



HAL
open science

Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé

Francine Pana-Martin

► **To cite this version:**

Francine Pana-Martin. Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé. Sociologie. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2015. Français. NNT : 2015CNAM1048 . tel-01416533

HAL Id: tel-01416533

<https://theses.hal.science/tel-01416533>

Submitted on 14 Dec 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE Abbé Grégoire

CRF – Centre de Recherche sur la Formation

THÈSE présentée par :

Francine PANA-MARTIN

soutenue le : **13 avril 2015**

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation - Formation des adultes

**LES GESTES PROFESSIONNELS DES
FORMATEURS D'ENSEIGNANTS EN SITUATION
D'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉ**

THÈSE dirigée par :

Mme JORRO Anne

Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation,
Directrice du CRF, CNAM

RAPPORTEURS :

Mme BUCHETON Dominique

M. ALIN Christian

Professeur émérite, Université de Montpellier 3

Professeur émérite, Université de Lyon

JURY :

M. ROQUET Pascal

Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation, CNAM

Je dis bien *les* techniques du corps
parce qu'on peut faire la théorie de la technique du corps à partir d'une étude,
d'une exposition, d'une description pure et simple *des* techniques du corps.
J'entends par ce mot les façons dont les hommes, société par société,
d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps.
En tout cas, il faut procéder du concret à l'abstrait, et non pas inversement.
Marcel Mauss, *Les techniques du corps*. 1934.

Des premiers gestes de l'humanité à ceux qui s'expriment dans le lieu de la classe,
reste cette caractéristique de l'entre-deux, entre faire et signifier.
Anne Jorro, *L'enseignant et l'évaluation*. 2000.

Folle audace, volonté sourde, ardeur austère (...)
Qu'importe, si l'on part, qu'on n'arrive jamais,
Et que l'on voie au loin se déplacer les cimes !
La vie ardente, Emile Verhaeren (1855-1916)

Remerciements

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans...

Une folle audace, mais je savais pouvoir compter sur la bienveillante exigence d'Anne Jorro, qui m'a conduite, guidée, escortée, et, qui m'a offert un accompagnement comme soutien, comme appui et comme cheminement personnel, me permettant ainsi de m'engager dans cette recherche. Anne, je vous dois beaucoup et plus encore.

Une volonté sourde, ravivée sans cesse par le soutien sans faille des miens. Jean-Luc, Laureline et Florian, merci pour votre compréhension et vos encouragements. C'est bon de vous savoir près de moi, en présence ou en pensée.

Et puis cette ardeur austère tout au long de ces longs mois, soutenue par mes amis proches, m'offrant une écoute véritable, respectant mon isolement et acceptant mon peu de disponibilité. Agnès, Christiane, Valérie et les autres, merci pour votre attentive patience.

Enfin, un très grand merci aux enseignants, novices et formateurs, qui m'ont accordé leur confiance en partageant leur entrée dans le métier et leur accompagnement avec moi. Sans vous, Manon, Mélanie, Patrick, Sophie, Christian, Claire, Elodie et Marie-Laure, rien n'aurait été possible : je sais la valeur de votre don.

Encore une petite pensée pour les différents inspecteurs et collègues, qui m'ont facilité l'accès à la recherche. Quant à celles et ceux que j'ai croisés en chemin et qui m'ont prêté une oreille attentive, ils sont trop nombreux pour les citer ! Merci.

Résumé

Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé.

La recherche porte sur les gestes professionnels des formateurs accompagnant des enseignants nouvellement nommés. L'entrée dans le métier est une période cruciale pour nombre d'enseignants. A l'école primaire, les modalités spécifiques d'accompagnement mises en œuvre sous la forme d'un tutorat, visent à développer la professionnalité de l'enseignant en devenir. Cette recherche rend compte d'une étude longitudinale de l'accompagnement de quatre maîtres formateurs auprès d'enseignants stagiaires ou contractuels, durant l'année scolaire 2013-2014. Dans l'entretien post observation de classe, dispositif support de cette étude, l'activité du formateur est analysée sous l'angle des gestes professionnels, mobilisés dans leurs dimensions opératoires et symboliques, et, enrichis par la notion d'amplitude professionnelle. Cette dernière suppose que le geste professionnel n'a pas une dimension axiologique en lui-même mais qu'il est fortement dépendant de la relation d'accompagnement construite entre les deux partenaires de l'entretien. Dans la continuité des travaux mobilisant les gestes professionnels, Jorro (1998, 2002, 2006, 2011), Alin (2006, 2010) et Bucheton (2008, 2009), la thèse étudie les gestes professionnels du formateur pendant l'entretien post observation de classe, rendant possible une lecture d'un agir professionnel situé.

Le geste professionnel, conçu comme un mouvement du corps envers autrui, est redéfini comme une interaction verbale et/ou corporelle, intentionnelle et conscientisée par le formateur, d'amplitude variable. Les résultats permettent de mettre en évidence sept gestes professionnels des formateurs. Par leurs spécificités, ces gestes sont les témoins d'un agir opératoire professionnel en situation. Nommés et clairement identifiés, ils constitueraient des savoirs conscientisés qui permettraient d'enrichir les pratiques des formateurs. Ainsi, outre les deux visées principales, descriptive et compréhensive, la recherche s'inscrit dans une perspective praxéologique, visant le développement professionnel des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé.

Mots clés : gestes professionnels, formateur, enseignant, accompagnement, entretien, développement professionnel.

Résumé en anglais

The professional gestures of teachers' tutors in individualised accompanying situations.

This research is about the professional gestures of tutors accompanying newly appointed teachers. Starting in the profession is a crucial moment for a number of teachers. In primary school, specific accompanying methods, under the form of tutelage, aim to develop the professionalism of the teacher-to-be. This research reports of a longitudinal study of the accompaniment by four tutors of trainees or contract teachers, during the 2013-2014 school year. In the interview that follows the observation of a class, which we based our study on, the tutor's activity is analysed through the lens of professional gestures, mobilised in their operating and symbolic dimensions, and enriched by the notion of professional amplitude. This last one supposes that the professional gesture does not have an axiological dimension in itself, but that it strongly depends on the accompanying relation built between the two partners of the interview. In the continuity of works concerning professional gestures, Jorro (1998, 2002, 2006, 2011), Alin (2006, 2010) and Bucheton (2008, 2009), this thesis studies the professional gestures of the tutor during the interview post class observation and makes possible a reading of a situated professional acting.

The professional gesture, seen as a body movement towards the other, is redefined as a verbal and/or corporeal interaction, intended and conscientised by the tutor, of variable amplitude. The results allow us to highlight seven professional gestures from the tutors. Because of their specificities, these gestures are the witnesses of a professional operating behaviour in situation. Named and clearly identified, they would constitute conscientised knowledge which could enrich the tutors' practice. Thus, besides the two main ambitions, descriptive and comprehensive, this research fits into a praxeological perspective, aiming towards the professional development of teachers' tutors in individualised accompanying situation.

Key words: professional gestures, tutor, teacher, accompanying tutor, interview, professional development

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	4
Résumé en anglais	5
Table des matières	6
Liste des tableaux	13
Liste des figures	14
Liste des sigles	15
Introduction	16
Section 1 – CONSTRUCTION DE L’OBJET DE RECHERCHE.....	19
Partie 1 – VERS UNE PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	21
Chapitre 1 – Le contexte professionnel de la recherche.....	22
1 – De la formation au développement professionnel.....	22
1-1- Un format professionnel : l’entretien post observation de classe.....	22
1-2- Quels sont les attendus de l’entretien post observation de classe ?.....	25
1-3- Le développement professionnel dans la formation des enseignants.....	25
2 – La formation des enseignants par l’accompagnement	28
2-1- L’entrée du dispositif d’accompagnement dans la formation des enseignants	29
2-2- L’accompagnement dans la formation initiale depuis la maîtrise.....	30
2-3- Que retenir du dispositif d’accompagnement dans la formation des enseignants ? ..	31
3 – Les gestes professionnels, un concept mobilisateur.....	33
3-1- Qu’est-ce qu’un geste ?	33
3-2- Le geste, une technique du corps.....	35
3-3- Qu’est-ce qu’un geste professionnel ?.....	36
Partie 2 - LES FONDEMENTS THEORIQUES	38
Chapitre 1 – Le concept de geste professionnel.....	39
1 – Le geste professionnel selon Jorro (1998, 2000, 2002, 2004, 2006 et 2011).....	39
1-1- Définition du geste professionnel, « le sens de l’agir ».....	39
1-2- Des gestes professionnels, « entre faire et signifier ».....	40
1-3- Geste et professionnalisation, « rendre à la pratique son épaisseur symbolique »...	41
1-4- Des gestes du métier incorporés aux gestes quotidiens : une question de style professionnel	43
1-5- « Le corps parlant de l’enseignant » un point de vue anthropologique.....	44

1-6- Le geste, entre tradition et création	47
2 – Gestes professionnels des enseignants, gestes professionnels des formateurs.....	48
2-1- L’agir professionnel de l’enseignant : quatre gestes fondateurs.....	48
2-2- Les gestes professionnels des formateurs	51
3 – Le geste professionnel selon Alin (2006, 2010a, 2010b).....	52
3-1- Une approche sémiotique du geste	53
3-2- Définition des gestes professionnels, « ils signifient ».....	54
3-3- Les gestes professionnels et la notion d’obstacles.....	54
3-4- Les gestes professionnels du conseil et leurs en-jeux symboliques	55
4 – Les gestes professionnels selon Bucheton (2008, 2009).....	57
4-1- Définition du geste professionnel, « une action de communication ».....	58
4-2- Le langage, « creuset intégrateur du geste ».....	59
4-3- Le multi-agenda : matrice de l’agir enseignant	61
4-4- De la posture à l’ajustement	63
4-5- Les postures du maître en lien avec la situation d’étayage : faire comprendre, faire dire, faire faire	64
4-6- Ce que Bucheton reprend à la didactique professionnelle.....	65
4-7- ... pour une « ergo-didactique »	66
4-8- Les gestes professionnels des formateurs	66
5 – Synthèse critique du geste professionnel	68
Chapitre 2 – L’accompagnement professionnel.....	74
1 – Autour d’accompagner	75
1-1- Les sens d’un mot	75
1-2- L’accompagnement, « une nébuleuse ».....	75
1-3- Définition : « ce qu’accompagner veut dire »	76
1-4- L’accompagnement, « quelque chose de fondamentalement humain ».....	78
1-5- Origines et fondements de l’accompagnement.....	79
2 – L’accompagnement en éducation.....	81
2-1- Une entrée récente et remarquée dans la formation	81
2-2- D’une « nouvelle donne éducative » à un changement de paradigme professionnel.....	83
2-3- Les <i>objets</i> institutionnels de l’accompagnement en éducation.....	84
2-4- L’accompagnement, une démarche socioconstructiviste : réflexivité et pouvoir d’agir	86
2-5- Le rôle du tiers dans l’accompagnement	88

3 – L’accompagnateur : rôle et « posture accompagnante »	91
3-1- Une question d’ajustement dans la posture	92
3-2- L’accompagnateur, « une posture à facettes multiples ».....	93
3-3- Construire un accompagnement : entre institution, accompagnateur et accompagné	94
4 – Vers une théorisation de l’accompagnement professionnel	96
4-1- Les fondements d’une professionnalisation de l’accompagnement	97
4-2- Une situation de codéveloppement professionnel	99
4-3- Une modélisation issue des pratiques	101
Chapitre 3 – Le développement professionnel	104
1 – Les fondements du développement professionnel	105
1-1- Le développement professionnel, une injonction contextuelle ?.....	105
1-2- Deux perspectives à l’origine du concept de développement professionnel	106
1-3- La perspective développementale	107
1-4- La perspective professionnalisante	110
2 – Le développement professionnel, enjeu de formation	111
2-1- La nature du développement professionnel	111
2-2- Développement professionnel, dynamiques identitaires et enjeux de reconnaissance	112
2-3- Développement professionnel et engagement	113
2-4- Développement professionnel, de la dimension individuelle à la dimension collective	116
3 – Le développement professionnel, enjeu de l’analyse des pratiques	118
3-1- Apprendre par l’analyse des pratiques.....	118
3-2- « Comment apprend-t-on par et pour l’action ? »	120
3-3- Analyse de pratiques et expérience : « une action réfléchie par le sujet »	122
4 – Modélisation du développement professionnel, repères et conditions.....	124
4-1- Organisation de l’activité : genèses opératives et genèses identitaires (Pastré 2006, 2009, 2011).....	124
4-2- Modélisation du développement professionnel pour le « genre débutant »	127
4-3- Repères et conditions spécifiques du développement professionnel.....	129
4-4- L’évaluation, condition du développement professionnel ?	131
Chapitre 4 – La problématique de recherche	134

Section 2 - DISPOSITIF DE RECHERCHE ET ANALYSE.....	138
Partie 1 – METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	141
Chapitre 1 – Rappel de la problématique et des questions de recherche	142
Chapitre 2 – Visées de la recherche et choix méthodologiques.....	144
Chapitre 3 – Présentation du cadre méthodologique.....	146
1 – L’entretien filmé.....	146
1-1- Un format professionnel authentique	146
1-2- L’enregistrement vidéo.....	148
1-3- La présence du chercheur pendant l’entretien	149
1-4- L’absence du chercheur pendant l’observation	149
1-5- Le choix méthodologique : avantages et limites	150
2 – L’autoconfrontation simple	151
2-1- Le choix de l’autoconfrontation simple.....	151
2-2- Le rôle du chercheur durant l’autoconfrontation	153
2-3- Points de vigilance sur la méthodologie d’autoconfrontation	155
3 – Le journal de bord du chercheur	157
Chapitre 4 – Le milieu professionnel de la recherche.....	159
1 – Une double posture : formateur/chercheur.....	159
2 – L’échantillon, la diversité du public.....	161
3 – Le cadrage institutionnel	164
4 – Planification et déroulement du recueil de données.....	165
Chapitre 5 – Une modélisation <i>a priori</i> du geste professionnel.....	168
Chapitre 6 – La présentation des gestes professionnels	170
1 – Le choix du traitement des données issues des entretiens.....	170
2 – Pour faciliter la lecture de l’analyse	171
3 – La modalité choisie pour présenter l’ensemble des gestes professionnels.....	173
Partie 2 – ANALYSE DES DONNEES.....	174
Chapitre 1 – La dimension langagière.....	175
1 – Le geste de questionnement	176
1-1- Les caractéristiques du geste de questionnement	176
1-2- L’objet du geste de questionnement	177
1-3- Une dimension langagière spécifique.....	179
1-4- La dimension corporelle du geste de questionnement.....	181
1-5- De la justification à l’explicitation de la pratique.....	183

1-6- Le geste de questionnement, un geste parmi d'autres	187
2 – Le geste de traduction	188
2-1- Une question d'équilibre et de partage	189
2-2- Du déni à la mise en évidence de la pratique professionnelle	191
Chapitre 2 – La dimension éthique	195
1 – Le geste d'écoute.....	195
1-1- Les caractéristiques du geste d'écoute.....	196
1-2- Les spécificités éthiques du geste d'écoute	197
1-3- Le langage du corps dans le geste d'écoute.....	199
1-4- De l'écoute factice à l'écoute émancipatrice	201
1-5- Le geste d'écoute, un geste parmi d'autres.....	202
2 – Le geste de problématisation.....	205
2-1- De l'absence de problématisation à la prise en compte de la préoccupation	206
2-2- L'engagement évaluatif du MF	207
Chapitre 3 – La dimension épistémique.....	210
1 – Le geste d'institutionnalisation	210
1-1- Les caractéristiques du geste d'institutionnalisation	211
1-2- La dimension épistémique spécifique.....	212
1-3- De la prescription à la réflexion professionnelle	216
1-4- Le geste d'institutionnalisation, un geste parmi d'autres	218
2 – Le geste d'amplification.....	220
2-1- Une question de guidage : du modèle injonctif à l'adaptation suggérée	221
2-2- L'épaississement des pratiques.....	222
Chapitre 4 – La dimension d'ajustement de l'activité.....	224
1 – Le geste de cadrage	224
1-1- La fonctionnalité du geste de cadrage	225
1-2- Dans la temporalité de l'entretien.....	226
1-3- Dans la temporalité de l'accompagnement.....	228
1-4- La dimension corporelle du geste de cadrage.....	229
1-5- Le geste de cadrage, un geste parmi d'autres	230
Chapitre 5 – Eléments constitutifs de la dimension opératoire des gestes professionnels.....	232
Chapitre 6 – L'aspect symbolique du geste professionnel.....	236
1 – Sens et signification du geste professionnel.....	236
1-1- Les trois niveaux de l'aspect symbolique.....	237

1-2- Traitement des autoconfrontations par le chercheur.....	237
2 – Un geste, deux regards	238
2-1- Le regard du MF	239
2-2- Le regard de l’A.....	241
2-3- La relation.....	243
3 – Les effets des gestes professionnels sur les accompagnés	244
3-1- Les effets du geste de cadrage	245
3-2- Les effets du geste de questionnement	246
3-3- Les effets du geste de traduction	247
3-4- Les effets du geste d’écoute.....	249
3-5- Les effets du geste de problématisation.....	250
3-6- Les effets du geste d’amplification.....	251
3-7- Les effets du geste d’institutionnalisation	252
4 – L’aspect symbolique du geste professionnel chez le MF	253
4-1- Conscientisation et ajustements.....	254
5 – Du côté des professionnels : validité de signifiante	261
6 – Au regard des acteurs	263
Partie 3 – INTERPRETATION DES RESULTATS	264
Chapitre 1 – Caractérisation des gestes professionnels des formateurs d’enseignants	265
1 – Le geste de questionnement	267
2 – Le geste de traduction	268
3 – Le geste d’écoute.....	269
4 – Le geste de problématisation.....	270
5 – Le geste d’institutionnalisation	271
6 – Le geste d’amplification.....	272
7 – Le geste de cadrage	273
8 – Synthèse des critères d’identification des gestes professionnels	274
Chapitre 2 – Les pistes d’interprétation et les perspectives	276
1 – La caractérisation des gestes professionnels : un écho à la pratique des formateurs ...	276
2 – La mobilisation des gestes professionnels : un vecteur de développement professionnel	279
3 – La relation d’accompagnement : un bien précieux construit dans l’interaction	284
4 – La modélisation : une mise à plat de l’agir professionnel du formateur	285
Chapitre 3 – Discussion des questions de recherche.....	288

1. Les gestes professionnels structurent la relation d'accompagnement.....	288
2. La relation d'accompagnement engage les deux acteurs dans un codéveloppement professionnel	288
Conclusion.....	291
Bibliographie.....	302
Liste des annexes présentées dans un second tome.....	312
Résumé	313
Résumé en anglais.....	313

Liste des tableaux

Tableau 1 : les gestes évaluatifs d'après Jorro 2000	41
Tableau 2 : les quatre gestes fondateurs d'un agir professionnel selon Jorro (2004)	48
Tableau 3 : postures et gestes professionnels	51
Tableau 4 : synthèse des trois cadres de recherche sur les gestes professionnels	69
Tableau 5 : définition de l'accompagnement d'après Paul (2009a)	77
Tableau 6 : la posture accompagnante, une navigation entre deux pôles, selon Udave (2002)	93
Tableau 7 : les quatre axes de l'accompagnement (Biémar, 2012)	102
Tableau 8 : les processus à l'œuvre dans le développement professionnel selon Bourgeois (2009a)	115
Tableau 9 : genèses opératives et genèses identitaires (Pastré)	126
Tableau 10 : un développement spiralaire du pouvoir d'agir : appropriation et stylisation du genre professionnel (d'après Ria & Saujat, 2008, cité par Saujat 2013)	129
Tableau 11 : synthèse des repères de développement professionnel	131
Tableau 12 : présentation de l'échantillon (rangé par statut puis âge croissant)	163
Tableau 13 : étapes du recueil de données	165
Tableau 14 : zoom sur le geste de questionnement	176
Tableau 15 : comparatif des premiers gestes de questionnement	183
Tableau 16 : zoom sur le geste de traduction	189
Tableau 17 : extrait E2-D4- 275 à 281 / Connotation positive	191
Tableau 18 : juxtaposition des gestes de traduction de deux entretiens	192
Tableau 19 : zoom sur le geste d'écoute	196
Tableau 20 : zoom sur le geste de problématisation	206
Tableau 21 : zoom sur le geste d'institutionnalisation	211
Tableau 22 : liste de tous les gestes d'institutionnalisation issus de E1-D4	213
Tableau 23 : tous les gestes d'institutionnalisation issus de l'entretien E3-D2-	216
Tableau 24 : zoom sur le geste d'amplification	220
Tableau 25 : zoom sur le geste de cadrage	225
Tableau 26 : le niveau relationnel des gestes professionnels	243
Tableau 27 : synthèse des critères d'identification des gestes professionnels	274

Liste des figures

Figure 1 : les huit obstacles didactiques selon Alin (2010a, p. 31).....	56
Figure 2 : un multi agenda des préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009)	62
Figure 3 : deux conceptions du développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 135).....	107
Figure 4 : tableau comparatif des différentes étapes (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 138).....	108
Figure 5 : les gestes professionnels des formateurs d’enseignants	266
Figure 6 : encodage d’un entretien par gestes	277
Figure 7 : répartition proportionnelle des différents gestes professionnels par entretien	280
Figure 8 : la boucle des savoirs	282
Figure 9 : la modélisation du geste professionnel	287

Liste des sigles

BO : Bulletin Officiel

CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur et de Professeur des Ecoles Maître Formateur

CP : Conseiller Pédagogique

CRPE : Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles

C2 : enseignant non titulaire sous contrat

EN : Education Nationale

ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

IPR : Inspecteur Pédagogique Régional

IUFM : Institut de Formation des Maitres

M1 ou M2 : étudiant en Master 1 ou 2

MAT : Maitre d'Accueil Temporaire

MEEF : Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MF : Maitre Formateur (souvent utilisé pour PEMF)

PAF : Plan académique de formation

PEMF : Professeur des Ecoles Maitre Formateur

PES : Professeur des Ecoles Stagiaire

Avertissement -

L'orthographe de cette thèse est conforme aux nouvelles recommandations orthographiques consultables sur le site <http://www.orthographe-recommandee.info/>

Néanmoins, les citations respectent les choix orthographiques des auteurs.

Introduction

Une introduction, on le sait bien, s'écrit à la fin ! Aussi, vais-je essayer de retrouver l'état d'esprit dans lequel j'étais, il y a un peu plus de trois ans, lorsque je me suis lancée dans la belle aventure de la thèse !

D'abord, une interrogation professionnelle et une grande curiosité vis-à-vis de la pratique de l'entretien qui suit une observation de classe, entre un enseignant dit « novice » et un formateur qualifié « d'expert ». Dans ce dispositif, mobilisé en formation initiale et lors de l'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants, l'utilité de l'entretien n'était pas mise en question, mais, sa réalisation m'interpellait, tant les pratiques des formateurs d'enseignants sont à la fois uniformes et singulières, prévisibles et inattendues. L'agir du formateur en situation d'entretien me questionnait par son opacité extérieure, sa pratique informelle et l'implicite qu'il recélait. L'envie de comprendre l'activité du formateur en situation, de la déchiffrer pour mieux la lire m'animait : rendre visible *l'épaisseur symbolique* d'une pratique.

Ensuite, un intérêt particulier pour la recherche et ses méthodes, qui dans un cadre scientifique, certes contraignant et rigoureux, me permettait de créer mon propre cheminement de chercheur. En reprise d'études depuis quelques années, j'étais dans une certaine continuité tout en reliant deux mondes : le terrain professionnel dans lequel j'exerce au quotidien comme conseillère pédagogique et l'université.

Mais toutes ces motivations sont très égoïstes en somme. Aussi, aujourd'hui, j'éprouve une véritable envie de partager ce travail de thèse, avec les autres acteurs de la formation. Si vous le voulez bien, notre voyage peut commencer. En voiture ! Commençons par l'itinéraire.

Cet écrit témoignant de la recherche doctorale effectuée, est organisé en deux sections, chacune regroupant plusieurs parties et chapitres. La première section présente le contexte professionnel de la recherche (Partie 1) puis trois chapitres développent les fondements théoriques nécessaires à la compréhension d'une lecture de l'agir professionnel (Partie 2). J'y présente le concept de geste professionnel, les bases de la posture accompagnante, l'enjeu de formation du développement professionnel... La problématique de recherche, en réinterrogeant la pratique de l'entretien à l'aune de la professionnalisation, et, les deux questions de recherche construites autour de la relation d'accompagnement, terminent la section 1.

La seconde section, concerne le dispositif de recherche. Elle commence par un exposé de la méthodologie mise en place visant à recueillir et traiter les informations issues du terrain (Partie 1). Elle se poursuit par une large place faite à l'analyse des données permettant de caractériser les gestes professionnels (Partie 2). Dans une ultime partie, je propose une interprétation des résultats en les confrontant aux éléments théoriques mobilisés ; je termine par des perspectives pour la recherche (Partie 3).

Section 1 – CONSTRUCTION DE L’OBJET
DE RECHERCHE

Le contexte professionnel de la recherche est celui de l'école primaire et de la formation des enseignants. La pratique professionnelle interrogée ici est celle du formateur dans le cadre de l'accompagnement des enseignants novices, et, plus particulièrement à travers l'entretien post observation de classe. Il s'agit d'un dispositif, relativement ancien : il est pratiqué de manière plutôt informelle par des enseignants maitres formateurs ou des conseillers pédagogiques. Après avoir développé le contexte de la recherche, je mobiliserai le concept de geste professionnel, comme un possible élément descripteur d'une pratique d'accompagnement, visant le développement professionnel des acteurs de l'entretien.

Sommaire de la section 1

Partie 1 : VERS UNE PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Chapitre 1 – Le contexte professionnel de la recherche

Partie 2 : LES FONDEMENTS THEORIQUES

Chapitre 1 – Le concept de geste professionnel

Chapitre 2 – L'accompagnement professionnel

Chapitre 3 – Le développement professionnel

Chapitre 4 – La problématique de recherche

Partie 1 – VERS UNE PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

La formation actuelle des enseignants, largement remaniée dans le cadre de la réforme dite de mastérisation, prend appui sur différentes modalités, alternant des apports théoriques et d'autres dispositifs visant l'acquisition de la pratique professionnelle. Cette dernière s'élabore notamment lors des stages de pratique accompagnée ou en responsabilité (MEN : Bulletin officiel n°20 du 19 mai 2011) c'est-à-dire en présence d'élèves, lors des situations de travail. Ces modalités formatives concernent les futurs enseignants issus de tous les cursus, qu'ils soient en master dans le cadre universitaire ou dans les masters dits en alternance, ainsi que les étudiants recrutés dans le cadre des contrats avec l'Education Nationale. De plus, lors de la première année d'enseignement, à l'issue du Master 2 et du concours (CRPE), les nouveaux enseignants stagiaires sont accompagnés dans leurs classes par des tuteurs, formateurs de terrain. Apprendre en situation de travail, en faisant sa classe, semble reconnu comme une modalité de formation à part entière (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2010). Cette recherche s'appuiera plus particulièrement sur un dispositif d'accompagnement visant l'acquisition de la professionnalité, regroupant un enseignant expert et un enseignant en devenir.

Chapitre 1 – Le contexte professionnel de la recherche

Depuis quelques années, je m'intéresse à l'entretien professionnel qui suit une observation de classe entre un formateur (conseiller pédagogique, professeur des écoles maître formateur...) et un enseignant débutant (stagiaire ou titulaire), soit entre un « expert » et un « novice ». Dans ce contexte professionnel singulier, je souhaite préciser la professionnalité du formateur, c'est-à-dire ce qui relève de son activité spécifique. Par quels gestes identifiables peut s'observer cette professionnalité ?

1 – De la formation au développement professionnel

1-1- Un format professionnel : l'entretien post observation de classe

L'entretien post observation d'une séance en classe, séance menée par l'enseignant et observée par le formateur, est un élément fondamental de la formation initiale depuis de très nombreuses années. Malgré les évolutions et les essais successifs de modifications qui y ont été apportés –comme les visites à visée formative initiées à l'IUFM de Montpellier (Lerouge, 2003), l'entretien post observation de classe perdure dans la formation initiale. Il me semble intéressant d'en chercher le fondement. En quoi, ce format professionnel qu'est l'entretien post observation de classe, à visée formative, est susceptible d'améliorer les compétences de l'enseignant ? Qu'apporte-t-il en termes de développement professionnel ? Ce type d'entretien est également mobilisé lors de l'inspection des personnels enseignants par les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) dans le premier degré, et les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) dans le second degré. « Les enseignants, comme les autres fonctionnaires, doivent faire l'objet d'un contrôle de leurs activités. (...) L'inspection individuelle comprend un entretien approfondi avec l'enseignant¹ ». L'entretien post observation de classe est une modalité obligatoire de cette inspection et sera suivie de l'attribution d'une note pédagogique chiffrée. Depuis quelques années, les pratiques d'inspection sont en cours d'évolution, les termes d'évaluation et de pilotage par les résultats ont fait leur entrée comme nous pouvons l'observer dans la note de 2009 adressée aux recteurs :

¹ Note de service n° 83-512 du 13 décembre 1983 (MEN).

« Les inspecteurs procèdent à l'évaluation des enseignements, des écoles et établissements ou à celle de champs disciplinaires ou éducatifs : l'inspection individuelle des enseignants dans leur classe est essentielle pour vérifier la qualité de l'enseignement dispensé. Elle l'est aussi pour assurer le pilotage de l'action éducative dans l'académie. Elle permet une observation fine et une connaissance approfondie de l'état des disciplines et des activités de l'école ou de l'établissement. Elle vérifie le respect des programmes, l'application des réformes et mesure l'efficacité de l'enseignement dispensé en fonction des résultats et des acquis des élèves² »

Lors de l'inspection, dans cet espace-temps spécifique de la classe, s'instaure un rapport hiérarchisé entre un inspecteur de l'EN, spécialiste du premier degré et un enseignant titulaire, plus ou moins expérimenté. Le premier est habilité à donner son avis et une note, le second à s'expliquer et à prendre les conseils donnés. L'étude que j'avais menée lors d'un Master 1 en sciences de l'éducation et de la formation³ m'avait permis, par confrontation entre trois types d'entretien (inspection, conseil pédagogique et visite certificative) de mettre en évidence, à une tout petite échelle, des stratégies similaires, quel que soit le statut du formateur. Les trois acteurs mobilisaient des stratégies évaluatives, formatives ou liées au cadrage temporel.

L'entretien post observation de classe est avant tout une situation de communication, entre un expert et un novice, dans un cadre professionnel. Cette *communication inégale* d'après François (1990) qui s'observe par des effets langagiers dans l'enchaînement des discours, peut avoir des conséquences plus ou moins heureuses. L'inégalité concevable lors des entretiens professionnels, est en partie due à la différence de statut mais aussi à un certain crédit (Bourdieu parlerait de capital symbolique) accordé à la personne, crédit probablement dû à la confiance en l'expérience. Pour François, l'inégalité d'abord liée à la différence de potentiel, renverra aux heurs et malheurs. « **Malheurs** évidents des discours qui ne se rencontrent pas, des malentendus mais aussi des discours trop attendus. (...) **Heurs** qui prendront bien des formes... » (François, p. 9). Et, s'il souligne l'importance de l'adaptabilité du discours de l'autre comme caractéristique positive, il valorise également l'apparition de ce qu'il nomme un « évènement », quelque chose de nouveau et de non attendu.

² Circulaire N°2009-064 du 19-5-2009 (MEN).

³ Le mémoire s'intitulait « Les pratiques évaluatives de l'entretien de formation, de conseil et d'inspection : une évaluation professionnelle à deux voix ? » Juillet 2009.

Quels éléments du « dialogue » permettraient de justifier que l'entretien post observation de classe soit encore d'actualité dans les cursus formatifs des enseignants ? Que se passe-t-il lors de l'entretien pour qu'il soit qualifié de professionnel ? Aujourd'hui, l'entretien est un support privilégié pour l'analyse des pratiques. En effet, les situations d'accompagnement des futurs professeurs d'école, qu'ils soient étudiants M1 ou M2 ou PES ou même en formation en alternance, ont recours à l'entretien suite à l'observation de classe. Des examens professionnels comme l'admission au CAFIPEMF⁴ prennent appui sur ce qui est appelé « critique de leçon ». Il s'agit donc d'une pratique très courante dans le cadre professionnel, mais assez personnelle néanmoins. J'ai pu constater lors de temps de formation, que les nouveaux maîtres d'accueil temporaire⁵ sont très souvent préoccupés par l'entretien et souhaitent s'outiller rapidement pour y faire face. Il s'agit donc, dans cette recherche, d'identifier les éléments reconnus comme professionnels dans l'entretien, tant chez le formateur qui mène cet entretien, que chez l'enseignant novice qui y participe mais également au niveau de l'interaction et des activités. Je m'intéresserai donc aux gestes professionnels, aux actes, aux postures et attitudes, aux interactions... permettant de passer de l'implicite d'une pratique, souvent personnelle parfois empreinte de charisme⁶, à l'explicite d'un format professionnel.

Dans le cadre de la formation professionnelle, Alin (2010a) précise que l'identification des gestes professionnels des formateurs et des enseignants constitue un des enjeux majeurs liés à la professionnalisation des métiers de l'enseignement et de la formation. Construire son identité professionnelle doit aider le formateur « à passer de la posture saturée d'empathie et de bénévolat à une posture, toujours d'empathie, mais dotée cette fois-ci du regard et des gestes d'un professionnel sur la situation de formation qu'il est en train de vivre et d'accompagner. » (*Ibid.*, p. 31).

⁴ Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Professeur des Ecoles Maître Formateur : examen qui permet d'obtenir un poste de conseiller pédagogique ou de maître formateur en école d'application. Les épreuves d'admission (seconde partie de cet examen) consistent en la rédaction et la soutenance d'un mémoire professionnel et d'une épreuve pratique : soit critique de leçon, soit discussion pédagogique.

⁵ MAT ou maître d'accueil temporaire sont les enseignants chargés d'accueillir dans leur classe les futurs enseignants (M1 et M2) dans le nouveau dispositif de formation des enseignants.

⁶ Bucheton (2008) parle du « charisme » du professionnel, pour mieux l'opposer à l'identification de la professionnalité de ce dernier qui suppose un apprentissage possible.

1-2- Quels sont les attendus de l'entretien post observation de classe ?

Lors de l'entretien, des effets sont attendus : l'enseignant tirerait parti de l'entretien pour analyser sa pratique, cela lui permettrait de comprendre ce qui s'est réellement passé (dire le travail réel et non le travail prescrit ou intentionnel) pour l'évaluer, indiquer ce qu'il pourrait modifier (réguler, réajuster) ce qu'il aurait pu modifier (anticiper lors de la préparation en articulant le travail prescrit et les effets attendus). Pour atteindre ces objectifs, le formateur a un rôle spécifique auprès de l'enseignant novice : accompagnateur, évaluateur, pair, expert... en somme, comme tierce personne susceptible de faciliter l'analyse réflexive et l'autoévaluation de l'enseignant (Campanale, 2007).

Que fait –ou ne fait pas le formateur ? Que dit –ou ne dit pas le formateur ? Quelles interactions peuvent permettre cela ? Peut-on analyser le *faire*, le *dire* et l'*interagir* même du formateur ? Revenons sur ces trois verbes caractéristiques.

Faire ou ne pas faire : le primat de l'action. Parce que tout apprentissage est d'abord corporel, il s'agit d'une approche anthropologique du geste (Jorro, 1998).

Dire ou ne pas dire : le langage, élément essentiel. Parce que toute situation d'enseignement/apprentissage est ancrée dans le verbal (Bucheton & Jorro, 2009).

Interagir : la qualité d'une présence. Parce qu'il est ici question de postures des uns en lien avec les postures des autres lors de situations interactives.

Ces trois verbes, *faire*, *dire* et *interagir*, peuvent être rapprochés de ce que l'on nomme les gestes professionnels, je préciserai comment avec un état de la recherche sur cette question.

1-3- Le développement professionnel dans la formation des enseignants

La recherche interroge l'idée d'un codéveloppement professionnel possible entre formateurs et enseignants. A travers l'analyse du parcours de formation des enseignants débutants, Goigoux, Ria et Toczec-Capelle (2010) proposent une approche du développement professionnel intégrant les résultats de recherches universitaires. Ils cherchent à répondre à la question : *quelles sont les formes pédagogiques les plus appropriées à la formation d'adultes déjà longuement scolarisés et formés à l'université ?* Il s'agit bien de prendre en compte les caractéristiques du développement professionnel des enseignants novices, tant au niveau des apprentissages réalisés que des transformations identitaires vécues. Goigoux et *al.* dégagent

les quatre thématiques suivantes : les régularités et les invariants du développement professionnel, la transmission et la construction des savoirs professionnels, le difficile lien théorie et pratique et enfin, l'alternance, comme une possible articulation théorie-pratique.

Les invariants du développement professionnel

Le développement professionnel s'inscrit dans une dynamique personnelle nourrie par les situations rencontrées par le professionnel, situations de formation ou d'enseignement. Composé de plusieurs éléments, le développement professionnel s'inscrit dans le genre professionnel. Lors des stages professionnels, les enseignants novices sont soumis à des prescriptions : celles des programmes et celles de l'institut de formation. Ils comprennent alors, à travers la redéfinition des tâches, comment le métier s'exerce réellement. Les débutants font ainsi la découverte du genre professionnel (Clot, 2008) ou des gestes du métier (Jorro, 2002). Ensuite, parce qu'ils partagent les préoccupations de tous les enseignants, les novices éprouvent un sentiment d'appartenance. Différents problèmes sont identifiés. Par exemple, tenir sa classe et faire autorité, sont des conditions pour pouvoir être reconnu comme professionnel. De même, la capacité à régler les tensions pour pouvoir enseigner. Pour maintenir un climat de classe leur permettant de travailler, les novices révisent souvent à la baisse leurs exigences d'enseignement, notamment s'ils exercent dans des conditions particulièrement difficiles. Lorsque les problèmes de conduite de classe sont réglés, ils peuvent alors s'intéresser aux réels apprentissages des élèves⁷.

Néanmoins, la succession de ces étapes n'est ni avérée, ni formalisée (Uwamariya & Mukamurera, 2005) notamment parce que les évolutions possibles dans l'exercice professionnel sont différentes suivant les individus et leurs conditions de travail spécifiques. De plus, une même formation peut produire différents effets en fonction du niveau initial et des attentes de l'enseignant novice. Le développement professionnel dépend de l'individu, de son potentiel, de sa préoccupation principale...

Les savoirs professionnels

De quels types de savoirs s'agit-il et comment sont-ils acquis ? Quelle est la part de la construction par rapport à celle de la transmission des connaissances ? Ces questions sont

⁷ Saujat (2013) reprend cette évolution dans une modélisation du développement professionnel des enseignants présentée ultérieurement.

essentielles dans le champ de la formation selon Goigoux, Ria et Toczec-Capelle (2010). Donner des conseils ou faire échanger sur les difficultés rencontrées sont deux démarches possibles. Un véritable dilemme s'instaure tant au niveau des formateurs que des futurs enseignants car chacun est différent et n'a pas les mêmes besoins, ni les mêmes logiques d'apprentissage. Néanmoins, un point semble faire l'unanimité : la quasi obligation de réussir lors des premiers pas dans le métier, car cette première réussite est un facteur de motivation et de progrès, d'autant plus si elle s'accompagne d'une *théorisation de l'action réussie* (Goigoux et *al.*)

Autrement dit, l'expérience réussie rend possible le développement professionnel. Pouvoir agir, réussir son action, comprendre les raisons de sa réussite : trois principes clés de la formation en alternance. Mais cela peut être impossible si les conditions de travail sont trop difficiles, trop exigeantes, trop coûteuses, empêchant toute réflexion, compromettant même les futures possibilités de développement professionnel.

La difficile mise en œuvre de la théorie

Les apports théoriques nécessaires interrogent directement les savoirs professionnels. Goigoux, Ria et Toczec-Capelle (2010) en proposent une liste : savoir savants, savoirs à enseigner, savoirs sur les élèves et leurs apprentissages, savoirs sur l'institution scolaire et les missions des enseignants et enfin, les savoirs professionnels. Qu'est-ce qui est théorique ? Qu'est-ce qui est pratique ? Ou plutôt : Qu'est-ce qui est utopique ? Qu'est-ce qui est réaliste ? Un des reproches récurrents fait à la formation des enseignants par les novices, est celui de ne pas offrir la traduction concrète d'une théorie enseignée les aidant à transposer et recomposer les savoirs appris. En fait, les savoirs constituent des *ressources* pour l'action du professionnel. Les enseignants débutants vivent de fortes tensions entre, d'une part, la gestion de la classe et le maintien d'un certain climat de classe⁸ et d'autre part, la gestion des apprentissages des élèves. Une meilleure compréhension de ces tensions pourrait les aider à les réduire.

⁸ Il s'agit de la « paix scolaire » dont parlent Butlen, Charles-Pézard et Masselot.

L’alternance, un véritable enjeu de formation

Deux pistes de formation seraient à privilégier selon Goigoux, Ria et Toczec-Capelle (2010). Elles s’articulent autour des questions suivantes : comment optimiser les ressources de l’alternance ? Comment partir de préoccupations et/ou de l’action des débutants ?

Selon ces auteurs, la pratique d’enseignement, parce qu’elle est globale et complète, est riche professionnellement et peut garantir une formation de qualité si elle est réussie. A l’heure actuelle, différentes recherches sembleraient montrer que, lors des parcours de formation en institut, les dynamiques de formation ascendantes (partant de l’action) semblent plus efficaces que les dynamiques descendantes (partant des savoirs). L’action de l’enseignant serait donc à privilégier dans la perspective d’un développement professionnel, ce qui est le cas lors de l’entretien qui suit l’observation de classe. Le parcours d’une formation réussie serait basé sur des savoirs, nombreux et hétérogènes et sur des pratiques visant les trois composantes du développement professionnel. En effet, pour se développer, l’enseignant compose avec lui-même, avec l’institution et les élèves et avec ses pairs. Trois éléments qui peuvent se traduire ainsi : être satisfait de son travail et se sentir capable ; faire apprendre les élèves et tenir sa classe ; s’intégrer au milieu professionnel et avoir sa place.

Ces trois objectifs pourraient-ils être des critères d’un développement professionnel réussi ? Le développement professionnel est-il, de fait, une visée possible de la formation des enseignants ?

2 – La formation des enseignants par l’accompagnement

Aujourd’hui, l’accompagnement est reconnu comme une modalité formative, de nombreux dispositifs en témoignent. Supposant la reconnaissance de l’autonomie du sujet, l’accompagnement constitue un nouveau paradigme d’interactions entre professionnels (Jorro, 2012). Il me semble intéressant de développer l’entrée de l’accompagnement dans les textes officiels, au niveau de la formation continue des enseignants. En effet, même si l’accompagnement sur le terrain était déjà une pratique courante, notamment au niveau des enseignants novices, son entrée officielle a clarifié les modalités et les attendus de cet accompagnement.

2-1- L'entrée du dispositif d'accompagnement dans la formation des enseignants

On relève en 1996 la première utilisation⁹ du mot accompagnement dans un texte officiel concernant les fonctions et missions du conseiller pédagogique. Les textes précédents, notamment celui de 1993¹⁰ ne mentionnaient pas le terme. Il est écrit :

« Tant à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire il [le conseiller pédagogique] accompagne les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés : il les aide à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà. »

L'accompagnement est lié à une notion d'aide, de conseil, de soutien. S'il concerne prioritairement les enseignants débutants, ils n'en sont pas les seuls bénéficiaires. En effet, la suite du texte montre que les équipes pédagogiques sont également concernées par cette aide.

En 2001, le dispositif d'accompagnement est décrit dans un Bulletin Officiel intitulé « Accompagnement et formation »¹¹. La circulaire « vise à préciser les principes et la mise en œuvre de la mesure d'accompagnement de l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants. »

L'objectif affiché de ce texte est double. Du côté des individus, il entend « faciliter la maîtrise du métier en approfondissant l'approche des compétences et des savoirs professionnels abordés en IUFM¹². » Du côté du groupe professionnel, il « doit faciliter l'articulation des plans de formation initiale et continue et inscrire la formation des enseignants dans une dynamique de professionnalisation progressive et durable, dans le respect du principe d'une formation tout au long de la vie ».

Dans la partie concernant l'organisation, les objectifs et les formes de l'accompagnement, nous pouvons lire : « toute forme permettant à l'enseignant débutant de prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, de l'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à rechercher des solutions. » L'analyse des pratiques comme élément facilitant le développement professionnel est pensée dans une perspective de professionnalisation tout au

⁹ Note de service N°96-107 du 18 avril 1996, parution BOEN N°18 du 2 mai 1996.

¹⁰ Note de service N° 93-132 du 24 février 1993.

¹¹ BO N°32, du 6 septembre 2001, circulaire N° 2001-150.DU du 27-7-2001.

¹² Le référentiel actuel des compétences de l'enseignant date de juillet 2013, celui qui précédait était de 2007.

long de la vie. De plus, l'organisation privilégiée est celle de l'alternance entre des temps collectifs (stages...) et des temps plus individualisés.

Ce texte officiel met en avant le principe d'un accompagnement qui tienne compte des besoins des enseignants, néanmoins, il rappelle que pour la cohérence du projet d'accompagnement, il « ne peut être pensé comme la réponse à une simple addition des besoins individuels ». L'accompagnement, tel qu'il est précisé dans le BO, est un dispositif continu sur deux ans. Il prend appui sur des personnes ressources à tous les niveaux : « un enseignant accompagnateur » doit pouvoir venir en aide au nouvel enseignant. Il est à noter que cette circulaire ne mentionne pas de catégories de personnels mais des profils de personnes ressources.

« Elles doivent notamment : développer des capacités d'écoute et d'analyse, avant de conseiller ou d'évaluer ; être capables d'aider à identifier les questions, à élaborer une demande et à analyser les besoins ; jouer le rôle de "passeur" et "d'aiguilleur" en direction des bons interlocuteurs, dans et hors l'école ou l'établissement. »

2-2- L'accompagnement dans la formation initiale depuis la maîtrise

A compter du 1er septembre 2013, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) accueillent la formation aux métiers de l'enseignement¹³. Ces écoles remplacent les IUFM et sont créées au sein des universités. Pour cela, les ESPE doivent obtenir une accréditation du ministère de l'éducation nationale. Elles ont vocation à former tous les enseignants de la maternelle à l'université, ainsi que les personnels de direction. Elles proposent quatre types de masters sur les Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation (MEEF), diplôme de niveau national (Bac + 5). Le master 1^{er} Degré prépare en deux ans à :

- des contenus de formation adaptés au métier de l'Éducation nationale visé, et en particulier la préparation au concours ;
- des stages de terrain en observation ou en pratique accompagnée pendant l'année de M1, effectués en école ou établissement scolaire ;

¹³ Sources : site du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid29063/questions-reponses-formations-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation.html> [en ligne, page consultée le 18 mai 2013].

- une alternance pendant l'année de M2 pour les étudiants admissibles, année conçue sur le modèle des formations professionnelles de niveau master.

Pendant cette année de M2, le statut est à la fois celui d'étudiant et de fonctionnaire-stagiaire¹⁴.

A la suite du M2, les lauréats au concours de recrutement des professeurs des écoles, ont le statut d'enseignant stagiaire (PES) dans le premier degré, et, ils enseignent, en responsabilité dans une classe de l'école primaire. Pour l'année 2013-2014, année du recueil des données de la recherche, ce statut est régi par la circulaire du 3 juillet 2012¹⁵ qui précise les modalités d'accueil (5 jours avant la rentrée des classes) d'accompagnement (un tuteur MAT ou PEMF, en évitant les classes dites difficiles comme le cours préparatoire) de formation (groupée – sous forme de stage ou filée – un jour par semaine) et d'évaluation (étendue sur toute l'année). « *Le choix des tuteurs nécessite la plus grande attention car il participe du bon déroulement de l'année de stage* » rappelle le texte officiel, qui souligne la nécessité d'une expérience afin d'apporter « *conseils et assistance* ». La circulaire précédente, du 25 février 2010¹⁶ contenait déjà ces trois mots clés : accueil, accompagnement et formation.

2-3- Que retenir du dispositif d'accompagnement dans la formation des enseignants ?

Il est à noter que l'on ne compte pas moins de 22 occurrences pour le terme accompagnement dans la circulaire de 2010, celui-ci étant défini comme « un temps de compagnonnage et de formation ».

Une mission et non une fonction d'accompagnateur

Pour l'éducation nationale, le fait d'afficher les profils des personnes ressources et les compétences attendues, souligne l'importance de l'accompagnement en termes de visée : il s'agit d'aider chacun à trouver sa place en fonction de son contexte professionnel. Il est suggéré « d'analyser avant de conseiller ». Les différentes circulaires prévoient des

¹⁴ Sources : site des IUFM : <http://www.iufm.education.fr/applis/actualites/spip.php?article1115> [en ligne, page consultée le 18 mai 2013].

¹⁵ MENH1227052C, circulaire n°2012-104, intitulée « Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation –année scolaire 2012-2013 ».

¹⁶ MENH1005426C, circulaire n°2010-037, intitulée « Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires ».

formations de formateurs et d'accompagnateurs pour développer les postures et les compétences nécessaires à l'accompagnement. Le texte officiel de 2012 précise : « Vous veillerez à renforcer la professionnalisation des tuteurs en leur proposant des formations appropriées dans le cadre des Paf [Plan académique de formation] et en lien avec l'université et la recherche ». Le choix attentif des tuteurs est souligné.

Le rappel du cadre officiel mais le nécessaire ajustement sur le terrain

Les objectifs de l'institution sont rappelés, les compétences attendues chez l'enseignant également. Quant à la marge d'ajustement, elle est temporelle (dispositif d'entrée dans le métier sur deux ans) et organisationnelle (d'autres moyens que ceux proposés en formation initiale). Le ministère de l'éducation nationale emploie le verbe « accompagner » dans le sens du « mettre en place des mesures visant à atténuer les effets négatifs de quelque chose¹⁷ ». L'élément à atténuer étant ici la prise de fonction réelle¹⁸. En fait, l'entrée dans le métier est bien reconnue comme un moment charnière dans la carrière de l'enseignant et le tuteur expérimenté « *participe du bon déroulement de l'année de stage* » (circulaire 2012-2013).

La professionnalisation des enseignants à long terme

La formation des enseignants s'inscrit dans une continuité qui vise la poursuite de la formation initiale proposée en IUFM (ou autre lieu de formation) par des dispositifs en alternance (enseignement et formation continue -stage filé ou groupé). L'intention de professionnalisation est clairement affichée par une inscription de la formation tout au long de la vie, en référence au processus de Bologne, de 1999. Pour ce faire, l'enseignant a besoin de devenir un praticien réflexif, d'où l'importance accordée à la démarche d'analyse : des pratiques, des expériences, des situations, des besoins... Le texte préconise l'organisation de plans de formation des personnels à tous les niveaux.

¹⁷ Larousse 2013.

¹⁸ Nault (1999) parle du « choc de la réalité ».

3 – Les gestes professionnels, un concept mobilisateur

Bien que relativement récent dans le champ de l'éducation et de la formation, le concept de geste professionnel (Jorro, 1998) est repris de plus en plus fréquemment. Il semble répondre à une attente.

3-1- Qu'est-ce qu'un geste ?

L'origine du mot geste serait latine. Dans son dictionnaire étymologique de la langue latine, Antoine Court de Gébelin¹⁹ indique que le radical *ges* « qui désigne l'action de porter, d'être chargé, dans tous les sens, au physique et au moral²⁰ » serait à l'origine des mots ayant pour radical *ges* ou *ger*. Pourtant, les différents sens de ces mots sont si éloignés les uns des autres aujourd'hui, qu'il est difficile d'en concevoir une même origine ; quel lien entre gestation et gestionnaire, entre gesticuler et gérer ou encore entre *le geste* et *la geste* ? Pour mieux comprendre, je reprends ici les trois familles principales proposées dans ce dictionnaire :

I - Les mots issus de *GERo* *GESSi* *GESTum* et *GERere* ont pour plusieurs sens : 1^{er} : porter, être chargé ; 2^e : avoir ; produire, mettre au jour, faire paraître ; 3^e : diriger, conduire, avoir le soin

II - Une autre famille regroupe *GESTo* et *GESTico* (porter, porter souvent), *GESTor* (porteur), *GESTatorium* (chaise à porteur, palanquin), *GESTatio* (mouvement que l'on sent en se faisant porter) ou *GESTamen* (ce qu'on porte, ornement)

III - Enfin, on trouve *GESTio* (département, gouvernement, conduite) et *GESTus* (geste, action) qui a donné *GESTuofus* (qui fait beaucoup de gestes) ou encore *GESTa*, (faits mémorables, exploits)

Distinction entre la geste et le geste. Rappelant cette origine latine, le dictionnaire Petit Robert 2011 propose la définition suivante : la geste, correspond à « l'ensemble des poèmes épiques du Moyen Age, relatant les exploits d'un même héros », ce qui donnera la chanson de geste.

¹⁹ Dictionnaire étymologique de la langue latine de 1788, [en ligne, page consultée le 13 octobre 2012].

²⁰ J'ai modifié l'ancien français pour une lecture plus aisée.

Quant au dictionnaire Larousse²¹, il définit ainsi **le geste**, nom masculin :

- mouvement du corps, principalement de la main, des bras, de la tête, porteur ou non de signification : faire des gestes en parlant ;
- manière de mouvoir le corps, les membres et en particulier, manière de mouvoir les mains dans un but de préhension, de manipulation : métier qui demande une précision dans le geste ;
- action remarquable qui frappe par sa générosité, sa noblesse, etc. : en agissant ainsi, il a fait un beau geste.

En complétant les informations ci-dessus avec le Petit Robert 2011, les deux premières acceptions sont bien centrées sur le mouvement du corps, notamment les extrémités, mouvement volontaire ou pas d'une personne montrant plus ou moins de précision. Ceci se retrouve dans les locutions observer les faits et gestes de quelqu'un, ou n'avoir qu'un geste à faire, être capable d'obtenir quelque chose sans le moindre effort, sans rencontrer d'obstacle. La troisième définition se centre sur l'intention de celui de qui émane le geste et sur la perception, c'est-à-dire l'effet de ce geste sur autrui. Il peut s'agir d'un mouvement expressif, un geste d'adieu ou caractéristique, un geste de salut. D'où les expressions comme avoir le geste large – être généreux ; faire un geste – manifester sa bonne volonté par une action généreuse ou symbolique, ou bien encore ne pas faire un geste ! L'expression « c'est le geste qui compte » met en avant l'idée d'un geste symbolique. Quant aux synonymes communément acceptés pour le mot geste, ils ouvrent sur plusieurs sens :

- soit l'idée d'agir avec acte, action, mouvement, conduite ...
- soit l'idée d'intention, avec un mouvement expressif, plus ou moins volontaire, plus ou moins exagéré avec signe, hochement, attitude, gesticulation, mimique, pantomime, contorsion ...
- soit l'idée d'une haute technicité parfois en lien avec des pratiques sportives comme exploit, prouesse, record, performance...

²¹ Site du Larousse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/geste/36848> [en ligne, page consultée le 13 février 2012].

3-2- Le geste, une technique du corps²²

Dans son étude sur les techniques du corps, Mauss (1934) retient le corps comme premier instrument de l'homme, considérant qu'il s'agit d'une erreur de penser qu'il faut un instrument, c'est-à-dire un objet pour qu'une technique existe. « Je dis bien *les techniques du corps* (...). J'entends par ce mot les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps » (*Ibid.*, p. 5). Le corps est à la fois objet et moyen techniques.

Le corps est donc l'instrument premier, celui avec lequel l'individu agit et se positionne. Gestes et postures sont en étroite relation, presque indissociables. La posture semble impliquer tout le corps et une certaine stabilité (par exemple la posture d'écoute) alors que la gestuelle relève d'un aspect plus dynamique au niveau de l'espace et du temps. Quant à Mauss, il parle de montages :

« C'est que nous nous trouvons partout en présence de montages physio-psychosociologiques de séries d'actes. Ces actes sont plus ou moins habituels et plus ou moins anciens dans la vie de l'individu et dans l'histoire de la société » (*Ibid.*, p. 21).

A travers des exemples comme la nage, il montre qu'il y a un réel apprentissage de techniques corporelles, profondément ancrées²³. Par recherche d'efficacité et d'économie de moyen, toute technique devient culturellement transmissible. Mauss relève toute l'importance de l'éducation qui imprègne l'individu à tel point qu'il est possible de reconnaître une origine par un style de savoir-faire, de savoir être. Cela est observable dans la manière de se tenir à table, de marcher, de dormir, de s'accroupir, de parler... Ainsi, tout comportement est culturellement déterminé. Par les gestes et les postures, le corps dit l'individu et la société dans laquelle il vit car les techniques du corps relèvent d'un apprentissage. Apprentissage traditionnel, très souvent fait par observation et par imitation avance Mauss qui a étudié plus particulièrement certaines techniques en fonction des âges de la vie, de la veille ou du sommeil, de l'activité et du mouvement (marche, course ou danse). Pour les gestes du

²² Sur l'approche anthropologique des techniques du corps, voir également le site des UOH (Université ouverte des humanités) à l'adresse : <http://unt.unice.fr/uoh/anthropologie/> [En ligne, page consultée le 19 mai 2013].

²³ Certaines sont parfois difficiles à modifier comme il écrit ici à propos de la nage : « C'était stupide, mais enfin je fais encore ce geste : je ne peux pas me débarrasser de ma technique » (*Ibid.*, p. 6).

quotidien, les enfants imitent spontanément la technique du corps de l'adulte : cette transmission non verbale relève du mimétisme. Qu'en est-il d'un novice face à un expert dans un groupe professionnel ? N'y a-t-il pas également ce même type d'imprégnation culturelle qui entre en jeu dans un milieu de travail ?

De plus, le geste peut être intentionnel, fait pour être vu, en lien avec les rites ou les modes culturels. Quelle serait la part de réflexivité et d'intentionnalité dans les gestes ? S'agirait-il de techniques corporelles réflexives ? Serait-il possible d'envisager d'autres techniques du corps, d'autres gestes qui seraient le fruit d'un apprentissage plus professionnel ?

Comme toute parole s'accompagne d'un geste, même minimaliste, serait-il possible d'observer de plus près ce que la communication non verbale signifie dans une situation d'interaction comme celle de l'entretien professionnel ? Dans le cadre du développement professionnel des enseignants, il serait intéressant de comprendre comment peut s'effectuer un apprentissage et quel rôle peut avoir l'observation comme dans l'apprentissage vicariant.

3-3- Qu'est-ce qu'un geste professionnel ?

L'aspect technique du geste, en tant que technique corporelle sans autre instrument, nous permet de passer du geste au geste professionnel. Le concept de geste professionnel a été introduit par Jorro en 1998 suite aux études anthropologiques de Mauss sur les techniques du corps. Particulièrement étudié dans les approches disciplinaires (Français, EPS...) il est aujourd'hui un concept mobilisateur dans le champ de la professionnalisation. En lien avec la phénoménologie herméneutique de Ricœur (1990, cité par Jorro 1998, p. 9) et la conception du praticien réflexif de Schön (1996), Jorro propose une dimension interprétative du geste professionnel, singulier et porteur des valeurs du sujet. Il s'agira donc d'une part, de clarifier le concept de geste professionnel et d'autre part, de préciser quels sont ces gestes professionnels.

Aujourd'hui, le monde de l'éducation s'est emparé de ce concept. L'étude doctorale s'inscrit dans les perspectives des recherches sur les gestes professionnels et leur finalité commune. Il semble possible, à l'aide d'observation et d'analyse à grain fin, d'énumérer des gestes très précis. Le rapport entre les gestes professionnels, les compétences et les postures devrait pouvoir s'observer. Quant aux gestes professionnels des enseignants et ceux des formateurs,

sont-ils similaires, car liés aux préoccupations²⁴ de tous les enseignants, « de la maternelle à l'université » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 32) ou différents, car la situation entre un formateur et un enseignant est d'abord une situation d'accompagnement individualisé ?

En choisissant le concept de gestes professionnels pour analyser une situation d'entretien professionnel, qui comprend forcément beaucoup d'échanges oraux, des « faits de paroles » (Blanchet & Gotman, 1992), je cherche à caractériser le verbal et le non verbal dans l'interaction et en quoi le langage –ou plutôt les langages, verbaux et corporels, sont mobilisés dans les gestes professionnels.

Avec l'entrée par les gestes professionnels, une certaine expertise professionnelle est attendue ; il s'agirait d'identifier une action, action dont l'acteur a pleinement conscience, faisant appel pour cela à sa réflexivité de professionnel.

²⁴ Il s'agit des cinq préoccupations identifiées dans le modèle du multi agenda.

Partie 2 -

LES FONDEMENTS THEORIQUES

Les trois chapitres composant cette partie proposent des approfondissements théoriques sur trois notions clés de notre cadre de recherche, en lien avec le milieu professionnel étudié : le geste professionnel, l'accompagnement professionnel et le développement professionnel.

Chapitre 1 – Le concept de geste professionnel

Le concept de geste professionnel est relativement récent en sciences humaines et sociales. A partir des travaux de Jorro (1998, 2000, 2002, 2004, 2006, 2011), d'Alin (2006, 2010), de Bucheton (2008, 2009) un état de la recherche est présenté. Ce chapitre permet de montrer en quoi le concept de geste professionnel peut constituer un objet de professionnalisation des formateurs.

1 – Le geste professionnel selon Jorro (1998, 2000, 2002, 2004, 2006 et 2011)

Suite aux travaux issus de l'anthropologie historique du geste et de la phénoménologie herméneutique, Jorro, donne au geste une dimension inter subjective et interprétative, pour celui de qui émane le geste, mais également pour celui qui le reçoit. Ceci nous permettra de concevoir le geste comme une interaction lors de l'entretien.

1-1- Définition du geste professionnel, « le sens de l'agir »²⁵

Jorro la première conçoit le terme de geste professionnel, en 1998, dans un article intitulé « L'inscription des gestes professionnels dans l'action », qui développe toute la spécificité du geste tel qu'il est conçu aujourd'hui. En 2011, elle le définit ainsi :

« Le geste professionnel : un mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet »²⁶.

Un rapprochement des deux textes permettra de saisir cette conception du geste professionnel.

En 1998, Jorro s'inscrit dans une approche phénoménologique herméneutique, c'est-à-dire, partant des choses mêmes pour en saisir le sens et les interpréter. Elle souhaite situer les gestes professionnels dans une perspective de formation qui va au-delà de l'approche par compétences. Même si le geste professionnel est lié à l'action, *un mouvement du corps*, il

²⁵ Jorro, 1998, p. 18.

²⁶ Extrait d'un diaporama présenté à la Roche sur Yon, le 29 mars 2011, pour l'ISFEC.

n'est pas qu'un simple acte car le « geste est saisi dans sa dimension interprétative » (Jorro, 1998, p. 7). L'interprétation du geste se fait par celui à qui il est *adressé* car « l'auteur du geste reconnaît l'autre comme sujet » (*Ibid.*, p. 17) manifestant ainsi une intention particulière avec l'émission du geste. « Comme il [le geste] est pensé pour soi et pour l'autre, il ouvre différents registres de dialogue » (*Ibid.*, p. 18). Par l'intention de son auteur et l'interprétation de celui qui l'observe, le geste est situé, *inscrit dans une situation*, car « laissant un écho au moment précis où il disparaît, il est trace éphémère d'une intention qui envahit l'espace-temps intersubjectif » (*Ibid.* p. 17). Plus qu'une intention, le geste est *porteur de valeurs*, car il dit ce qu'est le sujet, ce qu'est son histoire personnelle et professionnelle, *irrigué par la biographie et l'expérience du sujet*.

« Il [le geste] donne à comprendre puisqu'il est le point de vue de celui qui l'impulse, un mouvement jaillissant de l'univers qui est le sien avec son peuplement d'images et de modèles plus ou moins conscients. La facticité apparente du geste vole en éclat et laisse émerger une relation au monde, une manière d'être » (*Ibid.*, p. 8).

Par la prise de conscience de ses gestes, le professionnel est invité à réfléchir, à se positionner. Il s'agit là d'un travail d'auto questionnement initié par le praticien, réflexion qui permet l'émergence du geste professionnel, d'où tout l'intérêt d'une approche compréhensive en formation. Lors de la formation professionnelle, la compréhension et l'interprétation du geste professionnel sont visées et non la simple appropriation de gestes professionnels, appropriation par imitation –les gestes professionnels seraient alors des routines, ce qui les viderait de tout sens, de toute intentionnalité. Jorro (1998) distingue deux aspects fortement corrélés du geste professionnel : un aspect opératoire et un aspect symbolique. Elle propose également la distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels.

1-2- Des gestes professionnels, « entre faire et signifier »²⁷

Jorro poursuit la clarification entre l'aspect opératoire et l'aspect symbolique des gestes professionnels en 2000, dans son ouvrage *L'enseignant et l'évaluation* visant « la présentation des pratiques évaluatives en cours à l'école comme gestes concrets et symboliques » (*Ibid.*, p. 13). Elle relie sens et technique, intentions et postures. Dans le glossaire qu'elle propose, elle définit le geste évaluatif comme « un acte d'évaluation qui

²⁷ « Des premiers gestes de l'humanité à ceux qui s'expriment dans le lieu de la classe, reste cette caractéristique de l'entre-deux, entre faire et signifier » (Jorro, 2000, p. 165).

exprime une intention éducative (...) Les gestes évaluatifs témoignent des valeurs éducatives qui animent l'évaluateur » (*Ibid.*, p. 167). Les gestes évaluatifs sont déclinés par d'autres gestes rattachés eux à des postures et des pratiques que l'on pourrait synthétiser ainsi :

Tableau 1 : les gestes évaluatifs d'après Jorro 2000

Les gestes évaluatifs et leur logique d'action			
Intentions et valeurs - Monde imaginaire	Postures de l'évaluateur	Gestes spécifiques	Pratiques en cours à l'école
Performance	Pisteur-talonneur Instructeur	Gestes d'autorité	Pratiques de contrôle
Maitrise	Entraîneur Contrôleur	Gestes d'encouragement et de remédiation	Pratiques de remédiation
Construction	Didacticien Conseiller	Gestes de conseil et d'accompagnement	Pratiques d'évaluation formative
Compréhension	Consultant Passeur	Gestes de compréhension et d'écoute	Pratiques de questionnement
Aspects symboliques		Aspects opératoires	

A partir des gestes évaluatifs, Jorro clarifie les deux aspects des gestes professionnels : d'une part, elle identifie les gestes techniques associés à des postures et des pratiques (aspects opératoires) et, d'autre part, elle reconnaît les intentions et les valeurs du praticien par la compréhension de son univers de référence (aspect symbolique). Cela induit pour le professionnel, la connaissance des différentes pratiques d'évaluation qui sont en jeu à l'école, afin de faire des choix quant aux gestes spécifiques qu'il peut mobiliser tour à tour. Ce sera également l'enjeu de l'ouvrage suivant *Professionaliser le métier d'enseignant* (2002) qui insiste sur le praticien situé, capable d'agir en reliant geste, intention et posture. A noter que ce livre est souvent cité en référence dans le champ des recherches sur les gestes professionnels.

1-3- Geste et professionnalisation, « rendre à la pratique son épaisseur symbolique »²⁸

Professionaliser le métier d'enseignant, c'est non seulement tenir compte des compétences professionnelles avec l'acquisition de savoir-faire, mais également percevoir les gestes

²⁸ Jorro, 2002, p. 9.

professionnels et leur épaisseur symbolique (approche anthropologique et singulière). « Chaque praticien agirait selon des valeurs et des croyances qu'il actualiserait sous la forme de gestes professionnels »²⁹ (Jorro, 2002, p. 10). Qu'est-ce que cela signifie ? Sans revenir sur les valeurs et les croyances que nous avons vues plus haut, attachons-nous au verbe actualiser, qui signifie rendre présent, l'actualité étant « la chose du moment ». Le geste professionnel faciliterait l'accès à l'intention du praticien dans le moment présent. Parce qu'il est mouvement du corps, le geste professionnel serait une forme visible, perceptible, pouvant « éclairer les intentions en actes, les valeurs agies par l'enseignant dans sa pratique de classe » (*Ibid.*, p. 47). Car le corps peut dire, le corps est *parlant*, je préciserai comment ultérieurement.

Au niveau des gestes professionnels, Jorro propose les distinctions suivantes :

Des gestes quotidiens : plus ou moins réfléchis, ces « gestes introduisent une manière inventive d'être et d'agir en situation » (*Ibid.*, p. 15). Parmi eux, elle compte les gestes de bricolage, témoins de l'inventivité de l'enseignant qui se crée des habitudes, des usages spécifiques ; les gestes de braconnage (terme emprunté à De Certeau, 1980, cité par Jorro) qui marquent une certaine rupture, un rapport nouveau au métier, une nouvelle manière de procéder.

Des gestes du métier : ils s'inscrivent dans une dynamique culturelle et historique et sont une référence de la professionnalité du praticien. Nous abordons ici les savoir-faire professionnels correspondant à des gestes *codifiés* dans la mémoire du métier. Vus de l'extérieur, ces gestes permettent d'identifier le métier, il s'agit du genre de l'activité tel qu'il est caractérisé par Clot (1999). Nous parlerons alors de culture du métier avec l'identification et l'incorporation de ces gestes qui structurent l'activité d'enseignement. Les gestes du métier peuvent faire l'objet de descriptions et d'analyses. Ils sont amenés à être incorporés par les enseignants, à plus ou moins long terme. « Par incorporation, il s'agit d'entendre le processus d'intériorisation du geste dans la mémoire pratique du professionnel » (Jorro, 2002, p. 48), cela en vue d'une recherche d'automatismes³⁰, c'est-à-dire des *techniques du corps* au sens de Mauss. Jorro illustre les gestes du métier avec trois gestes emblématiques chez les enseignants, qui résultent de mouvements précis et compréhensibles par les élèves :

²⁹ Cette phrase est souvent citée en référence.

³⁰ Je ne donne pas ici au terme automatisme le sens de conduite automatisée sans réflexion (comme un automate) mais le sens d'une conduite suffisamment sûre pour décharger l'esprit.

- le geste d'évitement (pour éviter l'erreur), effet Topaze ;
- le geste dissuasif, le froncement de sourcil ;
- le geste de demande de silence, le doigt sur les lèvres.

Au niveau des formateurs, le geste du métier proposé sous l'appellation « l'œil du maquignon » a été identifié par Loquet (2006) lors de la séance d'une formatrice en expression corporelle. Il s'agit d'observer précisément la situation pour s'adapter au mieux. La formatrice met en œuvre une finesse particulière s'appuyant sur une habileté à repérer les points sensibles, à saisir l'occasion... Elle nomme ce geste là « l'œil du maquignon », tout en regrettant ce terme qu'elle trouve un peu péjoratif. Pour elle, il s'agit d'apprendre ce geste là : « Eduquer cet œil chez les stagiaires est néanmoins essentiel » (Loquet, 2006, p. 128).

1-4- Des gestes du métier incorporés aux gestes quotidiens : une question de style professionnel

« Les gestes du métier apportent un éclairage sociotechnique qui constitue le socle générique à partir duquel les professionnels de l'éducation et de la formation inventent leur propre manière de faire. La pratique convoque des savoir-faire incorporés, éprouvés dans l'expérience, des trucs échangés entre praticiens, des tours personnels, des ruses, du braconnage à partir desquels le praticien élabore son propre style d'intervention » (Jorro, 2002, p. 56).

Ce dépassement des gestes du métier par les gestes professionnels recèle une dimension plus personnelle montrant l'engagement du praticien dans la situation.

Les gestes professionnels englobent les gestes du métier pour les (re)situer, les (re)lire, les (re)lier à l'activité professionnelle en jeu, en lui donnant un cadre plus personnel. Les gestes professionnels sont plus que des règles du métier et un savoir-faire commun à tous car ils tiennent compte de l'ici et du maintenant, de l'autre et de soi, de l'avant et de l'après. « Il n'est plus question de répertorier des actes mais de saisir la valeur symbolique effective et émotive de ces actes » (*Ibid.*, p. 42). Autrement dit, de lire l'engagement de l'acteur dans ses gestes et de comprendre l'ancrage des gestes professionnels dans la situation.

Situer et resituer, ici et maintenant, tenir compte de la situation et agir dans la situation. Il s'agit de l'intuition de l'instant qui montre que le formateur est présent et à l'écoute. « Faire

un geste, c'est manifester le sens du kairós, concept platonicien qui évoque le saisissement de l'occasion favorable, le sens de l'opportunité » (*Ibid.*, p. 81).

Lire et relire pour comprendre l'engagement des acteurs. Dans une approche subjective, reconnaître l'autre comme auteur de sa propre pratique, lui porter attention, avoir le sens de l'altérité. « Le geste se révèle dans sa valeur symbolique par le fait qu'il tisse entre le praticien et celui à qui il s'adresse, une relation de partage de valeurs » (*Ibid.*, p. 81).

Lier et relier, l'avant et l'après. C'est-à-dire replacer ce moment dans un cadre de développement professionnel avec des perspectives d'évolution. Là aussi, l'idée d'engagement de l'individu est forte, « les gestes professionnels engagent celui qui agit » (*Ibid.*, p. 83) mais également celui qui les reçoit.

Pour conclure, « les gestes sont le fait d'un praticien unique travaillant avec des sujets uniques dans un contexte spécifique » (*Ibid.*, p. 13).

1-5- « Le corps parlant de l'enseignant »³¹ un point de vue anthropologique

L'étude des gestes professionnels implique la place du corps. Considérant que l'enseignant n'est pas que pur esprit, les élèves non plus d'ailleurs³², Jorro souhaite prendre en compte la corporéité de l'enseignant, sa présence physique.

« Exposant son rapport au monde, l'enseignant sera appréhendé comme un corps parlant, regardant, éprouvant, mobilisant des gestes institutionnellement préformés (gestes du métier), d'autres plus personnels, d'autres encore plus hésitants caractérisant son apprentissage dans le métier... » (Jorro, 2002, p. 3).

Comme cet aspect est encore peu exploré en sciences de l'éducation, elle élargit le champ des références théoriques nécessaire à la compréhension de ce fait : comment prendre en compte la présence corporelle de l'enseignant ? Du courant de l'anthropologie historique allemande, Jorro cite Gebauer et Wulf (2004) « dans les situations de communication linguistiques, les gestes offrent d'importantes possibilités de précision, de complément et d'élargissement du discours » (Jorro, 2004, p. 1).

³¹ Titre d'un article de Jorro (2004).

³² A ce propos, René Bertrand propose un essai joliment intitulé *Enseignants, vous avez un corps. Vos élèves aussi*. Editions Amalthée, 2008.

Dans leur ouvrage de 2004, *Jeux, rituels et gestes, les fondements mimétiques de l'action sociale*, Gebauer et Wulf précisent les gestes, les rituels et les jeux à l'aide du concept de *mimesis*. « La mimesis est le principe du savoir pratique du sujet agissant et en même temps le principe de structuration du monde social » (p. 56). La mimesis organise le monde et les relations entre les personnes. Elle ne signifie pas une imitation mais un rapprochement de faits sociaux reconnus comme identiques. Acteurs et observateurs reconnaissent dans certains actes ou gestes une similitude, *un air de famille*, une ressemblance, qui se trouvent justement dans la variation, comme les fêtes de Noël ou une signature par exemple, pas exactement pareils mais similaires. Tous les actes sociaux relèvent-ils du mimétisme ? Non, sont exclus des « actes non physiques tels que les calculs mentaux, les décisions, (...) ainsi que les comportements réfléchis ou routiniers, mais aussi (...) les violations de règle » (*Ibid.*, p. 6). En effet, les jeux, les rituels et les gestes ne sont « appelés par *aucun* automatisme d'action et n'usent d'aucune contrainte ; les individus peuvent aussi bien agir autrement selon leurs possibilités » (*Ibid.*, p. 6). Pourtant, Gebauer et Wulf montrent que les gens usent rarement de leur choix d'action car la plupart du temps quand ils font un geste, c'est qu'il leur paraît impossible d'agir autrement, ils n'ont pas une réelle conscience des choix possibles. Ce n'est pas l'habitude qui explique cela mais plutôt l'intégration d'un modèle, d'une représentation de ce que nous avons à faire. « Dans l'agir mimétique, un individu produit son propre monde, mais il se réfère pour cela à un autre monde qui est déjà là, en réalité ou en représentation » (*Ibid.*, p. 2). Chacun a son corps et... son monde de référence. L'agir social est toujours visible par la matérialité du corps : ce corps présent induit des interprétations possibles d'un même geste, en fonction de celui qui le lit.

La définition du geste professionnel de Jorro, intégrant dans le geste une manière d'être au monde est issue de cette approche anthropologique et philosophique. De plus, le *mouvement du corps*, base du geste, est compris comme un intermédiaire entre l'homme et le monde. « Les mouvements sont des mises en scène physiques élémentaires : ils ont un côté représentatif rudimentaire pour lequel le sujet se représente face à son environnement » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 19). Certains mouvements peuvent être intégrés par des techniques physiques qui constituent des *habitus*³³, ils ne passent plus par la conscience, ce sont des gestes très réglés. Par exemple en classe, un enseignant ayant à s'adresser à la classe entière, prendra la position debout, devant le tableau, pour attirer l'attention de ses élèves. Il s'agit

³³ Pour Bourdieu, l'habitus est une construction par le sujet social, à partir de structures objectives extérieures, « à l'aide de la raison du corps » par assimilation. On parlera de valeurs incorporées sans réelle conscience.

d'un geste incorporé dont il n'est plus vraiment conscient. L'usage d'outil permet au corps de s'adapter, de se réadapter pour garder une certaine maîtrise du mouvement. Le corps se transforme par l'adaptation mimétique de mouvements réguliers sous forme d'exercices, d'imitations... de contrôles, de corrections. Ceci aura son importance lors des adaptations et transpositions en classe quand nous parlerons de postures et de gestes (notamment des gestes d'étude chez les élèves). « C'est de notre corps que nous provient notre savoir pratique. Mais ce qui a été acquis une fois, peut être par la suite utilisé de diverses façons » (*Ibid.*, p. 267).

Avec le mouvement, il y a l'agir. « Agir est l'affaire de l'individu qui dispose d'une connaissance des règles, des normes, des symboles, des devoirs et des droits sociaux » (*Ibid.*, p. 48). La conception de l'individu présent en tant que sujet autonome et rationnel, semble faire l'unanimité chez les sociologues. Pourtant Gebauer et Wulf défendent l'idée « d'une imprégnation sociale du corps et d'un monde social constitué corporellement » (*Ibid.*, p. 48). Ceci les amène à préciser qu'il y aurait deux types de productions de monde : « une mimesis objective qui me fait agir comme les autres ; une mimesis subjective dans laquelle je fais en référence avec les autres mon monde comme les autres le font » (*Ibid.*, p. 56). L'agir enseignant semble bien être issu de ces deux types de productions : un agir commun, en lien avec le genre professionnel, et, un agir singulier, celui qui permet l'expression du style professionnel.

Gebauer et Wulf caractérisent les gestes ainsi : « Représentation physico-symboliques des émotions et des intentions, ils participent à la socialisation de l'individu ainsi qu'à la production et à l'arrangement de la communauté et de la société » (*Ibid.*, p. 69). Les gestes expriment tout ou presque comme le montrent les mimes, toutefois les idées abstraites sont difficilement exprimables. Mimiques et gestes ne sont pas toujours conscients. Ils peuvent s'apprendre car ils constituent la langue du corps compréhensible au sein d'une communauté, plus ou moins élargie. De l'origine latine du mot *gestus*, Gebauer et Wulf retiennent le verbe *gerere* : faire agir, se comporter ou *gestire* : exprimer une émotion notamment un sentiment de joie. L'apprentissage du geste relève d'un désir mimétique de devenir semblable aux autres, à ceux qui servent de modèles. Les gestes sont comme des systèmes de communication avancée, différents de la langue, plus anciens, en appui mais aussi différents, complémentaires et au-delà. Le geste en dit plus car il est à l'origine de l'échange. En effet, Jousse (1974) situe l'origine du langage dans le geste, la langue orale pallie l'absence réelle en permettant de *rejouer* l'action sans l'objet. Un geste étant rarement isolé, il suppose des actes et correspond à une chaîne d'action.

Le geste appartient à un espace culturel et historique : certains gestes peuvent être démodés, d'autres ridicules ! Ils sont également liés à l'espace physique, avec une distance plus ou moins proche entre les individus. Il s'agit de la *proxémie*, étudiée par Hall³⁴ en 1963, distance proxémique tolérée entre les personnes lors d'une interaction, qui si elle est réduite, peut induire un sentiment d'insécurité chez un individu. Précisons que l'empan proxémique est culturel et lié à la civilisation.

Dans les institutions, les gestes expriment des valeurs, des normes, des exigences de pouvoir. Une certaine idée de tradition apparaît avec l'entrée dans de nouvelles institutions, le processus mimétique se met rapidement en place, qu'il s'agisse d'institutions familiales ou scolaires³⁵. On parlera alors de la gestuelle des professeurs ou de la gestuelle des élèves !

« La société est représentée dans les gestes de ses membres (...) Dans leurs gestes, les sujets sociaux montrent, comme dans une coquille de noix, la représentation qu'ils ont de la société » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 271).

Quant aux postures, ce sont des attitudes du corps ; la définition des postures semble étroitement liée aux gestes professionnels en sciences de l'éducation.

Gestes et postures constituent un langage interprété par les partenaires de l'interaction.

1-6- Le geste, entre tradition et création

Par ces mots, Gebauer et Wulf (2004) présentent leur conception de l'agir :

« Nous existons physiquement dans le monde et nous avons le monde en nous. Nous incarnons les structures sociales et développons un savoir-pratique sur la société. Les choses et les autres personnes font partie de moi ; le moi fait partie d'eux. La plasticité du corps fait de celui-ci un médiateur entre le sujet agissant et le monde. D'un côté, l'agir mimétique est une adaptation de l'individu à la société ; de l'autre, il renferme en lui un mouvement constructif : chaque sujet social produit son monde en accord avec le monde social » (p. 12).

³⁴ Anthropologue américaine.

³⁵ L'entrée des élèves dans un nouvel établissement de type « grandes écoles » avec l'apprentissage de nouveaux gestes et l'intégration de postures appropriées, correspond à un processus mimétique.

Le concept de mimesis auquel il est fait référence aborde le geste d'un double point de vue, traditionnel et créatif. D'une part, le geste est l'expression d'une représentation du monde, des autres, de la société, et d'autre part, il est l'expression d'une représentation singulière qui place l'individu comme concepteur. L'homme, ayant intégré une certaine connaissance pratique du monde, a la possibilité d'agir : il est tour à tour acteur et auteur. Par ses gestes, l'acteur joue les gestes qu'il a appris et l'auteur invente ses propres gestes, inspirés de ce qu'il a intégré du monde. Cette conception anthropologique de l'agir nous permet de comprendre le rôle d'intégration sociale joué par les gestes.

2 – Gestes professionnels des enseignants, gestes professionnels des formateurs

Jorro fait le lien entre gestes et postures, notamment en ce qui concerne les gestes professionnels des formateurs.

2-1- L'agir professionnel de l'enseignant : quatre gestes fondateurs

Jorro (2004) définit quatre gestes fondateurs d'une pratique enseignante. Il s'agit d'analyseurs « décrits sous la forme de gestes professionnels parce qu'ils rendent compte d'une action symbolique corporelle en interaction avec un milieu » (Jorro & Croce-Spinelli, 2010, p. 5). Les quatre entrées qui permettent de décrire l'agir professionnel enseignant sont les suivantes :

Tableau 2 : les quatre gestes fondateurs d'un agir professionnel selon Jorro (2004)

<p>Les gestes langagiers :</p> <p>correspondent au discours de l'enseignant, à sa manière d'utiliser le langage et les registres de langue.</p>		<p>Les gestes de mise en scène du savoir :</p> <p>permettent de comprendre la relation au savoir : comment il est transmis, désigné, institutionnalisé...</p>
	<p>L'agir professionnel de l'enseignant</p>	
<p>Les gestes d'ajustement :</p> <p>analysent la manière de réagir aux événements imprévus et de s'adapter en situation.</p>		<p>Les gestes éthiques :</p> <p>disent la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail.</p>

A ces gestes, que l'on pourrait qualifier de génériques, correspondent des gestes plus opérationnels, qui eux décrivent plus finement une action. Chacun de ces quatre gestes est spécifique.

Les gestes langagiers

Le langage est l'instrument principal du professeur (Bucheton et Jorro, 2009). Ce filtre permet d'observer la « *posture énonciative* de l'enseignant devant la classe » (Jorro, 2004, p. 5), comment il dit les choses : est-il dans le discours, l'explication, l'injonction, la fiction ? On parlera alors de modalités discursives. Utilise-t-il un langage précis, spécifique à la discipline enseignée, un lexique scolaire, spécialisé ou commun ? On parlera alors de registres de langues. Il s'agit d'analyser en quoi le langage de l'enseignant permet d'orienter, de mobiliser les élèves autant au niveau du contenu –ce qu'il dit, qu'au niveau de la forme –comment il le dit. Tout cela aura des effets auprès des élèves. Là également, se rajouteront les postures d'écoute.

Les gestes de mise en scène des savoirs

« Ces gestes permettent au professeur de relier l'activité des élèves aux enjeux didactiques poursuivis » (*Ibid.*, p. 5). Les rapports que chacun entretient avec une discipline sont toujours spécifiques car empreints de sa propre histoire personnelle, celle de l'écolier qu'il a été, de ses réussites ou échecs... Dans ces gestes, la relation au savoir du praticien est interrogé, ainsi que ses convictions : « Dis-moi comment tu fais lire ou relire un texte, et je te dirai quelle conception tu as de la littérature ! » (Bucheton, 2008, p. 26). Interroger son propre rapport au savoir et celui des élèves a toute sa place dans cette analyse. Mais de quel savoir s'agit-il, comment est-il présenté, désigné, montré, institutionnalisé, rappelé, vérifié ? Comment va-t-on veiller à l'appropriation de ce savoir par l'élève pour qu'il en fasse une connaissance ? Comment cette dernière se construit ? Tout cela va se traduire par des gestes spécifiques. « Les gestes de désignation d'un objet de savoir, de monstration, des artefacts, de vérification des traces écrites, d'institutionnalisation du savoir sont censés orienter l'activité des élèves » (Jorro, 2004, p 6).

Les gestes d'ajustement de l'activité

Une leçon, aussi bien préparée fut-elle ne se déroule jamais comme prévue ! Des imprévus sont attendus, il s'agit d'y faire face. La capacité d'ajustement est essentielle car de nombreux

imprévus surviennent en classe mais tous ne font pas événements³⁶. S'interrogeant sur le lien entre l'expérience professionnelle et la gestion des imprévus, Jean et Etienne (2009, p. 102) proposent l'analyse suivante : « c'est la gestion d'un imprévu qui va faire que celui-ci deviendra un événement, et infléchira effectivement sur la situation ou restera un imprévu sans suite repérée ». Jorro (2004) précisent que les gestes d'ajustement peuvent avoir des effets de plusieurs ordres :

- sur le rythme de l'activité (geste d'accélération, geste de ralentissement...)
- sur l'activité même (geste de reprise de l'activité...)
- sur le professeur également (gestes d'appui et de réassurance dès que le professeur s'entoure d'aides diverses : préparation...)
- sur les élèves bien sûr (geste de régulation, d'écoute...)

Les gestes éthiques

« Ces gestes témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaires » (Jorro, 2004 p. 6). Les gestes évaluatifs³⁷ révèlent les choix éducatifs et les valeurs agies de l'enseignant. Avec des gestes d'accueil de savoirs intermédiaires ou des gestes de refus, s'ouvrent des perspectives différentes dans les classes pour les élèves. Il est aussi question de place, de devant de scènes, d'espace et de positionnement, de pouvoir et de relation. Et, parce qu'on est en interaction, de perdre la face ou de faire bonne figure ! (Goffman, 1974).

La présentation assez détaillée des gestes fondateurs identifiées par Jorro ne doit pas laisser penser qu'il s'agit d'une approche structuraliste, loin s'en faut. « Les gestes professionnels ne se livrent pas dans un moule type mais apparaissent sous des configurations plus ou moins performantes pour la réussite de l'action » (Jorro, 2004, p. 6). Considérons que nous avons là une matrice qui pourrait permettre une reconfiguration des gestes professionnels en fonction de la singularité des enseignants. Dans le cadre d'une visée herméneutique des recherches sur

³⁶ « On pourrait qualifier d'imprévu, un événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive, qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui a introduit une perturbation soudaine dans la leçon en cours » (Hubert et Chautard, 2001, p. 52, cité par Jean et Etienne, 2009, p. 102.).

³⁷ Nous avons parlé plus haut des gestes évaluatifs des enseignants.

les gestes professionnels, les questions d'interprétation de l'agir et d'analyse, par le praticien lui-même, seront déterminantes.

2-2- Les gestes professionnels des formateurs

Peut-on observer des différences entre les gestes professionnels des enseignants et ceux des formateurs ? Elles sembleraient être présentes, notamment d'après Jorro au niveau des postures. Aujourd'hui, le formateur est considéré comme un accompagnateur³⁸. Cherchant à faire le lien entre geste professionnel et posture, Jorro (2004) identifie cinq postures spécifiques lors de l'accompagnement des stagiaires dans l'écriture du mémoire professionnel. Le tableau ci-dessous les présente en les associant aux gestes professionnels spécifiques. Il s'agit ici de l'étude d'une situation professionnelle très précise reliant gestes et postures. L'entrée symbolique et interprétative est visible dans les postures qui indiquent le sens qu'en donnent les acteurs alors que les gestes professionnels et les indicateurs décrits, présentant une haute technicité, relèvent de l'aspect opératoire.

Tableau 3 : postures et gestes professionnels

Postures du formateur	Gestes professionnels	Exemples d'indicateurs
Posture de traducteur	Geste de désignation Geste explicatif Geste d'institutionnalisation	Montrer une référence Situer une référence dans un contexte Valider un contenu
Posture de médiateur	Geste de reliance Geste de soutien Geste de conseil	Vers un pair, personne ressource Encourager la pratique du praticien Echanger, délibérer
Posture de pisteur	Geste de planification Geste de recherche de traces Geste de contrôle	Organiser le travail Analyser les traces de l'activité Vérifier les stratégies
Posture de régulateur	Geste de mise en rapport Geste de valorisation Geste d'ajustement	Confronter un fait avec un souhaitable Mettre en évidence les points d'appui S'engager dans une nouvelle action
Posture de contradicteur	Geste de questionnement Geste de problématisation	Connaitre les réflexions du praticien Souligner les décalages
Aspects symboliques	Aspects opératoires	

³⁸ Note de service N°96-107 du 18 avril 1996, parution BOEN N°18 du 2 mai 1996.

Jorro propose une double vision des gestes professionnels, ils sont à la fois génériques comme les gestes fondateurs mais également spécifiques comme le geste de reliance. Ancrés dans une dimension interprétative, ils sont empreints des valeurs de l'individu dans une situation interactive unique. Les travaux d'Alin (2006, 2010) montrent également que les gestes professionnels sont porteurs de valeurs et reflètent des symboliques caractérisant le métier.

Les conceptions de Jorro à propos de l'agir professionnel de l'enseignant sont construites à partir du **genre professionnel** –et de la maîtrise des gestes du métier, du **style professionnel** – c'est-à-dire la mise en place des gestes professionnels en situation, et, de **l'éthos professionnel** –incarnation des valeurs incorporées. Genre, style et éthos s'observent à travers quatre gestes fondateurs de la pratique articulant parole, pensée, relation et action, qui sont les gestes langagiers, les gestes de mise en scène des savoirs, les gestes éthiques et les gestes d'ajustement.

3 – Le geste professionnel selon Alin (2006, 2010a, 2010b)

Alin s'intéresse aux gestes professionnels dans le cadre des formations qu'il mène auprès des professionnels : conseillers pédagogiques et maîtres de stage. Son ouvrage intitulé *La geste formation*, paru en 2010, regroupe plusieurs articles sur les gestes professionnels et l'analyse des pratiques et indique les fondements théoriques de cet enseignant chercheur. Le choix du terme geste au féminin dans le titre, précise la conception du geste chez Alin, se rapprochant de l'idée d'accomplissement, d'exploit, issue du latin *gesta* qui signifie exploit et du verbe *gerere* porter et accomplir, régler.

Alin a particulièrement étudié les gestes professionnels des formateurs en situation professionnelle, notamment lors des entretiens post observation de classe. Il s'intéresse à ce qu'il nomme le *travail réel*, en lien avec le champ de l'ergonomie. Repérant des obstacles liés à l'appropriation des gestes professionnels, il propose une modélisation qui relève d'une dimension symbolique forte. En effet, selon Alin, l'identification des gestes professionnels constitue un enjeu majeur de professionnalisation pour les métiers de l'enseignement et de la formation. La particularité d'Alin est son ancrage professionnel très concret. Ses recherches développent un aspect très pratique des gestes professionnels et de la transmission de l'expérience, cette dernière étant reliée à une visée formative. Comme le souligne Meirieu

dans la préface de *La geste formation*, pour Alin (2010b), théorie et pratique sont intimement liées et indissociables. De ce fait, Alin propose des listes de gestes, listes non exhaustives mais pouvant servir d'appui lors de dispositifs de formation continue.

3-1- Une approche sémiotique du geste

Parmi les nombreuses approches dont Alin se revendique, je retiendrai essentiellement l'approche sémiotique. S'appuyant sur le linguiste Coursil et son étude de *la fonction muette du langage* (2000, cité par Alin, 2010b) il précise : « Une sémiologie est un système de signes correspondant à l'inscription dans une langue d'une pratique sociale concrète (...) Chaque sémiologie est propre à l'exercice de chaque pratique » (*Ibid.*, p. 140). Ainsi, dans le cadre de l'analyse des pratiques, l'approche sémiologique pourrait permettre une caractérisation du sens des gestes pour les praticiens.

Dans *La geste formation* Alin utilise *l'analytique du langage* pour définir le geste. L'analytique du langage est une méthode de raisonnement logique qui cherche la cohérence d'un mot dans les usages de la langue, pour en circonscrire la validité, en dégager le sens conceptuel. Prenant appui dans ce domaine sur les travaux du philosophe du langage, Wittgenstein (1989, cité par Alin 2010b) pour qui les mots n'ont pas de sens mais des emplois, Alin précise : « Sous les usages, on trouve les concepts. Ce sont donc les pratiques et la culture dans laquelle elles se manifestent qui forment la langue (*Ibid.*, p. 31).

Alin propose de définir les sens du mot geste en se référant aux usages de la langue française pour ce terme. Il retient l'idée d'implication d'un sujet qui est auteur du geste, le geste émane toujours d'une personne, il l'implique. Dans le geste, le corps est présent mais pas en totalité, il s'agit souvent d'une partie du corps, d'une extrémité. Le geste se veut également descriptif d'une action qui ne se réalise pas (le geste de plongeur). Gestes et faits sont dissociés comme on peut le constater avec l'expression *faits et gestes*. Si la gesticulation induit un sens d'inefficacité, le geste est envisagé comme une technique : l'utilisation des termes « geste technique » semblerait donc être un pléonasme. Après ces précisions sur le geste, Alin propose un approfondissement sur un geste professionnel assez emblématique pour l'enseignant : celui de prise en main de la classe. Dans ce cas, son étude analytique lui permet de conclure que le geste de prise en main « met en jeu toute une symbolique du pouvoir et du contrôle » (*Ibid.*, p. 54).

3-2- Définition des gestes professionnels, « ils signifient »³⁹

Comme Jorro, Alin réfère sa conception du geste à l'approche anthropologique : ni simple action, fait ou geste technique ou compétence, les gestes professionnels « sont d'abord par leur potentiel signifiant, des représentations de la réalité qui introduisent une action ou des actions... » (Alin, 2010a, p. 16). Chaque action est en lien avec une classe d'actions qui constitue un domaine générique et transversal de l'activité professorale, non rattachée à une discipline ; c'est par exemple prendre en main, apprendre, évaluer... « Les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours » (*Ibid.*, p. 16). Ce *discours* qui interprète l'action, est ce qui donne du sens, de la valeur ; il *signifie* pour celui qui fait le geste et pour celui qui le reçoit.

Dans sa modélisation, Alin définit les gestes fondamentaux de l'action professorale comme « des gestes professionnels parce qu'ils sont non seulement l'émanation mais aussi et surtout la symbolique des principales actions, actes et gestes ou micro gestes techniques du métier (dicter, questionner, corriger au tableau, se déplacer etc.) » (2010a, pp. 16-17). Le concept de geste professionnel a donc une double constitution : « un geste technique assorti d'un enjeu symbolique » (Alin, 2010b, p. 124). Cette conception se rapproche des deux aspects du geste décrits par Jorro : l'aspect opératoire et l'aspect symbolique.

3-3- Les gestes professionnels et la notion d'obstacles

Alin fait le lien entre geste professionnel et construction de l'identité professionnelle à travers la culture du métier. En effet, si le geste professionnel se réalise en fonction du but opératoire visé, il dépend également de la dynamique personnelle du sujet, de son activité propre, tout en restant inscrit dans un référentiel et *l'ethnohistoire sémiotique* d'un métier. « Le geste professionnel est porteur des valeurs et des symboliques qui caractérisent et spécifient un métier et son histoire » (Alin, 2010a, p. 17).

Les recherches d'Alin visent l'identification *des gestes professionnels et des obstacles didactiques professionnels* que rencontrent les conseillers pédagogiques au cours de leur travail de conseil⁴⁰. Se référant à l'obstacle épistémologique identifié par Bachelard, Alin

³⁹ Alin, 2010a, p. 16.

⁴⁰ Je ne retiens pas ici les travaux de recherche sur les gestes professionnels des enseignants et les obstacles didactiques professionnels des enseignants.

précise : « Un obstacle se manifeste par des erreurs qui se reproduisent et persistent » (*Ibid.*, p. 13). Les obstacles créent des tensions qui peuvent bloquer l'apprentissage du geste professionnel et constituer un frein pour la formation de l'identité professionnelle : ils sont reliés à des en-jeux de formation. La formation de l'identité professionnelle prend en compte deux dimensions : celle de l'ethnohistoire du métier et celle de sa propre histoire de vie ; partant de son expérience d'élève, le professionnel aura à se situer notamment sur les rapports suivants : rapport au pouvoir, à la maîtrise, à l'altérité et à l'éthique (Alin, 2010b).

3-4- Les gestes professionnels du conseil et leurs en-jeux symboliques⁴¹

Alin, dans son ouvrage *La geste formation* (2010b) précise les objectifs prioritaires du conseiller pédagogique sur l'aide à apporter à l'enseignant novice. Il s'agit d'aider le stagiaire à construire l'élève, à construire une séquence d'apprentissage et à comprendre et à construire son autorité. La liste des gestes professionnels du conseil⁴² proposée par Alin ne se veut pas exhaustive car elle est issue de « situations de formation dans lesquelles la question de la transmission d'une expérience professionnelle par un acteur professionnel en exercice était en jeu » (Alin, 2010a. p. 27). Les gestes professionnels correspondent à des intentions d'agir, ils ont une visée opératoire. Ci-dessous chaque **geste professionnel** est associé à son **en-jeu symbolique** :

- | | | |
|-------------------------------------|---|--|
| • Faire/recevoir la visite | → | voir et être vu |
| • Identifier les compétences en jeu | → | savoirs professionnels des acteurs |
| • Intervenir | → | le dialogue avec l'enseignant |
| • Guider | → | l'autonomie de l'enseignant |
| • Observer | → | le regard sur la personne et la classe |
| • Co-analyser | → | le débat entre professionnels |
| • Théoriser | → | l'épistémologie |
| • Conseiller | → | donner/recevoir |
| • Décrire et faire décrire | → | primat de l'action de l'enseignant |
| • Passer de l'émotion à l'analyse | → | l'implication des acteurs |
| • Etre disponible | → | le lien entre les professionnels |
| • Transmettre | → | le partage d'expériences |

La question des obstacles est essentielle pour Alin car, leur seule connaissance théorique et technique ne suffit pas à forger une expertise de conseiller. Il pense qu'un professionnel se

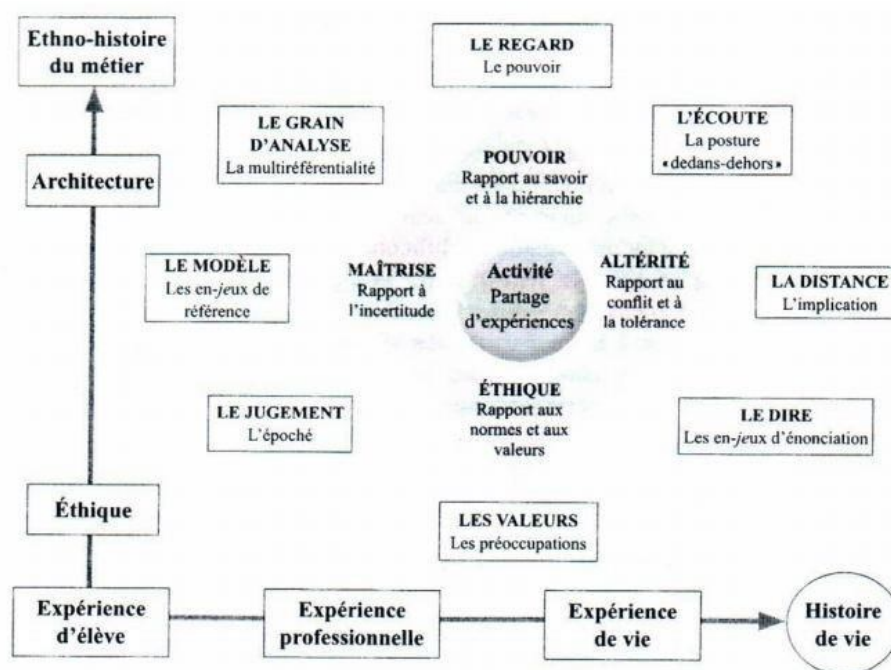
⁴¹ L'écriture d'en-jeux est d'Alin qui souhaite insister ainsi sur la dimension personnelle.

⁴² La liste complète avec les précisions sur les domaines d'action du conseil est en annexe. On remarquera que trois des gestes de conseil sont identiques aux gestes des enseignants : intervenir, observer et transmettre.

doit de travailler « ses propres obstacles didactiques en matière de conseil » (*Ibid.*, p. 31). En effet, il s'agit là d'une modification de posture car le travail du conseiller pédagogique nécessite le basculement d'une posture d'enseignant expert à celle de conseiller professionnel, ceci ne se fait pas sans difficulté d'où la caractérisation des obstacles. C'est l'activité même qui est ici interpellée car il s'agit de *la transmission de l'expérience*. C'est en cela qu'il justifie son ancrage dans ce qu'il nomme « une approche sémio-cognitive des pratiques professionnelles (...) [qui] devrait permettre d'aborder (...) les conceptions et la vision du monde des acteurs à propos de leur pratique » (2010b, p. 140).

L'acquisition des gestes professionnels des formateurs peut s'avérer difficile. Alin identifie huit obstacles⁴³ didactiques du conseil articulés autour de quatre points forts : **le pouvoir** –et le rapport au savoir et à la hiérarchie ; **l'altérité** –et le rapport au conflit et à la tolérance ; **l'éthique** –et le rapport aux normes et aux valeurs ; **la maîtrise** –et le rapport à l'incertitude.

Figure 1 : les huit obstacles didactiques selon Alin (2010a, p. 31)



Selon Alin, l'enjeu se situe au niveau de l'analyse des pratiques qui peut permettre la compréhension, à travers la mise en mots de l'activité réelle du sujet. Cela passe par des dispositifs d'autoconfrontation, des récits, des entretiens d'explicitation, des analyses de discours...

⁴³ Liste non exhaustive.

« Elle [la recherche de l'activité du sujet] réside dans le lien signifiant qui se construit entre les actes, les gestes et la manifestation d'une identité professionnelle à un moment donné, dans un lieu donné, et au sein d'un contexte historique et culturel portant les valeurs et les enjeux d'une communauté de pratique » (2010a p. 35).

Il s'agira donc pour le conseiller pédagogique de caractériser et de donner du sens à ses propres gestes professionnels.

Les travaux d'Alin montrent un aspect technique du geste professionnel en lien avec un enjeu symbolique. La notion d'obstacle didactique professionnel marque l'ancrage des gestes dans les situations vécues ainsi que leur nécessaire appropriation par chacun afin d'avancer dans la formation d'une identité professionnelle d'enseignant ou de formateur.

Le troisième cadre de recherche mobilisé est celui de Bucheton (2008, 2009) qui propose une modélisation des gestes professionnels des enseignants issue de l'anthropologie et de la didactique professionnelle.

4 – Les gestes professionnels selon Bucheton (2008, 2009)⁴⁴

Les travaux de Bucheton portent sur une double matrice de l'agir enseignant constituée d'une part, de ce qu'elle nomme le multi-agenda des préoccupations enchâssées, et, d'autre part, de la notion centrale d'ajustement qui fait le lien entre gestes professionnels et postures de l'enseignant. Précisons d'abord que la notion de multi-agenda chez Bucheton, trouve son origine dans le pluriagenda de Leinhardt (1989) qui a plusieurs fonctions : gestion des contenus, gestion des relations à ces contenus...

⁴⁴ Voir également les travaux du LIRDEF (Laboratoire interdidactique de recherche pour le développement, l'éducation et la formation, implanté à l'IUFM de Montpellier) et de l'ERTé (Equipe de recherche technologique en éducation, équipe rattachée au LIRDEF).

4-1- Définition du geste professionnel, « une action de communication »⁴⁵

La définition du geste professionnel de Bucheton relève essentiellement du champ de l'agir situé :

« Par geste professionnel nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire » (Bucheton & Soulé, 2009, pp. 32-33).

Dans une préoccupation liée en grande partie à la formation des enseignants, l'auteure cherche à rendre compte de la spécificité de l'agir enseignant en identifiant dans le travail réel, ce qui relève du genre de l'activité, qui appartient à la culture scolaire –ce que Jorro nomme les gestes du métier, et, ce qui relève de l'ajustement dans la situation, spécifique à chaque individu : la singularité du sujet avec sa propre histoire et ses *logiques profondes* qui transparaissent dans ses gestes professionnels.

Bucheton (2008, p. 20) y voit un double enjeu, celui de « donner plus de visibilité et d'intelligibilité aux gestes professionnels » mais également penser l'évolution et la transformation des « genres scolaires récurrents tels que la dictée, la lecture expliquée... » En fait, il s'agit, dans le geste professionnel, d'observer la part correspondant au genre de l'activité. « Les gestes professionnels de l'enseignant s'inscrivent dans des genres scolaires qu'ils actualisent » (*Ibid.*, p. 23). Parfois, la dimension *héritée* est tellement forte que geste et genre se confondent, le geste étant reproduit à l'identique sans compréhension réelle de ses fondements théoriques. Par exemple, pour corriger une dictée, l'enseignant peut procéder d'une manière similaire à celle qu'il a connu en tant qu'écolier (souvenir scolaire) ou en tant qu'étudiant professeur des écoles (souvenir de formation). « Le geste devient aveugle. (...) Il arrive que ces gestes se figent. Ils sont devenus tellement puissants, évidents, doxiques, qu'ils paralysent l'invention de formes d'ajustement nouvelles » (*Ibid.*, p. 24). Le concept d'ajustement permet de modifier les gestes du métier en gestes professionnels inscrits dans un contexte spécifique à chaque fois unique de par les acteurs, leurs expériences, l'environnement...

⁴⁵ Bucheton et Soulé, 2009, p. 33.

Le geste professionnel est également lié à l'histoire du savoir enseigné, il peut donc être spécifique à une discipline : il s'agit des gestes didactiques. Bucheton en donne quelques exemples dans la classe de français, comme le *geste de première rencontre avec un texte* ou le *geste de relecture*. Les gestes didactiques renvoient chacun à ses conceptions singulières de la discipline enseignée, en lien avec le savoir en jeu et la situation vécue.

4-2- Le langage, « creuset intégrateur du geste »⁴⁶

L'enseignement passe par le langage, la parole de l'enseignant occupant à elle seule de 50 à 70% des échanges dans la classe (Bucheton, 2009, p. 28). L'enseignant parle beaucoup dans la classe, le novice davantage que l'expert car l'expertise professionnelle rend le recours au langage plus efficient. « Cette densité de la parole du maître est probablement une de ces spécificités importante. Elle relève d'arts de faire de haute technicité : des gestes du métier qui s'apprennent » (Bucheton, 2008, p. 23). Les actes langagiers de l'enseignant ont une réelle épaisseur car geste et langage sont porteurs de sens multiples et ouvrent sur des significations diverses. La spécificité du langage dans les gestes professionnels est développée par Bucheton et Jorro (2009) dans une partie intitulée « l'importance des approches langagières et linguistiques : peut-on enseigner et apprendre sans dialogues ? » Les deux auteures précisent en quoi le langage est un élément essentiel de l'interaction enseignant-élèves-contexte, véritable *fenêtre*, permettant de voir l'activité enseignante.

Cinq raisons sont énoncées (*Ibid.*, pp. 13-15) :

- *Le langage dit et permet l'institution d'une relation* : le langage organise les interactions sociales et le sujet se révèle à travers le langage (appartenances identitaires et sociales)
- *Le langage dit et enracine la parole singulière de la culture partagée* : le langage rend possible les échanges, créant ainsi les diversités culturelles. Les formes du discours constituent des genres (Bakhtine, 1984). L'école, par sa propre culture, crée également ses genres scolaires (dictée...)
- *Le langage dit l'action, l'étaye, en dessine les cadres, permet de la mettre à distance* : c'est le langage qui permet de dire ce qui se fait en classe, qui pose les cadres de

⁴⁶ Bucheton, 2008, p. 23.

l'action (action au sens d'activité intellectuelle, sociale, technique ou pratique). Ainsi le langage, quand il sert à la description de l'action, permet de mettre celle-ci à distance et d'analyser son expérience.

- *Le langage dit l'action avec l'autre et la rend possible* : en classe, le langage accompagne l'activité des élèves, l'enseignant explique, précise, répète, reformule, rassure, invite... et par là même il peut -ou pas, s'impliquer. Le langage est le témoin de l'engagement de l'enseignant : « on va faire » et « vous allez faire » ne signifient pas exactement la même chose !
- *Le langage permet le développement conceptuel* : suite aux travaux de Vygotski (1985) le langage comme élément fondateur de la pensée est reconnu. L'entrée dans la conceptualisation ne va pourtant pas de soi et le rôle médiateur du langage de l'enseignant s'avère indispensable pour les élèves.

Allant plus loin encore dans le rôle clé joué par le langage, Bucheton (2009) le situe dans le contexte de la classe.

« Mais ce mot langage est à prendre d'emblée au pluriel tant les divers registres sémiotiques utilisés, fortement imbriqués et complémentaires les uns des autres sont divers : voix, ton, gestes du corps, mimiques, regards, déplacements, dessin, schématisations, écriture, lecture, etc. (...) Ils sont une fenêtre sur la co-activité plus ou moins partagée des acteurs de la classe, sur les jeux cognitifs et socio-langagiers qui s'y développent » (p. 28).

L'activité partagée suppose des régulations et des gestes d'ajustement par les enseignants et les élèves qui, justement, vont prendre appui sur le *langage*. A partir de ce qu'il voit et entend des élèves, de son observation in situ, l'enseignant ajuste son activité langagière. De même les élèves, par les indices qu'ils prennent dans le *langage* du maître, s'ajustent. J'ai déjà mentionné le rôle joué par les postures qui permettent l'ajustement de l'enseignant et donc la prise en compte des imprévus de la classe. Bucheton précise qu'il s'agit de « micro-ajustements énonciatifs et lexicaux contenus dans les propos de l'enseignant » (*Ibid.*, p. 30). C'est lorsque l'enseignant s'implique ou s'exclut de la tâche demandée aux élèves (Nous/vous), c'est lorsqu'il utilise des modalités discursives différentes qui font sens pour les élèves (Jorro, 2004, parle de postures énonciatives et d'accents didactiques...), c'est lorsqu'il invite les élèves à interroger l'activité en elle-même...

Le rôle majeur du langage en classe est transposable au niveau de la formation des enseignants car il est l'instrument clé du développement réflexif de l'enseignant. C'est le langage qui permet de se mettre à distance de sa pratique, de l'analyser. Au niveau de la formation, Bucheton cite les travaux de Bernié, Jaubert et Rebière (2004, cité par Bucheton, 2009, p. 34) sur le processus de *secondarisation* de l'expérience par le langage. Le fait d'enseigner et d'apprendre modifie en permanence son propre rapport au langage et entraîne des changements et une évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant. Alin met ce point en évidence avec la notion d'obstacles didactiques professionnels. Une synthèse critique reprendra les travaux de ces trois chercheurs au niveau de l'étude des gestes professionnels des formateurs. Ce détour par la prise en compte du langage comme élément clé de l'agir enseignant me semble essentiel dans la réflexion sur les gestes professionnels. L'étude de la dimension langagière dans l'entretien post observation de classe sera déterminante.

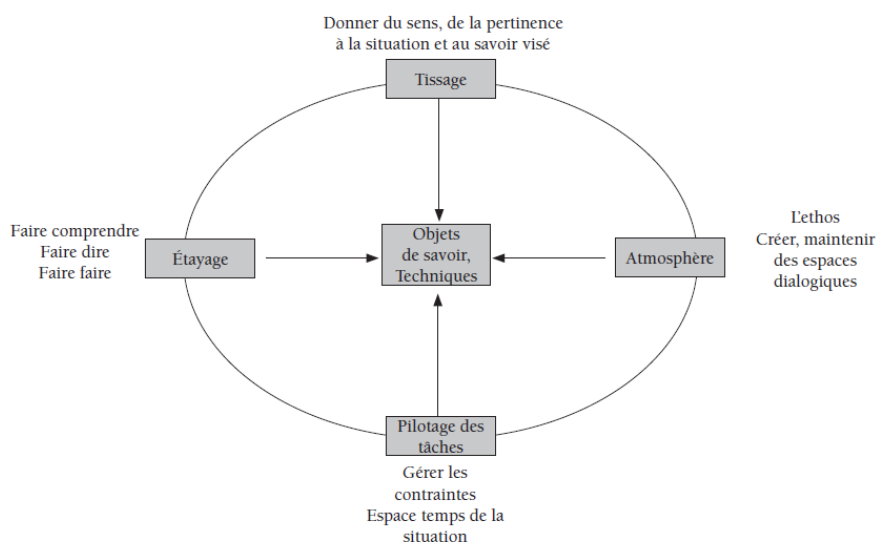
4-3- Le multi-agenda : matrice de l'agir enseignant

Le multi-agenda tel qu'il est présenté actuellement, correspondait en 2001 à la « notion de multi-agenda de la parole du maître » (Bucheton, 2001, cité par Bucheton, 2008, p. 23) montrant toute l'épaisseur de la parole de l'enseignant. Aujourd'hui, il a évolué car l'acte de langage n'est plus le seul élément pris en compte dans l'agir professionnel, d'où la notion de geste professionnel. Dans l'agir enseignant, on tiendra compte des postures adoptées par l'enseignant qui permettent l'ajustement des gestes professionnels suscitant par là même des gestes d'étude des élèves. Ceci correspond à l'aspect dynamique de la matrice. En effet, si le multi-agenda permet de mettre à plat les différentes composantes de l'agir enseignant, ces dernières ne sont pas figées. Il s'agit de cinq préoccupations enchâssées, liées à l'activité d'enseignement :

- piloter et organiser l'avancée de la leçon
- maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive
- tisser le sens de ce qui se passe
- étayer le travail en cours
- tout cela avec pour cible un apprentissage de quelques natures qu'il soit

Chacun de ces cinq points est en lien avec les autres, la question du savoir visé étant centrale. L'intérêt de cette matrice est d'attirer l'attention sur chacune de ces composantes et de concevoir les gestes qui les accompagnent. La présentation suivante (Bucheton & Soulé, 2009, p. 33) rend compte des quatre gestes et des postures qui y sont rattachées.

Figure 2 : un multi agenda des préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009)



L'importance accordée aux postures par Bucheton nécessite d'en préciser l'usage en (référence à la théorie des concepts en actes de Vergnaud⁴⁷, en didactique des mathématiques : « Une posture est un schème préconstruit du penser-dire-faire, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donné » (extrait de Bucheton, 1999 et 2006, cité par Bucheton & Soulé, 2009, p. 38). Une posture est donc une réponse en acte, une manière de penser, de dire ou de faire qui s'impose au sujet lors d'une situation vécue. Cela pourrait correspondre à ce que Gebauer et Wulf (2004) écrivent à propos de l'agir mimétique quand un sujet agit d'une certaine manière, que ce n'est pas *l'habitude* qui le fait agir ainsi mais plutôt le fait qu'il lui paraît impossible d'agir autrement ; la posture serait la seule réponse cohérente par rapport au sujet et à sa représentation du monde.

⁴⁷ Je développerai cette théorie dans la partie consacrée à la didactique professionnelle.

4-4- De la posture à l'ajustement

« L'ajustement, c'est donc la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon » (Bucheton, 2009, p. 64).

Les ajustements du maître induisent des co-ajustements au niveau des élèves, Bucheton parle alors de *jeux sur plusieurs scènes scolaires* (Ibid., p. 66). Mais ces ajustements ne sont pas si faciles à maîtriser, notamment chez les enseignants novices qui auraient peu de postures acquises c'est-à-dire réellement incorporées.

« L'empan d'ajustement de l'enseignant est l'ensemble des variables qu'il prend en compte pour interpréter et agir en situation, la manière dont il configure ses différentes préoccupations, dont il accentue ou focalise son attention sur certaines d'entre elles » (Ibid., p. 67).

Parfois, certaines préoccupations en occultent d'autres et empêchent l'enseignant de circuler dans des postures d'enseignement. La posture étant un schème, pour une même tâche, il peut y avoir plusieurs postures adaptées. Les postures peuvent également changer tout au long de la tâche. Le lien entre variété des postures de l'enseignant et réussite des élèves a été démontré en classe de français par Bucheton et Soulé (2009, pp. 38-39).

La diversité des postures disponibles permettrait donc d'augmenter l'empan d'ajustement de l'enseignant et ainsi de faciliter la diversification des postures des élèves. En effet, Bucheton et Soulé, 2009, après avoir identifié six postures d'étude des élèves précisent : « Aujourd'hui, les recherches menées à l'occasion du travail sur les ateliers dirigés conduisent à se demander si ce n'est pas le choix d'un jeu restreint de postures par les maîtres qui enfermeraient les élèves dans un nombre lui aussi réduit de postures d'études » (Ibid., p. 29). Les six postures d'études identifiées caractérisent l'engagement des élèves dans la tâche : réflexive, première, ludique/créative, scolaire, de refus et dogmatique. Chacune d'entre elles peut se révéler positive ou négative, c'est-à-dire contre productive.

4-5- Les postures du maître en lien avec la situation d'étayage : faire comprendre, faire dire, faire faire

Bucheton et Soulé caractérisent ainsi les postures d'étayage : « Ce sont des organisations de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique » (2009, p. 39). Ce sont des gestes facilement identifiables par les élèves qui les décodent. Les postures d'étayage identifiées et leurs gestes constitutifs sont les suivantes (*Ibid.*, pp. 40-41) :

- **une posture de contrôle** qui vise le cadrage, avec des gestes d'évaluation constants (feedback) ; le pilotage serré permet l'avancée des tâches
- **une posture de contre-étayage** qui consiste à faire à la place des élèves pour avancer plus vite
- **une posture d'accompagnement** quand le maître apporte une aide ponctuelle, laisse le temps, suscite les échanges...
- **une posture d'enseignement** qui correspond à la structuration des savoirs avec des gestes d'évaluation. L'enseignant nomme les savoirs et les techniques
- **une posture de lâcher-prise** quand l'enseignant assigne des responsabilités aux élèves ou a recours à des fichiers autocorrectifs...
- **une posture dite du « magicien »** avec des jeux et des gestes théâtraux ; « le savoir n'est ni nommé ni construit, il est à deviner ».

Ces postures sont à relier au multi-agenda des préoccupations enchâssées.

L'ajustement et le co-ajustement des postures au niveau des personnes en interaction lors de l'entretien post observation de classe seraient donc à repérer finement dans le cadre de notre recherche sur les gestes professionnels. Jorro et Bucheton s'accordent sur l'importance des postures qui font référence à la réflexivité en actes et aux concepts pragmatiques (Pastré, 2009).

4-6- Ce que Bucheton reprend à la didactique professionnelle...

Afin de saisir la spécificité des gestes professionnels définis par Bucheton, des références à la didactique professionnelle⁴⁸ sont nécessaires.

Pour Durand (2009), trois approches en sciences humaines et sociales permettent l'analyse du travail dans une visée de formation. Il s'agit de la *clinique de l'activité* (Dejours) du *cours d'action* (Theureau) et de la *didactique professionnelle* (Pastré) issue d'une double approche : d'une part, de l'ergonomie avec les travaux de Leplat et d'autre part, de la psychologie du développement et notamment les théories de Vergnaud⁴⁹ sur la conceptualisation de l'action.

Dans le prolongement des travaux de Vergnaud en didactique des mathématiques, Pastré (2009) développe deux points essentiels : les concepts pragmatiques et les jugements pragmatiques. Par **concept pragmatique**, il entend un concept construit dans la pratique qui sert à guider l'action par sa fonction de diagnostic de la situation et qui a une dimension sociale. En effet, il est désigné (pas toujours par un nom d'ailleurs) et fait l'objet d'une transmission entre expert et novice. Reprenant à son compte la proposition de Vergnaud, Pastré (2009, p. 813) définit le **jugement pragmatique** par « énoncé tenu pour vrai sur le réel » qui permet l'expression du modèle opératif du sujet et permet de comprendre l'organisation de son activité. Ceci aura une influence sur les méthodologies d'analyse de l'activité car pour identifier les jugements pragmatiques des sujets, il convient de partir des traces de l'activité (par exemple avec des vidéos) mais également des autoconfrontations qui mettent en avant ce qu'en disent les protagonistes. Cela permet de comprendre le rôle essentiel donné au langage dans la didactique professionnelle. Selon l'apport de la psychologie du développement (Vygotski, Bruner...) le langage est considéré comme l'élément moteur du développement. L'analyse du travail devient donc un instrument d'apprentissage d'où la visée formative essentielle de la didactique professionnelle. Ceci est corroboré par les analyses de pratiques professionnelles qui mettent en avant la réflexivité par le langage.

Des concepts pragmatiques de Pastré, l'idée d'efficacité dans la situation est à retenir.

⁴⁸ Références issues de deux articles de l'*Encyclopédie de la formation* (2009), l'un de Pastré, l'autre de Durand.

⁴⁹ Vergnaud est un didacticien des mathématiques qui a poursuivi les travaux de Piaget notamment en étendant la notion de schème, uniquement sensori-moteur chez Piaget, à toutes les activités humaines (Pastré, 2009).

4-7- ... pour une « ergo-didactique »

Issue de la didactique du français, c'est d'abord dans le but d'analyser l'activité du maître, que Bucheton s'est tournée vers l'ergonomie. Aujourd'hui, elle propose le terme d'ergo-didactique (Bucheton, Brunet, Dupuy & Soulé, 2008) retenant de l'ergonomie les concepts de prescription, de genre et de style, d'adaptation (terme auquel elle préfère ajustement) ainsi que la méthodologie de description du travail réel. Quant à la didactique professionnelle, elle met en avant la nature langagière et pragmatique de l'activité, ainsi que l'ancrage dans la situation, à chaque fois unique et imprévisible car la dynamique de la classe est une co-activité. Néanmoins, c'est par l'observation des interactions en situation qu'on s'approchera au plus près des gestes professionnels et qu'on pourra comprendre leur nature, leur organisation et leur ancrage professionnel et ainsi en permettre leur enseignement, sans tomber dans une dérive techniciste. Bucheton précise que ses recherches ont une « visée formatrice et transformatrice » (2008, p. 19).

4-8- Les gestes professionnels des formateurs

S'interrogeant sur le rôle que peut jouer le langage dans la construction des savoirs dans la formation des enseignants, Jaubert et Rebière (2008) ont étudié comment les gestes langagiers s'organisaient au sein des genres. Par genre, on peut entendre ici dispositif de formation, par exemple celui qui propose l'*autoconfrontation* ou le *regard croisé* ou encore l'entretien post observation de classe mais également l'analyse comparé de manuels... Comme la plupart du temps il s'agit de pratiques de formation relativement nouvelles, les formateurs vont construire de nouveaux gestes qu'il est intéressant d'observer en se référant aux finalités assignées à la formation. Suite à leur recherche, Jaubert et Rebière ont constaté que, dans le multi-agenda du formateur, les gestes professionnels relatifs à la problématique du tissage des multiples savoirs en jeu dans l'apprentissage de la lecture sont privilégiés. En effet, le rôle du formateur est de partir de ce qui est fait, pour outiller et aider à l'articulation avec les logiques profondes et les choix théoriques du stagiaire. Suite à l'observation de deux épisodes, elles ont constaté que les gestes professionnels des formateurs relevaient d'une trame récurrente relativement stable, c'est-à-dire d'une *organisation* sous forme de scénario, au sens brunérien du terme (avec Vergnaud on parlerait de schèmes ou d'invariants opératoires). Les différences observées entre les deux dispositifs professionnels se situent au niveau de l'activité langagière : dans l'autoconfrontation, l'activité du stagiaire est objectivée alors que dans les regards croisés, l'activité langagière permet de reprendre le sens de l'action.

Point important : c'est la stabilité relative de cette trame qui permet de la considérer comme un *scenario*. Quelles sont les caractéristiques d'un scenario pour Bruner ? (1983, cité par Jaubert & Rebière, 2008, p. 162) : sa récurrence ; la relative stabilité des éléments qui le constituent ; la variabilité de ses éléments ; la possibilité de complexification des enchaînements ; l'intériorisation par l'apprenant du rôle de l'expert en vue de réguler son activité ; sa finalité qui consiste à transmettre de façon explicite et ordonnée des outils de la culture. L'intériorisation est un élément important du scénario mais il n'est envisageable que si l'on se situe dans un dispositif de formation. Avec cette recherche, Jaubert et Rebière confortent le modèle proposé par Bucheton : les gestes professionnels seraient en lien avec les genres de l'activité.

Bucheton décrit la professionnalité des enseignants comme une acquisition :

« Pour finir, disons que si les gestes professionnels sont l'ensemble de ce qui est identifiable, descriptible et objectivable et donc transmissible, la professionnalité est alors la manière de s'approprier ces arts de faire communs pour les mettre en œuvre, les ajuster aux situations et ce faisant les transformer, voire en réinventer de nouveaux. » (Bucheton, 2008, p. 27).

Selon Bucheton, dans le cadre d'une formation professionnelle, l'enseignant pourra acquérir des gestes professionnels, ce qui suppose l'identification et l'enseignement de ces gestes. Mais cela ne sera pas suffisant : l'enseignant devra être capable d'ajustement dans la situation, c'est à dire d'adaptabilité et de maîtrise. Des gestes professionnels, certains appris, d'autres modifiés ou encore inédits, mais à chaque fois, recontextualisés en fonction de la situation de classe. La notion d'ajustement est liée aux postures, ces dernières permettant des organisations spécifiques de gestes.

Gestes professionnels, capacité d'ajustement, postures... qu'en est-il de la professionnalité des formateurs d'enseignants ?

5 – Synthèse critique du geste professionnel

Les trois approches proposées par Jorro, Alin et Bucheton présentées successivement ont des divergences et des points communs. Si, en ce qui concerne la notion même de geste, tous trois prennent pour origine l'approche anthropologique pour laquelle le geste est bien plus qu'un simple acte, il est signification, des divergences apparaissent. Alin et Bucheton s'en détachent très nettement alors que Jorro suit de plus près cette ligne, ancrant les gestes professionnels dans l'anthropologie du geste et dans le concept de mimesis de Gebauer et Wulf (2004). Le geste professionnel est singulier et porteur des valeurs du sujet.

De même, si les trois chercheurs situent leurs travaux dans la lignée de Clot, du cadre de l'ergonomie et de l'action située, ils n'en tirent pas les mêmes conclusions. Jorro inscrit le geste professionnel dans la situation : le geste donne du sens au vécu en fonction de l'engagement de l'acteur ; l'individu incorpore le geste et l'actualise par sa posture qui révèle son intention. Alin caractérise le geste par rapport au métier, il s'inscrit dans son histoire ; la situation est interprétée au regard de l'identité professionnelle et des aspects symboliques du métier. Quant à Bucheton, l'action du maître étant inscrite dans des codes, elle donne au geste une dimension universelle, lisible extérieurement et susceptible d'être apprise en formation ; l'ajustement du geste à la situation est essentiel.

Le tableau suivant propose une lecture comparative des trois cadres de recherche. Il sera suivi d'une focale sur les points clés qui seront utilisés afin d'établir une méthodologie de la recherche.

Tableau 4 : synthèse des trois cadres de recherche sur les gestes professionnels

	JORRO (1998, 2000, 2002, 2004, 2006, 2011)	ALIN (2006, 2010)	BUCHETON (2008, 2009)
Champs théoriques	L'anthropologie historique du geste La phénoménologie herméneutique La clinique de l'activité	L'anthropologie La sémiotique des pratiques L'analytique du langage L'ergonomie	La sociolinguistique La didactique du français La didactique professionnelle
Définition du geste professionnel	« Le geste professionnel : un mouvement du corps, adressé, porteurs de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience de celui qui l'initie. »	« Les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours »	« Le choix du terme <i>geste</i> traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire »
Aspects du geste	Dimension corporelle de l'activité humaine. Aspects opératoires, techniques liés aux aspects symboliques incorporés par le praticien. Distinction entre les gestes du métier (invariants du métier) et les gestes professionnels.	Potentiel signifiant. Aspect technique (en fonction du but visé) et aspect symbolique lié aux enjeux de sens et de formation.	Le geste a une dimension professionnelle identifiable.
Quels gestes ?	Quatre gestes fondateurs de l'agir enseignant. Les gestes professionnels supposent le sens : <ul style="list-style-type: none"> - de l'interaction (adresse du geste et effet du geste sur l'élève) - de l'improvisation (Kairos) - de l'ajustement en situation 	Action générique (parler...) Actes, gestes, micro-gestes techniques (différents métiers...) Le geste représente l'expertise du métier.	Les quatre gestes professionnels du multi-agenda, en lien avec le savoir enseigné.
Postures	La posture est une intention d'agir en acte. Elle se traduit par la mobilisation de gestes spécifiques.	Le basculement de la posture d'enseignant expert à celle de conseiller professionnel est problématique	La posture permet l'ajustement des gestes professionnels. Les postures du maître influencent les gestes d'étude des élèves. Elles sont identifiables.

Inscrivant le geste professionnel dans sa dimension corporelle, Jorro identifie le double aspect du geste : opératoire et symbolique. Des gestes techniques, pour faciliter l'exercice du métier mais également des gestes singuliers, reflet de la personne et de ses valeurs. Et, parce qu'il est actualisé en situation, le geste professionnel suppose le sens de l'interaction, de l'opportunité et de l'ajustement.

Alors que la spécificité des gestes du métier fait immédiatement sens au niveau des praticiens, sans doute parce qu'ils semblent correspondre à des genres scolaires spécifiques comme le montre Bucheton, le terme de geste professionnel est peu utilisé par les professionnels.

Si les diverses lectures effectuées m'ont permis d'explorer l'ancrage théorique au niveau de l'anthropologie notamment, il m'est plus difficile de faire le lien avec les pratiques professionnelles tant la dimension symbolique du geste est plus difficile à saisir. Pourtant, le geste professionnel est bien plus que le geste du métier ! L'aspect symbolique ne serait-il pas davantage observable dans les postures qui, elle, supposent une intention d'agir en mobilisant des gestes spécifiques ?

Les gestes du métier constituent une base générique à partir de laquelle chacun bâtit sa propre singularité professionnelle, son style professionnel. Genre et style professionnels sont reliés aux valeurs du sujet : son éthos professionnel. Dans son ouvrage sur la reconnaissance professionnelle, Jorro (2009) développe trois caractéristiques de l'agir professionnel : genre, style et éthos professionnels permettant d'observer la professionnalité. Au niveau méthodologique, la matrice de l'agir enseignant, avec les quatre gestes fondateurs semblerait permettre l'analyse de la pratique du formateur à l'aide du repérage de ses gestes professionnels en situation d'entretien post observation de classe. *Il s'agirait d'observer des gestes langagiers, des gestes de mise en scène des savoirs, des gestes d'ajustement et des gestes éthiques.*

Quant à la prise en compte du langage, il s'agit d'une entrée spécifique selon Jorro qui fait des gestes langagiers un geste fondateur parmi d'autres, alors que Bucheton intègre le langage – voire les langages, dans tous les gestes de sa matrice. Le positionnement devra être clarifié.

Par ailleurs, Jorro a proposé une liste descriptive⁵⁰ des gestes professionnels des formateurs en situation d'accompagnement de stagiaires, serait-elle appropriée à une lecture des gestes

⁵⁰ Cf. tableau 3 : postures et gestes professionnels.

professionnels ? Dans cette situation, il s'agissait d'un cadre professionnel spécifique et les gestes définis étaient très techniques, mais montraient néanmoins un lien important avec des postures. Ce lien geste professionnel et posture, mis en avant par Jorro, est à développer. *Au niveau méthodologique, je souhaite établir un rapport entre l'aspect symbolique du geste et son aspect technique, car chacun des quatre gestes peut être mis en scène par des postures spécifiques.* La posture est symbolique car elle suppose une intention (ce que le formateur veut dire, faire ou comment il souhaite vivre la relation à l'autre) et elle implique plusieurs gestes techniques repérables par des indicateurs observables.

Avec la modélisation de Bucheton, la mise à plat dans un modèle statique, de l'espace temps multidimensionnel et dynamique de la classe, où enseignant et élèves interagissent en continu, me semble difficile à réaliser à partir d'une situation vécue. Même si ce modèle est très séduisant⁵¹, peut-être qu'une fois déplié, il peut être source d'informations pour celui qui l'a complété, mais d'un point de vue extérieur, il semble complexe et difficilement communicable dans une visée formative. Bucheton reconnaît d'ailleurs qu'il ne s'agit là que d'un artefact cognitif qui ne peut rendre compte de l'épaisseur de l'activité dans la classe.

Néanmoins, les travaux de Bucheton permettent d'envisager une perspective méthodologique intéressante en liant le double niveau de lecture de la professionnalité de l'enseignant, dans les gestes professionnels et dans les capacités d'ajustement en situation. En effet, Bucheton développe l'idée d'une dimension observable et descriptible du geste professionnel permettant une lecture des pratiques d'un point de vue extérieur. Les « bons gestes » pourraient-ils s'enseigner et donc s'apprendre ? Elle le pense en refusant l'idée d'un « supposé charisme » (2009, p. 52). *Au niveau d'une méthodologie de recherche, nous sommes ici du côté de l'observation extérieure des pratiques des acteurs. Le geste se voit, s'observe, il se décrit et il s'interprète par l'observateur qui suppose une intention à l'acteur.* Pourtant, la place laissée à l'ajustement dans la situation –et donc à la situation elle-même, est prépondérante ; l'ajustement est considéré comme le principe fondateur du geste professionnel. Aussi, l'agir professionnel des enseignants observés en classe, en vue de leur formation à partir des situations qu'ils vivent et qui nécessitent sans cesse des ajustements de leurs gestes, suppose une interaction entre celui qui a observé et celui qui a agi. L'enseignant qui met en œuvre sa séance est apte à expliciter comment il a opéré son ajustement lors d'une analyse de pratique

⁵¹ Bucheton et Jorro (2009, p. 12) parlent de « tentation récurrente de la projection de modèles théoriques si séduisants par leur puissance explicative ».

réflexive. Les deux entrées, gestes professionnels et ajustements sont développées lors de la situation d'entretien post observation de classe. *Le geste se vit car il est incorporé, il s'explique par celui qui l'a mis en œuvre, qui précise son intention.* Les travaux de Bucheton visent une amélioration de la formation des enseignants mais ils semblent mobilisables pour la formation professionnelle des formateurs. En effet, au niveau du formateur, le professionnel peut dire ce qu'il en est de ses gestes et de ses ajustements lors des entretiens, s'il est confronté à son agir, soit par une analyse réflexive, soit par des pratiques d'autoconfrontation qu'il serait intéressant d'envisager au niveau méthodologique.

Enfin, dans la matrice du multi-agenda que Bucheton propose, quatre types de gestes professionnels, postures d'ajustement et préoccupations sont identifiés. Au niveau des praticiens, si les gestes de tissage, d'étayage et de pilotage des tâches sont facilement compréhensibles, ceux qui concernent l'atmosphère le sont beaucoup moins alors qu'ils correspondent à un pourcentage élevé, de 15 à 20%, de prises de parole en CP (Bucheton, 2009, p. 58). Peut-on réellement parler de gestes d'atmosphère ?

Le lien geste professionnel et préoccupation, mis en avant par Bucheton, sera à expliciter au niveau de la méthodologie de la recherche.

L'ancrage professionnel d'Alin au niveau des formateurs, parce qu'il est très concret, peut faire sens auprès des praticiens. Il met en avant les différents niveaux de lecture des gestes professionnels : dimension symbolique (enjeux) et dimension opératoire (micro-gestes techniques ou actes qu'il oppose à des actions plus génériques). La notion d'enjeu symbolique, essentielle au niveau de l'analyse de la pratique professionnelle est en lien étroit avec le contexte professionnel dans lequel elle s'inscrit. *Des travaux d'Alin, je retiendrai les notions d'obstacles et d'enjeux symboliques. Cela pourrait se traduire au niveau de la recherche, par l'utilisation d'une méthodologie qualitative : entretien semi-dirigé visant l'explicitation des pratiques, recours à l'autoconfrontation, autoanalyse...*

L'état de la recherche sur le geste professionnel a permis de le définir de manière générale et symbolique. Sa dimension plus technique ou opératoire, lui permet de devenir très précis et concret. Le geste professionnel possède plusieurs niveaux de lecture ; la polysémie du terme geste est sans doute à l'origine de cette situation. Le geste professionnel se situerait aux différents niveaux de l'action : des précisions sur l'unité choisie pour sa lecture seront donc

nécessaires. Il est possible maintenant de définir le concept de geste professionnel tel qu'il sera mobilisé dans le travail de recherche entrepris.

Définition du geste professionnel du formateur d'enseignants, en situation d'entretien issu du cadre de l'accompagnement individualisé

A l'issue de cette étape, le geste professionnel peut être appréhendé comme une interaction verbale et/ou corporelle, plus ou moins intentionnelle et conscientisée par le formateur, en fonction de son expertise professionnelle.

Chapitre 2 – L’accompagnement professionnel

Les pratiques d’accompagnement sont aujourd’hui entrées dans nombre de dispositifs de formation des enseignants. La pratique de l’accompagnement en éducation interpelle doublement. D’une part, du point de vue de l’entrée dans le métier, l’accompagnement est devenu un dispositif structurant la formation. Notre recherche s’intéresse à ce processus majeur associant, durant une année entière, un tuteur (enseignant en exercice) et un enseignant peu expérimenté (enseignant en formation ou stagiaire). D’autre part, la logique de la professionnalisation des enseignants suppose trois niveaux de professionnalisation : celui des activités, celui des acteurs et celui des organisations. L’entretien post observation de classe étant le support privilégié observé pour comprendre l’accompagnement des enseignants novices, la question de la professionnalisation du dispositif d’accompagnement est au cœur même de notre recherche. La professionnalisation des individus nous intéresse aussi tout particulièrement : elle concerne tous les partenaires de l’accompagnement. Se professionnaliser, c’est être capable d’agir en professionnels compétents, c’est faire preuve d’autonomie et de responsabilité tout en respectant un cadre d’objectifs généraux et une éthique professionnelle (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 140). En fait, la professionnalisation de l’enseignant prend appui sur la gestion, par l’individu lui-même, de sa propre formation : le référentiel de compétences de 2007 mentionnait « se former, innover » comme une des dix compétences professionnelles de l’enseignant. Celui de juillet 2013 indique en compétence 14 : « S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »⁵². Ces référentiels sont issus du cadre européen instituant la logique de formation tout au long de la vie, actée par le processus de Bologne de 1999.

Ce chapitre précisera les fondements de l’accompagnement et montrera en quoi cette pratique peut constituer une plus-value dans la formation des enseignants. De plus, les questions de postures, de tiers et de formation à l’accompagnement, en lien avec la professionnalisation des formateurs seront abordées. Cela pourrait être intéressant dans la visée praxéologique de cette recherche, concernant une éventuelle formation de formateurs.

⁵² Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation NOR : MENE1315928A- arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013- MEN - DGESCO A3-3.

1 – Autour d’accompagner

Pour aborder la notion d’accompagnement en éducation et plus particulièrement dans la formation des enseignants, une clarification des différents sens du mot semble utile.

1-1- Les sens d’un mot

Malgré un sens communément admis qui est celui *d’aller quelque part avec quelqu’un*, l’étymologique permet de préciser qu’accompagner vient de l’ancien français « avec qui on partage le pain⁵³ ». Paul (2009a) rappelle : « *ac-cum-pagnis* contient l’idée du pain comme valeur symbolique du partage et de l’équitable, *cum* signifie *avec* et le préfixe *ac* signifie *vers* » (p. 620). L’origine du partage du pain se retrouve dans le mot compagnon ou copain, qui vient de *compain* en ancien français.

Aujourd’hui, accompagner s’enrichit d’une dimension politique : « *mettre en place des mesures visant à atténuer les effets négatifs de quelque chose : accompagner les restructurations...⁵⁴* »

L’idée d’atténuation induit une nouvelle signification puisque l’accompagnement correspondrait à des visées correctrices à l’aide de dispositifs et d’organisations spécifiques.

Si la personne qui accompagne est appelée accompagnateur, ce dernier peut accompagner et guider, voire diriger, un groupe mais également une autre personne (enfant, adulte en situation de handicap). Un second terme, d’utilisation plus récente, désigne la personne qui accompagne une autre personne, de manière régulière, celui d’*accompagnant*. Le terme accompagnateur semble donc réservé à celui qui accompagne un groupe alors que l’accompagnant est celui qui n’accompagne qu’une seule personne, régulièrement.

1-2- L’accompagnement, « une nébuleuse »⁵⁵

Paul (2004, 2009a) propose une clarification intéressante de l’accompagnement, tant au niveau des conceptions qu’au niveau des pratiques, partant du constat suivant : « Par l’extension de ses usages, l’accompagnement résiste en effet aux définitions standardisées. L’étendue des besoins auquel il doit répondre interdit tout monopole. Chaque pratique a bien

⁵³ Hachette, 2004.

⁵⁴ Larousse de 2013.

⁵⁵ Paul, 2009a, p. 619.

son utilité. » (2009a, p. 613). Ce qu'elle qualifie de *phénomène social* ou de *pré-concept*⁵⁶ est desservi par la polysémie du mot lui-même. Pourtant, l'accompagnement semble bien être associé à une pratique relationnelle spécifique.

Emergeant dans les années 90, l'accompagnement paraît correspondre à une exigence de régulation individuelle, faute de régulation collective. L'intégration des individus, réalisée autrefois par les familles, l'école ou même la religion, est aujourd'hui déléguée à d'autres organismes (Paul, 2004), liés à la formation, aux soins palliatifs, au travail social. Selon Paul (2009a) trois visées sont dévolues à l'accompagnement : la socialisation, l'autonomisation et l'individualisation. Toutes trois prennent appui sur le partenariat issu du dialogue entre les deux personnes. L'interaction suppose également un engagement et une responsabilisation de celui qui est accompagné.

Paul constate que si l'accompagnement est nécessaire aux grandes institutions il n'en reste pas moins à la marge de celles-ci, il n'est que la solution possible *au cas par cas* : « on ne peut plus aider, animer, enseigner, former, diriger etc., collectivement *sans* accompagner individuellement » (Paul, 2009a, p. 618). Ainsi, chaque pratique de l'accompagnement semble nécessaire alors même qu'elles sont toutes différentes les unes des autres. Lié au passage et à la transition, l'élément rassemblant toutes ces formes d'accompagnement, est fondé sur une double entrée, celle de la relation et du cheminement. Aussi, même si les formes d'accompagnement avec leurs pratiques différentes constituent une *nébuleuse*, elles n'en ont pas moins cette similitude.

Les pratiques reconnues comme de l'accompagnement sont multiples : *le coaching, le tutorat, le parrainage, le mentorat, le compagnonnage, la mission éducative, le counselling, le conseil, la médiation sociale* (Paul, 2004, p. 53). Chacune de ces pratiques d'accompagnement varie selon deux axes qui témoignent de deux mouvements opposés : entre sens et technique et entre action et réflexion.

1-3- Définition : « ce qu'accompagner veut dire »⁵⁷

Accompagner, employé seul, a-t-il un sens ? Il semblerait bien que cela ne soit pas le cas tant l'usage est de le compléter par un complément : on accompagne toujours quelque chose !

⁵⁶ Pour Paul (2009b, p. 92) l'accompagnement est une notion et ne constitue pas un concept.

⁵⁷ Paul, 2009a, p. 620.

Accompagner est un verbe transitif, toujours suivi d'un complément qui indique ce qu'il accompagne. Utilisé seul, il est non signifiant. L'accompagnement... ce qui s'ajoute, ce qui soutient, ce qui met en valeur ! Il n'a pas le premier rôle mais un rôle à tenir, vis-à-vis d'une autre personne, entre deux pôles, conduire et suivre.

Paul (2009a, p. 621) caractérise l'accompagnement par :

- trois dimensions : relationnelle (se joindre à quelqu'un) ; opérationnelle (pour aller où il va) ; éthique et méthodologique (en même temps que lui) ;

- trois synonymes liés à l'accompagnement d'une personne : conduire (prendre la tête) ; guider (montrer le chemin) ; escorter (protéger).

« Ainsi la définition minimale d'accompagner réside-t-elle dans la conjugaison de deux termes : avec/vers, être avec et aller vers dans un esprit de coopération créatrice. » (Ibid., p. 621). Il ne s'agit pas d'un choix exclusif mais d'une vision inclusive, passer de l'un à l'autre, cohabiter ; cela suppose des modifications de postures.

« On peut donc définir l'accompagnement comme une action entreprise entre deux personnes, s'inscrivant dans le temps (avec un début, un développement, une fin) et comportant une idée de mouvement : qui fait passer d'une place à une autre (déplacement), d'un lieu à un autre (changement), d'un état à un autre (transformation). (...) Porté par une dimension de projet, il résulte que l'accompagnement ne peut être réduit à une simple réalisation. » (Paul, 2009a, pp. 622-623)

Dans cette définition très complète, Paul lie accompagnement et projet. En aucun cas, l'accompagnement ne peut être la solution unique pour résoudre un problème ou réaliser une tâche spécifique. Il suppose une action et une relation qui pourrait se présenter ainsi :

Tableau 5 : définition de l'accompagnement d'après Paul (2009a)

Action (s) :	Relation (s) :
temporelle : début, développement, fin	duelle
dynamique : déplacement = place ; changement = lieu ; transformation = état	asymétrique (non parité) contractualisée contextualisée temporaire co-implicatrice

Toute action comporte un facteur temps : l'accompagnement se planifie par une durée précise, souvent contractualisée, marquée par des étapes et surtout une fin. La dimension dynamique vise les changements attendus : l'accompagnement n'a de sens que par les changements qu'il induit. Toute relation duelle s'inscrit dans un contexte spécifique qui tient compte du lieu et du temps de la situation dans toute sa complexité. Elle suppose l'implication des acteurs par une mise en œuvre contractualisée (modalités, durées, moyens...) malgré l'absence de parité.

L'accompagnement suppose une place pour chacun et donc une certaine conception de l'individu. La relation privilégiée est duelle, ce qui explique sans doute la préférence remarquée de l'utilisation du mot accompagnant – et non accompagnateur, dans les écrits de Paul. L'accompagné, qui était objet, anonyme, devient « personne, sujet, acteur, auteur de son parcours et de ses projets » (*Ibid.*, pp. 623-624). L'accompagnant, intervenant expert, devient « personne-ressource » ce qui justifie la relation asymétrique. Les deux personnes en relation n'ont pas la même spécificité : la notion de contrat clarifie l'implication et l'apport de chacun. L'accompagnement est modifié, l'inattendu est alors possible. La « transmission/réception » laisse la place à la « compréhension/mobilisation ».

1-4- L'accompagnement, « quelque chose de fondamentalement humain »⁵⁸

L'accompagnement ne peut pas être réduit à un simple dispositif technique ou social, il n'est pas qu'un effet de mode non plus. Fondé par la tradition qu'il revisite, il est chargé d'une valeur éthique, basée sur un positionnement juste, celui d'être soi-même dans la relation avec l'autre, un individu également autonome. Mandaté dans un cadre professionnel, l'accompagnant en est le garant. « Le travail du professionnel n'est pas d'emmener qui que ce soit dans une direction mais d'accompagner (autrement dit « conduire/guider/suivre ») une personne à décider elle-même pour elle-même de sa direction. Cette décision lui appartient » (Paul, 2009a, p. 641).

Tous les dispositifs qui se revendiquent aujourd'hui de l'accompagnement correspondent à la volonté de remettre de l'humain dans la relation : ce que fait l'homme pour l'homme. Si l'on a pu souligner que l'accompagnement était l'élément subsidiaire, le « plus », il semblerait néanmoins que Paul le considère également comme « quelque chose de substantiel, de vital pour l'existence humaine. Il [l'accompagnement] rappelle que la formation, et donc

⁵⁸ Paul, 2009a, p. 644.

l'insertion dans la communauté, de tout être humain, nécessitent le rapport des hommes entre eux » (2009a, p. 644). Cela suppose une implication coopérative tout en gardant une certaine distance entre les personnes, distance liée au respect de l'autre et des valeurs en jeu lors de la relation. Un dispositif d'accompagnement en formation sous-tend une attitude favorable de l'accompagnateur qui permet l'acquisition d'une certaine confiance en soi de l'accompagné ; l'émergence du sentiment de sa propre compétence est facilitée par la mise en évidence des indices de progression.

1-5- Origines et fondements de l'accompagnement

Dans son ouvrage de 2004, Paul décrit les fondements traditionnels de l'accompagnement, à l'aide de trois personnages emblématiques : Homère et le mode initiatique, Socrate et le mode maïeutique, et, Hippocrate et le mode thérapeutique. De chacune de ces trois figures, sont issus des types d'accompagnement, des positionnements éthiques et des postures.

Le mode initiatique. La figure du valeureux compagnon, maître modèle, s'impose comme personne assurant la transmission des savoir-faire professionnels. Il en résulte un accompagnement qui vise à aider chacun à s'élever. L'accompagné va vivre des expériences qui le feront grandir, renaitre. La référence au compagnonnage n'est possible que si les personnes partagent les mêmes valeurs : par exemple, le don de soi à la communauté, l'obéissance, la rigueur et l'exigence nécessaires à la réussite de l'œuvre... L'acceptation des règles du contrat est primordiale dans ce type d'accompagnement qui suppose un engagement personnel. La configuration maître/disciple peut se concevoir également dans la situation de conseil quand ce dernier s'appuie sur une référence au cadre institutionnel qui fait autorité⁵⁹ (Robin, 2011).

Le mode maïeutique. L'idée sous-jacente à la maïeutique est celle de contribuer à ce que chacun se constitue en auto-référent. Le principe « *connais-toi toi-même* » renferme l'idée de la richesse intérieure de chacun. L'accompagné cherche à retrouver de lui-même, en lui-même. Le tiers intervient pour faciliter ce retournement intérieur. Une des caractéristiques de l'adulte, selon Boutinet (2009) est la capacité réflexive qui permet à chacun de chercher son identité en vue de se reconnaître. L'accompagnement participe de cette quête identitaire en développant des pratiques de « mise à distance de soi et de son expérience pour tenter de se

⁵⁹ « Cette dialectique du maître et du disciple laisse entendre que tout détenteur d'une autorité se trouve dans l'obligation d'assumer cet état de *supériorité*... », Robin, 2011, p. 190.

saisir soi-même » (*Ibid.*, p. 102). Dans le même sens, Paul (2009a) voit dans l'accompagnement le chemin qui conduit vers soi, comme il sera vu ultérieurement.

Le mode thérapeutique. Le principe « *premièrement, ne pas nuire* » sert de référence à la troisième figure, pour rappeler l'importance de l'implication personnelle. L'accompagné, aidé, soutenu, doit faire un effort pour aller mieux (visée thérapeutique) ; la substitution accompagnateur/accompagné n'est ni possible, ni souhaitable.

L'accompagnement est fondé sur plusieurs principes. Deux de ces principes seront précisés ci-dessous car ils correspondent au contexte professionnel étudié dans le cadre de l'entretien d'accompagnement : la pensée constructiviste (*chemin faisant*) et le processus de réflexion sur l'expérience.

Le constructivisme est issu des travaux de recherche en psychologie de l'enfant de Jean Piaget dans les années 60-70. Le psychologue Suisse a montré que l'interaction d'un sujet avec son environnement lui permet d'apprendre. En effet, par le processus d'équilibration, l'intelligence se construit en réponse aux sollicitations du milieu. Le développement du sujet se fait par l'action qui suppose soit une assimilation, soit une accommodation. L'assimilation permet d'intégrer une nouvelle connaissance en l'ajoutant aux autres déjà en place, alors que l'accommodation opère une adaptation des structures mentales pour faire face à une situation nouvelle. Poursuivant les travaux de Piaget mais s'appuyant également sur le psychologue russe Lev Vygotski, Jérôme Bruner⁶⁰ relie l'approche constructiviste aux interactions sociales et donne donc un rôle essentiel au langage, dans la construction des apprentissages chez l'enfant : il s'agit d'une approche socioconstructiviste du développement. Dans l'accompagnement, les visions constructiviste et socioconstructiviste supposent un sujet qui construit et reconstruit ses savoirs, par son action sur le monde et par son langage en interaction avec autrui. Quant à la réflexivité, elle apparaît comme un nouveau paradigme suite à l'approche constructiviste et aux écrits sur la pédagogie du philosophe John Dewey dans les années 30. En effet, tout professionnel a besoin d'opérer un retour sur sa pratique pour se développer professionnellement et apprendre de son expérience : c'est le *praticien réflexif* mis en évidence par Schön (1994, 1996). Dans la formation des professeurs, Perrenoud (2001) propose que la pratique réflexive soit au cœur des compétences des enseignants. De même, au niveau des formateurs d'enseignants, selon Altet, Paquay et

⁶⁰ J. S. Bruner (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris, Puf.

Perrenoud (2002) la pratique réflexive est un des cinq pôles de connaissances des formateurs. Aujourd'hui, toutes les pratiques relevant du développement professionnel s'appuient sur des pratiques réflexives. En effet, la transition du constructivisme au socio constructivisme s'effectue par la reconnaissance du rôle déterminant des interactions langagières. Aujourd'hui, la dimension dialogique, vue comme élément facilitant le développement de la personne, est mise en évidence, notamment avec le rôle du tiers qui sera abordé ultérieurement.

2 – L'accompagnement en éducation

L'accompagnement en éducation relève de deux champs bien différenciés. D'une part, les pratiques d'accompagnement au niveau des élèves qui ne seront pas étudiées ici et, d'autre part, les pratiques de l'accompagnement auprès des professionnels. Ce sont ces dernières qui sont abordées puisque la recherche porte sur l'accompagnement des enseignants novices par des formateurs. L'accompagnement des enseignants s'effectue à plusieurs niveaux : celui des individus (de novices à experts) et celui des équipes.

2-1- Une entrée récente et remarquée dans la formation

Le contexte de la formation n'a pas échappé à l'émergence des pratiques d'accompagnement car il s'agit, avant tout, d'une relation à la personne. Barbier (2005), identifie trois cultures d'action éducative : enseignement, formation et professionnalisation. Pour lui, la culture de la formation est liée à la notion de capacité et contient deux mots clés : l'apprenant et le formateur. L'apprenant renvoie à l'individu acteur/auteur de son propre changement dans un cadre contextualisé. La formation s'inscrit dans l'accompagnement parce qu'elle porte une attention toute particulière à l'instauration d'une relation privilégiée entre l'apprenant et le formateur permettant de comprendre l'autre et le sens qu'il donne à ce qu'il fait.

La montée en puissance de l'accompagnement en éducation semble donc s'être opérée en lien avec la culture de la professionnalisation. Barbier (2005, pp. 129-131) dégage les caractéristiques communes à l'intention de professionnalisation qui anime les instances éducatives. Il s'agit de développer une activité spécifique qui va laisser des traces chez les individus. Cette activité est cognitive :

- elle affecte les composantes identitaires car il y a un travail de transformations de représentations ;
- elle a pour objet l'engagement dans une action car elle s'appuie sur l'expérience ;
- elle est plus ou moins personnelle, les enjeux sont différents au niveau de l'individu ou de l'organisation ;
- elle permet la production de compétence de gestion de l'action ;
- elle fait l'objet d'une mise en discours, le professionnel étant capable de rendre compte de son action.

La culture de la professionnalisation ne vise plus uniquement la formation de l'individu ni son information, mais sa transformation, son évolution, son changement. Le rôle de l'accompagnateur est d'accompagner ce changement. Selon Paul « il n'y a pas de changement sans prise de conscience du changement » (2009a, p. 638), il s'agira donc de susciter cette prise de conscience lors des accompagnements à l'aide du langage.

Aujourd'hui, un consensus semble s'être opéré autour de la double dimension de la professionnalisation (Sorel & Wittorski, 2005, pp. 248-249). D'une part, la délimitation de composantes identitaires en lien avec la construction sociale d'un groupe professionnel et d'autre part, les éléments qui concernent l'amélioration et/ou le développement de compétences, en lien avec l'expertise de l'individu. Selon Wittorski (2009), la professionnalisation est liée au développement professionnel des individus car un de ces enjeux est la valorisation de l'action, du sujet et son développement. Parmi les voies de la professionnalisation qu'il distingue, certaines sont en lien avec l'accompagnement en éducation. Il s'agit de :

- la logique de la réflexion et de l'action qui met en avant la formation en alternance ;
- la logique de la réflexion sur et pour l'action qui valorise l'analyse des pratiques ;
- la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action en référence aux tuteurs et aux dispositifs d'accompagnement.

Ces trois logiques supposent la réflexivité du praticien de manière individuelle ou collective. L'accompagnement en éducation correspond à ces deux dimensions de la professionnalisation avec l'accompagnement individuel et l'accompagnement des équipes. Les deux termes désignant le professionnel de l'accompagnement propose cette distinction. *L'accompagnateur* semble réservé à la prise en charge d'un groupe par des pratiques d'accompagnement plus collectives, *l'accompagnant*, terme plus récent semble être spécifique à l'accompagnement individuel, plus réservé au domaine sanitaire et social. Néanmoins, cette séparation est très

artificielle et n'aura pas vraiment lieu d'être lorsque seront abordés les compétences et les postures des professionnels de l'accompagnement, qui ne semblent pas présentées de différences fondamentales dans les deux types de prise en charge.

2-2- D'une « nouvelle donne éducative »⁶¹ à un changement de paradigme professionnel

Ce sous-titre emprunté à Lafont (2002) indique à lui seul le changement de paradigme qui s'opère actuellement dans la formation professionnelle des enseignants et la construction d'une professionnalité en éducation (Jorro, 2012). En effet, l'accompagnement est en rupture avec les processus habituels de formation qui instaurent un parcours unique. Mais accompagner ne signifie pas former ! Lafont définit l'accompagnement comme « une étape de la maturité de l'histoire de la formation » (2002, p. 23), car cette dernière aurait montré certaines limites dues aux difficultés rencontrées sur le terrain, tant en formation initiale qu'en formation continue. La prise en compte des réalités de la classe peut être efficiente à travers des pratiques d'accompagnement qui s'adapteront à la complexité des projets et des situations.

En effet, l'accompagnement peut être envisagé comme une modalité d'organisation en vue de professionnaliser des activités, des acteurs, voire des dispositifs. Ce fut le choix opéré par l'académie de Montpellier en 2002⁶². Lafont explique cette évolution de la formation vers plus d'accompagnement « en réponse aux évolutions parfois brutales du système éducatif. »⁶³ Selon elle, l'accompagnement faciliterait une meilleure articulation temporelle de la formation, par la prise en compte d'un temps long, celui du développement, en complément à des temps beaucoup plus courts qui sont ceux des stages de formation. En effet, les pratiques d'accompagnement visent une transformation de l'individu et non plus sa seule formation, comme je l'ai déjà souligné. Après avoir repris les trois modèles liés à la formation initiale ou continue⁶⁴, Lafont insiste sur les principes de durée (prise en compte de la temporalité) et d'alternance (prise en compte du contexte professionnel) qui rendent efficaces ces dispositifs dans le cadre d'une professionnalisation des personnes.

⁶¹ Lafont, 2002, p. 21.

⁶² Colloque « Accompagner des démarches innovantes », 24, 25 et 26 avril 2002, La Grande Motte.

⁶³ Accompagner signifie : mettre en place des mesures visant à atténuer les effets négatifs de quelque chose (Larousse, 2013).

⁶⁴ A savoir : modèle des acquisitions (savoirs, savoir-faire...) modèle de la démarche (expérience formative) et modèle de l'analyse (praticien réflexif) ; Lafont, 2002, p. 22.

Enfin, dans son article, Lafont ajoute : « les médiations utilisées dans le cadre de l'accompagnement sont différentes (de celles qui sont à l'œuvre dans les systèmes traditionnels) : l'écoute (...) l'approche systémique et l'analyse des pratiques » (*Ibid.*, p. 23). Je reviendrai sur ces médiations avec la clarification des compétences et des postures des accompagnateurs. L'importance accordée à la médiation s'explique par les buts assignés à l'accompagnement : analyser la situation, élaborer et trouver des solutions, prendre des décisions. Dans ce cadre, nous observons néanmoins une grande différence avec la définition de Paul pour qui l'accompagnement ne peut pas être seulement un dispositif de résolution de problème. L'accompagnement en éducation est-il différent de celui des autres champs professionnels ? Est-ce l'idée de médiation qui induit une visée de résolution de problème ou plutôt le fait qu'il y ait un problème à résoudre qui nécessite la présence d'un médiateur ? L'accompagnement semble être une aide.

Voyant également une rupture de pratique entre former et accompagner, Tozzi (2002) associe accompagnement et aide professionnelle. Il reprend l'idée de chemin tracé par le formé lui-même qui prend un statut d'*acteur*. L'accompagnateur a la tâche de « faciliter le chemin » (*Ibid.*, p. 13) pas de décider de la direction. Trois points importants sont soulignés pour l'accompagnement : le volontariat, vu comme base du contrat, le suivi, qui s'inscrit dans le temps de l'expérience personnelle, et, le rappel du cadre professionnel : « L'accompagnement est une forme d'aide et l'aide en formation s'adresse à des personnes, dans leur dimension professionnelle » (*Ibid.*, p. 13). L'accompagnement décrit par Tozzi s'inscrit dans le contexte spécifique d'accompagnement des démarches innovantes : il comprend notamment un écrit professionnel contractualisé.

2-3- Les *objets* institutionnels de l'accompagnement en éducation

La transitivité du verbe accompagner suppose des précisions sur les objets de l'accompagnement. Trois éléments au moins émanent d'une volonté institutionnelle : l'innovation, le changement et l'entrée dans le métier.

Accompagner l'innovation

Selon Tozzi (2002) l'innovation peut être vue comme une articulation problématique entre l'institution et le terrain, entre droit et devoir. D'une part, le droit à l'innovation relève d'une volonté de valorisation des pratiques de terrain : *initiative, créativité, autonomie*, en sont les

maitres mots et ce sont donc ces trois éléments qui seront à accompagner. Dans cette perspective, le praticien devient auteur⁶⁵ de sa pratique. D'autre part, cette injonction à l'innovation est encadrée par un accompagnement et les possibilités d'organisation qu'il suscite : moyens humains et financiers... Une pratique reconnue comme innovante aujourd'hui « est une image de marque valorisante » (*Ibid.*, p. 11). Dans une perspective de professionnalisation des enseignants, l'institution miserait sur la liberté d'innovation, accordée sous tutelle en quelque sorte, pour enrichir les pratiques de tous.

Accompagner le changement

Le changement est une des visées de l'accompagnement, nous l'avons vu avec la dimension dynamique de l'action dans l'accompagnement selon Paul (2009a). L'institution peut avoir à proposer un accompagnement de ses personnels pour impulser un changement dû à une réforme. Cette voie a été choisie par le ministère de l'éducation au Québec (L'Hostie et Boucher, 2004). Il s'agissait dans ce cas, d'aider les enseignants à s'approprier une réforme qui visait à transformer leurs pratiques éducatives mais également leurs « conceptions relatives à la formation, à l'enseignement et au rôle du personnel enseignant » (*Ibid.*, p. 3).

Dans le cadre d'une réforme, l'accompagnement au changement implique un choix de positionnement de la part de l'accompagnateur. Gélinas (2004) propose une distinction entre *innovation* et *énoation*. La première consisterait à « introduire un changement dans les pratiques [la seconde à] faire ressortir un changement des pratiques actuelles » (*Ibid.*, p. 40). Le rôle de l'accompagnateur est différent : il est, soit agent d'implantation, soit médiateur. La posture liée à l'accompagnement de l'énoation, et donc en lien avec un rôle de médiateur, semble correspondre davantage aux visées de l'accompagnement.

Accompagner une transition professionnelle : le cas de l'entrée dans le métier

L'entrée dans le métier est vue comme une période transitoire, suscitant des tensions et des repositionnements identitaires. L'accompagnement est préconisé pour faciliter le passage du statut d'élève à celui de maître. Accompagner cette transition nécessite la connaissance de la spécificité de l'enseignant débutant. Les dispositifs officiels d'accompagnement à l'entrée dans le métier ont été développées précédemment en partie 1, car la recherche s'intéresse particulièrement à cette étape de transition professionnelle, lors de laquelle un enseignant

⁶⁵ Selon Ardoino (1993, cité par Tozzi, 2002, p. 10), un auteur serait un créateur de sa propre pratique.

stagiaire est accompagné par un enseignant expérimenté, pour faire ses premiers pas dans le métier. Dans le cadre du tutorat mis en place, la dynamique de construction de l'accompagnement tel qu'il est effectivement pratiqué dans le premier degré sera questionnée.

2-4- L'accompagnement, une démarche socioconstructiviste : réflexivité et pouvoir d'agir

Le dispositif d'accompagnement identifié par Paul (2009a, p. 625) devient un processus marqué par trois moments forts :

- réhabilitation du pouvoir d'être au sein de la relation par le développement de la confiance en soi, la restauration de l'assise personnelle, dynamisation et requalification ;

- réhabilitation du désir d'agir par la mise en projet de ses ressources propres ;

- acquisition et valorisation, confrontation et vérification, validation de compétences par la mise en action dans un environnement particulier des dites ressources.

Autrement dit, l'accompagnement correspond à « une théorie du sujet se construisant et se socialisant en interaction avec autrui » (*Ibid.*, p. 625). La conception de l'accompagnement comme un processus relève d'abord de sa dimension dynamique : on est résolument du côté de l'action. La reconnaissance de la personne est également essentielle dans le processus d'accompagnement. Il s'agit de réhabiliter la personne comme maître d'œuvre : de son être (être lui-même), de son action (agir en toute connaissance), et, de son destin (valider ses compétences).

L'accompagnement « suppose la reconnaissance de l'autonomie du sujet » écrit Jorro, dans la préface⁶⁶ de l'ouvrage coordonné par Charlier et Biémar (2011) par un travail de co-élaboration : autonomie, pouvoir d'agir, confiance, créativité... *Le sentiment d'un pouvoir d'agir* est lié au degré d'autonomie de la personne : l'accompagnement, parce qu'il vise l'autonomie de l'accompagné, peut être une modalité formative dans le cadre de la professionnalisation des enseignants.

⁶⁶ Préface intitulée « L'accompagnement comme processus singulier et comme paradigme. »

Jorro (2011) a recensé trois modalités d'accompagnement dans le contexte éducatif de l'accompagnement des équipes enseignantes. Reprenant à Paul (2004, 2009a) les trois verbes escorter-guider-conduire, spécifiques à l'accompagnement, elle identifie le verbe conduire comme principal pour « l'accompagnement [qui] relèverait du registre de la direction (...) accompagner quelque part, en fixant un cap, en co-élaborant une démarche » (2011, p. 73). Pour cela, trois modalités sont précisées en lien avec des postures et des rôles.

L'accompagnement comme soutien : posture de prise en charge des problèmes exprimés par les praticiens ; rôle d'organisateur, de planificateur...

L'accompagnement comme appui : posture de mise à distance des demandes exprimées ; rôle de personne ressource pour une coconstruction des réponses.

L'accompagnement comme cheminement⁶⁷ : posture de passeur pour une analyse des préoccupations ; rôle d'accompagnateur réflexif, de consultant.

Ces formes d'accompagnement ont des effets sur les pratiques et supposent des figures d'accompagnateurs différentes. L'intérêt de cette catégorisation n'est pas d'enfermer quoi que ce soit ou qui ce soit dans un modèle, mais de rendre visible les modifications qu'elle induit sur les pratiques car ces catégories opèrent comme des étapes évolutives. De l'accompagnement comme soutien, on peut attendre un guidage en vue de trouver des solutions ; cela entraîne une *relation de subordination*. « La modalité d'accompagnement comme appui permet une prise d'initiative assistée », rendant les personnes accompagnées plus autonomes. Enfin, l'accompagnement comme cheminement « relève d'un processus d'autorisation qui conforte les acteurs dans leur capacité à prendre en charge leur projet, à développer leur autonomie » (Jorro, 2011, p. 74). Boutinet (2012) propose une analyse similaire en caractérisant les types d'accompagnement en fonction de l'autonomie des accompagnés :

- **la guidance** (pour un faible degré d'autonomie) : « je marche devant »

- **le conseil** (pour une double initiative) : « je marche à ses côtés »

- **le suivi** (pour un fort degré d'autonomie) : « je marche derrière »

⁶⁷ Le terme développement se substitue à celui de cheminement dans les travaux actuels de Jorro.

Les modèles de la guidance (Boutinet) ou du soutien (Jorro) appartiennent néanmoins au mode de l'accompagnement. En effet, Jorro (2011) précise que si les accompagnements comme appui ou comme cheminement se réfèrent à la démarche socioconstructiviste, l'accompagnement comme soutien constitue néanmoins une première étape initiale, importante dans l'apprentissage de l'autonomie. La réflexivité et l'autonomie des praticiens sont deux visées de l'accompagnement ; elles concernent tous les acteurs. Les accompagnés d'une part, sont valorisés dans leurs transformations et acquièrent un certain pouvoir d'agir qui les responsabilisent. Les accompagnateurs d'autre part, modifient leurs postures afin d'être au plus près des possibilités de réflexivité et d'autonomie des personnes qu'ils accompagnent.

L'accompagnateur est ici considéré comme un tiers accompagnant s'il permet une mise à distance, une rupture. L'accompagnateur est un médiateur qui facilite et autorise une démarche réflexive. Il s'agit de la «figure de l'ami critique (Gather Thurler, 2000, Jorro, 2006) s'assurant que tout acteur développe sa capacité à agir » (Jorro, 2011, p. 76). Ainsi, Jorro, identifie la figure du tiers spécifique à chacun des accompagnements : « Le tiers apporte une médiation qui permet à l'accompagné de se décentrer de ses préoccupations ou d'identifier ses *habitus* » (p. 76). Le tiers en tant que médiateur facilitera également la délibération en vue de l'action par l'objectivation de la situation (Lhotellier, 2001).

2-5- Le rôle du tiers dans l'accompagnement

La démarche socioconstructiviste de l'accompagnement permet de donner du sens à la situation vécue, et, le tiers⁶⁸ qui accompagne est un médiateur pour la clarification de l'expérience. S'il est évident que l'accompagnement suppose au moins deux personnes, qu'en est-il de l'accompagnement avec une troisième personne ou encore une tierce place ?

La tierce personne

Le tiers, comme personne « extérieure » à l'accompagnement peut exister. Dionne (2004) relate une expérimentation faisant intervenir des chercheurs dans une situation d'accompagnement de réforme éducative au Québec. Par sa présence et son absence de références communes⁶⁹ avec les accompagnés, le chercheur crée un espace de médiation

⁶⁸ Tiers est pris dans le sens d'une personne étrangère à un groupe, une affaire...

⁶⁹ « Les personnes issues d'un même milieu socioculturel peuvent se passer d'explication pour se comprendre puisqu'elles partagent le même code » : Dionne, 2004, p. 70.

propice à l'échange et au dialogue. Sa neutralité permet également d'objectiver la situation. « Fournir des explications contribue à clarifier la pensée de la personne qui procure ces éclaircissements et enrichit de surcroît les perspectives de sens » (*Ibid.*, p. 70). Le langage, élément structurant de la pensée, facilite la prise de conscience nécessaire au changement. Le tiers, par le langage qu'il mobilise en interaction, est un élément de médiation dans l'accompagnement.

Dans l'expérimentation ci-dessus, le rôle du tiers n'est pas celui de l'accompagnateur, c'est un autre qui le tient. Quand le tiers est interne à l'accompagnement, le rôle est joué par l'accompagnateur lui-même. Etienne (2002), en tant que grand témoin du colloque déjà cité, fait le lien entre l'accompagnement, l'analyse des pratiques et le développement professionnel, en rappelant le rôle du tiers. En effet, la présence d'un accompagnateur dans un dispositif de co-analyse des pratiques, facilite le développement des compétences professionnelles. Parlant de l'accompagnateur, Etienne témoigne : « Ce n'est pas ce qu'il fait mais ce qu'il permet de faire qui justifie *a posteriori* sa présence et explique l'investissement humain et financier qui est fait sur lui » (*Ibid.*, p. 43). A condition toutefois que l'accompagnement ne soit pas imposé, rajoute-t-il. Ici l'accompagnateur *fait* le tiers.

Cette éthique de l'accompagnement, qui « met l'homme au cœur de son ambition » (Udave, 2002, p. 79) n'est pas sans rappeler celle de Paul (2009a) avec une vision humaniste de l'accompagnement en formation.

Le tiers inclus

Selon Paul (2011) qui s'est également intéressé au tiers, la place de l'autre est essentielle dans la formation de soi. La diversité des rôles du tiers qu'elle rappelle, montre qu'il existe des attitudes multiples pour ces diverses figures du tiers. Le dialogue avec autrui permet d'accéder à « une mise en sens de l'expérience » (*Ibid.*, p. 94). Mais l'échange est plus que la juxtaposition de deux personnes car l'accompagnement permet l'instauration du tiers inclus comme « co-référence » des personnes en relation. Parce que la relation peut-être vide – le tiers inexistant, s'il n'y a pas une dynamique liée à l'intersubjectivité. Ici, l'accompagnateur est un tiers inclus dans l'action.

Il y a donc un autre élément dans la relation à deux, qui n'est jamais duelle, selon Robin (2011). Dans le cadre de la transition du conseil à l'accompagnement, il identifie la figure d'un tiers à double face :

Un tiers institutionnel : celui dans lequel s'inscrivent les activités de conseil et d'accompagnement par rapport à un cadre officiel, des programmes, une expertise professionnelle...

Un tiers transitionnel : celui qui apparaît lorsque la figure de l'expert s'estompe et que les attentes institutionnelles ne sont plus les seules références.

Dans le cadre de l'accompagnement, si l'accompagné est en difficulté, il s'agit alors de préserver « coûte que coûte »⁷⁰ sa dignité et Robin justifie l'utilisation du terme accompagnement dans la relation au débutant dans ce cadre là. Même si le cadre institutionnel sert de rempart, accompagner relève néanmoins d'une exigence éthique : le tiers institutionnel ne peut être suffisant pour donner une dimension humaine à l'accompagnement.

« Ce qui fait tiers en éducation »

Xypas, Fabre et Hétier (2011) ont analysé le rôle du tiers dans la relation pédagogique, en référence à Michel Serres qui présente ainsi le Tiers-Instruit : « La tierce place intervient, là, en tant que seuil de passage », (Serres, 1991, p. 29, cité par Fabre dans l'introduction). Par ses diverses contributions dans cet ouvrage⁷¹ Xypas (2011) cherche à définir *ce qui fait tiers* en éducation. Parfois, il peut s'agir d'une personne, dont le souvenir des paroles est présent longtemps après son « intervention informelle, bienveillante, opportune »⁷² (*Ibid.*, p. 8). Cette rencontre fortuite n'appartient pas à une relation éducative instituée. Pour Xypas, ce qui « fait tiers » est ce qui modifie la relation du sujet au monde, ce qui permet une prise de conscience, ce qui permet de grandir intérieurement. Aussi, dans sa conclusion, propose-t-il l'instauration de tierces places par des dispositifs pédagogiques institutionnalisés. Pour cela, quatre conditions sont retenues :

- que le sujet soit demandeur de changement et qu'il accepte d'en prendre le risque ;
- que le sujet voie dans le dispositif un espace de liberté (penser par lui-même et grandir intérieurement) ;

⁷⁰ « Sans doute une exigence éthique, un choix anthropologique qui pourrait se résumer en ces termes : respecter coûte que coûte la dignité de la personne » (Robin, 2011, p. 193).

⁷¹ Il s'agit de l'avant propos, du chapitre 2 et de la conclusion.

⁷² Xypas rattache le temps de l'opportunité à saisir à la notion grecque de *kairos*.

- que le sujet perçoive dans le dispositif un équilibre entre autorité bienveillante et solidarité du groupe ;
- que le sujet reconnaisse le dispositif comme légitime pour viser son développement (pas de contrainte).

Chacun des éléments de cette liste appartient également à l'accompagnement : la notion de sujet d'abord, le volontariat, la légitimité, le contrat, le respect de l'autre, le développement visé avec le changement/transformation de la personne, les ressources intérieures... L'accompagnement peut être vu comme un dispositif intégrant « une tierce place ».

Le rôle du tiers dans l'accompagnement semble donc essentiel :

- soit en tant que personne extérieure à l'accompagnement : dans ce cas le langage est l'élément clé de la médiation du tiers ;
- soit en tant que personne incluse à l'accompagnement : l'accompagnateur joue le rôle de tiers médiateur par la mise à distance qu'il propose ;
- soit encore en tant qu'élément à prendre en compte comme passage, c'est-à-dire un dispositif de médiation et c'est l'accompagnement lui-même qui fait tiers.

3 – L'accompagnateur : rôle et « posture accompagnante »⁷³

Le nombre croissant de dispositifs de formation en alternance suppose encore plus d'accompagnement « on ne pourrait plus former collectivement sans accompagner individuellement » (Paul, 2009a, p. 632). Qu'en est-il alors de la fonction des formateurs ? Hier *expert*, aujourd'hui *facilitateur*, *porteur*, *médiateur*... mais sans faire à la place de. La relation semble bien être première dans l'accompagnement ; même le savoir n'a plus sa place comme dans une simple transmission car il doit être co-construit ou re-construit. La posture renvoie au positionnement du formateur lors de la situation d'accompagnement et à la relation qu'il instaure.

⁷³ Udave, 2002, p. 73

Dans son analyse de la professionnalité du conseiller en innovation, Tozzi (2002) identifie un « rôle d'accompagnement ». Accompagnateur ne serait donc pas un métier, ni une profession mais un rôle, vu comme un ensemble de conduites. Pour Tozzi, un rôle « implique des compétences à repérer et travailler, savoirs et savoir-faire bien sûr, mais tout autant savoir-être, car l'accompagnement est d'abord une attitude » (2002, p. 16). Tout en restant attaché au cadre institutionnel qui lui est donné, le conseiller agit de manière éthique par rapport aux personnes qu'il accompagne ; Tozzi utilise l'expression de « double loyauté » (*Ibid.*, p. 17).

Tozzi (2002) choisit le terme de rôle, Berger (2002, p. 34) celui de « conduites, étayées par des savoirs et des pratiques ». Pour d'autres, comme Udave (2002), il s'agit de postures. Mais le champ de l'accompagnement est tellement large, qu'il n'existe pas une posture idéale. « Le propre de la posture accompagnante consisterait alors en une navigation entre des postures différentes », écrit Udave (2002, p. 73). Il sera question de distance entre l'accompagné et l'accompagnant, d'ajustement constant, avec un seul impératif, celui de l'authenticité.

3-1- Une question d'ajustement dans la posture

La distance dans la relation à l'autre

Ni trop proche, ni trop lointain, « l'accompagnant doit savoir choisir la distance idéale qui est celle de l'empathie » (Udave, 2002, p. 73). En fait, il existe une variation de cette distance en fonction des partenaires et des situations. La relation d'accompagnement implique des mobilités en fonction du moment et des nécessités liées à la situation. Des ajustements au sein du même accompagnement auront lieu en fonction de ce qui se vit, une évolution en fonction du réel. « La compétence de l'accompagnateur passe par la maîtrise de cette flexibilité, par un ajustement constant » (*Ibid.*, p. 73).

Le degré d'intervention par rapport à l'action

Udave considère la situation d'accompagnement comme une intervention. En tant que telle, l'intervention peut-être plus ou moins active, simple présence ou proposition, elle peut varier de l'observation au recadrage, du soutien au cheminement (Jorro, 2011) de l'aide au développement. Le degré d'intervention correspond à un choix de postures en fonction de l'accompagné et de la situation vécue.

Le respect des personnes et du cadre

La posture accompagnante suppose le respect des personnes mais également le respect du cadre de référence qui est celui de l'accompagnement. Il s'agirait alors de naviguer entre ces deux exigences. Faire ce pour quoi l'accompagnateur est mandaté, c'est-à-dire le projet en lien avec les valeurs de l'accompagnement, tout en se montrant bienveillant à l'égard de l'accompagné. Udave fait référence à la compréhension (au sens donné par Rogers), au soutien et à la tolérance. Selon cet auteur, « l'impératif d'authenticité [de cette posture] exclut toute démagogie » (2002, p. 73).

Udave propose l'image suivante : un accompagnateur fixe son cap en naviguant entre les différents « couples d'attitudes opposées ». Cette image met en scène le paradoxe qui est au cœur de la posture accompagnante, car cette dernière est sans cesse ajustée en fonction de l'observation et de l'analyse de la situation en temps réel. Cela suppose des capacités d'adaptation importante. Dans la présentation des gestes professionnels abordés plus haut, la notion d'ajustement à la situation était essentielle, notamment dans les travaux de Bucheton et Jorro.

La présentation suivante permet de visualiser la posture accompagnante en fonction des trois couples d'attitudes opposées identifiés par Udave.

Tableau 6 : la posture accompagnante, une navigation entre deux pôles, selon Udave (2002)

Proche	←	La distance dans la relation	→	Lointaine
Présence passive	←	L'intervention dans l'action	→	Présence active
Respect de la personne	←	L'éthique dans le dispositif d'accompagnement	→	Respect de l'institution

3-2- L'accompagnateur, « une posture à facettes multiples »⁷⁴

L'identification des postures de l'accompagnateur et les dynamiques qu'elles induisent sont diverses. A la suite des travaux de Paul (2004), Biémar et Castin (2011) proposent plusieurs postures, associées à un but précis durant l'accompagnement en éducation :

⁷⁴ Biémar et Castin (2011, p. 42)

- Donner des conseils : **le conseiller ou le consultant** ; soit un expert qui apportera des éléments sur un contenu spécifique.
- Orienter un choix : **le guide** ; il aide à faire un choix, il soutient.
- Gérer un conflit : **le médiateur** ; il crée un espace intermédiaire.
- Socialiser : **le mentor** ; parfois modèle, il soutient une forme d'acculturation.
- Aider à être performant : **le coach** ; il est à côté pour pointer forces et faiblesses, pour optimiser l'action.

Ces postures sont liées aux finalités de l'accompagnement d'un adulte dans le champ de l'éducation. Elles sont à chaque fois singulières et exigent souplesse et cohérence, car l'accompagnement est vu comme une relation de coopération permettant le développement des ressources.

3-3- Construire un accompagnement : entre institution, accompagnateur et accompagné

Néanmoins, la mise en avant du sujet en tant que personne apte à décider de son chemin, va à l'encontre d'une certaine norme économique où des résultats évaluables sont assignés à l'accompagnement. Les tensions sont nombreuses au niveau de l'accompagnateur. En effet, ce dernier est mandaté par un organisme pour accompagner des individus. Certes, le cadre est donné mais à l'intérieur de ce cadre, tout est à faire. D'où le nécessaire accompagnement des accompagnateurs ! Paul (2009a) insiste sur une marge de manœuvre déstabilisante révélant la contradiction inhérente à l'idée d'accompagnement, entre subjectivité et objectivité, entre une approche relationnelle individualisée et un dispositif de prestation de service. Les professionnels de l'accompagnement sont soumis à des injonctions contradictoires nécessitant des repositionnements réguliers, un auto-questionnement par rapport à la relation à l'autre, par rapport au savoir, par rapport à leur employeur... La réflexivité des professionnels est indispensable pour donner du sens à leur expérience.

L'institution est « initiatrice mais aussi garante » (Udave, 2002, p. 75). C'est l'institution qui fixe le cadre dans lequel aura lieu l'accompagnement, elle en précise les objectifs, les durées, les moyens. Ceci fonde la relation qui doit être, si ce n'est désiré, *a minima* acceptée. Il ne

peut y avoir d'accompagnement sans contrat, c'est-à-dire sans engagement réciproque, sans modalités arrêtées, sans échéances établies...

La personne chargée de l'accompagnement doit aussi être mandatée et reconnue comme apte à faire cet accompagnement.

Pour Udave, le travail est à faire par l'accompagnateur lui-même qui se doit d'être congruent entre ses principes et ses pratiques. « Cette cohérence confère une profonde authenticité à la personne de l'accompagnateur, génératrice de confiance indispensable à l'accompagnement » (*Ibid.*, p. 78). Congruence, empathie, absence de jugement... l'accompagnateur fait preuve d'humilité car il laisse une place à l'accompagné. Cela suppose de grandes capacités d'auto-analyse et l'acceptation des « deuils nécessaires » (*Ibid.*, p. 77) comme celui de la toute puissance ou de l'efficacité⁷⁵.

Une double compétence pour les professionnels de l'accompagnement

Pour Paul (2009a), toutes les formes d'accompagnement sont constituées d'une dimension relationnelle et d'une dimension opérationnelle. Il s'agit d'une double compétence liée à la définition minimale d'accompagner :

- *être avec* (côté relationnel) : suppose des savoir-faire facilitant la relation

- *aller vers* (côté opérationnel) : suppose des savoirs facilitant les processus de changement. La maîtrise du relationnel permet au professionnel de créer une relation permettant d'optimiser les dispositifs et les ressources de la personne accompagnée. Son expertise lui permet de créer des dispositifs spécifiques à la personne.

La coopération est essentielle, elle fonde la qualité relationnelle tout en offrant des perspectives malgré l'absence de parité. Elle permet la contractualisation de l'accompagnement s'appuyant sur un dialogue vrai. Le but fonctionne comme un « horizon », une orientation, c'est le *vers quoi* le chemin se fait, il est l'élément qui coordonne l'ensemble, celui qui lui donne du sens.

L'accompagné, s'il est au centre de l'accompagnement, n'est pas pour autant exempt de devoirs. Il est censé trouver en lui les ressources nécessaires pour évoluer. L'aide n'est

⁷⁵ Udave écrit qu'il est difficile « d'accepter les pertes de temps, les reculs, les imperfections, l'échec même » (p.77).

qu'extérieure. Si le regard porté sur l'accompagné est confiant – et il se doit de l'être, cela suppose l'effort et l'investissement de l'accompagné en retour. Basée sur la théorie de l'homme capable, cette perspective humaniste induit un devoir d'implication. Comme une des visées de l'accompagnement est l'autonomisation de la personne, il lui est demandé de s'engager dans cette voie.

Conseiller, est-ce accompagner ?

Gaté et Charrier (2011) rendent compte d'une séance de co-confrontation entre quatre accompagnateurs de statuts différents décrivant des pratiques d'accompagnement. Pour les auteurs, à travers ce qu'ils nomment une pratique « qui se cherche » (*Ibid.*, p. 142), quelques points sont problématiques, notamment celui qui concerne le conseil. Il semblerait que la pratique du conseil soit vécue comme dévalorisante par rapport à l'accompagnement. Le conseil n'est utilisé que lorsque la réflexivité de l'étudiant, lors de l'analyse de pratique, est jugée insuffisante, comme une alternative en quelque sorte. L'accompagnement semble donc s'opposer au conseil. Pourtant, Jorro (2011) identifie trois étapes dans l'accompagnement, et, le conseil, tel qu'il est abordé lors de l'analyse de la pratique du stagiaire pourrait constituer la première étape, celle de *l'accompagnement comme soutien*. Ce que les divers formateurs, liés à l'expérimentation de Gaté et Charrier (2011) ont identifié comme une alternative négative, « sombrer dans le conseil » (*Ibid.*, p. 146), ne serait peut-être qu'une première étape de l'accompagnement. Elle permettrait au novice d'être guidé vers une analyse de pratique efficace, lui permettant d'envisager des solutions, voire d'en coconstruire.

4 – Vers une théorisation de l'accompagnement professionnel

La reconnaissance officielle de l'accompagnement lors de l'entrée dans le métier et le rôle positif attribué au tiers ou plutôt à ce qui fait tiers en éducation, semblent laisser croire que l'accompagnement est nécessaire. « Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? » demande Carraud en 2010, alors même que la notion d'accompagnement est plurielle et que les pratiques d'accompagnement sont questionnées ?

4-1- Les fondements d'une professionnalisation de l'accompagnement

L'accompagnement induit une individualisation de la formation. Pour autant, faut-il accompagner tous les enseignants ? A trop individualiser la formation, ne risque-t-on pas de perdre le sens d'une formation adressée à toute une profession et basée sur un même référentiel ? En effet, le texte officiel de 2001, instituait l'accompagnement à l'entrée dans le métier comme une prise en charge individuelle et collective des novices. Professionnaliser l'individu et le groupe professionnel est possible. Quelles pourraient être les bases d'une professionnalisation de l'accompagnement des enseignants novices ? Au moins trois entrées semblent adaptées : l'alternance, l'évaluation et le groupe.

Apprendre en situation de travail est aujourd'hui reconnu comme une modalité de formation qui a fait ses preuves (Goigoux, Ria et Toczec-Capelle, 2010). La formation des enseignants est largement fondée sur cette première entrée par l'alternance, de récents textes officiels le rappellent (MEN : Bulletin officiel n°20 du 19 mai 2011).

Les pratiques d'évaluation prennent appui sur l'observation, l'analyse et la régulation de l'action : la réflexivité de l'accompagnateur est sollicitée. Dans notre contexte professionnel, il s'agirait également d'autoévaluation. Pour pratiquer l'autoévaluation selon Allal et Saussez (2007, p. 100) le sujet va mettre en œuvre trois démarches :

- *l'auto-observation* (de soi-même et des situations vécues ; la personne s'interroge, explicite et dégage les éléments de l'action entreprise) ;
- *l'auto-diagnostic* (interprétation) ; la personne attribue du sens aux observations et aux données dégagées lors de l'auto-observation ;
- *l'auto-régulation* (ajustement de l'action) ; la personne adapte ses démarches et décide des moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'action.

Ces trois démarches demandent à la personne d'effectuer une prise de distance, plus ou moins approfondie, comme l'indique Campanale (2007, pp. 70-71) avec les trois formes que peut prendre le processus autoévaluatif au niveau des praticiens : le recul, la distanciation et la décentration. De plus, à tout moment, l'évaluation va porter sur tout l'accompagnement : le projet, la relation, la posture... C'est en cela que « la posture de réflexivité est centrale tant pour l'accompagnateur que pour l'accompagné » comme l'écrivent Dejean et Charlier (2012, p. 29). Les pratiques d'analyse réflexive sont au cœur des processus d'accompagnement.

Les pratiques d'autoévaluation socialisée utilisées en formation peuvent également préparer les futurs enseignants à maîtriser l'autoévaluation de leur pratique. Selon Campanale, Dejemeppe, Vanhulle et Saussez (2010) la régulation de l'action est facilitée par les interactions langagières entre pairs et entre formés et formateurs. Plusieurs concepts clés en éducation et formation sont ici mobilisés : le conflit sociocognitif, la zone proximale de développement (Vygotski) et l'étayage (Bruner). Néanmoins, Campanale et *al.* concluent que les situations qui produisent du discours réflexif sur la pratique sont formatives si elles sont hors de tout contexte certificatif. Un dispositif n'est formateur que s'il se situe dans un espace-temps protégé, sans enjeu de validation pour la carrière. A cette condition, les savoirs acquis lors de ces analyses peuvent devenir des savoirs professionnels opérationnels, ce que Goigoux et *al.* (2010) définissent comme des savoirs ressources pour l'action.

Le rôle formateur induit par le collectif est la troisième entrée fondamentale pour la professionnalisation de l'accompagnement. Le rôle positif du groupe ou de la dyade, c'est-à-dire la possibilité d'être à plusieurs pour accompagner ou être accompagné, revient souvent dans les analyses des expérimentations. C'est le cas dans le compte-rendu proposé par Lafortune et Martin (2004) qui prônent un accompagnement en duo ou en équipe pour favoriser l'émergence d'une « culture pédagogique » spécifique à l'accompagnement : attitudes, connaissances « activités-stratégies », habiletés... Tout cela permet de développer un accompagnement sécurisant. De plus, ce type d'accompagnement à plusieurs, favorise un processus interne de formation des personnes accompagnatrices. Cette modalité d'accompagnement pourrait-elle être envisagée dans la perspective du codéveloppement attendu ? Associé à la culture de l'accompagnement, Lafortune et Martin préconisent également un processus de coconstruction qui va mettre en relation des partenaires. En effet, « le projet prend forme en cours de démarche et devient le projet des partenaires » (*Ibid.*, p. 50). Respect, expertise, adaptabilité, trois mots essentiels pour l'accompagnateur s'il veut accompagner des personnes dans leur changement, leur « trans-formation ». Au premier abord, le partenariat semble aller à l'encontre de l'accompagnement pour lequel l'inégalité des personnes en relation est un fait avéré. N'est-on pas là dans le paradoxe « asymétrie et parité » mentionné par Udave (2002) ? N'est-ce pas dans cette inégalité atténuée par le partenariat que se trouve « l'attente d'horizontalité » relevée par Paul (2009a) ?

La coconstruction s'appuie sur deux principes selon Lafortune et Martin (2004) : « 1) tenir compte de ce qui se fait déjà et 2) donner l'occasion de transformer et d'adapter ses pratiques » (*Ibid.*, p. 51). Ces principes font écho à l'analyse des pratiques et au praticien

réflexif de Schön (1996). De plus, il est accordé une même importance au processus d'apprentissage de l'accompagné qu'à ses pratiques pédagogiques. Cette perspective, qualifiée de métacognitive, correspond à une approche constructiviste de l'accompagnement. Lafortune et Martin poursuivent dans cette voie en montrant que la personne accompagnatrice est également concernée par cette dynamique.

« Cette pratique du processus d'accompagnement socioconstructiviste amène la personne accompagnatrice à poursuivre une démarche ou à en entreprendre une autre à partir d'une prise de conscience de ses constructions personnelles ou à partir des interactions avec les personnes accompagnées » (Ibid., p. 53).

4-2- Une situation de codéveloppement professionnel

La situation d'accompagnement constituerait pour l'accompagnateur une expérience qu'il analyserait pour se développer professionnellement. La notion de coconstruction dans l'accompagnement, telle qu'elle est définie par Lafortune et Martin, nous inviterait à considérer l'accompagnement comme une situation de codéveloppement professionnel. Ceci est renforcé par la mise en évidence d'une culture pédagogique nécessaire à l'accompagnement mentionnée ci-dessus.

Mais la formation à l'accompagnement ne peut se faire sans une prise de conscience éthique, comme le souligne Gélinas (2004). Il identifie trois grandes conceptions de la fonction d'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : le motivateur, l'entraîneur et le facilitateur. Seule cette dernière figure de l'accompagnateur est privilégiée par Gélinas : « L'accompagnateur se perçoit alors comme un agent de changement capable de faire des choix stratégiques pour aider les autres acteurs à réaliser une transformation de leurs pratiques » (Ibid., p. 34). Par ailleurs, il rappelle que toute modification des pratiques « touche les croyances, les valeurs, les compétences, l'image de soi comme expert en enseignement » (Ibid., p. 34). Il en est de même pour l'accompagnateur car la mise à plat de sa propre conception d'accompagnateur est essentielle pour choisir et adopter son propre positionnement dans l'accompagnement. Cela rejoint la nécessaire clarification des obstacles identifiée par Alin (2010a).

Une autre piste de réflexion peut être ouverte sur la formation à l'accompagnement avec le type d'accompagnement à privilégier pour assurer une démarche de développement

professionnel. Le dispositif d'accompagnement présenté par Boucher et Jenkins (2004) propose une modification des pratiques à l'œuvre (et non un apport de pratiques nouvelles) par le questionnement, la réflexion et l'analyse. Ils identifient quatre phases inhérentes à une démarche de transformation des pratiques⁷⁶ :

- *une phase d'appréhension* (sentiment d'insécurité et d'inquiétude)
- *une phase d'expérimentation* (exploration)
- *une phase d'appropriation* (ajustement par rapport à l'expérience)
- *et enfin une phase de consolidation* (assurance et nouveau questionnement)

La connaissance des étapes successives vécues lors de l'accompagnement pourrait faciliter l'évaluation de l'accompagnement par l'accompagnateur. Cet exemple s'insère dans la culture de l'accompagnement par la mise en évidence de savoirs et de connaissances spécifiques.

L'accompagnement peut susciter un développement chez les accompagnateurs comme le montrent L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004) à l'aide d'un modèle original d'accompagnement d'enseignants novices par des enseignants experts, sur plusieurs mois. Les trois chercheuses s'appuient sur le modèle de l'apprentissage de l'enseignement en enseignant mais lui adjoignent un accompagnement dont les visées sont empruntées à Le Boterf (1993, cité par L'Hostie, Robertson et Sauvageau, p. 123) :

- aider la personne accompagnée à nommer ce qu'elle fait et à cerner les problèmes qu'elle rencontre dans sa pratique ;
- la mettre en relation avec des ressources et des connaissances adaptées aux difficultés éprouvées ;
- l'aider à faire le point sur sa démarche et sur sa progression.

Ce modèle met l'accent sur les différentes postures adoptées par l'accompagnateur : guide, tuteur, coach... pour amener le novice à une pratique réflexive. Il a permis aussi aux

⁷⁶ « Il faut préciser qu'il s'agit d'un travail qui prend appui essentiellement sur des données empiriques (observations) et qualitatives (perceptions), et non sur un cadre théorique préétabli » Boucher et Jenkins, (2004, p. 92).

enseignantes expérimentées, sollicités lors de l'expérimentation, de faire un retour sur leurs propres pratiques d'enseignement.

De plus, ce dispositif d'accompagnement repose sur la construction de connaissances et de compétences pour enseigner à partir de l'analyse de la pratique réelle. « Etre avec » une personne qui débute, c'est l'aider à prendre conscience de ses modèles d'action, de « parler des pratiques concrètes d'enseignement » (*Ibid.*, p. 148). L'Hostie et son équipe en concluent que le choix de cette centration sur les modèles d'action et l'accompagnement par dyade renforcée par un groupe d'analyse collective des pratiques, constituent une approche de codéveloppement fort intéressante. Ce modèle s'appuierait sur une reconnaissance d'expertise des différents acteurs, et, finalement, induirait une autonomisation de l'accompagné (Couture & Charest, 2004). Il semblerait que les dispositifs d'accompagnement, loin d'opposer théorie et pratique montrent une plus grande complémentarité entre les deux. C'est également l'objectif attendu de l'entretien post observation de classe, qui est le dispositif support privilégié de l'étude des gestes professionnels des formateurs en situation d'accompagnement.

4-3- Une modélisation issue des pratiques

Charlier et Biémar (2011) proposent une théorisation de l'accompagnement en tant que *genre professionnel*. Le terme genre est repris à Clot (2008) qui identifie le genre comme la *mémoire transpersonnelle du métier*, c'est-à-dire les invariants. Dans le cadre de cette recherche sur l'identification des gestes professionnels des formateurs, la connaissance des invariants liés à la situation d'accompagnement paraît fondamentale, notamment pour une visée praxéologique de formation de formateurs.

Biémar (2011) s'est intéressée à la professionnalité émergente de l'accompagnateur à l'aide d'un dispositif de formation-accompagnement en alternance. Le conseiller pédagogique vivait une situation d'accompagnateur d'une équipe (aspect pratique) mais avait également des temps de réflexion avec des pairs, en vue de formaliser sa pratique (aspect théorique). Ce choix méthodologique prend appui sur le principe du savoir créé par la réflexivité, issu des travaux de Donnay et Charlier (2006) sur le compagnonnage réflexif. Ainsi, Biémar propose une grille de compétences de l'accompagnateur de groupe, organisée autour de quatre axes : la relation, la négociation, la concrétisation et l'autonomisation.

Une grille de vingt-huit compétences : il s'agit d'une liste contextualisée mais non exhaustive. En fait, le processus de coconstruction des compétences s'avère formateur (et non le produit en lui-même). L'organisation de cette grille est intéressante au niveau des précisions qu'elle apporte entre les compétences, dites générales, qui sont des buts assignés à l'accompagnement et les compétences spécifiques.

Un modèle spiralaire : il caractérise le processus d'accompagnement autour des quatre axes jugés essentiels au niveau du genre professionnel.

- **L'axe de la relation :** il est indispensable et fondamental dans le processus d'accompagnement, mais il n'est pas suffisant à lui seul. Respect de l'autre, reconnaissance mutuelle, coopération, concertation... sont des mots clés dans la boucle de la relation.

- **L'axe de la négociation :** il concerne le cadrage de l'activité sous la forme d'un contrat d'accompagnement. La visibilité sera effective.

- **L'axe de la concrétisation :** il permet d'identifier les champs des possibles en fonction du réel. En perspective, se trouve l'organisation des actions, leur opérationnalisation.

- **L'axe de l'autonomisation :** il est indispensable puisque le but ultime de l'accompagnement est de disparaître. Il s'agit donc d'activer les ressources de l'accompagné, d'amorcer et de gérer la réflexivité au sein du groupe.

Tableau 7 : les quatre axes de l'accompagnement (Biémar, 2012)

Compétences générales : buts assignés à l'accompagnement	
Boucle de la relation	Construire une relation de coopération entre les partenaires
Boucle de la négociation	Se DONNER une VISIBILITE maximale du contexte d'intervention
	Se POSITIONNER
	ELABORER entre les partenaires un CONTRAT
Boucle de la concrétisation	IDENTIFIER LE CHAMP DES POSSIBLES en fonction du réel
	GERER le PROCESSUS d'accompagnement
	Pour permettre au groupe de PROGRESSER
	APPORTER des éléments
Boucle de l'autonomisation	AMORCER et GERER la REFLEXIVITE au sein du groupe

Il s'agit d'un processus dynamique dans lequel les différentes boucles sont en interrelation.

L'accompagnement est un cadre conceptuel mettant en relation deux personnes lors d'une situation de formation professionnelle. Deux mots clés sont retenus : la relation et le cheminement. Pour chacun des deux acteurs, l'accompagnement constituera une expérience empreinte de valeurs, lors de laquelle ils s'ajusteront l'un à l'autre en vue d'apprendre de cette expérience. Dans ce contexte, *apprendre* signifie bien acquérir de nouvelles connaissances et compétences pour se développer professionnellement.

Chapitre 3 – Le développement professionnel

La recherche s'inscrit dans le contexte professionnel de la formation des enseignants du premier degré et plus particulièrement la période initiale de pratique professionnelle. Le premier choix théorique s'est orienté vers une clarification du concept de geste professionnel, vu comme élément structurant la professionnalité des formateurs d'enseignants. L'accompagnement professionnel, avec ses fondements humanistes et constructivistes, a constitué la seconde entrée théorique. En liant maintenant l'accompagnement professionnel et le développement professionnel, nous questionnons les évolutions possibles chez le sujet, évolutions qui vont l'affecter sur le plan identitaire. Il s'agira également d'interroger la nature du développement professionnel visé.

Ce chapitre commencera par les fondements théoriques du développement professionnel à partir des deux perspectives, développementale et professionnalisante, proposées par Uwamariya et Mukamurera (2005). Puis, la nature du développement engagé et les enjeux de formation auquel il est lié, seront précisés, notamment en clarifiant le lien entre les développements, professionnel et personnel. D'autres notions, comme la dynamique identitaire, le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) ou l'*estime de soi*, condition nécessaire à toute possibilité de reconnaissance selon Honneth (2000), contribuent au développement professionnel. Le concept de reconnaissance professionnelle (Jorro, 2009) permettra de mieux apprécier ce que peut être un développement professionnel réussi.

Ensuite, des modèles de développement professionnel seront mobilisés afin d'éclairer une des questions de recherche visant les perspectives de codéveloppement des acteurs.

Enfin, dans la dernière partie de ce chapitre, l'observation du développement professionnel, en lien avec les pratiques d'évaluation comme frein ou levier de ce développement professionnel (Paquay, Wouters & Van Nieuwenhoven, 2010, Jorro 2010), suppose un repérage d'indicateurs ou de repères (Mayen & Vanhulle, 2010) permettant de l'observer. Des possibles leviers et conditions de développement professionnel chez les enseignants et les formateurs seront repérés.

1 – Les fondements du développement professionnel

1-1- Le développement professionnel, une injonction contextuelle ?

Selon Bourgeois (2010) le développement professionnel est une telle évidence aujourd'hui qu'il en vient à poser la question « Mais au fond, faut-il vraiment chercher à développer et se développer ? » (*Ibid.*, p. 270). Par cette interpellation un brin provocatrice, il entend montrer que l'idée positive attachée à tout développement est liée à notre culture occidentale contemporaine pour laquelle le développement est « une bonne chose ».

Mais si c'est *mieux*, « en quoi consiste cet état attendu ? (*Ibid.*, p. 266) et « qui est autorisé, habilité et capable de définir ce plus et ce mieux » (*Ibid.*, p. 267) insiste Bourgeois. Il différencie les notions d'apprentissage et de développement car la première peut être définie par des savoirs : on peut préciser ce qu'est un apprentissage réussi. Il n'en est pas de même pour le développement, comme nous le verrons ultérieurement avec la synthèse proposée par Uwamariya et Mukamurera (2005), même si des types de savoirs peuvent être ciblés.

La première difficulté concernant la notion de développement professionnel est qu'elle caractérise deux éléments différents. Soit, il s'agit des « processus en cours chez le sujet au travail ou en formation » (Bourgeois, 2010, p. 265), soit ce sont les dispositifs permettant d'obtenir du développement professionnel chez un individu. Selon ce spécialiste de la formation des adultes, le développement professionnel ne peut que concerner les processus, il est illusoire de penser qu'une modalité de formation puisse « modeler le développement de l'autre, alors que c'est lui en réalité qui en sera toujours l'auteur et l'acteur. » (*Ibid.*, p. 266). Néanmoins, il sera intéressant de connaître les leviers susceptibles d'agir sur les processus de développement professionnel.

Avec un sujet *auteur* et *acteur* de son développement professionnel, qui pourrait à part lui-même, définir ce que signifie « se développer » ? L'implication de l'enseignant semble indispensable nonobstant l'injonction institutionnelle du développement *professionnel*, celle d'un sujet inscrit dans un contexte professionnel. Dès 2005, Uwamariya et Mukamurera présentaient cette forme prescriptive avec la mise en place de dispositifs de développement professionnel partant des pratiques des enseignants et visant le renouvellement des savoirs pertinents pour cette même pratique.

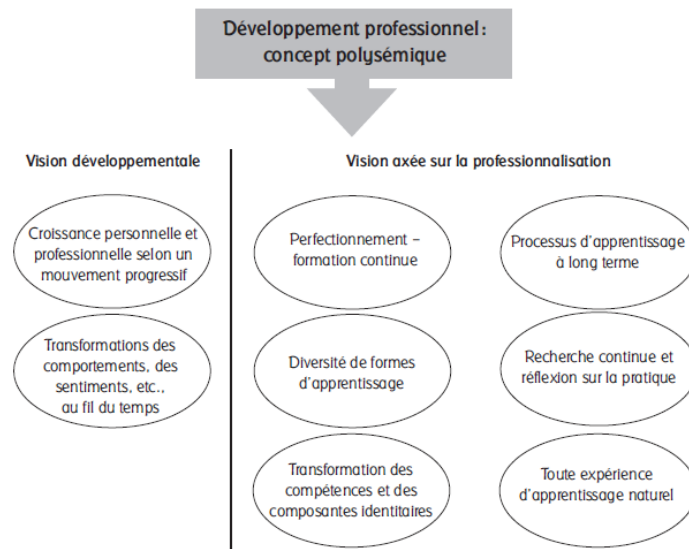
1-2- Deux perspectives à l'origine du concept de développement professionnel

Le concept de développement professionnel en enseignement est à la croisée de deux perspectives théoriques selon Uwamariya et Mukamurera (2005). La première est une perspective développementale, centrée sur l'individu, et, l'autre, celle de la professionnalisation, axée sur l'acquisition des savoirs professionnels. Relevant tous les termes se rattachant au développement professionnel, les deux auteures soulignent « la confusion entre le concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise » (*Ibid.*, p. 134)⁷⁷.

Le processus de développement professionnel en lui-même recouvre plusieurs sens, selon la perspective théorique à laquelle il se rattache. Vu comme une croissance, une évolution, une modification de l'enseignant lui-même, ou, vu comme une étape de perfectionnement dans la formation ou encore, vu comme un processus de réflexion lié à toute expérience d'apprentissage. Cette dernière vision est celle retenue par Barbier, Chaix et Demailly (1994, p. 7, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 135) leur permettant de définir ainsi le processus de développement professionnel : « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». Uwamariya et Mukamurera présentent les différentes conceptions du développement professionnel qui sont à l'origine de la pluralité de sens du concept.

⁷⁷ Il s'agit de la confusion processus/dispositifs, déjà mentionnée ci-dessus et relevée par Bourgeois en 2010.

Figure 3 : deux conceptions du développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 135)



1-3- La perspective développementale

Cette dénomination est liée à « la description piagétienne du développement psychologique de l'enfant (...) caractérisée par des stades qui se succèdent » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 136). La succession des stades est reprise dans la perspective développementale des adultes, ancrant le développement professionnel dans un processus dynamique en lien avec le développement personnel. Pourtant Uwamariya et Mukamurera soulignent la divergence dans le nombre, les dénominations et les contenus des étapes du développement professionnel, chez les différents auteurs qu'elles présentent. Voici les différents modèles que les deux chercheurs reprennent :

Super (1953)⁷⁸ présente un modèle linéaire en fonction de l'âge de l'individu - de 0 à 66 ans et plus, marqué par des étapes et des sous étapes :

- Croissance : 0 à 14 ans
- Exploration : 15 à 25 ans (choix provisoire ; période de transition ; période d'essai)
- Etablissement : 26 à 45 ans (période de stabilisation, période d'avancement)

⁷⁸ Cité par Dolan et al. 1995, p. 356, cité par Uwamariya et Mukamurera p. 137.

- Maintien : 46 à 65 ans

- Déclin : 66 ans et plus

Suite à ce premier modèle général, Uwamariya et Mukamurera en présentent cinq autres, plus spécifiques à l'enseignant : ils sont présentés sous la forme d'un tableau comparatif.

Figure 4 : tableau comparatif des différentes étapes (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 138)

Nault (1999) Phases du processus de socialisation professionnelle	Zeichner et Gore (1990) Phases de la socialisation en enseignement	Vonk (1988) Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Huberman (1989) Cycle de vie de la carrière enseignante	Barone et al. (1996) Niveau de développement professionnel des enseignants
Socialisation informelle Formation inconsciente, antécédents biographiques.	Phase d'avant la formation initiale Prise d'information sur une profession.	Phase préprofessionnelle Étude et formation initiale, préparation au rôle d'enseignant.		
Socialisation formelle Formation initiale, cours et stage.	Pendant la formation initiale Apprentissage, acquisition des savoirs.			
Insertion Professionnelle Anticipation, choc de la réalité, consolidation des acquis.	Après la formation initiale Acquisition et consolidation des compétences.	Phase seuil (1re année d'enseignement) Souci d'être accepté par les élèves, les collègues et la direction. Phase d'acquisition (2-7 ans) L'attention est portée sur l'acquisition des compétences pour enseigner. 1re phase professionnelle Plaisir à montrer ce qu'on sait faire.	Entrée dans la carrière Survie et découverte, tâtonnement, préoccupation de soi. Stabilisation Consolidation pédagogique, aisance, confort psychologique et stabilité.	Novice (Novice level) Non flexible, incapable d'avoir une vision large sur les faits éducatifs. Débutant avancé (Beginner advanced) 2e et 3e année - Devient responsable de ses actions.
Socialisation personnalisée Formation continue, expérience, mises à jour.		Phase de réorientation personnelle et professionnelle Caractérisé par les crises professionnelles. 2e phase professionnelle Choix des méthodes de travail.	Expérimentation Volonté de changer les choses, de sortir de la routine, d'accroître son effet sur la classe. Expérimentation personnelle : matériel didactique, méthodes, etc. Remise en question Sentiment de routine, regard critique sur l'avenir de la carrière.	Enseignant compétent (Competent level) Organisation de ses activités, ce qui est important et ce qui ne l'est pas. Enseignant efficace (Proficient level) Rapidité et flexibilité dans les activités professionnelles, intuition dans la prise de décision. L'enseignant devient efficace.
Socialisation de rayonnement Autoformation, enseignant associé, conseiller pédagogique, charge de cours, professeur universitaire.		Phase d'arrêt progressif Avant la retraite.	Conservatisme Tendance à ne pas croire aux changements. Désengagement Repli progressif, dégoût.	

A la première lecture de ce tableau, on ne peut que relever la justesse de chacune de ces modélisations par étapes, mais on remarque également qu'elles ne développent pas les mêmes caractéristiques du développement professionnel en enseignement. Leur point commun est la linéarité chronologique du processus.

La plus simple est celle de Zeichner et Gore (1990) constituée de trois étapes liées à la formation initiale : avant, pendant et après. Celle de Nault (1999) propose des étapes en lien avec la socialisation des enseignants, c'est-à-dire l'insertion du professionnel dans le groupe. Quant à Wonk (1988), il envisage des phases d'évolution professionnelle dont certaines ont des durées : phase préprofessionnelle ; phase seuil (première année d'enseignement) ; phase d'acquisition (de 2 à 7 ans), première phase professionnelle ; phase de réorientation personnelle et professionnelle, deuxième phase professionnelle ; phase d'arrêt progressif avant la retraite.

Pour Huberman les cycles sont en rapport avec la carrière de l'enseignant : entrée, stabilisation, expérimentation, remise en question, conservatisme et désengagement.

Barone et *al.* (1996) caractérisent les étapes sous forme de niveaux de développement professionnel des enseignants : le novice, le débutant avancé, l'enseignant compétent, l'enseignant efficace.

Cette présentation révèle des points de divergence, tant au niveau des étapes et de leurs contenus, qu'au niveau des aspects du développement professionnel en enseignement. Il s'avère difficile de caractériser le développement professionnel –sans parler de développement professionnel réussi, à partir de ces modélisations.

« Cependant, dans tous les cas, à chaque étape correspondent bien de nouveaux acquis ou caractéristiques, autant sur le plan professionnel que personnel. Globalement, le développement professionnel des enseignants sous l'angle développemental, implique une démarche axée sur la personne enseignante qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques. » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 139).

Selon la perspective développementale la place centrale est attribuée à l'enseignant ; pourtant toutes les phases de développement ne sont pas applicables à tous les enseignants ! De plus, cette conception développementale ne prend pas en compte le

contexte professionnel d'exercice du métier, ni celui de l'environnement social et humain de chacun. Il s'agit là des deux limites reconnues à la perspective développementale.

1-4- La perspective professionnalisante

Elle se décompose en deux sous parties (Cf. Fig. 3). Le développement professionnel relève soit d'apprentissage (formation continue, repérage de compétences...) soit de processus de réflexion et de recherche. Comprendre le processus de développement professionnel suppose de s'intéresser à la professionnalité des sujets. Les questions de mobilisation et de renouvellement des savoirs, d'engagement des enseignants, de pratique réflexive, d'identification de besoins, d'opérationnalisation de choix... seront au cœur du développement professionnel.

Le développement professionnel versus acquisition de savoirs

« L'enseignant est considéré comme un apprenant qui, au fil du temps, construit et reconstruit ses savoirs » écrivent Uwamariya et Mukamurera (p. 141). Le développement professionnel s'inscrit dans une approche constructiviste par l'importance accordée à l'action personnelle ou collective. Ainsi, les changements concernent l'individu dans sa pratique autant que le système scolaire. Les formes d'apprentissage professionnel sont très diverses : résolution de problème, analyse de situation, participation à de nouvelles actions, coopération... La formation continue a un rôle certain dans les échanges professionnels collaboratifs. Uwamariya et Mukamurera concluent que « le développement professionnel est vu comme un processus d'acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique » (*Ibid.*, p. 142).

Le développement professionnel versus réflexivité

La réflexion est un travail intellectuel de mise en mots en vue de théoriser ses actions et ses expériences. Avec la théorie du praticien réflexif, Schön (1994) distingue deux types de réflexion : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. Dans les deux cas, il s'agit d'enrichir l'action grâce à l'analyse et la compréhension de l'expérience. Par sa réflexion, l'enseignant apprend de son expérience et ce nouveau savoir engendre de nouvelles actions, d'autant plus s'il s'implique dans cette démarche.

Selon la perspective professionnalisante, le processus de développement professionnel prend appui sur les connaissances, les compétences et les composantes identitaires du sujet. D'une part, des savoirs sont acquis et reconstruits par le sujet et d'autre part, ses capacités de réflexion lui permettent d'évoluer pour agir en professionnel, assumant par là-même son identité professionnelle.

En clarifiant les deux ancrages théoriques à la base du concept de développement professionnel, à savoir les perspectives développementale ou professionnalisante, Uwamariya et Mukamurera (2005) ont surtout montré la richesse issue de la complémentarité de ces deux approches. Le développement professionnel peut se définir comme « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (*Ibid.*, p. 148). Cette définition met en évidence le lien entre le développement professionnel et le développement personnel. En effet, le développement professionnel est bien un processus personnel dans lequel l'individu est le sujet central, acteur et auteur de son propre développement. Engagement, volonté, pouvoir d'agir... en sont les maîtres mots. Néanmoins, l'institution a également un rôle à jouer pour faciliter le développement professionnel des enseignants, avec la mise en place de dispositifs spécifiques. Ces derniers, tout en facilitant les implications individuelles, les échanges et les coopérations entre individus, ont pour objectif d'enrichir les pratiques professionnelles et donc d'améliorer le système éducatif.

2 – Le développement professionnel, enjeu de formation

Le concept de développement professionnel est lié au monde du travail. Paquay, Wouters et Van Nieuwenhoven (2010) le présentent comme un processus d'apprentissage individuel c'est-à-dire une transformation « du sujet au travail qui apprend par le travail pour son travail » (*Ibid.*, p. 10). Sur quels éléments porte le développement professionnel ?

2-1- La nature du développement professionnel

Comme le développement professionnel s'inscrit dans un processus d'apprentissage, il suppose une transformation de la personne observable à différents niveaux.

Au niveau des compétences : l'accroissement des compétences induit un niveau d'expertise plus élevé. Dreyfus et Dreyfus (1986, 1996, cité par Paquay et *al.* 2010, p 12) distinguent cinq niveaux d'expertise : le novice, le débutant, le compétent, le performant et l'expert. Néanmoins, les compétences acquises ne sont pas simplement accumulées mais plutôt réorganisées par l'expert qui les intègre efficacement aux ressources disponibles.

Au niveau de la carrière professionnelle : il s'agit d'une évolution temporelle pour laquelle des stades sont repérables. Les termes d'entrée, de croissance, de stabilisation, de déclin... sont souvent associés à la perspective développementale.

Au niveau des préoccupations professionnelles : elles sont identiques à tout un groupe professionnel à un moment donné. Ce modèle de croissance professionnelle suppose des évolutions périodiques selon un même schéma autour de centrations professionnelles communes.

Ces trois entrées sur la nature du développement professionnel laissent apparaître des évolutions identitaires en lien avec l'évolution des compétences. En effet, un sujet qui agit, construit des images de soi en fonction de lui-même et des autres, en fonction de son évolution et de la conscience qu'il a de cette évolution. Le développement professionnel est issu de la réflexivité du sujet au travail par la recherche du sens qu'il donne à son expérience. Toute démarche d'apprentissage suppose une transformation de la personne, soit une transformation de ses structures cognitives, affectives, motrices... en fonction de ses interactions avec le milieu professionnel (Paquay et *al.* 2010).

2-2- Développement professionnel, dynamiques identitaires et enjeux de reconnaissance

Le processus de développement professionnel sous-tend la transformation des composantes identitaires⁷⁹. De Ketele, Périsset Bagnoud, Kaddouri et Wittorski (2010) proposent une lecture croisée des identités multiples et des différentes logiques qui entrent en tension au niveau du développement professionnel. En effet, le développement professionnel est au cœur

⁷⁹ La définition des composantes identitaires est de Barbier, Chaix et Demailly (1994, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 135) « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisée dans des situations professionnelles » (p. 7).

de différents enjeux de formation entraînant des contradictions au niveau des individus. Par exemple, *l'identité désirée*, issue d'une logique de projet pour soi, peut être en conflit avec *l'identité attribuée* par autrui à cette même personne, parce qu'elle est stagiaire en pratique accompagnée. Sans entrer dans le détail de toutes les identités possibles, nous pouvons retenir l'idée que la dynamique identitaire peut être source d'énergie pour le développement professionnel ou au contraire, qu'elle peut l'inhiber. De Ketele et *al.* écrivent que « des tensions adéquates aux moments opportuns sont sources de développement personnel et professionnel » (*Ibid.*, p. 56). Seule une posture de la reconnaissance permet un fonctionnement positif de la dynamique identitaire, que les auteurs appellent une « bonne carburation ». Ils mobilisent pour cela les travaux d'Honneth et de Ricœur cherchant à rendre visible la personne : « Une posture de la reconnaissance permet à l'autre d'exister » (*Ibid.*, p. 60) mais c'est une posture à double sens : le droit d'être reconnu mais aussi le devoir de reconnaître celui qui vous accompagne, qui vous forme...

Néanmoins, une autre question se pose : le besoin d'être reconnu doit-il occulter la recherche de l'efficacité chez l'enseignant ? De Ketele et *al.* montrent que le développement professionnel peut prendre deux directions opposées : le professionnalisme (vu comme une recherche de conformité) et la régulation interactive (issue de la pratique réflexive et d'une coconstruction). Seule la posture de la reconnaissance peut relier ces deux directions.

« Dans une posture de la reconnaissance et dans une attitude d'ami critique, personne en formation et accompagnateur s'accordent sur ce qu'ils considèrent comme les acquis de base en relation avec l'identité désirée, l'identité ciblée par la formation et l'identité assignée par le milieu professionnel » (Ibid., p. 64).

Un développement professionnel pertinent s'accompagne d'un développement personnel : la personne se reconnaît dans son identité professionnelle vécue, elle accepte le professionnel qu'elle est devenue.

2-3- Développement professionnel et engagement

Préciser le développement professionnel conduit à définir le sens de l'engagement du sujet. Selon Bourgeois (2009a), l'engagement du sujet est une composante essentielle de tout apprentissage. Le sujet fait d'abord le choix d'entrer dans l'activité, se mobilise, et, en fonction de sa motivation, s'y implique pour mener à terme cette activité. L'importance de la

motivation est avérée, elle se conjugue aux processus cognitifs et sociaux pour transformer le sujet en formation. Ainsi, tout processus d'apprentissage est constitué de ces trois dimensions : cognitives, motivationnelles et sociales, qui sont en interrelation constante. Chacune d'elles constitue une entrée privilégiée pour comprendre les deux autres (*Ibid.*, p. 44). Du point de vue de l'individu, un apprentissage suppose une transformation de cette personne (trajectoire d'apprentissage) qui va l'affecter également dans son histoire de vie (trajectoire biographique) et dans son identité (trajectoire identitaire). Trois trajectoires étroitement liées qui constituent une « triple hélice », conclut Bourgeois. Elles ont un aspect dynamique que je développerai par la suite.

Le tableau suivant, issu de la lecture de Bourgeois (2009a), permet de mieux appréhender les processus en jeu et leur imbrication. Il rappelle les différents concepts inhérents au développement professionnel.

Tableau 8 : les processus à l'œuvre dans le développement professionnel selon Bourgeois (2009a)

Les processus cognitifs	Les processus motivationnels	Les processus psycho-sociaux
<p>« l'apprentissage est fondamentalement un processus de transformations des structures cognitives préalables en structures nouvelles dans le cadre d'interactions finalisées du sujet avec son environnement dans une situation données » p. 44</p>	<p>Engagement du sujet</p> <p>Persévérance</p> <p>Sentiment d'efficacité personnelle, quatre sources selon Bandura (2007) :</p>	<p>Le sujet apprenant</p> <p>L'individu est un être essentiellement social (p. 31)</p> <p>Il s'agit d'une rencontre avec l'autre</p>
<p>Le constructivisme piagétien :</p> <p>l'assimilation (activation)</p> <p>le conflit cognitif (déséquilibre)</p> <p>l'accommodation (équilibre- régulation)</p> <p>Expérience et réflexivité sont au cœur de l'apprentissage.</p> <p>L'expérience est « une action réfléchie par le sujet » (p. 46)</p>	<p>- les expériences antérieures de réussites ou d'échec</p> <p>- l'observation d'autrui</p> <p>- les feedback</p> <p>- l'état émotionnel et physiologique</p> <p>Expectancy-value (Bourgeois 2009a) :</p> <p>- le sens et la valeur de l'activité pour le sujet</p> <p>- la confiance en soi face à l'activité</p>	<p>Les apports de Vygotski : l'apprentissage est doublement social, par les interactions sociales, en présentiel ou à distance (conflit sociocognitif et apprentissage coopératif) mais également par la société qui est culturellement présente</p>
<p>Sans conflit cognitif, il n'y a pas d'apprentissage nouveau.</p> <p>Les différentes sources d'information provoquant du conflit cognitif (souvent les trois ont lieu au même moment) : la transmission d'informations verbales (orales ou écrites) ; l'observation (apprentissage vicariant) ; l'action (« learning by doing »)</p>	<p>L'utilité perçue de la formation dépend de la motivation (intrinsèque et extrinsèque) et de la dynamique identitaire (l'image de soi)</p> <p>La confiance en soi dépend de la perception par le sujet de ses chances de réussir</p>	<p>Les points positifs des interactions sociales sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la décentration du sujet - le nombre plus important de conflit cognitif - l'engagement du sujet

Pour comprendre l'aspect dynamique, Bourgeois développe les liens qui existent entre les processus cognitifs et les processus sociaux et motivationnels. L'apprentissage n'est effectif que si la personne fait trois types de liens. D'abord, avec ce qu'elle a vécu avant sa formation par un retour sur ses croyances antérieures (aspect autobiographique) ; puis avec ce qu'elle vit pendant sa formation, qu'elle conscientise (aspect métacognitif) ; et ce qu'elle vivra à la suite de sa formation en ayant conscience des nouvelles conduites adoptées. D'autres liens existent entre les processus sociaux et motivationnels, notamment avec le rôle de l'autre comme figure d'identification (pair ou formateur), comme agent dans le choix de la formation ou encore comme agent de reconnaissance. De plus, le feedback positif renforce le sentiment d'efficacité personnelle, le sentiment de compétence. La formation est vue comme un engagement personnel mais également social vis-à-vis de la famille ou de l'employeur car entrer en formation permet l'identification à un groupe social d'appartenance. Entre les processus sociaux et cognitifs, il est à noter que l'appartenance à une communauté de pratique suppose le partage d'un même langage et d'outils culturels : les artefacts peuvent modifier les formes de pensée, j'y viendrai avec le concept de genèse (Rabardel, cité par Becker, 2010).

2-4- Développement professionnel, de la dimension individuelle à la dimension collective

Après avoir développé les processus d'apprentissage du côté du sujet, il est intéressant d'aborder les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes, du côté de l'offre de formation. A partir des dispositifs susceptibles de permettre à un adulte d'acquérir des connaissances et des compétences, recensés par Bourgeois (2009b), je vais répertorier ceux qui pourraient être significatifs dans le cadre du développement professionnel des enseignants et des formateurs, objet de cette recherche. Bourgeois met en relation les trois dispositifs d'apprentissage usuels (formation formelle, autoformation et apprentissage en situation de travail) et les trois processus à l'œuvre dans l'apprentissage (processus cognitifs, motivationnels et psycho-sociaux). Son analyse, au regard du développement professionnel, révèle que ce n'est pas un dispositif en lui-même qui est efficace, car dans chacun d'eux, des éléments positifs sont à retenir. La réponse sera donc dans la pluralité des dispositifs de formation.

- L'importance des processus cognitifs d'autorégulation de l'apprentissage, c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à « piloter son propre apprentissage » (*Ibid.*, p. 527). Cette compétence s'appuie sur des stratégies cognitives (*la répétition, l'élaboration, la structuration et la pensée critique*) et des stratégies métacognitives (*la planification, l'auto-observation, l'auto-évaluation et l'auto-réaction*) (*Ibid.*, p. 528).
- L'autorégulation influence les performances d'apprentissage mais également l'engagement du sujet dans l'apprentissage. Le sentiment d'efficacité personnelle⁸⁰ est augmenté. L'autorégulation est une compétence qui peut s'apprendre.
- L'apprentissage doit être signifiant pour le sujet et constitue un des points forts des situations de travail qui permettent de percevoir l'utilité du travail, d'autant plus s'il y a eu résolution de problème.
- La coopération a également des effets très positifs, bien plus que la compétition.
- L'importance du feedback formatif est avérée, et cela, dans les trois types de dispositifs.
- Les apprentissages en interaction sont positifs malgré les effets contradictoires d'une relation asymétrique entre partenaires et notamment si l'on est dans la Zone Proximale de Développement⁸¹.
- Il est essentiel de favoriser la pratique réflexive du sujet au travers des interactions sociales.
- Par l'accompagnement d'un travail de réflexion sur l'activité, l'apprentissage réalisé prend tout son sens. Il est néanmoins nécessaire d'apporter des connaissances expertes pour provoquer du conflit cognitif.

Il a déjà été mentionné que seul le sujet peut apprendre, le dispositif n'étant là que comme un levier facilitant l'apprentissage. Néanmoins, les éléments suivants sont reconnus comme porteurs de développement professionnel : les interactions sociales, les informations suscitant du conflit cognitif (qu'elles soient orales ou écrites, issues d'observation ou d'action), l'apprentissage signifiant c'est-à-dire qui a du sens pour le sujet, le feedback formatif, le travail de réflexion sur son activité, l'engagement de l'apprenant et la motivation pour rester dans l'activité, et enfin, les capacités d'autorégulation visant l'autonomie.

⁸⁰ Bandura cité par Bourgeois, 2009b

⁸¹ Vygotski

J'ajouterai que la notion de genre professionnel (Clot, 2008) relève de l'histoire collective des gestes et des ressources spécifiques d'un milieu professionnel. Le genre professionnel serait vu ici comme une source de développement professionnel, notamment pour les enseignants novices, s'ils se conforment « dans un premier temps aux codes et aux normes du métier » (Lefeuvre, Garcia & Namolovan, 2009, p. 302) ce qui suppose la connaissance du milieu professionnel.

Les éléments concernant les types de savoirs liés au développement professionnel ne seront pas évoqués ici.

3 – Le développement professionnel, enjeu de l'analyse des pratiques

Dans notre projet qui vise à montrer le processus de développement professionnel des sujets, le dispositif support est celui de l'accompagnement entre un tuteur et un stagiaire. Lors des entretiens post observation de classe, l'objectif annoncé est celui d'aider le novice à analyser sa pratique. Dans la perspective professionnalisante du dispositif d'accompagnement d'entrée dans le métier, le développement professionnel devient l'enjeu de l'analyse des pratiques. En effet, il s'agit de développer la capacité à analyser la pratique de classe, capacité nécessaire à l'autonomie de l'enseignant débutant. La progressivité des étapes vers l'autonomie (Jorro, 2011, Boutinet, 2012) en lien avec l'accompagnement a été abordée plus avant.

3-1- Apprendre par l'analyse des pratiques

Dans une perspective d'apprentissage par l'analyse des pratiques, Donnay et Charlier (2006) inscrivent le développement professionnel de l'enseignant comme « processus de construction de compétences et de l'identité professionnelle » (*Ibid.*, p. 10). Ces deux dimensions permettent d'envisager le développement professionnel comme une voie possible de professionnalisation des enseignants rendant chacun *acteur* et responsable de sa formation.

Donnay et Charlier définissent ainsi le développement professionnel (*Ibid.*, p. 13) :

Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne

développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle.

Il s'agit d'une définition très exhaustive qui comporte quelques mots clés.

Un processus dynamique et récurrent... : j'ai déjà souligné la confusion fréquente, processus/dispositif (Uwamariya & Mukamurera, 2005 ; Bourgeois, 2010), Donnay et Charlier (2006) envisagent le développement professionnel comme un processus, lui adjoignant l'idée de récurrence. Il s'agit d'un processus qui revient, qui réapparaît à plusieurs reprises dans une dimension à la fois continue et discontinue : le développement professionnel est un processus sans fin. Donnay et Charlier font le pari que le développement professionnel commence dès le début de la scolarité de l'enseignant, en tant qu'élève avec de « l'observation participante pendant près de vingt ans » (*Ibid.*, p. 19).

... intentionnel ou non, ... : une maîtrise totale du développement professionnel semble impossible. Un dispositif de formation continue qui se veut producteur de développement professionnel chez des enseignants peut très bien échouer alors qu'un événement fortuit peut, à lui seul, provoquer des apprentissages réels. Le développement professionnel semble bien être dans une zone illimitée, en tous cas non restreinte à celle de la formation. Cela rejoint le concept d'*apprenance* défini par Carré (2005).

... dans ses interactions avec l'altérité,... : si l'action est centrale dans la perspective constructiviste, l'interaction l'est d'autant plus pour les tenants du socioconstructivisme. J'ai abordé le rôle essentiel joué par *l'Autre* avec le tiers dans l'accompagnement. Donnay et Charlier (2006) définissent une « posture tierce » (*Ibid.*, p. 129) lors du compagnonnage réflexif, posture basée sur l'acceptation de la différenciation des rôles.

... et dans les conditions qui le permettent,... : certaines situations professionnelles sont plus favorables que d'autres à du développement professionnel car le travail de l'enseignant est situé. Il est possible d'apprendre à partir d'une situation problématique pour laquelle une équipe a cherché et proposé des solutions adaptées. Donnay et Charlier proposent une multitude de lieux de développement professionnel, de la classe à l'école ou chez soi. Ceci rejoint une des limites reconnues à la perspective développementale décrite par Uwamariya et Mukamurera (2005).

... une personne développe ses compétences et ses attitudes... : la personne est actrice de son développement, c'est elle qui peut ou ne peut pas, qui veut ou ne veut pas développer ses compétences. Cela suppose un effort à faire pour apprendre des savoirs nouveaux ou modifier une attitude. Le développement professionnel s'inscrit dans le processus de transformation de la personne (Barbier, 2005).

*... inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle... : ce repère axiologique est fondamental pour tout développement professionnel qui se fait dans une orientation professionnelle donnée, reconnue comme celle unissant la profession, c'est-à-dire favoriser l'apprentissage de l'élève. Il s'agit d'un cadre déontologique de travail non négociable qui reconnaît la personne comme un professionnel. Ainsi, le professionnel *enrichit et transforme son identité professionnelle.**

Même si l'analyse de cette définition est un peu longue, je la pense essentielle dans la perspective du codéveloppement professionnel attendu lors des situations d'entretien post observation de classe. Selon Donnay et Charlier (2006), le concept de développement professionnel « restitue au professionnel sa liberté d'apprendre en même temps que la responsabilité de sa qualification » (*Ibid.*, p. 22). Cette donnée de l'apprentissage tout au long de la vie correspond au double cadre de l'accompagnement à l'entrée dans le métier et de la professionnalisation des accompagnateurs. Néanmoins, dans leur ouvrage Donnay et Charlier s'inscrivent dans une démarche individuelle de formation initiale ou continue avec un modèle d'intervention en développement professionnel. Ce dernier va bien au-delà du simple entretien post observation de classe, dispositif choisi dans le cadre de la recherche. La participation même des formateurs à cette expérimentation s'ancre dans une visée de développement professionnel car ceux qui ont accepté de participer le font dans le but d'apprendre et de se former en analysant leur pratique.

3-2- « Comment apprend-t-on par et pour l'action ? »⁸²

L'apprentissage par et pour l'action est, selon Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters (2010) possible. Ils recensent quelques éléments qui font consensus : « l'action, la réflexion rétrospective et anticipative sur l'action, les interactions sociales mais aussi, à certaines conditions, la réception d'information » (*Ibid.*, p. 15). Ces modalités permettent la

⁸² Paquay et al. 2010, p. 15.

construction d'apprentissages et montrent la relation étroite entre apprentissage et développement professionnel. Par exemple, un conférencier qui apporte des informations sur des points préoccupant des personnes de l'assistance, participe, de ce fait, à leur développement professionnel, car elles pourront mobiliser ces nouvelles connaissances. L'action est essentielle mais non suffisante pour provoquer un apprentissage. Cette distinction est montrée par Piaget dans son ouvrage *Réussir et comprendre*⁸³ : seule la réflexion sur l'action par une prise de conscience, permet d'apprendre réellement, d'être capable de réussir à nouveau. Au niveau des adultes, les travaux de Dewey et de Schön (cités par Paquay et *al.* p. 15) relèvent de ce constat. Mais l'action seule n'est pas suffisante : sans la réflexion et la médiation par le langage, elle ne devient pas un moyen d'apprendre comme le montrent Mayen et Vanhulle (2010) à partir de la situation de travail de jeunes ouvriers des travaux publics.

Les individus au travail apprennent de leurs expériences, cela a été prouvé maintes fois (Webster-Wright, 2009, cité par Paquay et *al.* p. 15) d'autant plus s'il y a un problème à résoudre, une recherche avec une adaptation à trouver. En effet, c'est la confrontation à la situation problème qui favorise le développement professionnel (Huberman, 1995, cité par Paquay et *al.* p. 15).

En fait, apprendre de son expérience suppose une *conceptualisation* dans l'action (Pastré, 2006). Conceptualiser, c'est mobiliser à bon escient une conception de l'action, c'est mettre des mots sur un agir. Comme le soulignent Paquay et *al.*, les situations d'échange lors desquelles les personnes en présence ont recours au langage pour se comprendre, pour interagir, sont vectrices de développement professionnel. Il s'agit de temps forts d'apprentissage car la mise en mots suppose la clarification de la pensée et la mobilisation de théories. Avec le langage, la mise en évidence du lien direct entre théorie et pratique peut-être faite. Les échanges entre pairs sont également producteurs d'apprentissages. Lorsque les apprentissages individuels correspondent à ceux du groupe, il est admis de parler d'apprentissage organisationnel (Argyris, 1995, cité par Paquay et *al.* p. 16). En ce sens, le concept de développement professionnel peut s'élargir à celui de la communauté⁸⁴, les

⁸³ Piaget, J., *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974, p. 237 : « réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action ». [En ligne, page consultée le 7 mars 2013]. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2011_chevallier_c&part=293874

⁸⁴ Comme l'envisagent Barbier, Chaix et Demailly (1994, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 135).

transformations individuelles induisent des transformations collectives de compétences et de composantes identitaires au travail. Le développement professionnel n'est plus seulement du seul fait des individus mais il intéresse toute une profession, par sa dimension collective et les enjeux de professionnalisation.

3-3- Analyse de pratiques et expérience : « une action réfléchie par le sujet »⁸⁵

L'expérience est une spécificité de la formation des adultes et la volonté de la prendre en compte⁸⁶ lors des temps de formation est réelle. « L'intention d'agir avec elle et d'agir sur elle, constitue une originalité de la formation des adultes, de ses recherches et pratiques » écrit Mayen (2009, p. 764). Ce dernier définit l'expérience comme « un objet d'activité effectif et concret pour les professionnels de la formation... » (*Ibid.*, p. 763) et cela bien avant les notions de compétences ou de professionnalisation. L'expérience permet de faire le lien entre la théorie et la pratique, c'est une notion pour l'action. De plus, elle semble incomplète sans la réflexion. Une action ne peut prendre le statut d'expérience que si elle est conceptualisée, si elle est devenue objet de réflexion par le sujet.

Les expériences sont de plusieurs types. L'expérience est plutôt vue comme une bonne chose, avoir de l'expérience est valorisée professionnellement par rapport au manque d'expérience qui est pénalisant lorsqu'on recherche un emploi. L'expérience est-elle toujours positive ? Permet-elle un apprentissage ? Est-elle source de développement professionnel ? Pour essayer de répondre à ces questions, je reprends les différentes significations de l'expérience proposées par Mayen. Il en repère cinq : *l'expérience évènement*, *l'expérience durée*, *l'expérience vécue*, *l'expérience répertoire de cas* et enfin *l'expérience comme produits-construits*. Pour le développement professionnel, nous retiendrons d'abord le premier type. *L'expérience évènement* : c'est « faire l'expérience » d'une situation, d'une relation... Elle a son origine dans les travaux de Dewey sur l'enquête⁸⁷. « C'est l'usage de l'expérience comme moyen de formation » (*Ibid.*, p. 768). Le formé peut faire son expérience puis l'analyser pour enrichir ses expériences à venir. Il s'agit de créer de nouvelles formes de pensée et d'action, c'est-à-dire un apprentissage. En fait, Mayen propose *l'expérience évènement* comme objet d'activité : « Il s'agit, pour les personnes de faire quelque chose de leur expérience pour... » (*Ibid.*, p. 772) et il précise des buts possibles qui orientent la personne vers l'action à venir.

⁸⁵ Bourgeois, 2009a, p. 46

⁸⁶ De nombreux dispositifs d'y emploi (VAE...) avec plus ou moins de bonheur

⁸⁷ John Dewey, *Logique, la théorie de l'enquête*, (1938). Paris Puf, 1993, cité par Mayen 2009.

Les actions avec l'expérience sont situées socialement, encadrées (voire accompagnées), finalisées, ce qui clarifiera la visée transformative attendue. Entre l'expérience et sa prise de conscience, des médiations sont nécessaires. Le langage oral ou écrit permet de raconter le vécu, c'est une première mise à distance. Le cadre de travail sur l'expérience constitue également une médiation. L'expérience devient un moyen d'apprendre. Nous pouvons la considérer comme productrice de développement professionnel. D'ailleurs, la didactique professionnelle fait un large usage de l'expérience comme moyen de formation par les situations d'analyse du travail qu'elle propose.

L'expérience répertoire de cas (Mayen, 2009) peut également être reconnue comme une ressource de développement professionnel, soit individuelle soit collective. Elle permet au professionnel d'avoir en mémoire un grand nombre de situations lui permettant d'effectuer un diagnostic rapide. Dans le cadre de l'entretien post observation de classe, cela signifie que le formateur peut, très rapidement, faire un rapprochement entre ce qu'il est en train de vivre et une autre situation, sorte de référence personnelle. Il peut ainsi tirer parti de son expérience antérieure, qu'il l'estime réussie ou problématique.

S'interrogeant sur la relation travail et formation, Astier (2009) rappelle que le travail est une « occasion de développer des connaissances et des compétences des sujets » (*Ibid.*, p. 748). L'analyse du travail contribue à la formation via la réflexivité et les interactions de deux manières. D'une part, le sujet transforme ses représentations de l'action à travers deux dimensions identitaires : l'*ipséité* et la *mêmeté*. D'autre part, le sujet apprend à mener à bien l'analyse de l'activité avec l'aide des autres personnes. Ainsi, l'analyse de l'activité offre une possibilité de développement des sujets par l'activité et dans l'activité (*Ibid.*, p. 758).

Il sera intéressant d'envisager ce type d'analyse dans le cadre de cette recherche sur les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'entretien post-observation de classe. La mobilisation des savoirs expérientiels permet l'acquisition d'un nouveau type de connaissances personnelles pour le professionnel : l'expérience, transformée par la réflexion est une des familles de savoirs professionnels identifiées par Marcel et Garcia (2009).

4 – Modélisation du développement professionnel, repères et conditions

Le processus de développement professionnel prend appui sur l'action, la réflexion sur et pour l'action, la résolution de problème, les interactions sociales, le conflit sociocognitif, l'apprentissage situé et les communautés de pratique (Paquay, Wouters & Van Nieuwenhoven 2010). Ces dimensions sont mises en lien dans les deux modèles de développement professionnel présentés ci-dessous. Le premier est celui de Pastré (2006, 2009, 2011) composé de genèses, le second est celui de Saujat (2013) caractérisé par le « genre débutant ». Ces modèles permettent d'une part, de mettre à jour des repères de développement et d'autre part, de définir des conditions spécifiques à tout développement.

4-1- Organisation de l'activité : genèses opératives et genèses identitaires (Pastré 2006, 2009, 2011)

Le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action développé par Piaget puis Vergnaud est mobilisé par Pastré (2006) pour concevoir un modèle original intégrant apprentissage et développement.

Toute activité de travail est d'abord productive, c'est-à-dire qu'elle vise une transformation du réel (production de bien, de service...). En principe, elle s'arrête avec l'action, que celle-ci soit réussie ou pas. Mais, ce faisant, cette activité productive peut devenir également constructive pour le sujet si elle se poursuit après la fin de l'action. Par la réflexion sur son activité, le sujet est transformé. C'est ici un premier niveau de développement des compétences. Non seulement le sujet est capable de faire mais il est capable de comprendre comment il a fait. Pour décrire cela, Pastré développe la notion de *genèse*, terme qu'il reprend à Rabardel. La genèse est vue comme une construction créative d'une nouvelle ressource par appropriation d'une ressource déjà existante dans l'environnement du sujet, dans le but de faire face à une situation nouvelle, probablement problématique. Cette double visée de l'activité, productive de biens et constructive pour le sujet, se retrouve à l'intérieur de chacune des genèses identifiées par Pastré : les genèses opératives et les genèses identitaires.

La première organisation de l'activité regroupe les *genèses opératives* car il s'agit de connaissances qui orientent et guident l'action. La connaissance selon Piaget (1974, cité par Pastré 2011) vient de notre capacité à nous adapter à notre milieu. Elle est fondamentalement

opératoire car c'est elle qui permet d'agir en situation. « Au fond de l'action, la conceptualisation » écrit Vergnaud comme le rappelle Pastré (2011). Si le terme conceptualisation est préféré à celui de théorisation, c'est d'abord par cette fonction opératoire. Mais pour agir, le sujet mobilise des schèmes, c'est-à-dire une « organisation invariante de l'activité pour une classe de situation donnée » (Vergnaud, 1996, cité par Pastré, 2011). Ces concepts organisateurs de l'activité sont à la fois invariants et adaptables. Selon Pastré, « ce qui est invariant, ce n'est pas l'activité mais son organisation » (2011, p. 802) d'où toute l'importance accordée à l'adaptation à la situation. Le triptyque « schème-instrument-situation » est fondamental dans la compréhension des genèses opératives. Ces dernières sont des processus de réorganisation soit à partir d'instruments (genèse instrumentale) soit à partir de reconfiguration d'une situation, d'une action (genèse conceptuelle). Pour Rabardel il y a *genèse instrumentale* quand un artefact, au départ étranger à une personne, est repris, incorporé à l'action de cette même personne. L'instrument « étranger » est devenu *son* instrument, il est adopté, la personne l'a fait sien. Il s'agit donc de modes de pensée et d'organisation induits par les artefacts alors que les genèses conceptuelles correspondent plus à des adaptations conscientisées à de nouvelles situations. Les *genèses conceptuelles* supposent donc un processus de réorganisation des acquis, des savoir-faire.

Par exemple, un enseignant sera capable de justifier le choix d'un dispositif pédagogique qu'il a mis en place, en faisant référence à des théories qu'il maîtrise, qu'il conçoit parfaitement. La genèse conceptuelle s'apparente au processus de réflexion sur l'action qui permet la reconceptualisation de la situation, la mise en mots nécessaire qui donne du sens au vécu et permet d'en tirer des apprentissages pour l'action à venir. Ce travail cognitif de conceptualisation de l'action facilite la maîtrise de nouvelles situations.

La seconde forme d'organisation de l'activité concerne les *genèses identitaires*, liées au positionnement professionnel. Lors des phases de création identitaire, l'individu donne du sens à sa propre expérience, à son vécu personnel, parce qu'il en prend conscience et le réinterprète. Ci-après, une présentation synthétique des genèses.

Tableau 9 : genèses opératives et genèses identitaires (Pastré)

<p>1^{er} organisation de l'activité</p> <p>Au niveau des compétences professionnelles</p> <p><i>Les genèses opératives</i></p> <p>Elargissement du champ d'action d'origine</p> <p>Triptyque : schème-instrument-situation</p>	<p style="text-align: right;"><u>Apprentissage par l'action</u></p> <p><i>Les genèses instrumentales :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - appropriation d'un artefact, d'un mode de penser-faire - adaptation à la situation <hr/> <p style="text-align: right;"><u>Apprentissage par l'analyse de l'action</u></p> <p><i>Les genèses conceptuelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - reconfiguration d'un artefact, d'un mode de penser-faire - adaptation à de nouvelles situations
<p>2^e organisation de l'activité</p> <p>Au niveau des composantes identitaires</p> <p><i>Les genèses identitaires</i></p> <p>Du passé vécu à l'histoire personnelle assumée</p>	<p style="text-align: right;"><u>Apprentissage par l'action</u></p> <p>Expérience <i>idem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - vivre une expérience <p style="text-align: right;"><u>Apprentissage par l'analyse rétrospective de son action</u></p> <p>Expérience <i>ipse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - donner du sens à son vécu - réinterprétation de l'expérience en récit

Les genèses opératives sont susceptibles de provoquer du développement professionnel chez les acteurs si, lors d'une confrontation à une situation problématique, il y a un dépassement, une « reconfiguration des modèles opératifs des acteurs » (Pastré, 2009, p. 818). Il s'agit là d'une nouvelle configuration articulée autour du triptyque schème-instrument-situation. Le modèle opératif est construit dans la pratique. Alors que le modèle cognitif décrit la réalité, il permet de comprendre « comment ça fonctionne », le modèle opératif lui, est ce qui permet d'agir, ce qui permet de comprendre « comment on fait fonctionner ». Pour mener à bien son activité professionnelle, l'enseignant par exemple a besoin de savoir comment faire avec ses élèves en fonction des situations. S'il est en difficulté, il va devoir réfléchir afin d'imaginer une autre organisation de classe susceptible de lui donner satisfaction.

Les genèses identitaires sont elles aussi sources de développement professionnel quand le sujet réinterprète un passé simplement vécu en histoire personnelle assumée. Cette réinterprétation du passé induit la possibilité de « s'approprier le sens de l'événement » (*Ibid.*, p.817). Une modification de l'image de soi permet d'assumer un nouveau positionnement professionnel. L'analyse réflexive rétrospective, qu'elle porte sur l'action ou sur l'expérience, est un moyen de générer de l'apprentissage et donc du développement professionnel. Selon Pastré, le développement professionnel peut se concevoir à travers ces types de genèses.

4-2- Modélisation du développement professionnel pour le « genre débutant »

Provoquer du développement professionnel afin de pouvoir l'observer est la piste retenue par Saujat (2013) et son équipe ERGAPE⁸⁸. Leur principe de recherche est le suivant : filmer des situations de classe problématiques qui feront l'objet d'une méthodologie de l'autoconfrontation simple ou croisée. Face à ce qu'il se voit faire, le novice établit un dialogue avec lui-même, le chercheur ou un pair. Recherche de sens dans ce qu'il se voit faire, compréhension différée, prise de conscience... autant d'éléments, mis en évidence par ce dispositif qui permet au débutant de « reprendre la main » sur ce qu'il fait, en développant son pouvoir d'agir : « un processus de transformation en train de s'opérer », (Saujat & Félix, 2007, p. 9). La transformation de l'enseignant est visée, c'est un des effets attendus de ce dispositif qui s'appuie sur l'observation de l'activité, non dans une vision normative mais plutôt dans le sens de l'exploration des possibles. Amener le professionnel à dépasser ses dilemmes, à recycler ses préoccupations, peut, notamment en cas de résolution, provoquer du développement. Partant du principe que l'enseignant assure un double apprentissage, le sien et celui de ses élèves, et, que le passage de l'un à l'autre est le signe d'une évolution positive, Saujat en a fait un modèle de développement professionnel⁸⁹. La modélisation issue de travaux antérieurs réalisés avec Ria⁹⁰, prend appui sur :

- les deux entrées, ergonomique et didactique ;
- sur le double apprentissage : celui de l'enseignant et celui des élèves ;

⁸⁸ Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation, UMR ADEF en 2007-2008.

⁸⁹ Modèle présenté le 4 avril 2013 à Toulouse lors d'une conférence intitulée « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants à l'esquisse d'une modélisation du développement professionnel ».

⁹⁰ Ria et Saujat, 2008, cité par Saujat lors de la conférence du 4 avril 2013 à Toulouse.

- et sur le « genre enseignant débutant » caractérisé ainsi : « enseignant qui, ne maîtrisant pas entièrement la gestion de la classe construit des ressources intermédiaires pour surmonter ses difficultés » (Saujat, 2013).

La notion de milieu est essentielle pour la compréhension du développement professionnel. L'entrée ergonomique correspond au milieu de travail de l'enseignant dans lequel le développement pourra s'observer à l'aide d'une « co-évolution du milieu, des outils, des techniques et de l'activité » (Saujat & Félix, 2007, p. 4). L'entrée didactique est liée à l'organisation du milieu pour l'étude des élèves, soit la mise à jour de différents objets : objets de savoirs, objets matériels, objets sociaux, ignorance... Le développement professionnel de l'enseignant s'observe à travers la maîtrise de ces objets liés à une discipline spécifique, en termes de savoirs et de méthodologie. Plus l'enseignant avance dans la maîtrise de son milieu de travail (aspect ergonomique) plus il est disponible pour se centrer sur les aspects didactiques constitutifs de la professionnalité des professeurs.

Le genre débutant est en fait « un usage débutant du genre professionnel enseignant » (Saujat, 2013), autrement dit, comment le débutant s'approprie le genre enseignant compte tenu de ses préoccupations en situation professionnelle. Le débutant, à travers l'élaboration d'usages de soi lui permettant de faire face aux défis posés par la situation professionnelle, va en tirer des éléments pour son propre développement. La question de l'usage de soi –et de la place du corps, est une réelle préoccupation des enseignants novices, mais, elle est présente également au niveau des nouveaux formateurs.

La modélisation suivante prend appui sur deux types de phases en alternance. Les phases centripètes, tournées vers la personne, sont « dédiées à l'édification de la personne professionnelle » (Saujat, 2013) alors que les phases centrifuges, tournées vers les élèves, visent la maîtrise du réel et donc l'activité des élèves. Les orientations centripètes montrent des usages de soi plus économiques et plus confortables, qui permettent à l'enseignant novice de se ménager. Selon Saujat, ce « ménagement » se retrouve chez certains enseignants en fin de carrière ou ayant des problèmes de santé. En effet, cette modélisation du développement professionnel intègre une dimension de santé au travail, mais de manière spiralaire, en fonction des différentes configurations. Ces dernières montrent une évolution par restructuration des acquis antérieurs : il ne s'agit pas d'une liste d'étapes incontournables mais plutôt d'une lecture des possibles de l'organisation de l'activité de l'enseignant débutant en fonction de ses préoccupations principales.

Tableau 10 : un développement spiralaire du pouvoir d’agir : appropriation et stylisation du genre professionnel (d’après Ria & Saujat, 2008, cité par Saujat 2013)

Configuration 1		Configuration 2		Configuration 3	Configuration 4	
Sur-négociation	Protection de soi	Configurations de classes structurantes Ilots de stabilité	« Arène »	Fatigue et usure précoce	Communication non verbale : postures, regards, silence, déplacements, voix, ... Compétence à faire quelque chose	
Renoncement (disciplinaire)	Sur-intervention panoptique		Individualisation			Exigences personnelles et collectives liés aux enjeux de savoir et de formation
Paix sociale			Consignes et régulations individuelles : « le garçon de café »			
TACHE FANTOME	FONCTIONNALITE ERGONOMIQUE DE LA TACHE		FONCTIONNALITE DIDACTIQUE	DOUBLE FONCTIONNALITE		
Impuissance Inefficacité Apathie Activité empêchée	Orientation centripète de l’activité		Orientation centrifuge	Nouvelle orientation centripète		

4-3- Repères et conditions spécifiques du développement professionnel

La notion de développement professionnel s’inscrit dans une perspective d’accroissement de professionnalité, une plus-value⁹¹ en termes d’être et d’avoir, supposant que le sujet *est* plus que ce qu’il était avant, qu’il *a* plus que ce qu’il avait avant. Lors de la situation de travail qu’est l’entretien post observation de classe, des repères permettant d’évaluer le développement professionnel des enseignants et des formateurs devront être retenus.

La notion de développement est à réserver aux situations de formation et de travail d’après Mayen et Vanhulle (2010) ce qui correspond effectivement au cadre de la recherche. Selon ces deux auteurs, une situation de formation est source de développement professionnel si elle

⁹¹ Nous avons abordé avec Bourgeois (2010) l’idée positive liée au fait de se développer

induit « plus d'autonomie, de créativité et de possibilité d'agir » (*Ibid.*, p. 227). Ils identifient trois repères qui correspondent aux effets produits par le développement :

- Le premier est en lien avec les performances, c'est-à-dire la capacité à faire face à plus de situations : il y a extension du répertoire d'activité du professionnel. Les effets sont observables par une plus grande résistance aux perturbations, la possibilité de changer de registres d'action ou d'adopter d'autres modes d'action, de s'adapter à la situation donnée ou à de multiples situations variées.

- Le deuxième repère a trait à l'organisation de l'action, c'est-à-dire comment le professionnel comprend ce qu'il a à faire pour mieux faire ; il modifie son mode de raisonnement, il opère de nouvelles conceptualisations pour l'action, il est capable de faire des liens, il a des compétences métacognitives...

- Le troisième repère concerne la construction de la position c'est-à-dire comment le professionnel construit son cadre d'action par rapport au milieu, aux autres et à la profession dans son ensemble.

Afin d'évaluer le développement professionnel lors de la formation initiale des enseignants, Beckers (2010) identifie des éléments sur lesquels peut porter l'évaluation. Elle propose les repères suivants à partir des trois genèses issues du modèle théorique de Pastré, présenté plus haut. Pour les genèses instrumentales, l'observation de l'action professionnelle (gestes professionnels) et des traces qu'elle laisse, peut être mobilisée. Au niveau des genèses conceptuelles, il s'agit de repérer le niveau de réflexion sur la pratique. Enfin, les genèses identitaires correspondent aux positionnements par rapport aux autres et à soi. Soulignant la difficulté liée à l'évaluation de ce dernier type de genèses, Beckers pense que l'évaluation des genèses identitaires pourrait même être contreproductive en formation initiale, risquant de bloquer le développement professionnel du futur enseignant. En effet, pour ce dernier, il s'agit de se positionner en tant que professionnel, de chercher à comprendre ce qu'il fait comme les autres enseignants (*identité idem*) et d'assumer ce qu'il fait différemment (*identité ipse*) tout en restant dans le cadre éthique du métier. Lors de l'accompagnement à l'entrée dans le métier, l'image de soi du novice a évolué par rapport à sa période de formation initiale et il est souvent conscient de cette évolution. L'enseignant débutant mobilise cette nouvelle identité dans sa construction professionnelle, d'autant plus, si, lors de l'accompagnement, il est reconnu professionnellement, de manière formelle, par un écrit partagé qui laisse une trace de

sa professionnalité (Jorro & Pana-Martin, 2012). Le tableau suivant présente une synthèse des repères du développement professionnel issus des travaux de Pastré, Saujat, Mayen et Vanhulle, et, Beckers. Il sera utile dans la perspective du codéveloppement attendu.

Tableau 11 : synthèse des repères de développement professionnel

	Pastré (2006, 2009)	Saujat (2013)	Mayen et Vanhulle (2010)	Beckers (2010)
Genèses opératives (réorganisation)	Développement professionnel par genèses	Développement spiralaire du pouvoir d'agir	Quelques repères de développement	Sur quels éléments peut porter l'évaluation ?
	Genèse instrumentale	Configuration 2 : fonctionnalité ergonomique de la tâche Configuration 3 : fonctionnalité didactique	Extension du répertoire d'activité - performances-	Geste professionnel ⁹² : observation de l'action professionnelle ou de ses traces
	Genèse conceptuelle	Configuration 4 : double fonctionnalité	Modification de l'organisation de l'action	Réflexion sur la pratique (notamment par des temps de formation dédiés à cet apprentissage)
	Construction de l'expérience	Genèse identitaire	Mouvements d'orientation centripète (vers soi) ou centrifuge (vers les élèves) issu des configurations 1 à 4	Construction d'une position professionnelle

4-4- L'évaluation, condition du développement professionnel ?

Derrière l'intentionnalité de l'évaluation et de celui qui la met en œuvre (institution, accompagnateur, groupe professionnel...) se cachent des perspectives très différentes professionnellement, notamment au niveau des acteurs qui vont les vivre, en les engageant – ou pas, vers du développement professionnel. Si Perrenoud (2010) dénonce l'évaluation

⁹² Il s'agit plutôt de geste du métier

comme frein au développement professionnel, Jorro (2007, 2010) l'envisage plutôt comme un levier, mais sous certaines conditions. En fait, ce sont les pratiques d'évaluation et les visées qu'elles affichent qui permettent cette amplitude de positionnement au niveau des chercheurs.

L'évaluation devient une condition du développement professionnel car elle « éclaire le positionnement de l'acteur et peut amplifier son pouvoir d'agir » (Jorro, 2010, p. 253). La question de l'engagement de la personne dans sa formation est essentielle, c'est ce qui lui permet de se reconnaître et d'être reconnu à travers son engagement. Le concept de reconnaissance professionnelle, défini par Jorro (2009) met en avant quatre verbes pour concevoir l'évaluation comme levier du développement professionnel puisque c'est l'évaluation de l'activité du professionnel (*analyser-interpréter*) qui permet la reconnaissance du positionnement professionnel (*dialoguer-instituer*).

S'appuyant sur des travaux antérieurs, Jorro (2010, pp. 255-257) reprend quelques conditions qui permettent à l'évaluation de devenir un levier de développement professionnel. D'abord, si l'évaluation de la pratique professionnelle permet la *clarification des systèmes de valeurs* à l'aide des référentiels notamment, ce qui suppose une appropriation de ce référentiel par l'évalué dans le but de *déterminer des enjeux d'apprentissage* pour lui, mais également parce que cela permet de négocier des attentes. Quand *les référentiels constituent des balises pour agir*, l'idée n'est pas d'instituer une norme avec un idéal de la pratique mais plutôt d'envisager *la pensée du souhaitable*, en fonction des possibles de la situation et de l'acteur en jeu. La prise en compte des ajustements à la réalité de la situation vécue éclaire l'évaluation, qui permet alors une meilleure prise en compte de *l'approche complexe des pratiques professionnelles*. La *construction d'un projet de professionnalisation* permet d'engager le professionnel dans son développement, d'autant plus qu'au titre d'acteur de la communauté éducative et *responsable* de son action, il conçoit la nécessité des pratiques évaluatives y compris celle de l'évaluation à visée certificative.

L'évaluation devient une condition du développement professionnel quand elle peut s'appuyer sur les conceptions de l'accompagnement développées plus haut (Charlier & Biémar, 2011), notamment avec les dispositifs de compagnonnage réflexif (Donnay & Charlier, 2006). En fait, par la richesse des pratiques qu'elle recouvre, l'évaluation ouvre des possibles très intéressants du point de vue du développement professionnel. Notamment le

principe d'autoévaluation et de coévaluation caractérisé par ces verbes : observer, analyser et réguler (Allal & Saussez, 2007). D'ailleurs, la capacité d'autorégulation du sujet, liée aux compétences d'autoanalyse et d'autoévaluation, développe le pouvoir d'agir de l'individu. Ces pratiques seront mobilisées dans la méthodologie de recherche.

Dans cette dernière partie théorique, la présentation des fondements du développement professionnel a été effectuée à partir des deux perspectives, développementale et professionnalisante, développées par Uwamariya et Mukamurera (2005). Le développement professionnel vu comme un processus en cours chez le sujet (Bourgeois, 2010) parce qu'il est lié aux apprentissages et à la formation, relève des pratiques d'évaluation formative qui confrontent l'observation de l'agir professionnel aux valeurs du praticien, dans le but de réguler son action (Jorro, 2007). Ces pratiques d'évaluation formative s'appuient sur la réflexivité des acteurs. Aussi, en abordant l'analyse des pratiques comme modalité permettant d'induire du développement professionnel, il s'agissait de rappeler le lien unissant analyse et évaluation, lien parfois inopérant compte-tenu des « confusions tenaces » qui privilégient la réflexivité dans l'analyse et non dans l'évaluation « alors que l'évaluation correspond à un haut degré de réflexivité » (Jorro, 2007, p. 13). Autrement dit, l'évaluation comme « fonction de structuration et d'amplification du processus de développement professionnel » (Jorro, 2007, p. 17) est possible avec des pratiques d'autoévaluation et de coévaluation, ce qui peut être le cas des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier.

Chapitre 4 – La problématique de recherche

Problématique et questions de recherche

Un dispositif professionnel, maintes fois utilisé dans le cadre de mes fonctions de conseillère pédagogique, est à l'origine de cette thèse : l'entretien post observation de classe. Il s'agit d'un échange professionnel, entre un formateur et un enseignant, visant l'amélioration des compétences des enseignants stagiaires ou en alternance. La recherche vise à apporter des éléments de compréhension sur la professionnalité des formateurs lors des entretiens effectués dans le cadre de l'accompagnement des enseignants débutants.

Aujourd'hui, pour répondre aux nouvelles problématiques de formation des enseignants, des pratiques d'accompagnement sont mises en avant. Afin de faciliter l'entrée dans le métier des enseignants débutants, la formation professionnelle s'individualise : le novice est personnellement accompagné sur le terrain. L'accompagnateur est un tuteur qui a pour mission d'accompagner la difficile transition entre l'espace de la formation et celui de la classe, entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant à part entière. La demande institutionnelle est celle d'un suivi échelonné sur une année, constitué de visites (observations de classe et entretiens), et parfois, d'écrits professionnels. L'accompagnement actuel prend donc appui sur des modalités de travail éprouvées depuis longtemps : l'entretien post observation de classe. Ce dernier n'en demeure pas moins un objet de questionnement pour ceux qui le pratiquent régulièrement. Qu'en est-il de cet entretien, pour qu'il soit pensé comme un dispositif pouvant répondre à la prescription d'accompagnement des enseignants dans les classes ? Il s'agit de questionner la dynamique de construction de l'accompagnement tel qu'il se pratique effectivement.

Pour mener à bien cette mission, les formateurs de terrain construisent leur pratique de l'entretien professionnel à partir de divers éléments, personnels autant que professionnels. Ils ont recours aux connaissances acquises lors de leur préparation au CAFIPEMF, aux échanges entre collègues plus ou moins formels, aux formations proposées dans le cadre professionnel, aux lectures et recherches variées... A ce dispositif d'entretien post observation de classe, envisagé comme une activité plutôt personnelle et basé sur l'analyse des pratiques de l'enseignant observé en situation de classe, se greffe une modalité plus récente qui est celle de

l'accompagnement. Pourtant, l'accompagnement professionnel suppose lui, une temporalité, une dynamique et une relation, toutes trois différentes de celles de l'entretien.

A l'heure où la formation des enseignants vient de prendre un nouveau tournant avec la mise en place de la réforme dite de Mastérisation et la création des Espé en septembre 2013, qu'en est-il de l'accompagnateur d'enseignants aujourd'hui ?

De plus, l'entretien professionnel ne peut être réduit à un simple échange langagier, dans lequel seule la dimension verbale serait mobilisée. Une autre approche, allant au-delà des compétences et des postures, pourrait être proposée. En effet, le concept de geste professionnel semble permettre de redéfinir l'activité du formateur dans le cadre de l'accompagnement des enseignants novices. Nous l'avons abordé ci-dessus, les gestes professionnels sont bien plus que de simples actes, ils sont empreints de signification pour les deux partenaires de l'interaction. Les dimensions opératoires et symboliques du geste professionnel seront mises en avant, en lien avec les postures, pour apprécier la professionnalité des formateurs, dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement professionnel.

La problématique est donc la suivante : **le concept de geste professionnel permettrait de passer de l'implicite d'une pratique informelle d'entretien à son explicitation.**

Le concept de geste professionnel des formateurs d'enseignants pourrait bien devenir un enjeu pour la professionnalisation de l'accompagnement en éducation, accompagnement considéré comme un dispositif de formation à part entière, pouvant répondre, de manière adaptée, aux nouvelles problématiques de formation des enseignants d'aujourd'hui. Pour clore cette première section, je vais préciser les deux questions de recherche qui mobilisent les trois cadres théoriques développés, à savoir, le geste professionnel, l'accompagnement professionnel et le développement professionnel.

1^{ère} question de recherche : les gestes professionnels structurent la relation d'accompagnement

L'identification des gestes professionnels des formateurs, dans une situation d'accompagnement professionnel individualisé, devrait permettre d'éclairer la nature et les modalités nécessaires à une relation d'accompagnement construite. Lors de l'entretien, le

maitre formateur (MF), animé par des intentions, orienterait ses interventions et agirait, en fonction de sa connaissance antérieure du partenaire et de ce qu'il vit en temps réel. Motivés par les buts poursuivis par le formateur, les gestes professionnels auraient un effet moteur sur l'entretien et en détermineraient les orientations immédiates ou futures. En s'adressant à l'enseignant novice et en prenant sa parole en considération, en privilégiant les interactions, le formateur chercherait à donner une forme structurée à l'entretien post observation de classe, dans le cadre de l'accompagnement.

Le geste professionnel du formateur pourrait être appréhendé comme *une interaction verbale et/ou corporelle, plus ou moins intentionnelle et conscientisée en fonction de l'expertise du professionnel*. Le geste professionnel s'inscrirait dans un contexte professionnel situé et dans un cadre temporel défini.

2^e question de recherche : la relation d'accompagnement engage les deux acteurs dans un codéveloppement professionnel

Cette seconde question de recherche s'appuie sur la prise en compte de l'expérience de l'interaction professionnelle : le développement professionnel ne peut se situer uniquement du côté de l'enseignant stagiaire ou débutant, il semble également présent chez le formateur. Certes, l'entretien vise le développement des enseignants en se référant à l'analyse des pratiques, le but de l'entretien est bien d'accroître ses compétences professionnelles. Mais des pratiques d'autoévaluation et de coévaluation, en lien avec des gestes professionnels identifiés lors des entretiens, pourraient permettre aux formateurs de développer conjointement leur expertise professionnelle.

Le projet de recherche s'inscrit dans un cadre méthodologique qualitatif. Il a plusieurs visées :

- **Une visée descriptive** avec l'identification des gestes professionnels des formateurs. L'entrée par les gestes professionnels des formateurs en situation d'entretien professionnel dans le cadre de l'accompagnement peut apporter une dimension nouvelle, qui a peu été

abordée, à ma connaissance, dans les recherches en sciences de l'éducation et de la formation⁹³.

- **Une visée compréhensive** avec la recherche des éléments constitutifs d'un accompagnement construit, facilitant l'entrée dans le métier. L'activité d'entretien est une situation complexe qui se laisse difficilement appréhender par une observation extérieure. Les deux partenaires de l'interaction peuvent éclairer cette complexité par leur approche interne et le sens qu'ils donnent à leurs actions et réactions.

- **Une visée praxéologique** enfin, en repérant à travers le dispositif méthodologique mis en place, ce qui permet au formateur de clarifier son positionnement afin de se développer professionnellement. L'engagement qui est le mien en tant que formatrice-chercheuse va dans le sens de cette visée : j'aurais la possibilité de faire quelque chose qui « serve »⁹⁴. Une formation de formateurs pourrait donc être envisagée par la suite.

Dans la section suivante, je développerai d'abord la méthodologie de recherche retenue avant de présenter les données recueillies, leur analyse et leur interprétation.

⁹³ Citons néanmoins la thèse de Claire Mattei-Mieusset : Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire. 27 novembre 2013.

⁹⁴ L'utilisation du terme « serve » fait écho à la remarque d'un formateur juste avant son premier entretien : « Après tu me diras hein... il faut que ça me serve moi... »

Section 2 - DISPOSITIF DE RECHERCHE ET ANALYSE

La première section de cet écrit, a permis de présenter le contexte professionnel de la recherche doctorale : les différents acteurs concernés, les modalités de la formation initiale des enseignants par la pratique de l'enseignement, le format spécifique de l'entretien post observation de classe comme élément clé du dispositif d'accompagnement, les enjeux de développement des enseignants en lien avec l'analyse des pratiques.

Pour observer la professionnalité des formateurs d'enseignants, objet de la recherche, le concept de geste professionnel est mobilisé, en tant que nouvel élément potentiellement descripteur de l'activité des accompagnateurs du cadre de la formation. Après avoir développé les fondements théoriques du geste professionnel, j'ai repris trois cadres de recherche déjà investigués par des chercheurs, Anne Jorro, Dominique Bucheton et Christian Alin. L'étude doctorale s'inscrit dans la continuité de ces voies de recherche.

Comme l'entretien post observation de classe est issu du cadre de l'accompagnement individualisé, une meilleure compréhension des pratiques d'accompagnement et des fondements conceptuels qui en sont à l'origine, était nécessaire. En faisant une large place à l'analyse des pratiques, l'objectif annoncé de l'entretien post observation de classe est le développement professionnel des enseignants novices. Les conceptions théoriques du développement professionnel, son observation et ses possibles modélisations ont donc fait l'objet du troisième chapitre.

En reliant geste professionnel, accompagnement professionnel et développement professionnel, je cherche en quoi le dispositif d'accompagnement individualisé support de la recherche, permet aux acteurs de se professionnaliser et de se développer. En effet, la recherche vise à clarifier l'activité du formateur lors des entretiens post observation de classe, dans ses manières singulières de dire, de faire et d'interagir. Les effets de l'activité des formateurs auprès des enseignants novices sont également recherchés. Pour cela, une méthodologie spécifique doit être mise en place, puis analysée et interprétée, en tenant compte des éléments théorisés. C'est l'objet de la seconde section.

Sommaire de la section 2

Partie 1 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET ANALYSE

Chapitre 1 – Rappel de la problématique et des questions de recherche

Chapitre 2 – Visées de la recherche et choix méthodologiques

Chapitre 3 – Présentation du cadre méthodologique

Chapitre 4 – Le milieu professionnel de la recherche

Chapitre 5 – Une modélisation *a priori* du geste professionnel

Chapitre 6 – La présentation des gestes professionnels

Partie 2 : ANALYSE DES DONNEES

Chapitre 1 – La dimension langagière

Chapitre 2 – La dimension éthique

Chapitre 3 – La dimension épistémique

Chapitre 4 – La dimension d'ajustement de l'activité

Chapitre 5 – Eléments constitutifs de la dimension opératoire des gestes professionnels

Chapitre 6 – L'aspect symbolique du geste professionnel

Partie 3 : INTERPRETATION DES RESULTATS

Chapitre 1 – Caractérisation des gestes professionnels des formateurs d'enseignants

Chapitre 2 – Pistes d'interprétation et perspectives

Chapitre 3 – Discussion des questions de recherche

Conclusion

Partie 1 – METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, je développerai les choix méthodologiques opérés permettant d'interroger la problématique et les deux questions de recherche présentées en fin de section 1 et rappelées ci-dessous. Les fondements théoriques seront également mobilisés pour éclairer le dispositif de recherche : le geste professionnel, l'accompagnement professionnel et le développement professionnel.

Chapitre 1 – Rappel de la problématique et des questions de recherche

Dans le cadre de l'accompagnement des enseignants en formation ou stagiaire, les maîtres formateurs sont amenés à observer les futurs professionnels en situation de classe. Ils s'entretiennent ensuite avec eux. Nommés tuteurs dans le premier degré ou maîtres de stage dans le secondaire, les formateurs assument cette mission durant toute une année scolaire. Nous nous intéressons à l'activité des maîtres formateurs (MF) lors de ces entretiens professionnels échelonnés sur l'année scolaire, dans le premier degré c'est-à-dire à l'école primaire.

L'entretien qui suit une observation de classe est considéré comme un échange professionnel à visée formative : l'amélioration des compétences des enseignants observés. Or, il n'existe pas d'entretien type mais des modalités de travail, plutôt informelles, issues du cadre de l'analyse des pratiques. Dans le cadre de la perspective professionnalisante du développement professionnel, ce dernier devient un des enjeux de l'analyse des pratiques (Donnay & Charlier, 2006). L'objectif de l'entretien, reconnu par tous, est bien de permettre à l'enseignant de développer ses compétences professionnelles et de construire son identité professionnelle, mais pour parvenir à atteindre cet objectif, le MF construit sa propre pratique professionnelle. Notre projet consiste, en partie, à comprendre comment cette activité professionnelle est réalisée. La dimension langagière étant insuffisante à elle seule pour « rendre à la pratique son épaisseur symbolique » (Jorro, 2002, p. 9), le concept de geste professionnel est mobilisé. En effet, par ses dimensions opératoires et symboliques, le geste professionnel est bien plus qu'un simple acte. Il s'appuie sur la singularité de l'individu, la spécificité des situations vécues et de l'accompagnement mis en place. Les trois cadres de recherche présentés en section 1, à savoir ceux de Jorro (1998, 2000, 2002, 2004, 2006, 2011), Alin (2006, 2010) et Bucheton (2008, 2009) pourront constituer une base à la lecture des gestes professionnels identifiés lors d'entretiens issus du cadre de l'accompagnement des enseignants.

La problématique identifiée dans notre recherche, dans le cadre de l'accompagnement des enseignants novices, est la suivante : **le concept de geste professionnel permettrait l'explicitation de la pratique de l'entretien post observation de classe.**

En fait, le concept de geste professionnel des formateurs d'enseignants constitue un véritable enjeu pour la professionnalisation de l'accompagnement en tant que dispositif de formation. Il s'agira donc de montrer l'existence de gestes professionnels lors des entretiens, et de comprendre comment ils donnent une structure et soutiennent le processus d'accompagnement mis en œuvre par les MF dans le cadre de leur tutorat.

La première question de recherche est donc la suivante :

- **Les gestes professionnels structurent la relation d'accompagnement.**

Si le développement professionnel de l'enseignant est clairement identifié comme objectif de l'accompagnement, celui du formateur l'est bien moins. Une autre des perspectives de notre recherche serait de montrer qu'il s'agit d'un codéveloppement. Cette approche prend en compte l'expérience vécue par le formateur comme « une action réfléchie par le sujet » (Bourgeois, 2009a, p. 46) et donc conceptualisée.

La seconde question de recherche est posée en ces termes :

- **La relation d'accompagnement engage les deux acteurs dans un codéveloppement professionnel.**

Chapitre 2 – Visées de la recherche et choix méthodologiques

En choisissant l'entretien post observation de classe comme support privilégié de l'activité du formateur en situation d'accompagnement individualisé, notre projet s'inscrit dans plusieurs perspectives de recherche, en partie descriptive et compréhensive mais également, à visée praxéologique. L'identification d'un certain nombre de gestes professionnels est attendue : gestes professionnels des formateurs, repérables dans le format professionnel qu'est l'entretien. Ces gestes feront l'objet d'une caractérisation spécifique par le chercheur à l'aide des modélisations existantes et/ou enrichis en fonction des observations réalisées. Les supports choisis pour le repérage des gestes professionnels sont les divers entretiens réalisés par différents formateurs dans le cadre des accompagnements d'enseignants stagiaires ou contractuels. Ces entretiens, issus de situations authentiques sont filmés. L'observation extérieure de l'entretien par le chercheur permet de décrire l'activité du formateur et ses ajustements d'un point de vue extérieur. En effet, « l'observation de l'individu en interaction et dans son contexte de vie (...) constitue un premier pas vers la prise en compte de la complexité et de la signifiante. » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 106). L'objectif est donc de comprendre l'activité du formateur lors des entretiens et les effets de ses gestes professionnels sur l'accompagné... Pour cela, deux autres points de vue sont nécessaires : celui du MF et celui du stagiaire, ce qui est le but des entretiens d'autoconfrontation simple. A cette occasion, le formateur clarifie ses manières de faire et leurs fondements ; le formé précise, quant à lui, l'effet des différentes interventions sur sa pratique. La recherche de triangulation des sources qui « implique la référence à des informateurs multiples » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 54) est mise en avant. D'autres triangulations seront mobilisées lors de notre recherche au niveau méthodologique. De plus, à travers « l'expérience subjective et affective des sujets » (*Ibid.*, p. 106), les deux acteurs peuvent indiquer le sens qu'ils donnent à ce qu'ils ont vécu. Ainsi, la compréhension du développement professionnel de chacun pourrait être révélée par leurs propos.

Enfin, la visée praxéologique s'inscrit dans une perspective professionnalisante, celle des individus mais également celle du dispositif en lui-même.

Au niveau des formateurs : il s'agirait de dégager des pistes de formation à l'aide des gestes professionnels identifiés, visant une appropriation personnelle de ces gestes.

Au niveau du dispositif : le repérage des éléments structurant l'accompagnement des enseignants novices, en termes de temporalité, de dynamique et de relations, permettrait de mettre en place un dispositif d'accompagnement professionnel formalisé au niveau départemental, dispositif dans lequel je suis déjà engagée professionnellement.

Au niveau méthodologique, l'entrée qualitative est choisie. Les données sont essentiellement constituées des films d'entretiens post observation de classe (retranscription du verbatim) et des enregistrements audio des entretiens d'autoconfrontation simple avec chacun des partenaires (également retranscrits).

La validité de la recherche est éprouvée par l'usage de différentes *triangulations* : points de vue, temporelle, théorique, et, par la *validité de signifiante* (Pourtois & Desmet, 2007) en sollicitant les formateurs par un retour, j'y reviendrai ultérieurement.

Chapitre 3 – Présentation du cadre méthodologique

Ce chapitre permettra d'expliciter les différentes modalités de recueil de données dans le cadre d'une recherche qualitative.

Lors de l'année scolaire 2013-2014, j'ai proposé à quatre maitres formateurs (MF) d'un même département de les suivre sur l'année, lors de leur mission d'accompagnement d'enseignants stagiaires (PES) ou futurs enseignants en contrat d'alternance (C2)⁹⁵. La demande précise était de les filmer à trois reprises (novembre, février et mai) en situation d'entretien post observation de classe, puis de visionner ensemble la vidéo de leur entretien, selon le principe de l'autoconfrontation simple. Après l'obtention de leur accord, j'ai contacté les PES ou les C2 en lien avec chaque tuteur, pour solliciter leur accord également, en leur proposant le même protocole⁹⁶. Les quatre binômes présents dans la recherche sont tous volontaires.

Trois sortes de données sont recueillies : les entretiens filmés, les autoconfrontations enregistrés et le journal de bord du chercheur.

1 – L'entretien filmé

1-1- Un format professionnel authentique

Il s'agit d'une situation de formation professionnelle authentique qui a sa place dans le cadre de l'accompagnement des formés, qu'ils soient PES ou C2, sur une année scolaire. Ce dispositif a les caractéristiques de l'accompagnement que j'ai développées en section 1, notamment en termes de *relation* et de *cheminement* (Biémar, 2011, Jorro, 2011, Boutinet, 2010, Paul, 2004, 2009a).

Sur le département, l'accompagnement par un MF se fait à l'occasion de visites quantifiées et échelonnées tout au long de l'année. Le choix de ne filmer que trois entretiens par binôme, répartis sur l'année, un en novembre, un en février et l'autre en mai, s'est effectué pour plusieurs raisons.

⁹⁵ Stagiaire ou PES : professeur des écoles stagiaire. Contractuel ou C2 : étudiant de master 2 en contrat de formation en alternance

⁹⁶ Un formateur a été écarté du dispositif car la personne qu'il accompagnait ne souhaitait pas être filmée

La première raison est liée aux modalités de l'accompagnement en lui-même : une présence extérieure dès septembre, aurait pu en fausser la mise en place. De plus, trois entretiens paraissent suffisants s'ils sont répartis sur l'année scolaire car des évolutions, tant au niveau de la forme que du fond, devraient être observées. Néanmoins, le fait de pouvoir observer les mêmes personnes à plusieurs reprises, semble être un critère pertinent dans un cadre qualitatif.

Ce choix d'une méthodologie longitudinale pour une recherche qui se veut observatrice des gestes professionnels des formateurs d'enseignants, s'explique également en fonction de l'évolution attendue chez l'enseignant novice par rapport à la classe. Le premier entretien est en novembre c'est-à-dire après l'urgence de la première prise en main de la classe. Il permet de comprendre ce qui s'est mis en place entre les deux acteurs par le témoignage d'un vécu commun. Le second entretien a lieu fin janvier, et montre l'appropriation de la classe par le débutant par des pratiques professionnelles en évolution. Le troisième et dernier entretien, en mai, s'inscrit dans une fin d'accompagnement qui vise l'autonomie professionnelle. Cette pratique est inscrite dans une temporalité spécifique, celle d'un accompagnement professionnel limité dans le temps. Les fondements théoriques développés précédemment présentent l'accompagnement comme une démarche socioconstructiviste mobilisant la réflexivité du professionnel pour développer son pouvoir d'agir. Il semble possible de retrouver les différents niveaux d'accompagnement identifiés par Jorro (2011) à savoir l'accompagnement comme soutien, comme appui ou comme cheminement, notamment à travers l'évolution des postures des formateurs. Les propos des formateurs lors des trois autoconfrontations devraient pouvoir révéler en partie leurs conceptions de l'accompagnement même si celles-ci ne s'observent pas réellement lors de l'entretien. Pour le formateur, une évolution des conceptions et des enjeux de l'accompagnement en fonction de l'avancée dans l'année scolaire est également attendue, en lien avec l'engagement du PES ou du C2 dans son développement professionnel.

Les différents gestes professionnels des différents formateurs sont décryptés à travers une analyse fine des entretiens et des autoconfrontations, en cherchant à identifier la singularité de l'agir professionnel, en fonction de ce que les acteurs en disent mais également à l'aide de ce qui est observé.

Le choix de l'authenticité est essentiel par rapport à la deuxième question de recherche postulant que la relation d'accompagnement engage les acteurs dans un codéveloppement. Une précision paraît importante vis-à-vis de cette authenticité : l'engagement pris auprès des

deux acteurs de stopper l'enregistrement d'un entretien éprouvant pour eux, lors duquel ils auraient une difficulté importante. Cette promesse est faite dans le but de préserver leur *face* (Goffman, 1974) : elle constitue une sorte de « garantie » très rassurante. Leur engagement personnel n'en est que plus grand. Pour la recherche, il n'y a pas d'intérêt à filmer une situation professionnelle délicate dans laquelle les personnes sont émotionnellement en danger alors que le volontariat est à la base de cette collaboration. L'autoconfrontation elle-même serait biaisée par la gêne éprouvée à se revoir et se remémorer une situation difficile. L'enjeu de la recherche est dans ce que disent les participants lorsqu'ils se voient faire et pas uniquement dans une observation extérieure.

1-2- L'enregistrement vidéo

Le recours à la vidéo est un choix qui se justifie par la fonction qui lui est assignée : celle de servir de traces de l'entretien qui a eu lieu entre deux personnes. L'intérêt du support en lui-même est moindre, seul l'usage qu'en fait le chercheur est essentiel. Pour cela, l'entretien post observation de classe est filmé de la manière la plus neutre possible même si l'on sait que cette neutralité n'existe pas. En effet, des choix sont obligatoirement faits : prise de vue, angle de camera...

« Filmer c'est choisir, et il n'y a pas de choix neutre, il y a des politiques plus ou moins bonnes de prise de vue : trouver le juste équilibre entre la nécessaire exigence d'images de qualité et le risque de fabriquer du sens avec la caméra sont les deux pôles entre lesquels oscille sans cesse l'utilisateur de la vidéoscopie. » (Meeschaert, 1987)

Dans ce texte assez ancien, Meeschaert développe également l'importance de la qualité de l'image, qualité que je n'avais pas envisagée jusqu'ici. Si l'usage de la vidéo en formation s'avère intéressant, il pose néanmoins cette mise en garde : « A quoi jouons-nous quand nous confrontons les gens à une image d'eux-mêmes de mauvaise qualité ? » L'objectif est de recueillir des images de qualité lors du film des entretiens.

La caméra est placée sur pied, dans un cadrage fixe permettant de voir et d'entendre les deux personnes qui sont assises. Soit elles se placent côte à côte (la camera est face à elles) ou face à face (la caméra les prend de profil). Le cadrage permet de saisir le visage et la gestuelle des deux partenaires de l'interaction.

Dans la mesure où il s'agit d'identifier un geste, le recours au film est indispensable, les dimensions spatiales et temporelles pouvant être prises en compte par ce support. Le langage, verbal et non verbal, est plus facilement repéré et séquencé temporellement.

1-3- La présence du chercheur pendant l'entretien

La présence même du chercheur au moment de l'enregistrement a forcément une influence. Cet entretien auquel j'assiste me permet de mettre en route, de vérifier l'aspect technique si cela est nécessaire mais également de prendre conscience de l'atmosphère inhérente à l'entretien. Néanmoins, une présence discrète est souhaitable. Je n'effectue pas de prise de notes pendant l'entretien afin de ne pas gêner les personnes : en effet, un observateur peut influencer ce qui se dit dans un entretien si les personnes observées s'aperçoivent qu'il note certains éléments, elles peuvent s'interroger sur le contenu de ces notes et chercher à savoir ce qui est écrit et pourquoi il y a eu une prise de notes. D'aucuns pensent qu'au bout de quelques minutes, plus personne ne prête attention à l'observateur, néanmoins, je préfère anticiper ce possible biais. Afin de tenir compte de ce moment d'entretien que je « vis », je prends des notes dans le journal de bord du chercheur, hors entretien mais juste après, j'y reviendrai ultérieurement.

Nonobstant toute la discrétion attendue, le chercheur a un rôle d'observateur lors de l'entretien en temps réel. L'observation in situ est déjà une première étape dans la compréhension de l'entretien, il s'agira « d'exploiter la subjectivité inhérente à l'acte d'observation » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 102).

1-4- L'absence du chercheur pendant l'observation

L'entretien porte sur une observation de classe que je ne vois pas, intentionnellement, par rapport au stagiaire et au formateur. Etant moi-même formatrice, je ne souhaite pas que mon statut de formateur prenne le pas sur celui de chercheur. Du point de vue du stagiaire, l'enjeu formatif des visites est important et, lors de sa séance en classe, il est donc sous le regard de deux formateurs. Cela peut le déstabiliser, d'autant plus que je suis une personne « en plus » dans cet accompagnement et « étiquetée » conseillère pédagogique et pour certains même côtoyée en tant que formatrice dans le cadre des journées de stage filées en Espé.

La prise d'information lors de l'observation d'une séance en classe oriente le MF dans son entretien qu'il envisage en fonction, non seulement de ce qu'il a observé, mais également en

fonction de ce qu'il a analysé comme essentiel et prioritaire, par rapport à la visée formative de son intervention. Le choix des points sur lesquels il souhaite faire porter l'entretien lui appartient entièrement, l'expertise du formateur n'est pas l'objet de la recherche, son expertise est posée et il a donc le choix des thèmes qu'il aborde. Je pense que ce point a une influence sur le formateur uniquement qui, parce que je n'ai pas vu la classe du novice avec lui, ne peut chercher dans mon regard ni connivence, ni accord, ni déni, puisqu'il est le seul à avoir vu ! De fait, la clarification lors de l'autoconfrontation n'en est que plus nécessaire. Mon expérience en tant que membre de jury de CAFIPEMF conforte également ce choix. En effet, dans ce cadre, les cinq membres du jury, composé d'inspecteurs (IEN) de conseillers pédagogiques (CP) de maîtres formateurs (MF) et de professeurs de l'IUFM, assistent d'abord à une séance en classe avec le candidat, puis, observent ensuite ce même candidat mener l'entretien post observation de classe appelé dans ce cadre « critique de leçon ». Une des compétences attendues du candidat futur MF, est celle de repérer les points à questionner par rapport à la pratique de classe, points qui font parfois l'unanimité du jury mais pas toujours, car le regard de chacun est orienté par ses propres valeurs et ses convictions d'enseignant. Cette compétence liée à l'observation n'est pas l'objet de la recherche.

1-5- Le choix méthodologique : avantages et limites

Le choix de l'entretien observé et filmé, pour servir de trace aux autoconfrontations se justifie également par la perspective de *triangulations des points de vue* (Pourtois & Desmet, 2007). Un même objet, l'entretien, sera observé par trois regards différents. Les interprétations quant aux différents gestes repérés seront construites à partir de plusieurs voix : ceci est en lien avec *la validité de signifiante* (*Ibid.*). La confrontation peut s'avérer riche également, par le dépassement des cadres de référence de chacun des observateurs. De même, des contradictions inhérentes aux intentions et aux réalisations pourraient voir le jour.

Une triangulation temporelle est possible, de fait, par le chercheur qui voit ce même entretien à plusieurs reprises, tout au long de la recherche. Les traces de ces « regards » à différents moments sont conservées dans le journal de bord.

Pourtant, une vigilance extrême retient notre attention, elle concerne plusieurs biais :

- ma présence pendant l'entretien peut être problématique : les deux acteurs peuvent chercher dans mon regard une certaine connivence ou compréhension ;

- mon regard de chercheuse : du fait des connaissances acquises, je peux avoir des a priori ou des attendus, sur certains gestes professionnels qui orientent la lecture des vidéos d'entretien ;
- mon regard de formatrice peut m'amener à porter des jugements : certaines pratiques peuvent être à l'encontre des miennes et me heurter alors que d'autres, par leur proximité, restent invisibles à mes yeux en étant de l'ordre de l'implicite.

Il s'agit donc de promouvoir une attitude d'étonnement et d'accueil de ce qui se fait, sans *a priori* : s'en tenir à ce qu'on voit et non à ce qu'on pense voir ou ce qu'on a voulu voir... Le journal de bord est un outil précieux qui consigne ces traces.

Le choix de différer dans le temps les retranscriptions intégrales du verbatim (plusieurs semaines après) est important pour laisser un temps de maturation nécessaire. De même, l'analyse précise de chaque entretien ne s'est effectuée que quelques mois après, c'est-à-dire à la fin de la phase de recueil des données et des diverses retranscriptions, ceci afin de prendre le recul nécessaire pour basculer de la posture de formateur à celui de chercheur.

2 – L'autoconfrontation simple

Cette partie précisera en quoi l'autoconfrontation simple est intéressante pour la recherche.

2-1- Le choix de l'autoconfrontation simple

Le terme de geste professionnel n'est pas utilisé couramment par les professionnels de terrain (Alin, 2010a) mais je pense que le concept qu'il recouvre est connu : je souhaite mettre en œuvre un dispositif lors duquel le formateur puisse expliquer son travail, ce qu'il fait, ce qu'il dit, comment il interagit avec le novice... pour permettre à ce dernier de développer sa pratique. Si l'on se réfère à la définition du geste professionnel que j'ai proposée, *une interaction physique et/ou langagière, plus ou moins intentionnelle et conscientisée par le formateur en fonction de son expertise professionnelle*, le dispositif d'autoconfrontation me semble le plus approprié pour solliciter la parole du formateur en vue de lui permettre de décrire son activité. La confrontation consiste à présenter à un sujet des traces de son activité (ici à l'aide d'un enregistrement vidéo) afin de lui permettre de la décrire, de l'expliquer, de la justifier, et cela, dans le but de comprendre sa dynamique d'action, ce qui le fait agir.

Parce que l'activité n'est pas que ce qui est réalisé, il convient de ne pas s'arrêter à observer uniquement l'activité d'un point de vue extérieur, ce qui serait le cas d'une analyse de l'entretien par le chercheur uniquement. En clinique de l'activité, Clot (1999) définit l'activité en ces termes :

« activité réalisée et activité réelle ne se recoupent pas non plus (...) Là encore, le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir –les échecs–, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs. Il faut ajouter –paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire. Sans compter ce qui est refaire » (Ibid., p. 119).

L'autoconfrontation simple a pour but de recueillir les commentaires d'une personne *confrontée* aux images de sa propre activité. En sollicitant la parole de l'acteur face à son activité, le chercheur essaie de recueillir des données sur l'expérience vécue et vue ici comme le réel de l'activité, tel que défini ci-dessus, c'est-à-dire avec tout ce qui a été « empêché ».

Habituellement, l'entretien d'autoconfrontation est filmé mais pour cette expérimentation, je réalise des bandes audio uniquement car la vidéo n'apporte pas ici de données supplémentaires par rapport à l'identification des gestes professionnels. Cette bande audio est retranscrite intégralement en mentionnant les liens avec la vidéo de l'entretien post observation de classe. Pour des raisons de simplification, j'appellerai dorénavant **autoconfrontation**, l'entretien d'autoconfrontation simple et **entretien**, l'entretien post observation de classe.

L'autoconfrontation suppose d'abord un enregistrement vidéo de l'entretien que le formateur a mené avec le professeur stagiaire. La confrontation à sa propre image est une épreuve qu'il ne faut pas nier malgré l'usage de plus en plus courant de la vidéo en formation professionnelle⁹⁷. Pour certains, leur image peut être source de malaise car chacun intègre une image corporelle qui n'est pas forcément l'image telle qu'elle leur apparaît à l'écran. En fonction de la représentation de soi, la confrontation à sa propre image peut être déstabilisante voire éprouvante ou exaltante. Lors du visionnement de la vidéo de l'entretien, on peut

⁹⁷ Le site Néop@ass est principalement composé de vidéo.

s'attendre à ce que l'on nomme l'effet cosmétique⁹⁸. Ainsi, l'enregistrement vidéo qui peut être vu comme source de développement potentiel parce qu'il permet au formateur de « se voir en train de faire », en extériorité en quelque sorte, peut pourtant être à l'origine d'inhibition voire de refus par rapport à l'image donnée car chacun ne se « voit » que de l'intérieur. Pour éviter cet effet bloquant pouvant gêner une liberté de parole, j'ai laissé la possibilité aux formateurs et aux formés, de visionner seul une copie de la vidéo (pour le premier entretien uniquement⁹⁹), avant l'autoconfrontation pour laquelle je suis présente. Cette proposition, par rapport à l'image de soi, a rassuré certaines personnes lors des premiers contacts.

2-2- Le rôle du chercheur durant l'autoconfrontation

L'autoconfrontation simple vise à recueillir des données sur une expérience vécue qui permet de vivre d'autres expériences mais cela suppose également de savoir se détacher de cette expérience, de la mettre à distance comme un objet. Dans la partie théorique, le rôle du tiers comme élément facilitateur de l'accompagnement a été présenté. Il s'agirait ici de voir l'autoconfrontation comme une nouvelle situation d'accompagnement, enchâssée dans l'accompagnement officiel qui est celui du cadre de cette recherche. La tierce personne serait ici le chercheur, qui, par son regard extérieur, propice à l'échange et au dialogue, pourrait faciliter la clarification de l'expérience vécue. Xypas (2011) proposait l'instauration de tierce place dans les dispositifs pédagogiques institutionnels, en retenant plusieurs conditions : le volontariat, la légitimité, le respect et la contractualisation. Ces conditions semblent bien être intégrées à notre dispositif d'autoconfrontation.

L'entretien d'autoconfrontation est considéré ici comme proche de l'enquête par entretien, mode d'investigation spécifique en sciences humaines qui considère les propos tenus comme des « faits de parole » selon Blanchet et Gotman (1992).

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs

⁹⁸ On nomme effet cosmétique la fascination positive (on se trouve parfait) ou négative (on se trouve tous les défauts).

⁹⁹ Cette possibilité n'a pas été utilisée.

et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (Ibid., p. 27)

L'autoconfrontation du formateur a pour but de préciser ce qu'il caractérise comme geste professionnel, c'est-à-dire non seulement l'acte qui serait l'aspect opératoire du geste mais également sa signification, soit l'aspect symbolique (Jorro, 2002). Il s'agit des aspects fondamentaux du geste issus de l'approche anthropologique des trois chercheurs que j'ai développée. Caractériser les gestes professionnels en tant qu'« acte » suppose une vigilance accrue sur la focale prise pour la description et le choix de l'unité retenue. Plusieurs niveaux de lecture sont possibles et l'analyse en tiendra compte.

Les caractéristiques du geste professionnel qu'identifie le formateur sont essentielles pour repérer des invariants, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif. En effet, la seule pratique d'un seul formateur n'est pas suffisante pour essayer d'identifier des gestes du métier (Jorro, 2002), génériques et emblématiques d'une profession. Le genre professionnel (Clot, 2008) pourrait s'observer dans les invariants du métier alors que les gestes professionnels seraient l'actualisation de ces gestes du métier à travers le style de chacun (Jorro, 2002). D'où la nécessité de recueillir plusieurs entretiens et autoconfrontations de formateurs différents.

Le formateur, également meneur de l'entretien post observation de classe, peut s'exprimer sur sa manière de faire (ou ne pas faire) soit une question de style. L'autoconfrontation simple suscite davantage de commentaires relevant des écarts entre le genre et le style professionnels (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Le formateur cherche à expliciter sa pratique dans le but de partager avec le chercheur son point de vue et sa manière d'agir, « il lutte contre une compréhension incomplète de son activité par ses interlocuteurs » (Clot, 1999, p. 143).

Au niveau du PES ou du C2, même s'il n'est pas l'initiateur de l'entretien, il en est le centre : l'activité du formateur s'oriente vers son développement. Aussi, l'analyse de l'entretien que propose le stagiaire n'en est que plus riche et essentielle. Comment sont décrits les mots et gestes du formateur... quels effets en retient-il... quelles réponses a-t-il obtenues par rapport à ses attentes... comment réagit-il à ce qui se passe... comment se voit-il pendant l'entretien...

Au niveau des formateurs, ne pas nommer des gestes professionnels avant les autoconfrontations me paraît essentiel pour éviter d'induire des mots qui ne sont pas issus de leur vécu professionnel. Le terme de geste professionnel n'est pas avancé s'il n'est pas proposé d'abord par le formateur. Lors de l'autoconfrontation, le chercheur a en tête le moins

de qualificatifs possibles par rapport aux gestes professionnels afin d'accueillir la parole du formateur. Avant l'autoconfrontation, le chercheur a visionné chaque entretien notamment dans le but de faire clarifier certains gestes professionnels remarquables. En effet, la présentation de l'autoconfrontation est faite par ces mots : « Nous allons regarder ensemble la vidéo qui a été prise lors de l'entretien post observation de classe que tu as fait avec (prénom du PES ou du C2) dans ta/sa classe le (date). Je ne sais pas si tu te souviens bien de cet entretien... (laisser répondre). Dans le cadre de la recherche que je fais, je cherche à mieux comprendre le travail du formateur. Pourrais-tu me dire ce que tu fais pour me permettre de mieux comprendre ton activité dans le cadre de l'entretien qui suit l'observation de classe ? Pour cela, tu peux arrêter le film chaque fois que tu voudras m'expliquer ce que tu fais et cela autant de fois que tu le souhaites. Il est possible que je te demande également de m'expliquer quelque chose, à ce moment là, c'est moi qui arrêterai la vidéo. Peut-être avant que nous commençons à visionner la vidéo, souhaites-tu dire quelque chose ? ... »

Les modélisations répertoriées dans la première partie théorique (Jorro, Bucheton et Alin) ne sont mobilisées qu'une fois toutes les autoconfrontations réalisées¹⁰⁰. Ce choix, qui peut paraître incongru, me semble nécessaire pour éviter d'influencer, directement ou indirectement, le formateur en cherchant à l'entraîner malgré moi vers les catégorisations que j'attends. La recherche des catégorisations qui vise à identifier des gestes professionnels, ne peut se faire en même temps que le recueil de données, et, comme ce dernier va s'étaler sur plusieurs mois, je souhaite attendre pour mener à bien les analyses avec uniquement le regard analytique du chercheur et non plus celui de l'interviewer compréhensif. Il s'agit de deux postures différentes que je souhaite décaler temporellement afin de limiter des interférences possibles que je juge gênantes pour la recherche. Le rôle du chercheur lors de l'autoconfrontation peut être considéré comme proche de celui des entretiens non directifs : « un processus interactionnel qui privilégie, d'une part, l'expérience libre de l'interviewé et, d'autre part, l'écoute active de l'intervieweur » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 132).

2-3- Points de vigilance sur la méthodologie d'autoconfrontation

Le dispositif d'autoconfrontation a pour but de favoriser une analyse plurielle de l'entretien, par les deux acteurs et cela, pour permettre une triangulation des points de vue (Pourtois &

¹⁰⁰ Néanmoins, une première analyse apparaîtra dans le journal de bord du chercheur, élément de recueil de données que je décrirai ultérieurement.

Desmet, 2007). Cette analyse est faite séparément : chaque autoconfrontation réunit le chercheur avec un seul acteur confronté à la vidéo de son entretien. Cette séparation volontaire permet de ne pas voir la parole de l'un ou de l'autre limitée par crainte de heurter l'autre acteur. Je pense que le formé (stagiaire ou contractuel) se sent plus libre de dire les effets, qu'ils les pensent positifs ou négatifs, des phrases, des gestes ou des postures du formateur, si ce dernier n'est pas présent. De plus, la garantie de la confidentialité des propos des uns et des autres est rappelée régulièrement. Les deux personnes en présence ne sont pas sur le même plan statutaire, l'une est en formation, l'autre formateur. Cette inégalité de fait ne peut garantir un dispositif d'autoconfrontation croisée efficace. Il semble plus facile pour chacun de n'avoir qu'un seul interlocuteur, le chercheur, qui lui ne joue aucun rôle actif pendant l'entretien.

Une vigilance toute particulière est accordée à la parole et à la posture du chercheur : une attitude bienveillante s'impose dans ce don de soi que constituent l'entretien filmé d'une part et la participation à l'expérimentation avec l'autoconfrontation d'autre part.

La générosité dont font preuve les personnes concernées doit être particulièrement bien accueillie et les résultats de la recherche constitueront, d'une certaine façon, un contre-don¹⁰¹. Le retour auprès des acteurs pourra être fait à l'aide de la présentation des gestes professionnels identifiés en situation d'entretien. Ces gestes professionnels ont-ils un sens pour eux ? Correspondent-ils à ce qu'ils vivent ? Cette présentation des résultats partiels s'inscrit dans le cadre de la *validité de signifiante* proposée par Pourtois et Desmet (2007) : « En d'autres termes, le langage des sujets et celui du chercheur coïncident-ils ? » (*Ibid.*, p. 57). Cette correspondance entre les deux langages est essentielle dans la visée compréhensive de notre recherche.

Le protocole d'autoconfrontation mis en place prévoit une aide pour le chercheur, sous forme de guide, à partir d'un repérage effectué sur la vidéo : il s'agit de demander des clarifications, faire expliciter un point particulier, faire observer un élément significatif pour le chercheur... En fait, au départ, le chercheur rappelle la possibilité de mettre en pause le film autant que nécessaire, néanmoins, l'anticipation avec des arrêts possibles a été préférée. Suivant l'interlocuteur de l'autoconfrontation, les arrêts sont plus ou moins effectués par le chercheur.

¹⁰¹ [Marcel Mauss, *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* In *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Collection Quadrige, 1973, 149-279. \[En ligne, page consultée le 21 octobre 2013\].](http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.htm)

Ceci est repérable à la personne qui prend la parole en premier dans le verbatim (celui qui arrête la vidéo prend la parole pour expliquer son interruption).

La qualité des feedbacks du chercheur est essentielle. Comme l'objectif est d'accueillir la parole de l'interlocuteur en dehors du questionnement plus précis qui vise à solliciter une parole, la plupart des retours sont très neutres (hochement de tête, d'accord, oui, hum, hum, hum...). L'usage des questions ouvertes est privilégié.

L'entretien comme mode d'investigation, permet de recueillir des données très utiles pour la recherche au niveau de l'identification de points sensibles : problèmes, système de valeurs, états émotionnels, ressentis, dilemmes... « Dans ce cas, c'est le phénomène d'interaction qui est privilégié » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 131) pour prendre en compte la subjectivité du sujet. La confrontation à sa pratique devrait permettre de repérer l'intentionnalité et la conscientisation des gestes professionnels mis en œuvre.

3 – Le journal de bord du chercheur

Un troisième type de données est issu du journal de bord du chercheur. Il s'agit d'une monographie s'inscrivant sur deux plans : celui d'une pratique réflexive du chercheur et celui d'une trace écrite de la recherche.

Si l'écrit de travail comme support d'une pratique réflexive est communément reconnu¹⁰², en faire un usage spécifique lors d'une recherche qualitative mérite une explication.

La première raison est liée aux temporalités de la recherche : le recueil de données s'étalant sur de longs mois, de novembre à mai, une trace écrite semble nécessaire, ne serait-ce que pour garder en mémoire certains faits. Le journal de bord du chercheur se présente comme une succession de pages stipulant la date, l'heure et l'objet de la réflexion, en référence au recueil de données. La prise de note (il ne s'agit pas d'un écrit retravaillé mais brut) est faite à l'occasion de l'enregistrement vidéo de l'entretien, le chercheur s'isole aussitôt que possible

¹⁰² Le recours croissant aux portfolios dans la formation professionnelle nous le montre.

pour noter ses premières impressions. Un second type de données intitulées « Premiers regards sur la vidéo » recueille les remarques du chercheur confronté pour la première fois aux images de l'entretien. Chaque autoconfrontation fait également l'objet d'une prise de note, légèrement différée dans le temps comme pour les entretiens. Cela permet de noter des remarques faites par les formateurs ou les formés hors enregistrement, *ce petit quelque chose qui se dit sur le pas de la porte*. Dans ce journal, le questionnement du chercheur est également présent.

La seconde raison est de l'ordre de la prise en compte de la subjectivité du chercheur. En effet, il n'est pas envisageable de nier l'implication personnelle et professionnelle du chercheur dans ce projet, aussi, semble-t-il préférable de l'intégrer aux données de la recherche : le journal de bord fait l'objet d'une grande sincérité. Il permet la mise à distance de certains éléments observés, de faire des liens, à chaud, qui, s'ils ne sont pas écrits sont oubliés au moment de l'analyse. La trace écrite de ce ressenti forcément subjectif suppose une certaine formalisation en lien avec la réflexivité du chercheur.

Le journal du chercheur, parce qu'il est trace temporelle de réflexions et de regards du chercheur sur son objet de recherche, constitue une triangulation temporelle (Pourtois & Desmet, 2007, p. 53) possible. Il s'agit d'interroger la stabilité (ou l'instabilité) des résultats dans le temps, notamment avec l'utilisation de modèles longitudinaux et transversaux, ce qui pourrait être le cas avec la modélisation des gestes professionnels.

Chapitre 4 – Le milieu professionnel de la recherche

Quelques précisions sur le milieu professionnel observé sont proposées dans ce chapitre.

1 – Une double posture : formateur/chercheur

La posture de recherche s'appuie sur plusieurs expériences professionnelles. En tant qu'enseignante, j'ai exercé pendant 18 ans dans des classes de l'école primaire (de septembre 1985 à juin 2003). Cette longue expérience m'apporte des connaissances très pratiques sur la classe. En tant que chargée d'école –4 ans en classe unique, puis directrice –école à 2 classes, puis 4 classes, fonction que j'ai assumée pendant 12 ans, j'ai enrichi ma connaissance du milieu scolaire et extra scolaire (instances administratives, mairie, associations, intervenants...) et vécu des expériences diverses (compétences organisationnelles et relationnelles). Depuis 2003, j'assume la fonction de conseillère pédagogique en circonscription auprès d'un IEN et, à ce titre, j'ai une mission de formatrice de terrain, ce qui m'amène à mieux connaître les problématiques des enseignants débutants. De plus, lors de l'année 2013-2014, année scolaire correspondant aux recueils des données, je suis tutrice de deux jeunes PES qui sont en poste sur ma circonscription et je participe à leur formation à la faculté d'éducation lors d'une journée de stage par semaine (stage filé). En parallèle, depuis septembre 2007, je me suis engagée dans un cursus universitaire débuté par une licence en sciences de l'éducation.

Une culture, un département

Un autre élément de mon parcours professionnel dont il faut tenir compte est celui de mon ancrage professionnel dans un unique département, la Lozère. Je n'ai jamais exercé ailleurs, même ma formation professionnelle à l'Ecole Normale a été suivie principalement dans ce département. Ceci peut être vu comme une limite ou un avantage. Une limite certes, puisque je n'ai aucun vécu professionnel externe au département, à l'exception de stages de formation académique (Montpellier). De plus, le département est peu peuplé et ne regroupe que trois circonscriptions pour un peu plus de 80 écoles primaires publiques. Mais un avantage également, puisque mon ancrage professionnel (et personnel) me permet de connaître quasiment tous les formateurs, presque toutes les écoles publiques (j'ai travaillé sur deux

circonscriptions différentes). Une amitié particulière me lie à certaines personnes du milieu professionnel. L'inconvénient majeur réside dans le peu de personnes mobilisables pour cette recherche car nombreuses sont celles que j'ai déjà sollicitées pour les recherches de Masters 1 et 2. De plus, certaines personnes avec lesquelles je suis amenée à travailler ont préparé leur examen de CAFIPEMF avec moi, pour d'autres, j'étais membre du jury. Bref, des liens et des conséquences qui se doivent d'être clarifiés au moment de mettre en place une méthodologie de recherche.

Un milieu professionnel, deux postures distinctes

Depuis plusieurs années, cette double posture de formatrice et de chercheuse m'habite, parfois me servant, comme je viens de le développer par rapport à la connaissance du milieu, parfois me nuisant par une trop grande proximité et implication, et donc d'éviter un empiètement des rôles. Il s'agit de clarifier ce que Brau-Antony (2010) nomme « la position d'intériorité/extériorité qu'occupe le chercheur » (*Ibid.*, p. 72) de par le double statut qui est le mien. La position d'intériorité s'appuie sur une connaissance expérientielle qui intègre des ressentis et des implicites. La position d'extériorité suppose une explicitation partagée des contenus et des méthodes. Le passage d'une position à l'autre, peut s'opérer de manière claire si chacune des postures est bien identifiée avec des fonctions propres à chaque situation. La conscientisation de la posture est recherchée et il s'agit de mobiliser, l'une et l'autre posture, tour à tour, ainsi que les méthodologies en lien avec chacune. Ainsi, le journal de bord permet de noter sans retenue des réflexions, qui sont ensuite replacées dans leurs contextes « posturaux » situés. Il s'agit d'une première clarification cherchant à identifier le « je » qui parle et analyse : la formatrice ou la chercheuse ?

Mais parfois, la double posture s'incarne en même temps, chez la même personne, formant une entité nouvelle, celle du praticien-chercheur. Il s'agit ici de reconnaître la part de subjectivité liée à la personne et à sa propre histoire. « Nous considérons que notre posture de *chercheur-praticien* constitue une posture scientifique particulièrement adaptée pour sensibiliser des publics » écrivent Bucheton et Jorro (2009, p. 10). Il s'agit pour moi de mobiliser cette posture pour m'adresser à des formateurs qui vivent la même situation que moi. Notre préoccupation professionnelle est commune, notre langage est partagé. Une double posture de formatrice et de chercheuse, clarifiée et assumée, ne donne-t-elle pas une certaine légitimité ? **Les garants de ma double posture pour la recherche doctorale, pourraient être pour moi l'authenticité, la bienveillance et le devoir de réserve.** Authenticité de la

situation professionnelle en elle-même et dans ce que je cherche à démontrer avec l'aide des personnes qui veulent bien partager cette expérience avec moi. Notre but commun est de faire avancer la recherche sur les gestes professionnels des formateurs, en essayant de mieux comprendre leur activité pour certains, en précisant les effets de l'accompagnement sur leur propre développement professionnel, pour d'autres. Bienveillance dans la relation avec les autres, exigence fondamentale s'il en est, qu'il s'agisse des formateurs ou des PES/C2 que je vais côtoyer par ailleurs dans le cadre de leur formation tout au long de l'année mais aussi plus tard, dans leur parcours professionnel. Devoir de réserve parce que nous sommes dans un tout « petit » département et que tout se sait très vite. Peut-être certains ne souhaitent pas faire savoir qu'ils travaillent avec moi, d'autres ne veulent pas être reconnus par ceux qui liraient éventuellement la thèse, aussi il s'agira d'assurer un anonymat très rigoureux.

2 – L'échantillon, la diversité du public

L'échantillon est composé de deux types d'enseignants novices, des Professeurs d'école stagiaires (PES) et des étudiants de niveau Master 2 contractuels (C2). L'intérêt de ne pas avoir le même type de public réside dans l'ajustement à la situation, ajustement attendu des gestes professionnels (Bucheton, 2008, 2009). En effet, les C2 sont des contractuels qui ont donc un contrat avec l'éducation nationale qui propose dans le cadre de la mastérisation un dispositif en alternance : mi-temps salarial pour tiers temps travaillé¹⁰³. C'est-à-dire qu'ils ont un emploi de « remplaçant » pendant leur année de Master 2. L'alternance est proposée sous la forme suivante : un jour par semaine (le jeudi sur le département) dans une classe pour assurer la décharge d'un enseignant maître formateur tout au long de l'année, hormis quatre semaines de stage (quatre fois une semaine) lors desquelles ils sont en responsabilité totale dans une autre classe d'une autre école et dans un niveau différent de celui dans lequel ils assurent leur journée hebdomadaire. Lors de ces semaines dégroupées, ils remplacent un enseignant titulaire qui part en formation pour une semaine. Sur le département de la Lozère, lors de la première période du début de l'année, les maîtres formateurs étaient dans leur classe, et, un jour par semaine, « formaient » progressivement le C2, c'est-à-dire leur futur remplaçant. Cet accompagnement se poursuit tout au long de l'année scolaire par des observations de classe et des entretiens, même si la fréquence est réduite. En effet, le maître formateur se doit d'être disponible pour assurer des formations à la faculté d'éducation.

¹⁰³ Ce dispositif spécifique à l'année de M2 en alternance est transitoire et a été modifié à la rentrée de septembre 2014.

La variable entre les deux publics réside dans la connaissance de la classe et des élèves puisque dans un cas il s'agit pour le formateur titulaire de la classe, d'observer la pratique du novice dans sa propre classe (C2) et dans l'autre d'observer la pratique du novice dans la classe dont il est en charge pour l'année de stage (PES). Non seulement, il existe une variable temporelle liée au temps en présence des élèves, très différents pour les deux types de formés, mais également en termes de prise de responsabilité vis-à-vis des élèves. Le PES est responsable des enseignements des élèves à trois quarts temps alors que le C2 a la proportion exactement inverse : un quart temps alors que c'est le formateur qui est responsable de ces élèves là et de cette classe là puisque c'est la sienne. L'implication du PES et du C2 ne peut pas être identique par rapport à une certaine responsabilité de la classe.

De même, je pense qu'en termes d'enjeux d'apprentissage pour les élèves et de responsabilités par rapport aux parents, aux collègues ou à l'institution, ce n'est pas la même chose pour les deux types de formateurs. En effet, le formateur est responsable de ce que fait (ou ne fait pas) son remplaçant contractuel d'autant plus qu'il assure lui-même en grande partie sa formation. Même s'il a à en rendre compte au niveau de l'institution (rédaction d'une fiche de suivi...) il y a d'abord un enjeu par rapport à sa classe, en lien avec la sécurité et les apprentissages des élèves.

Quant au formateur qui suit le PES, il intervient uniquement en tant que formateur extérieur à la classe du PES même si pour certains il peut exister une proximité liée au lieu d'exercice dans la même école comme c'est le cas pour un des binômes.

L'enjeu de l'accompagnement est différent pour les deux types de formés, C2 et PES. Dans le suivi des C2, la dimension induite par le concours professionnel est à prendre en compte car ils sont étudiants en M2 et passent le CRPE en avril. Pour eux, l'enjeu professionnel des entretiens est plus fort que pour les PES qui sont stagiaires mais qui ont déjà le concours.

La dimension expérientielle est à prendre en compte au niveau des formateurs car deux d'entre eux sont novices dans la fonction de MF et deux sont plus expérimentés.

Le tableau suivant recense des éléments de connaissances sur les différentes personnes suivies dans le cadre de cette recherche.

Tableau 12 : présentation de l'échantillon (rangé par statut puis âge croissant)

Sexes –âges Situation familiale	Statut/fonction	Ancienneté et carrière	Autres éléments
Femme – 34 ans – célibataire	PEMF depuis la rentrée 2013 Première année en tant que tuteur PES	Enseignant depuis 9 ans CAFIPEMF (mention occitan) depuis 2 ans	A longtemps été titulaire remplaçante Sur son école depuis 3 ans
Femme – 37 ans – en couple, deux enfants	PEMF depuis la rentrée 2013 Première année en tant que tuteur PES mais a une expérience de MAT	Enseignant depuis 14 ans CAFIPEMF (mention occitan) depuis 8 ans	Cursus bilingue depuis 9 ans PES dans la même école Sur son école depuis 11 ans
Homme – 38 ans – en couple, deux enfants	PEMF depuis 10 ans Première année en tant que tuteur PES	Enseignant depuis 15 ans CAFIPEMF depuis 10 ans	Présent dans la formation des étudiants (Général et Tice) Sur l'école depuis 10 ans (école qui accueille de nombreux étudiants IUFM/Faculté d'éducation)
Femme – 45 ans – mariée, deux enfants	PEMF depuis 5 ans Fait des accompagnements depuis 3 ans (M et PES)	Enseignant depuis 10 ans CAFIPEMF depuis 5 ans	Autre profession avant l'enseignement (dans le droit) Se dit très motivé par la formation et le travail enseignant Sur son école depuis 5 ans (école qui accueille de nombreux étudiants IUFM/Espé)
Femme – 24 ans – en couple	PES	A fait son M2 sur le département	Connaissait son tuteur (professeur d'informatique à l'IUFM) Quelques emplois d'été
Femme – 25 ans- en couple	PES	A fait son M2 sur le département	A fait des études de physique et quelques remplacements dans le privé
Femme – 44 ans – mariée, 3 enfants	C2	Prépare actuellement le CRPE à la faculté d'éducation (concours passé plusieurs fois)	Bac + 5 Autre emploi (ingénieur agro- alimentaire) mais a peu travaillé Professeur de physique chimie en BTS pendant 3 ans Fait des trajets chaque semaine (famille hors département)
Homme – 52 ans – en couple, 3 enfants	C2	Prépare actuellement le CRPE à la faculté d'éducation	Plusieurs emplois (AVSco en lycée et EVS en école primaire. Autre profession avant (gérant d'une société d'étude...). Un enfant est scolarisé dans l'école où il enseigne

Du fait du type de recherche qualitative, la recherche d'une couverture complète des différents profils n'a pas lieu d'être. Néanmoins, ce tableau permet d'observer la variété de l'échantillon au niveau du public des formés (deux PES et deux C2) mais une certaine homogénéité en fonction du statut. Les PES sont jeunes (24 et 25 ans) et sortent de leur

formation universitaire. Les C2, plus âgés (44 et 52 ans) sont issus du monde professionnel et en situation de reconversion professionnelle. Le public formateur est plus homogène au niveau de l'âge (de 34 à 45 ans) et un seul d'entre eux a occupé un autre emploi avant d'enseigner. Deux d'entre eux sont PEMF depuis plusieurs années (5 et 10 ans) dans la même école qui est en lien constant avec l'institut de formation, ce qui permet de dire qu'ils ont acquis une certaine expérience des étudiants. Les deux autres, bien que possédant leur CAFIPEMF depuis plusieurs années (2 et 8 ans), ne sont sur un poste de maître formateur que depuis la rentrée 2013, donc très novices dans les pratiques d'accompagnement et de suivi des étudiants.

Pour respecter l'anonymat quant aux personnes sollicitées pour participer à cette recherche, je les désignerai toute par un masculin généralisé et par un codage faisant apparaître leur statut : MF1 à MF4 (pour Maître Formateur) et A1 à A4 (pour Accompagné). Les nombres de 1 à 4 désignent la dyade (D1 à D4) à laquelle ils appartiennent, chaque MF étant toujours associé au même A.

3 – Le cadrage institutionnel

La fréquence de l'accompagnement du C2 est considérablement réduite après la première période (septembre-octobre) ce qui est également le cas dans l'accompagnement des Professeurs des Ecoles Stagiaires. En effet, pour la première période il est prévu 4 visites puis deux pour le mois de novembre, puis une par mois jusqu'en juin 2014. Dans le cas des PES, le cadrage institutionnel s'exerce à l'aide d'un support écrit : une fiche de synthèse de visite signée par l'accompagnateur et le formé (documents en annexe). Pour le cas des C2, l'écrit est à la discrétion du MF. Pour l'accompagnement des PES, la fiche de synthèse est complétée ainsi : une partie plus formelle est renseignée par le formateur uniquement, l'autre l'est conjointement car elle constitue une reprise à deux voix des points d'appui ou des points à renforcer issus de l'entretien. Une copie de cette fiche est conservée par le PES (en vue du portfolio) et une autre copie est envoyée à l'IEN chargé de la formation. Pour les C2, quand l'écrit est présent, il est rédigé uniquement par le formateur, l'esprit est plus celui d'un compte-rendu de visite. Les supports écrits ne font pas l'objet d'une analyse spécifique, ils sont néanmoins collectés dans la mesure où ils servent de traces et leur lecture peut aider à la compréhension de certains propos de l'entretien. A priori, leurs rédactions pourraient peut-

être témoin de gestes professionnels spécifiques et de pratiques d'accompagnement singulier à travers une dimension longitudinale, témoin d'une évolution professionnelle. Pour l'instant, il n'est donc pas pertinent de les écarter entièrement du recueil de données.

En cours d'année, à partir de janvier 2014, la demande institutionnelle a évolué avec une modification de la fiche de synthèse. Une rubrique évaluation comprenant une case à cocher (satisfaisante/non satisfaisante) et une partie conclusion, ont été ajoutées. Cela signifie qu'il est demandé aux tuteurs de PES, de valider celui qu'ils accompagnent. Cette nouvelle dimension évaluation/certification est à prendre en compte dans l'accompagnement car le contexte certificatif peut nuire aux pratiques formatives (Campanale, Dejemeppe, Vanhulle & Saussez, 2010). Pour les C2, la demande institutionnelle évolue : deux écrits de type compte-rendu de visite, sont à rédiger entre février et juin.

4 – Planification et déroulement du recueil de données

La méthodologie longitudinale est développée principalement avec trois entretiens post observations de classe et trois autoconfrontations simples sur l'année scolaire 2013-2014, une par trimestre. Le tableau suivant reprend les différentes étapes prévisionnelles du recueil des données auprès de l'échantillon.

Tableau 13 : étapes du recueil de données

Étapes	Périodes	Type de méthodologie	Personnes concernées
Étape 1	Novembre 2013	1 ^{er} entretien post observation de classe filmé	Formateur et PES ou C2
Étape 2	Novembre à décembre 2013	Autoconfrontation individuelle avec le film de l'entretien	Formateur seul avec chercheur PES ou C2 seul avec chercheur
Étape 3	Janvier-février 2014	2 ^e entretien post observation de classe filmé	Formateur et PES ou C2
Étape 4	Février 2014	Autoconfrontation individuelle avec le film de l'entretien	Formateur seul avec chercheur PES ou C2 seul avec chercheur
Étape 5	Mai 2014	3 ^e entretien post observation de classe filmé	Formateur et PES ou C2
Étape 6	Mai-juin 2014	Autoconfrontation individuelle avec le film de l'entretien	Formateur seul avec chercheur PES ou C2 seul avec chercheur

Entre le prévisionnel et le réalisé, un écart est souvent à attendre. Ce fut le cas pour les étapes 5 et 6 qui n'ont pu être réalisées qu'avec deux des quatre dyades. En fait, le dernier entretien

n'a pu se faire qu'avec les PES qui n'étaient pas soumis à une obligation de concours à réussir en cours d'année comme les deux contractuels. Dans le cas des C2, un des accompagnés n'a pas souhaité poursuivre suite à son échec au concours, et pour l'autre accompagné, des modifications ont eu lieu au niveau de son accompagnement, avec d'autres interventions que celles du tuteur habituel. Les conditions de l'accompagnement individualisé ayant subi de forts changements n'ont pas permis la poursuite de l'accompagnement dans le cadre défini par la recherche.

Le recueil des données effectives portent sur dix entretiens et sont répertoriés comme suit :

- **Etape 1 : novembre et décembre 2013**
 - Entretien 1 – Dyade 1 – (E1-D1)
 - Entretien 1 – Dyade 2 – (E1-D2)
 - Entretien 1 – Dyade 3 – (E1-D3)
 - Entretien 1 – Dyade 4 – (E1-D4)
- **Etape 2 : novembre et décembre 2013**
 - Autoconfrontation 1 – Maitre Formateur 1 (AC1-MF1)
 - Autoconfrontation 1 – Accompagné 1 (AC1-A1)
 - Autoconfrontation 1 – Maitre Formateur 2 (AC1-MF2)
 - Autoconfrontation 1 – Accompagné 2 (AC1-A2)
 - Autoconfrontation 1 – Maitre Formateur 3 (AC1-MF3)
 - Autoconfrontation 1 – Accompagné 3 (AC1-A3)
 - Autoconfrontation 1 – Maitre Formateur 4 (AC1-MF4)
 - Autoconfrontation 1 – Accompagné 4 (AC1-A4)
- **Etape 3 : janvier et février 2014**
 - Entretien 2 – Dyade 1 – (E2-D1)
 - Entretien 2 – Dyade 2 – (E2-D2)
 - Entretien 2 – Dyade 3 – (E2-D3)
 - Entretien 2 – Dyade 4 – (E2-D4)
- **Etape 4 : février 2014**
 - Autoconfrontation 2 – Maitre Formateur 1 (AC2-MF1)
 - Autoconfrontation 2 – Accompagné 1 (AC2-A1)
 - Autoconfrontation 2 – Maitre Formateur 2 (AC2-MF2)
 - Autoconfrontation 2 – Accompagné 2 (AC2-A2)
 - Autoconfrontation 2 – Maitre Formateur 3 (AC2-MF3)
 - Autoconfrontation 2 – Accompagné 3 (AC2-A3)
 - Autoconfrontation 2 – Maitre Formateur 4 (AC2-MF4)
 - Autoconfrontation 2 – Accompagné 4 (AC2-A4)
- **Etape 5 : mai 2014**
 - Entretien 3 – Dyade 1 – (E3-D1)
 - Entretien 3 – Dyade 2 – (E3-D2)
- **Etape 6 : mai juin 2014**
 - Autoconfrontation 3 – Maitre Formateur 1 (AC3-MF1)
 - Autoconfrontation 3 – Accompagné 1 (AC3-A1)
 - Autoconfrontation 3 – Maitre Formateur 2 (AC3-MF2)
 - Autoconfrontation 3 – Accompagné 2 (AC3-A2)

Toutes les retranscriptions intégrales des entretiens, avec l'indication des tours de paroles sont en annexe et répertoriées sous ce codage. Les sigles MF pour Maître Formateur et A pour Accompagné, sont privilégiés tout au long de l'analyse, le numéro précisant la dyade d'origine si nécessaire.

Quant au journal de bord du chercheur il a été rédigé tout au long des étapes du recueil de données. Seul un toilettage orthographique a été réalisé sur ce texte brut dont seuls quelques extraits seront intégrés à cette analyse.

En conclusion, la recherche sur les gestes professionnels des formateurs en situation d'entretien, lors des accompagnements individualisés, met en œuvre une méthodologie visant le recueil de données plurielles, issues de sources différentes et échelonnées sur plusieurs mois. L'analyse et l'interprétation qui suivent prendront appui sur la singularité des individus, des situations professionnelles et des accompagnements.

Chapitre 5 – Une modélisation *a priori* du geste professionnel

A l'issue des retranscriptions intégrales des entretiens et des autoconfrontations, j'ai établi une première modélisation du geste professionnel. Pour effectuer une analyse des entretiens d'un point de vue extérieur, celui du chercheur, j'ai établi une première liste d'éléments identifiés comme des gestes professionnels potentiels. Après observation et vérification de la présence de ces gestes dans les différentes vidéos des entretiens, une première modélisation du geste professionnel a été élaborée selon un cadre issu des éléments théoriques retenus ainsi qu'une liste de sept gestes qualifiés provisoirement de gestes professionnels.

La modélisation, *a priori*, du geste professionnel est en deux parties : la première porte sur l'aspect technique, la seconde sur l'aspect symbolique. S'inscrivant dans ce cadre, sept gestes professionnels ont été préalablement identifiés. Pour chacun d'eux, les deux aspects sont repérables.

La dimension technique s'appuie sur une description par le chercheur de ce qui constitue le geste, c'est-à-dire comment celui-ci se présente extérieurement. Les caractéristiques du geste sont identifiées dans les entretiens des formateurs, mais elles sont plus ou moins marquées selon les individus qui opèrent une sorte d'appropriation personnelle du geste. En effet, le geste professionnel semble être une manière de faire spécifique, en lien avec la mission du formateur. Ainsi, dans un premier temps, j'ai pu identifier dans les entretiens, des actes professionnels de plusieurs ordres :

- à propos des pratiques de classe de l'accompagné : comment les questionner, les décrire, les enrichir...
- à propos de l'accompagné : comment l'écouter, lui répondre...
- à propos des savoirs professionnels : comment en parler, les mettre en évidence, les partager...
- à propos de l'entretien : comment le faire, l'organiser...

De plus, en visionnant les vidéos des entretiens, un geste identifié sous la même dénomination, semblait offrir des potentialités différentes en fonction des situations singulières. La notion d'amplitude est rapidement venue s'ajouter à l'aspect descriptif tant elle semblait inhérente au geste lui-même. Au niveau axiologique, cela signifie que le geste en tant que tel, n'est pas associé à un effet plus ou moins bénéfique mais qu'il offre des possibilités différentes en fonction de la situation, selon son opportunité. **L'amplitude du geste professionnel s'étend sur l'échelle suivante : de l'enfermement à l'ouverture professionnelle.**

Quant à la dimension symbolique retenue dans la modélisation, elle semble liée à la relation d'accompagnement. Visible dans l'intentionnalité déclarée du formateur et dans l'interprétation proposée par l'accompagné, elle sera abordée dans un second temps, après une première caractérisation des gestes professionnels issue de l'analyse des entretiens.

Chapitre 6 – La présentation des gestes professionnels

Ce chapitre présente brièvement l'aspect technique du traitement des données et la modalité retenue pour la présentation de la caractérisation des gestes professionnels.

1 – Le choix du traitement des données issues des entretiens

Le geste professionnel du formateur est défini comme une interaction langagière et/ou corporelle ; il suppose donc une action réciproque. La prise en compte des deux partenaires de l'entretien en est un élément essentiel. Parce qu'il est le reflet d'un interagir en situation, le geste professionnel ne peut se limiter à l'acte d'une personne qui agirait seule. Aussi, une des premières difficultés de la caractérisation du geste est sa délimitation temporelle au niveau de l'entretien : où commence-t-il et où s'achève-t-il ?

Dans un premier temps, j'ai voulu voir l'entretien comme un enchaînement de gestes professionnels. Cela m'a amené à un découpage spécifique du verbatim de chaque entretien, associant chaque extrait à un des sept gestes préalablement définis. Premier aléa : tout l'entretien est-il « découparable » en gestes ? Chaque élément ainsi délimité et attribué à une catégorie, garde-t-il un sens par rapport à l'ensemble de l'entretien ? Le choix même de l'unité de découpage permet-il de garder du sens à chaque partie ? En effet, dans un entretien, les répliques s'enchaînent formant des unités de séquence. De plus, cette première catégorisation par contenu, de type Bardin (1977) s'est avérée délicate à faire par rapport à la délimitation de chaque geste mais aussi, suite aux différents moments d'écoute du MF. L'écoute, est-ce geste, une posture ? *A priori*, caractériser l'écoute par une posture semblerait lui retirer l'intentionnalité spécifique associée au geste professionnel. Aussi, comme il existe une réelle volonté du MF dans son écoute de l'autre, cela semble correspondre davantage à un geste, la posture ayant une dimension plus statique. Néanmoins, la notion de posture n'est pas à écarter pour autant.

En effet, en reprenant les travaux de Mauss (1934) pour qui le corps est à la fois objet et moyen techniques, il est possible d'envisager ces deux aspects comme complémentaires au niveau des MF. Il s'agirait, d'une part de positionner son corps, vu ici comme un objet technique indiquant une posture (aspect statique) et, d'autre part, d'agir avec son corps, vu ici

comme un moyen technique pour parler ou faire (aspect dynamique). La notion de « montages de séries d'actes physio-psycho-sociologiques » caractérisant le geste selon Mauss (1934, p. 21) complète cette vision du corps. **Le geste est un montage à trois niveaux : l'aspect physiologique** avec le corps comme objet et moyen (se positionner et agir), **l'aspect psychologique** avec l'intentionnalité, et enfin, **l'aspect sociologique** avec la dimension interactive de l'entretien.

Chacun des gestes professionnels du formateur identifié se présente sous la forme d'une configuration (un montage dirait Mauss) comprenant un élément déclencheur qui se trouve chez l'accompagné ou le formateur, suivi d'une série d'actes précis comprenant des éléments langagiers et corporels, et, d'une posture spécifique. Chaque geste fait l'objet d'un « zoom » qui se veut être une sorte d'illustration du geste dans une version intégrale, c'est-à-dire qui rend compte des interactions entre les deux personnes. Chaque geste est donc défini assez précisément, néanmoins, pour rendre compte de son épaisseur et de son amplitude, dans un contexte d'entretien, cette lecture est insuffisante. Aussi, des analyses nommées « décryptages » permettent une présentation contextualisée du geste professionnel et de sa spécificité, dans une séquence significative enchaînant plusieurs gestes.

Ultérieurement, une lecture des gestes professionnels à l'aune des différentes autoconfrontations s'avèrera complémentaire pour leur compréhension et notamment pour révéler l'aspect symbolique du geste.

2 – Pour faciliter la lecture de l'analyse

Toutes les retranscriptions des entretiens sont en annexe, au format présenté plus haut. Des extraits issus du verbatim sont parfois proposés ci-après en illustration. Ils sont référencés sous la forme suivante :

Exemple d'extrait : E1-D2-49 à 51

49.	[...] MF2 : d'accord - ouais... donc ça c'est pas évident de se mettre euh... en lien comme ça avec le remplaçant surtout que vous ne vous croisez pas beaucoup non plus
50.	A2 : l'exercice sur le cahier... l'exercice sur le cahier m'a fait penser qu'ils avaient déjà fait des exercices
51.	MF2 : mais <u>peut-être</u> qu'ils avaient fait que celui là et qu'au final c'était pas... [...]

E1-D2 indique l'entretien de référence, soit ici, l'entretien 1 réalisé par la dyade 2 ; 49 à 51, correspond aux tours de paroles référencés. Les parties soulignées dans le verbatim font l'objet d'une analyse complémentaire. Quand cela a été possible, j'ai privilégié une présentation par geste, donc très souvent, chaque extrait correspond à la totalité du geste repéré. Néanmoins, pour raccourcir certains extraits, ce signe [...] placé en début ou en fin d'extrait, indique qu'il n'est pas retranscrit en totalité, comme ci-dessus où l'on est au milieu d'un geste d'écoute. Parfois, des extraits du verbatim sont proposés dans le texte d'analyse, la police d'écriture, *courrier new en taille 10*, permet de repérer ces passages. Dans les parties rédigées, l'utilisation du genre masculin est constante afin de rendre la généralisation plus tangible, ce qui n'est pas le cas dans les retranscriptions intégrales. Je parle donc de MF ou d'A qu'ils soient homme ou femme. Quand des commentaires sont ajoutés aux transcriptions du verbatim dans les tableaux, ils sont mis en *courrier New en taille 10 et en italiques*.

Pour ne pas surcharger inutilement le texte, de nombreux extraits d'entretiens (parfois accompagnés d'une analyse complémentaire comme ceux qui correspondent aux séquences de décryptages), sont mis dans une partie annexe spécifique intitulée « *Caractérisation des gestes professionnels* » et organisée par geste.

Le logiciel Transana (version 2.53)¹⁰⁴ a été utilisé, d'une part pour la saisie des transcriptions et, d'autre part, pour le traitement d'une partie des données. En effet, ce logiciel a la particularité d'extraire des clips (séquence vidéo ou audio associée à sa transcription) qui, une fois encodés par des mots clés sont ensuite répertoriés. Transana permet de quantifier certains éléments : impression de rapport permettant, par exemple, d'associer le verbatim, le nombre et les durées de chacun des gestes répertoriés par entretien ; édition d'encodages des mots clés facilitant le repérage des enchaînements de gestes ; présentation des graphes des mots clés en pourcentage pour comparer les taux de mobilisation de chacun des gestes par entretien... Les possibilités sont multiples et permettent d'enrichir une analyse qualitative.

La caractérisation des gestes professionnels est donc issue d'un double traitement, manuel et informatisé.

¹⁰⁴ Logiciel payant développé par Chris Fassnacht et David Woods du Wisconsin Center for Education Research (www.transana.org).

3 – La modalité choisie pour présenter l'ensemble des gestes professionnels

La présentation des gestes professionnels des formateurs s'organise autour des quatre dimensions de l'agir professionnel enseignant identifiées par Jorro (2004, Cf. tableau 2), dimensions auxquelles peuvent se rattacher chacun des sept gestes professionnels caractérisés. Le parti pris de relier les gestes professionnels des formateurs d'enseignants aux quatre gestes fondateurs d'un agir professionnel s'explique par l'intention formative inhérente à l'entretien post observation de classe. Par leur dimension générique, les quatre gestes fondateurs correspondent à un agir en situation professionnelle, qu'elle soit d'enseignement ou de formation. Ils constituent donc des points d'ancrage dans lesquels vont s'inscrire les gestes professionnels des formateurs, gestes plus spécifiques à la situation d'entretien d'une part, mais également plus opératoires d'autre part, car ils décrivent des actions, des interactions et des propos précis. Le rattachement à une même dimension induit certains rapprochements. Aussi, pour chacune des quatre dimensions, un geste est en mode majeur, c'est-à-dire plus développé, et l'autre en mode mineur. La présentation est donc la suivante :

- La dimension langagière : chapitre 1
 - 1- **le geste de questionnement** (mode majeur)
 - 2- **le geste de traduction** (mode mineur)
- La dimension éthique : chapitre 2
 - 1- **le geste d'écoute** (mode majeur)
 - 2- **le geste de problématisation** (mode mineur)
- La dimension en lien avec le savoir : chapitre 3
 - 1- **le geste d'institutionnalisation** (mode majeur)
 - 2- **le geste d'amplification** (mode mineur)
- La dimension d'ajustement : chapitre 4
 - 1- **le geste de cadrage** (mode majeur)

La partie suivante présente les sept gestes professionnels des formateurs identifiés dans les dix entretiens du corpus. Il s'agit d'un point de vue extérieur (celui du chercheur) soit l'aspect opératoire de la modélisation *a priori*.

Partie 2 – ANALYSE DES DONNEES

Après avoir recueilli toutes les données, retranscrit et répertorié l'ensemble des matériaux, il est un moment où tout apprenti chercheur retient son souffle : le travail d'analyse va enfin pouvoir commencer. A partir de la liste des différents gestes professionnels repérés et en lien avec la modélisation *a priori*, l'analyse permet de développer la caractérisation des gestes professionnels.

Chapitre 1 – La dimension langagière

Lors de l'entretien post observation de classe, les échanges verbaux sont nombreux, la mobilisation de la langue orale est essentielle pour le MF lorsqu'il s'adresse à l'enseignant novice. Dans tous les gestes professionnels cette dimension est observable. Néanmoins, **deux gestes professionnels ont pour ancrage prioritaire la dimension langagière, il s'agit du geste de questionnement et du geste de traduction.**

Le geste de questionnement correspond aux manières dont le MF interroge les pratiques d'enseignement de l'A, comment il procède pour questionner et donc faire expliciter les pratiques de classe observées. La mobilisation de la langue est particulièrement repérable dans le geste de questionnement, ce point sera développé ultérieurement.

Quant au geste de traduction, le recours à la langue permet de rendre compte de la pratique de classe observée. C'est une manière pour le MF de partager son analyse : pour cela, une explicitation suffisamment développée est parfois indispensable. D'autres fois, le consensus entre MF et A est tel, qu'un développement à demi-mot est suffisant.

Dans ces deux gestes professionnels, la clarté de l'énonciation est un des éléments majeurs : le MF s'exprime clairement pour que l'A le comprenne. Le souci de mobiliser un registre de langue connu de l'A apparaît nettement dans les entretiens recueillis, qui ne présentent aucune difficulté quant au vocabulaire employé. Ceci est également lié à l'aspect oral de l'entretien et à l'absence de préparation : il ne s'agit pas d'une présentation formelle mais bien d'un moment d'échange, l'objectif de se comprendre est premier.

Pourtant, la clarté de l'énonciation n'est pas liée qu'à la seule question de registre de langue ou de choix de mots, le MF peut très bien utiliser des mots simples mais être assez embrouillé dans son énonciation. Quelquefois, le fait que le MF mette un peu de temps à formuler sa phrase laisse également du temps à l'A pour commencer à réfléchir à son propos.

1 – Le geste de questionnement

Présentation en mode majeur d'un premier geste rattaché à la dimension langagière

S'il est un geste emblématique de l'entretien, c'est bien celui du questionnement. *Poser des questions* et si possible *les bonnes*, semble essentiel pour mener à bien une analyse des pratiques. La forme dialogique de l'entretien, avec un jeu de question-réponse, est sans doute la plus connue et la plus attendue dans le cadre professionnel de l'accompagnement. Quelques points sont à préciser.

La forme interrogative de la phrase à elle seule est insuffisante pour rendre compte du questionnement qui se présente également sous d'autres aspects verbaux ou corporels. De plus, le questionnement ne se limite pas à une question : il s'agit d'attendre –mais aussi d'entendre la réponse de l'autre personne pour poursuivre l'entretien. En effet, le questionnement a une suite logique qui privilégie certaines configurations de gestes. Enfin, toutes les questions ne sont pas du questionnement, le mode interrogatif étant utilisé dans d'autres gestes, le cadrage par exemple. Quant à l'objet du questionnement, il est très divers : l'enseignant (son vécu, sa pratique, sa relation à autrui...) ; l'élève (sa prise en compte...) ; le contenu à enseigner (sa connaissance, sa mise en place, son évaluation...).

Tableau 14 : zoom sur le geste de questionnement

LE GESTE DE QUESTIONNEMENT	
Extrait E1-D3-213 à 218	
213.	MF3 : pourquoi... pourquoi il est utile l'ordre alphabétique ?
214.	A3 : parce que tout le monde peut... peut s'y référer...
215.	MF3 : mais tout le monde euh...
216.	A3 : tous les...
217.	MF3 : dans quoi... quel est... quel est l'outil dont ils vont se servir dans leur scolarité qui... pourquoi on leur apprend l'ordre alphabétique pourquoi c'est dans les programmes l'ordre alphabétique ?
218.	A3 : c'est le dictionnaire

Un exemple représentatif

1-1- Les caractéristiques du geste de questionnement

Le geste de questionnement est à l'initiative du formateur qui va entamer l'interaction interrogative par une demande spécifique adressée à celui avec qui il s'entretient. **Cette demande est faite dans le but de faire expliciter un point particulier (l'objet du**

questionnement) par l'A. Ce qui est sous-entendu derrière le questionnement est le fait que le MF pense que c'est à l'A de faire l'analyse et donc de décrire ce qu'il a fait, et, de donner son avis sur ce qui s'est passé. Aussi, une fois son geste de questionnement effectué, le MF s'interrompt pour attendre l'intervention de l'A suite à sa sollicitation : **la réponse de l'accompagné, qu'elle soit faite sous la forme d'une prise de parole, d'un silence, d'un geste, d'un rire... fait partie intégrante du geste de questionnement.** Ceci m'amène à présenter le geste de questionnement sous la forme d'un enchaînement d'au moins deux répliques, la première est toujours celle du MF et la seconde celle de l'A qui est invité à parler. Parfois, l'A ne dit rien, ou rit : le MF peut alors, soit préciser son questionnement, soit s'adresser plus directement encore à l'A.

1-2- L'objet du geste de questionnement

Dans l'entretien, tout ou presque peut être objet de questionnement alors que le but est l'analyse des pratiques. Tous les objets sont-ils légitimes et pertinents ? En effet, qu'ont en commun les deux questionnements ci-dessous qui sont issus du même entretien (E2-D3- 60 et 82) mais à quelques minutes d'intervalle ? Le premier geste de questionnement porte sur l'activité de l'enseignant : « qu'est-ce que tu cherches à faire quand tu demandes des phrases d'exemple ? ». Le second sur un ressenti : « qu'est-ce que tu ressens quand il te sort le mot en gras ? ».

Le MF a assisté à un moment de classe : en fonction de son observation, il va privilégier un certain questionnement en vue de faire progresser l'A et donc d'améliorer sa pratique. Les différents sujets du questionnement issus du corpus sont présentés ci-après.

Le geste de questionnement permet d'interroger les pratiques observées, de solliciter l'A pour qu'il les explicite, les justifie... et ceci portera sur ce qui s'est déjà passé ou sur ce qui adviendra ultérieurement et qui est donc à envisager. En effet, de nombreux moments portent sur un futur quasi réel puisque cela se fera le lendemain matin, ou totalement fictif, ce qui est souvent le cas avec l'utilisation de l'imparfait suivi du conditionnel : « si tu avais à faire la même séance avec tes CE1 demain tu modifierais ta consigne... » (E1-D3-65). Les interactions prospectives sont relativement fréquentes dans l'entretien.

Si le questionnement porte principalement sur les pratiques observées réellement, il peut parfois s'agir de pratiques déclarées, quand le MF n'a pas vu la scène décrite par l'A. A ce moment là, le MF questionne le travail effectué en dehors de sa présence.

Parmi les objets privilégiés du questionnement, se trouve le contenu à enseigner. Le MF cherche à le faire préciser. Cela peut être au niveau de la démarche mobilisée, de la mise en place des contenus et de l'intitulé des leçons, de la compréhension des programmes et de leur reformulation sous forme d'objectifs, des supports utilisés par l'enseignant ou les élèves.

La pratique de l'A fait l'objet d'un questionnement spécifique, tout d'abord au niveau des choix qu'il opère quant à l'organisation de l'espace ou la gestion du temps ou encore les répartitions en groupes d'élèves. Les pratiques d'évaluation ont une place privilégiée dans les gestes de questionnement. Il en est de même pour les élèves en difficulté pour lesquels on remarque un certain suivi dans les différents entretiens au sein d'une même dyade.

Le MF peut proposer un questionnement spécifique sur la manière de procéder des élèves notamment pour mettre en évidence la posture d'observateur nécessaire à la pratique de classe.

Extrait E1-D4-185 à 188

185.	MF4 : parce que là... est-ce qu'ils ont utilisé ?... comment ils ont fait là pour mettre dans l'ordre les... les petites... feuilles ?
186.	A4 : les feuilles... je leur ai pas demandé
187.	MF4 : tu vois ça c'est intéressant - est-ce qu'ils ont utilisé les outils de la classe ?
188.	A4 : je leur ai montré par contre ... je leur ai dit qu'ils avaient la file numérique qu'ils avaient les... enfin tous les nombres sur le calendrier

Enfin, l'établissement des relations avec les élèves mais aussi avec les enseignants et les autres partenaires de l'école fait également l'objet du questionnement : « c'est quoi la relation... enfin... comment tu sens toi la relation avec cet élève qui pose quand même... » (E2-D2-251).

Les exemples de gestes de questionnement pourraient être développés à l'infini ou presque. **En fait, ce sont tous ces objets que l'on regroupe sous le terme d'analyse des pratiques.** L'analyse des pratiques suppose-t-elle la prise en compte de la part émotionnelle inhérente au vécu en classe ? Il ne semble pas pensable de faire comme si toutes les émotions étaient hors du champ de l'analyse. Pourtant, l'objet du questionnement est bien la pratique de classe mise

en œuvre par l'A, des choix qu'il a faits ou va faire et qu'il développe. Le MF s'adresse à l'A en tant que professionnel ayant vécu une situation de classe, le point de vue professionnel est attendu. Nous reviendrons sur les dimensions professionnelles et personnelles ultérieurement.

1-3- Une dimension langagière spécifique

Après avoir précisé l'objet du questionnement, intéressons-nous à la manière dont le MF questionne les pratiques de classe.

Les modalités discursives

Il s'agit ici d'analyser les intonations employées par le MF et les intentions sous jacentes à la manière d'interroger l'A. Certes, les modalités discursives sont repérables dans tous les gestes car ils ont tous une dimension langagière mais les interactions interrogatives du geste de questionnement les renforcent significativement.

Une formulation sous forme de question fermée peut avoir plusieurs types d'effets. Soit il s'agit pour l'A de répondre par oui ou par non, soit de trouver la bonne réponse. Et si l'A ne trouve pas la bonne réponse, le MF la lui donne par un geste de traduction (en 27) puis continue son questionnement.

Extrait E1-D4-25 à 28

25.	MF4 : et pourquoi d'après toi ?
26.	A4 : il était... il a écrit... il est resté sur la page blanche quoi
27.	MF4 : parce qu'il n'a pas su ce qu'il devait faire
28.	A4 : ah !
29.	MF4 : alors est-ce que les consignes étaient claires - pour tous les élèves ? [...]

Ce type de questionnement résonne comme une injonction. D'ailleurs, l'A ne s'y trompe pas car il interprète cette formulation très détaillée comme une demande visant à faire exactement ce qui est proposé, c'est-à-dire la vérification de la compréhension de la consigne. Quant l'A intègre l'injonction sous entendue dans la modalité discursive du geste de questionnement du MF, sa réponse peut laisser apparaître une sorte de regret, comme un reproche fait à soi-même, ou induire une recherche de justification. Ici, on observe un retournement de l'injonction qu'il s'adresse à lui-même : « ouais j'aurais peut-être dû faire comme l'autre fois » (E1-D4-62).

Parfois le MF utilise une modalité de langage plus explicative, c'est-à-dire qu'il propose déjà, dans son questionnement, une explication. Puis il s'assure de la vérification de cette explication auprès de l'A.

Certains gestes de questionnement sont de l'ordre du discours, l'interrogation des pratiques est bien présente mais l'ensemble se rapproche presque d'une mise en scène à laquelle l'A prend part. Ceci est notamment le cas quand le questionnement s'articule à une description de la pratique de classe.

Les diverses formulations du geste de questionnement

Au niveau grammatical, le geste de questionnement se présente sous diverses formes. La phrase interrogative est majoritairement utilisée avec l'usage des locutions interrogatives, comme *est-ce que, pourquoi, comment, qu'est-ce qui, quel est, en quoi...* Il est observé également, une tendance à l'accumulation ou à la répétition des locutions interrogatives, un peu comme si l'A avait besoin d'un peu de temps : le MF répète pour lui laisser le temps de préparer sa réponse. Comme l'entretien post observation de classe est une activité orale, des tournures propres à l'oral, par exemple sans l'inversion sujet verbe, sont repérées. Certaines phrases restent en suspend lorsque le MF attend que la suite de sa phrase soit proposée par l'A. Des intonations spécifiques et des formulations moins interrogatives et plus incitatives à l'expression sont également présentes, comme le fait de faire référence à un propos tenu précédemment par l'A (*tu m'as dit que...*).

Le geste de questionnement suppose une réponse de l'A qui est donc sollicité directement. Quand le MF a fini de parler (parfois même avant) l'A sait bien que c'est à lui de prendre la parole. Sauf s'il ne s'agit pas d'une vraie question bien sûr, comme ci-dessous, où la question posée n'est qu'un artifice langagier qui permet au MF de répondre lui même à sa question – qui est en fait un geste d'institutionnalisation. D'ailleurs la réponse de l'A est inaudible mais elle n'est pas vraiment attendue non plus, puisque ce n'est pas un geste de questionnement.

Extrait E2-D4.223 à 224

223.	[...] <i>fin du geste d'institutionnalisation</i> MF4 : [inaudible] le but pour eux quoi... ils ont fait ce que tu leur demandais mais... est-ce qu'ils l'ont fait avec intérêt ? je sais pas...
224.	A4 : [inaudible]

1-4- La dimension corporelle du geste de questionnement

Essentiellement basé sur du verbal, le questionnement est néanmoins soutenu par une dimension corporelle précise, notamment au niveau du regard et de la main. La description ci-dessous permet d'illustrer la dimension corporelle.

L'enregistrement vidéo (E1-D1-382 à 391 et 282 à 295) montre une gestuelle précise chez le MF, composée de moulinets de la main droite qui sonnent comme des invitations à chercher. A un moment donné, le MF toque du doigt sur la table, à plusieurs reprises, pour pointer ce qu'il attend sur la toise. Quand la réponse ne lui convient pas, il fait une sorte de moue. Quand la réponse lui convient, les différents « oui » qu'ils prononcent sont renforcés par un geste de la main et ponctuent l'explicitation des causes des difficultés constatées. De plus, au moment où l'A repartirait vers une imitation des mouvements des enfants, le MF l'interrompt pour un recentrage sur la recherche par un « mais encore » appuyé par un geste de la main et de la tête. A chaque proposition correcte, correspond un grand hochement de tête affirmatif, alors qu'il a plutôt un balancement de tête de gauche à droite si ce n'est pas ce qu'il attend. Le regard n'est pas forcément posé sur l'A car les mouvements de tête sont très amples. Ce formateur utilise assez **souvent ce genre de questionnement que je qualifierai de serré car il constitue une sorte de guidage renforcé pour aller vers la réponse souhaitée.** Pendant tout l'échange, l'A prend appui sur la gestuelle très marquée du MF pour répondre.

Chaque formateur a son propre style de geste de questionnement. Pour certains, tout le corps est en mouvement, notamment lorsque les deux personnes sont debout face à un panneau d'affichage qu'elles questionnent. Le fait d'être debout permet des rapprochements ou des éloignements entre les deux personnes, les mouvements peuvent se substituer aux mots, aller dans le même sens ou dire le contraire. Dans les entretiens, le MF peut se lever pour aller vers un support mural afin de mieux le questionner. Quand la position assise est privilégiée (mais c'est aussi dû au fait que les entretiens aient été filmés par une caméra fixe) le MF peut pointer avec son doigt des éléments précis, obligeant, en quelque sorte, l'A à regarder dans cette direction là et à prendre appui sur les éléments montrés pour répondre. Cette référence directe permet au MF de rejouer la scène aidant ainsi l'A à visualiser le moment de classe ou le support objet du questionnement.

L'extrait suivant est associé à une gestuelle renforçant ce que le MF veut mettre en avant, à savoir l'incohérence de l'activité proposée avec l'objectif affiché. Le MF propose donc de discuter sur l'atelier de langage et insiste sur le mot langage. En fait, le corps permet de

« dire » aussi, il a son propre langage que le partenaire de l'entretien peut observer et sans doute interpréter.

Extrait E2-D4-307 à 314

307.	MF4 : <u>c'est bien ça ?</u>	<i>l'A a les bras croisés sur la poitrine. MF regarde A avec un grand sourire en posant sa question</i>
308.	A4 : -- ouais	<i>A répond à son sourire décroise les bras et cherche dans son cahier ce qui est écrit</i>
309.	MF4 : avec les moyens c'est ça ? s'approprier le <u>langage</u> <u>alors...</u> tu as relu l' <u>histoire</u> <u>alors...</u> moi je me suis posée la question - c'est... la séance numéro combien tu te rappelles ?	<i>MF insiste avec le regard pour avoir une confirmation, puis jette un coup d'œil à la préparation. Après le deuxième « alors » MF pose le coude sur la table et se tient le front dans l'attitude de quelqu'un qui cherche vraiment et rajoute « moi je me suis posée la question »</i>
310.	A4 : la six	<i>Le MF va garder la main sur le front pendant toute la fin de ce passage, montrant ainsi son doute et son inquiétude.</i>
311.	MF4 : la sixième - et tu leur as lu l'histoire ?	
312.	A4 : ouais [rire]	
313.	MF4 : et c'est quoi l'objectif des oralbums et de notre séquence de langage ?	
314.	A4 : c'est qu'ils prennent la parole et qu'ils racontent l'histoire eux-mêmes -- mais on l'a fait la... les deux fois d'avant en fait	

En fonction de la personnalité de chacun, la gestuelle qui accompagne les propos est plus ou moins marquée : certains formateurs sont plus expressifs au niveau du visage que d'autres, avec certaines mimiques et surtout le regard, plus ou moins insistant ou fuyant, fixe ou très mobile... Ils utilisent également le reste du corps, essentiellement le haut du corps, plutôt les mains (ouverture et fermeture, frappe...) les doigts (claquement, pointage, comptage...), les épaules (haussements...), les bras (croisés, décroisés, tendus, dans le dos, posés sur la table...) les avant-bras (moulinets...), le buste (en avant, arrière...). La tête est particulière mobilisée, avec les hochements qui ponctuent plus ou moins fortement, ce qui fera dire à un formateur qu'il fait un peu trop le chien sur la plage arrière de la voiture des années 70 ! Le fait de faire du bruit avec son corps (frapper la main sur la table...) est très spécifique à certains formateurs.

1-5- De la justification à l'explicitation de la pratique

L'amplitude du geste de questionnement est une des plus larges au niveau de l'ensemble des gestes professionnels, probablement parce que les objets du questionnement sont innombrables. Parler d'amplitude revient à essayer de comprendre le positionnement du formateur et sa perception de son rôle de formateur. C'est aussi chercher à décrypter la marge de manœuvre qu'il laisse à l'A.

Comparaison des premiers gestes de questionnement

Parce que le geste de questionnement est emblématique, l'intérêt ici est de se centrer sur le premier geste de questionnement d'un entretien : c'est souvent lui qui va donner le ton. Il est placé la plupart du temps en début d'entretien, mais parfois, il n'est pas initial dans l'entretien. Contrairement aux autres présentations d'extraits, celle-ci est sous forme de tableau et permet de lire au niveau horizontal, la spécificité du formateur dans la continuité de son accompagnement. La lecture verticale permet une comparaison des différents premiers gestes de questionnement, en fonction du moment de l'année. Pour faciliter la lecture, seuls les deux premiers tours de parole du geste de questionnement sont retranscrits (l'intégralité des formateurs et le tout début de la réponse des novices). Le tableau comparatif complet des premiers gestes de questionnement par entretien est en annexe.

Tableau 15 : comparatif des premiers gestes de questionnement

	E1	E2	E3
D1	(A 3 secondes) 1. MF1 : qu'est-ce que tu retiens de... de l'après-midi qu'on a... 2. A1 : alors déjà je voulais signaler que c'était une journée difficile [...]	1. MF1 : bon alors... à toi 2. A1 : alors beh... le jeudi matin... c'est toujours particulier parce qu'il y a musique [...]	(A 4 minutes 40) 31. MF1 : je vais te poser une question rapidement 32. A1 : oui [...]
D2	1. MF2 : donc - beh écoute comment tu as trouvé ta matinée ? pour commencer 2. A2 : alors... - la partie vocabulaire je me suis trouvée un peu perdue quand j'ai vu qu'ils s'en sortaient pas déjà à classer... [...]	1. MF2 : euh... beh voilà... comment tu as trouvé l'après-midi ?... d'habitude je viens le matin donc là ça change... 2. A2 : bon là ça a un peu changé... on est restés sur la lecture en début d'après-midi... [...]	1. MF2 : bien alors euh... voilà comment s'est passée ta matinée ? [rire] 2. A2 : ouais... j'ai stressé voilà quand ce matin quand elle est arrivée la nouvelle [élève russe]
D3	1. MF3 : alors qu'est-ce que tu en as pensé ? 2. A3 : voilà [rires] c'est moi qui parle en premier - bon qu'est-ce que j'en ai pensé...	(A 5 minutes) [rire de A] 12. MF3 : pourquoi tu ris ? 14. A3 : c'est stupide... non mais c'est parce que ça me	

D4	j'ai... euh... ça a pris plus de temps [...]	fait rire de me voir en train jouer avec J. [...]	
	1. MF4 : alors ça... comment s'est passée cette matinée - qu'est-ce que tu en as pensé globalement déjà 2. A4 : alors donc euh... la matinée... bon sur ce que j'avais prévu au niveau de... [...]	1. MF4 : bon beh... voilà quelles sont tes impressions là pour cette matinée ?... 2. A4 : euh... [...]	

Ce premier geste de questionnement est très ouvert la plupart du temps, le MF proposant à l'A de faire une analyse globale sur l'ensemble du temps de classe, notamment pour les entretiens de la première partie de l'année (novembre). Certains formateurs conservent ce même type d'entame, avec ce même questionnement tout au long de l'année (MF2 et MF4) alors qu'un autre le raccourcit à l'extrême (MF1) en donnant la parole à l'A (à toi). D'ailleurs, c'est lui aussi qui choisira de ne pas débiter le dernier entretien avec le questionnement habituel (Cf. le protocole qu'il propose en E3-D1-1 à 3) et donc sa première interrogation directe aura lieu bien plus tard quand il s'intéressera aux procédures des élèves.

Le questionnement de MF3 dans l'entretien 2 est complètement différent car le formateur a proposé à l'A un entretien sur le principe de l'autoconfrontation. Ce qui enclenche le questionnement de MF3 est le fait qu'A3 rie en se voyant faire à la vidéo.

Dans tous les premiers entretiens, on remarque l'adresse à l'autre, par un tutoiement : c'est lui, l'accompagné, qui doit dire d'abord, qui est sollicité personnellement. Il semblerait bien qu'il y ait une réelle volonté, de la part du formateur, de connaître l'avis de l'A. Le fait de s'adresser à l'autre perdure généralement dans les entames d'entretien.

Comme le geste de questionnement ne s'arrête pas à la question et que la réponse de l'A est comprise dans ce geste, l'analyse des réponses est intéressante. Malgré une ouverture évidente, le questionnement est différent, la réponse attendue ne pouvant être la même, quand il est demandé : qu'est-ce que tu retiens... qu'est-ce que tu en as pensé... comment s'est passée cette matinée... En effet, retenir quelque chose c'est aller à l'essentiel alors que donner son impression est de l'ordre de l'émotion vécue. Que révèlent les quatre premiers entretiens des différentes dyades (colonne 1) :

- E1-D1-1 à 2 : l'A ne répond pas à la demande de synthèse (tu retiens) mais donne son ressenti (une journée difficile) et précise la difficulté par rapport au nombre d'élèves et aux deux niveaux de classe.

- E1-D2-1 à 2 : l'A fait part de sa difficulté en s'apercevant que les élèves ne savaient pas faire ce qui était attendu.

- E1-D3-1 à 2 : l'A indique une difficulté dans la gestion du temps suite à la durée de la première séance.

- Pour E1-D4-1 à 2 : l'A indique un « souci » avec des élèves « énervés » lors du second atelier.

En fait, le premier geste de questionnement semble permettre de faire nommer une difficulté éprouvée par l'A. Dans les entretiens 2 et 3, les difficultés suivantes sont mentionnées par les A : les activités problématiques prévues le jour de la visite (musique et cuisine) le niveau sonore, l'élève étrangère qui arrive le jour de la visite, les modifications apportées par rapport au déroulement habituel... Les gestes de questionnement mobilisés dans la suite des entretiens n'ont pas tous cette large ouverture. En fait, l'amplitude est très variable. La dimension langagière du geste de questionnement que j'ai présentée plus haut est mobilisée chez chacun des MF de manière singulière, orientant ainsi la réponse de l'A vers une justification ou au contraire une explicitation plus objective de sa pratique.

Il semblerait donc qu'un questionnement très ouvert favorise une réponse mentionnant une difficulté préoccupante pour l'A.

Vers une justification de la pratique

Parfois, le questionnement insistant, voire injonctif du MF conduit l'A à justifier sa pratique voire à se justifier lui personnellement quand il se sent mis en cause. Ainsi l'A est tenté de fournir une excuse, celle du manque de temps ou alors il utilise un argumentaire défensif en se justifiant « j'ai pas dit que... ». Parfois, la situation devient problématique notamment quand l'A semble refuser d'entrer dans le questionnement malgré les insistances du MF et se justifie par ce qu'il mettra en place après (E1-D1-467 à 474).

L'utilisation du mot interrogatif « pourquoi » s'avère délicate pour le MF tant l'association « pourquoi/parce que » est souvent très prégnante à l'oral et inductrice de justification,

notamment quand le pourquoi est vraiment seul, sans autre mot pour l'atténuer un peu. Un pourquoi « sec » semble entraîner une sorte de radicalisation dans un positionnement défensif de l'A (E1-D1-175 à 176).

Une phase charnière

Lorsque le « pourquoi » est modéré par d'autres propos et notamment par une adresse à l'autre, des possibilités semblent s'ouvrir au niveau de la recherche d'explication. Ceci apparaît nettement avec l'extrait ci-dessous qui vise à questionner les conditions de la réussite d'un temps de classe. Avec une forte suggestion des réponses, le MF permet néanmoins à l'A de faire le lien entre la réussite de son temps d'activité avec un groupe d'élèves, et, le fait que les autres groupes étaient réellement en autonomie.

Extrait E1-D4-97 à 102

97.	MF4 : pourquoi d'après toi ? quelles sont <u>les conditions</u> qui ont fait que euh... ça se passe bien ?
98.	A4 : --- [raclement de gorge] ---
99.	MF4 : au delà du groupe de... des grandes sections - <u>y avait quand même deux groupes en autonomie</u>
100.	A4 : ah c'est... oui oui d'accord
101.	MF4 : est-ce que ces deux groupes en autonomie étaient réellement en autonomie qu'est-ce qu'ils faisaient...
102.	A4 : je les ai... je les ai laissés en autonomie euh... c'est vrai que je suis allée les voir euh... deux fois

Cette manière d'interroger l'activité, qu'elle soit réussie ou pas, à l'aune de ce qu'ont fait les autres élèves, sera mobilisée un peu plus tard dans cet entretien, le MF reprenant cette explicitation mise en évidence auparavant : le bruit dans la classe est dû à l'inactivité des élèves. A ce moment là, la question posée sera : « pourquoi ils n'arrivaient pas à t'écouter » (E1-D1-165).

Vers une explicitation de la pratique

Parfois, le geste de questionnement conduit à une explicitation de la pratique permettant à l'A de se positionner professionnellement, il est alors suivi d'un long moment d'écoute durant lequel l'A développe son argumentaire. Pour certaines personnes accompagnées, la prise de parole est facile et l'attendu de l'entretien est clair. Aussi, pour eux, l'entrée dans la posture réflexive se fait très facilement. Pour d'autre, un questionnement plus serré est utile pour susciter cette posture réflexive, le MF conduisant l'A à prendre la parole pour faire porter l'analyse et la réflexion sur certains éléments de sa pratique ou sur les réponses des élèves afin d'anticiper sur une future séance. **Le geste de questionnement, amené par un guidage**

et une suite de questions précises issues de faits observés en classe, peut induire une explicitation de la pratique par l'A, l'aidant à entrer dans une posture réflexive.

1-6- Le geste de questionnement, un geste parmi d'autres

Quels sont les gestes professionnels qui suivent le geste de questionnement ? Très souvent, il s'agit de l'écoute car après avoir entendu la première réponse de l'A, le MF le laisse poursuivre dans son développement. Il peut arriver que le questionnement s'interrompe pour un geste de traduction, quand le MF souhaite rendre compte d'une observation faite en classe, pour donner à l'A **sa propre version**, en fonction de ce qu'il pense être la raison d'un évènement, avant de poursuivre son questionnement. Le geste d'institutionnalisation s'enchaîne également avec le geste de questionnement, comme le montre le décryptage suivant.

- DECRYPTAGE / le geste de questionnement : quand le questionnement ne suffit pas...

Le décryptage suivant illustre l'intégration et la complémentarité du geste de questionnement à d'autres gestes, quelques gestes de traduction et de nombreux gestes d'institutionnalisation. Il s'agit du début d'un entretien qui a eu lieu en janvier (E2-D4- 1 à 63¹⁰⁵).

L'entretien commence par une question très ouverte « *quelles sont tes impressions là pour cette matinée ?* ». Ne trouvant pas d'écho chez l'A avec cette formulation, le MF précise davantage, toujours avec une question ouverte. L'A fait part du niveau sonore de la classe trop élevé. Le MF se saisit de cette préoccupation pour poursuivre un questionnement visant à en chercher les causes et à trouver des solutions pour le réduire. Le journal de bord du chercheur mentionnait à plusieurs reprises l'insistance du MF sur cette question du cadrage des élèves et la nécessité de travailler dans le calme. L'attitude du MF était vue comme sans complaisance, c'est-à-dire que ce qui devait se dire était dit.

Dans cet extrait, le MF oscille très souvent entre le geste de questionnement et le geste d'institutionnalisation, passant de l'un à l'autre, tout en gardant la même modalité discursive qui est celle de l'injonction. Le souci d'impliquer l'A dans l'analyse en le sollicitant directement par un guidage très serré s'observe dans cet extrait. **Pourtant, si le geste de**

questionnement même « sur-guidé » ne permet pas de conduire l’A à une analyse, le recours au geste d’institutionnalisation semble être une alternative possible afin que l’analyse soit quand même faite.

Le geste de questionnement se rattache à la dimension langagière. Il correspond à la manière dont le MF interroge les pratiques d’enseignement de l’A. L’objet du questionnement est très divers : enseignant, élèves, contenus à enseigner, pratiques... Avec un jeu de question-réponse, il s’agit de la forme dialogique la plus connue et la plus attendue de l’entretien post observation de classe.

Initié par le formateur, le geste de questionnement est complété par la réponse de l’accompagné : prise de parole, silence, geste, rire...

Le geste de questionnement, qualifié de serré, pourrait induire une explicitation de la pratique par l’A, l’aidant à entrer dans une posture réflexive. Quant au questionnement très ouvert, il favoriserait une réponse mentionnant une difficulté préoccupante pour l’A.

L’amplitude professionnelle va de la justification à l’explicitation de la pratique, en fonction de la marge de manœuvre que le MF laisse à l’A.

2 – Le geste de traduction

Présentation en mode mineur d’un second geste rattaché à la dimension langagière

Le geste de traduction correspond à ce que fait ou dit le formateur pour rendre compte de la pratique de classe qu’il a analysée. Les faits de classe observés et passés par le filtre de l’analyse, sont traduits par le MF qui va les restituer à l’A, sous une forme verbale plutôt descriptive, d’où la dimension langagière spécifique. Dans la gamme des gestes professionnels, le geste de traduction est identifié comme un geste de partage déclenché par le MF et auquel l’A peut participer.

¹⁰⁵ La présentation complète sous forme de tableau est en annexe et permet de préciser la lecture faite par le chercheur.

Tableau 16 : zoom sur le geste de traduction

LE GESTE DE TRADUCTION

Extrait E1-D3- 201 à 209

201.	MF3 : donc ça c'est une deuxième difficulté et après tu as M qui elle a repris le contrat didactique de la lettre g qui était pas sortie de la première... donc ça c'est une élève en difficulté - qui t'a sorti un classement... qui t'a sorti euh... toutes...
202.	A3 : [inaudible]
203.	MF3 : comme tu sortais de la lettre g on dit gue quand il y a - elle te sortait voyelle consonne... puisque tu étais content avec ces réponses là sur la première séance
204.	A3 : mais...
205.	MF3 : elle t'a ressorti tout ça
206.	A3 : c'est un truc que j'ai remarqué aussi
207.	MF3 : d'accord
208.	A3 : parce que je lui ai dit on n'est pas dans... dans la lettre g ou enfin je ne sais pas ce que je lui ai dit
209.	MF3 : oui tu l'as dit exactement tu lui as dit euh... tu l'as vu effectivement euh... M voilà et tu lui dis euh... je sais plus je le trouve plus - mais tu l'as vu euh...

Un exemple représentatif

2-1- Une question d'équilibre et de partage

Pendant l'entretien, le MF choisit de mettre l'accent sur certains faits relatifs à la classe, à partir de ce qu'il a pu observer et analyser. Pour en rendre compte, le MF est très actif durant le temps d'observation de classe : il prend des notes ou met en mémoire ce que font et disent les élèves et l'enseignant, il note des horaires précis ou des consignes, il transcrit des événements, des échanges... En fait, il essaie de garder une trace précise des faits « réels » afin d'étayer son analyse par une description la plus « objective » possible. Ainsi, pendant l'entretien, le MF précise : *« tu as dit que... il t'a répondu...tu leur as donné... il tenait le crayon ici... »*. **Eléments clés de la pratique observée, ces faits sont autant d'observables susceptibles d'être mis en lumière lors de l'échange. Ils ne sont pas simplement restitués, ils sont traduits par le MF qui en donne une analyse, c'est-à-dire qu'il donne son avis, il s'engage dans leur évaluation.** Telle action est identifiée comme intéressante, telle autre comme insuffisante... Comme tout n'est pas décrit, l'engagement évaluatif du MF est déjà présent dans le choix de ce qu'il mentionne. **En fait, tout semblerait être une question d'équilibre et de juste dosage au niveau de l'entretien, entre les prises de parole du MF valorisant ou pas, les pratiques observées et le niveau de partage de ces descriptions.**

Trois types de descriptions sont possibles : certaines sont plutôt à connotation positive ou négative et d'autres sont qualifiées de neutre, notamment quand le positionnement du MF n'est pas clairement identifié. Dans un même entretien, il est possible d'avoir les deux connotations dans les gestes de traduction : la gestion d'un élève qui parle beaucoup peut être jugée insuffisante alors que le retour sur les ateliers est mentionné comme très intéressant. Parfois, le MF peut provoquer une certaine connivence avec l'A –et de nombreux rires sont partagés ; c'est notamment le cas avec les descriptions des comportements des élèves. Parfois, l'A ne dit rien, il accepte les éléments décrits et les traductions faites par le MF, sans rien ajouter (E2-D4-63 à 64). D'autres fois, l'A ne partage pas cette vision, par exemple sur la tenue du crayon par un élève, et il le dit : « moi j'avais pas remarqué ça » (E1-D1-118). Il peut également contester une observation ou dire son désaccord, c'est le cas lorsqu'il s'agit d'un élément basé sur une interprétation spécifique, comme un haussement de voix en classe (E3-D1-342 à 343).

Parfois, l'A et le MF partagent la description qui se fait alors à deux voix.

Le recours à des éléments de classe supposés « réels » est une base à l'échange sur laquelle une sorte de consensus est recherché. Si les deux partenaires de l'interaction ne partagent pas la même vision, n'ont pas la même traduction de l'évènement, et donc, ne s'accordent pas sur les faits, l'analyse et l'interprétation ne peuvent être faites conjointement. L'évaluation est faussée dès le départ. Aussi, il semblerait que ce ne soit pas la connotation qui ait une influence sur l'A mais plutôt le degré de partage réel. Un A peut très bien entendre et accepter le constat d'une gestion insuffisante de la classe, s'il a constaté lui-même que c'était le cas. La recherche des traces de l'activité de classe, les plus objectives possibles, essaie de répondre à cette nécessité de replacer l'A dans la situation vécue, de lui décrire ce qu'un observateur extérieur voit, entend... et peut penser. **Un geste de traduction non partagé peut induire un malentendu, voire un différent entre les deux partenaires de l'interaction. Ce n'est pas tant le contenu, et sa connotation positive ou négative, qui semble jouer un rôle important au niveau de ce geste, que le fait de partager un même regard. Si ce dernier n'est pas partagé, il peut entraîner l'A vers une position plus fermée voire défensive. Le geste de traduction est un geste d'analyse et d'interprétation permettant l'évaluation de l'activité du novice dans sa classe. Il s'agit ici de la première étape de la reconnaissance professionnelle, la seconde étant celle du dialogue et de l'institution (Jorro, 2009). Une traduction partagée peut conduire à la reconnaissance professionnelle.**

2-2- Du déni à la mise en évidence de la pratique professionnelle

L'amplitude du geste de traduction est en lien avec l'engagement évaluatif du MF qui apporte un éclairage nouveau aux points abordés dans l'échange, en les ancrant dans le contexte de la classe observée. Si ce qu'il présente est trop succinct ou trop dévalorisé, cela peut constituer une sorte de déni de cette pratique de classe, alors que s'il reconnaît cette pratique par des gestes de traduction à connotation positive, l'effet sur l'A sera bien sûr très différent.

Dans l'extrait suivant, le MF valorise une pratique et l'analyse en expliquant en quoi elle est intéressante pour les élèves. Ce développement prend appui sur les propos échangés un peu plus tôt dans cet entretien, à savoir la posture de l'enseignant sur la gestion de la parole des élèves.

Tableau 17 : extrait E2-D4- 275 à 281 / Connotation positive

275.	MF4 : voilà -- euh... -- [regarde ses feuilles] ensuite... bon oui le retour sur les ateliers ça <u>c'était très bien</u>
276.	A4 : oui
277.	MF4 : enfin je sais pas comment tu l'as vécu mais moi j'ai <u>trouvé que c'était très bien</u> parce qu'ils ont donné les stratégies pour faire un puzzle et tout... le groupe qui a travaillé... <u>enfin c'était bien quoi...</u> et ils étaient à l'écoute là parce que ça a pas duré longtemps et puis... et puis là c'était eux qui expliquaient donc euh...
278.	A4 : ouais ouais
279.	MF4 : du coup euh...
280.	A4 : je leur ai donné la parole
- 281.	MF4 : tu leur as donné la parole

Parfois, cette valorisation de la pratique n'a pas lieu, ou bien les éléments descriptifs à connotations négatives sont trop nombreux par rapport à l'ensemble de l'entretien. Quels effets cela peut avoir sur le développement professionnel de l'A ? Que peut-il en retirer ? Ce fut le cas lors d'un entretien où la situation semblait si critique que j'ai noté dans le journal de bord que l'A « avait l'air découragé » comme mis K.O. à la fin de l'entretien. Ceci m'amenait à poser la question « est-ce un entretien constructif ? » Le MF semblait également très gêné d'avoir relevé autant d'éléments et s'en excusait avec maints sourires...

Par son choix d'éléments à mettre en lumière, par sa traduction plus ou moins partagée, le MF joue un rôle essentiel dans la reconnaissance de la pratique de l'A.

➤ DECRYPTAGE / le geste de traduction : un partage attendu

Le décryptage suivant propose de mettre en exergue les gestes de traduction de deux entretiens de fin d'accompagnement qui illustrent le rôle du partage et de la connotation en lien avec l'engagement évaluatif du MF. Dans le premier entretien (E3-D1), l'A fait un bilan très positif de l'année et le MF acquiesce. Dans le second (E3-D2), le MF fait un bilan très positif de l'année et l'A acquiesce. Les rôles des deux MF dans les deux situations sont inversés.

Tableau 18 : juxtaposition des gestes de traduction de deux entretiens

E3-D1- Les 10 gestes de traduction représentent 14,3% du temps d'entretien.		
Tour de parole- Durée	Contenu	Connotation et remarques
77 à 82- 19s	Les élèves ne sont pas dans les apprentissages lors de la séance de musique	Négative
95 à 104- 38s	Certains élèves ne chantent pas et empêchent le déroulement de l'activité.	Négative
129 à 134- 23s	MF redit les propos échangés entre l'A et un élève agité.	Négative
147 à 154- 39s	MF indique quel est selon lui l'enfant qui perturbe le plus lors de cette séance, pas seulement lui dit l'A.	Négative
157 à 169- 45s	A dit que c'est une classe difficile, que ce n'est pas que cet élève là qui perturbe, A dit son accord sur la séance.	Négative
274 à 279- 26s	MF commente la fiche de synthèse* et la liste des points abordés lors des entretiens –regroupés sous le titre « L'évolution de A tout au long de l'année ». MF précise que certains points ont été réglés d'autres sont associés à des questions. <i>*écrit professionnel rédigé lors des visites</i>	Neutre
292 à 317- 2min33s	MF souligne les points positifs comme l'évolution des rituels, la voix ... A renchérit en développant l'acquisition de l'autonomie des élèves et les efforts consentis pour moduler sa voix. MF demande à A de lire un passage spécifique sur son document (au sujet de la séance de musique).	Positive Négative

326 à 327-17s	MF revient sur le placement et le comportement des élèves lors de la séance de musique.	Neutre
336-19s	MF toujours en s'appuyant sur son écrit souligne l'évolution de l'autonomie des élèves mais aussi les nombreux retours à l'ordre effectués.	Négative
342 à 343-12s	MF fait part d'un ressenti sur les hausses de voix.	Neutre

E3-D2- Les 4 gestes de traduction représentent 23,8% du temps d'entretien.		
Tour de parole- Durée	Contenu	Connotation et remarques
35 à 42- 24s	Les élèves sont tranquilles, la classe tourne bien.	Positive
57 à 59- 11s	L'activité de calcul mental.	Geste non abouti
93 à 140-2min48s	L'évolution spectaculaire de A tout au long de l'année et les progrès faits, suite aux remises en cause. Les points d'amélioration : l'affichage, la relation aux élèves.	Très positive
156 à 158-58s	La gestion de la classe est plus sereine...	Positive

Les tableaux avec le verbatim sont en annexe.

La juxtaposition de deux recensements de gestes de traduction issus de deux entretiens de fin d'accompagnement, met en avant une opposition de traitement dans la manière de rendre compte de la pratique de classe observée. Dans les deux cas, il s'agit d'enseignants qui sont en réussite et pour lesquels la validation de l'année est positive. Pour le premier, une séance est problématique selon le MF, et de ce fait, elle prend beaucoup de place (au sens propre comme au sens figuré) et cristallise des points de tension. A tel point, qu'elle semble occulter une partie des points à connotation positive, qui eux sont plutôt relevés par l'A qui fait son bilan. Pour le second entretien, trois gestes de traduction sur les quatre ciblent une valorisation de la pratique de l'A, valorisation qui s'appuie sur des éléments observés en classe. Le MF traduit sa vision de la pratique de l'A par rapport à une évolution qu'il pense

remarquable. **Le geste de traduction constitue une sorte de partage de l'analyse opérée par le MF.**

Le geste de traduction se rattache à la dimension langagière. Il correspond à la manière de rendre compte d'une pratique de classe analysée.

Dans la gamme des gestes professionnels, le geste de traduction est identifié comme un geste de partage déclenché par le MF et auquel l'A peut participer. En fait, tout semblerait être une question d'équilibre et de juste dosage au niveau de l'entretien, entre les prises de parole du MF valorisant ou pas, les pratiques observées et le niveau de partage de ces descriptions. Un geste de traduction non partagé pourrait induire un malentendu, voire un différent entre les deux partenaires de l'interaction.

L'amplitude professionnelle du geste de traduction s'observe du déni à la mise en évidence de la pratique professionnelle, en lien avec l'engagement évaluatif du MF. Par son choix d'éléments à mettre en lumière, par sa traduction plus ou moins partagée, le MF joue un rôle essentiel dans la reconnaissance de la pratique de l'A.

Chapitre 2 – La dimension éthique

Deux gestes professionnels sont rattachés majoritairement à la dimension éthique de l’agir professionnel (Jorro, 2004), il s’agit du geste d’écoute et du geste de problématisation. Dans les deux cas, ils donnent des indications sur la manière dont le formateur communique avec le novice et apprécie son travail. L’écoute et la problématisation s’inscrivent dans la relation qui est mise en place entre les deux partenaires de l’entretien. Il est question ici, de place de chacun, de considération de l’autre, d’appréciation, de confiance, de respect, autant d’éléments qui se construisent tout au long de l’accompagnement.

Le geste d’écoute est un geste marqueur d’intérêt qui permet à l’accompagné de se saisir de la parole et de développer son explicitation. Le geste de problématisation est un geste de prise en considération d’une préoccupation énoncée par l’A.

1 – Le geste d’écoute

Présentation en mode majeur d’un premier geste rattaché à la dimension éthique

Le geste d’écoute correspond à une manière spécifique d’entendre l’autre. Il s’observe par une posture et un acte volontaire de silence de la part du MF pendant que l’A prend la parole et développe son propos. Si le geste d’écoute est le plus évident dans l’entretien, il est également le plus difficile à caractériser. Qu’est-ce qui est de l’ordre de l’écoute ?

Le geste d’écoute succède très souvent au geste de questionnement. En effet, le MF, après avoir proposé une piste de réflexion avec le geste de questionnement et attendu la première réponse, va, bien souvent, basculer sur de l’écoute et par conséquent il va montrer qu’il écoute. Le choix d’utiliser le terme de geste d’écoute, et, non seulement de posture, a pour origine un constat : l’écoute réelle est active. Certes, le corps se positionne dans la posture d’écoute identifiée telle quelle par notre société, mais des actes sont observables chez le MF qui écoute, ainsi que des intentions.

Le geste d'écoute se caractérise par le fait que ce soit essentiellement l'A qui parle au MF. Mais il s'agit d'une interaction comme tous les autres gestes, c'est-à-dire que le MF est présent par son écoute, ses éventuelles prises de parole, son regard, ses hochements de tête... Le MF interagit avec l'A même si les apports nouveaux par rapport à la pratique sont moindres. En fait, le geste d'écoute donne à l'entretien sa dimension éthique, dimension que l'on relève aussi avec le geste de problématisation.

Tableau 19 : zoom sur le geste d'écoute

LE GESTE D'ECOUTE	
E3-D1-11 à 20	
11.	MF1 : comme tu veux
12.	A1 : rapidement alors au niveau du rituel je l'ai fait évoluer c'est à dire que les GS maintenant ils ont leur propre calendrier dans leur... dans leur tiroir [A1 sort une feuille d'un casier d'élève] celui qui est affiché là-bas et ils le font eux-mêmes
13.	MF1 : hum
14.	A1 : voilà donc tous les GS font leur travail comme ça - ensuite donc au niveau de la météo j'ai fait un grand thermomètre on va voir l'autre ils doivent indiquer
15.	MF1 : hum
16.	A1 : la température avec un aimant et ils doivent aussi indiquer sur le graphique
17.	MF1 : [montre du doigt le graphique]
18.	A1 : le graphique comme tu peux le voir celui-ci nous l'avons fabriqué ensemble
19.	MF1 : oui oui
20.	A1 : les traits ont été tracés par les enfants... euh... on a calculé le nombre de jours qu'on devait noter... y avait 30 jours d'école dans cette dernière période - ils ont choisi le titre je leur ai indiqué ce qu'il fallait dire ce qu'il y avait... sur les abscisses et les ordonnées [...]
Un exemple représentatif	

1-1- Les caractéristiques du geste d'écoute

Le geste d'écoute commence lorsque le MF, se mettant légèrement en retrait lors de l'entretien, signifie à l'A qu'il peut parler, **que lui, l'écoute**. Se mettre en retrait ne veut pas dire reculer physiquement mais indiquer, par un mouvement de la main, un regard, un murmure... que la parole est à l'autre. Le geste d'écoute est très souvent celui qui suit le geste

de questionnement. Les encodages par couleurs des mots clés repérés dans les entretiens en annexe permettent de visualiser cet enchaînement somme toute logique : si le MF questionne c'est pour faire expliciter une pratique, il est normal qu'il attende ensuite les propos de l'A. Le geste d'écoute peut s'insérer entre deux gestes de questionnement, c'est-à-dire que le MF propose un sujet que l'A développe puis le MF interrompt son écoute pour faire compléter, clarifier, préciser un point particulier : il a besoin d'une explication supplémentaire pour pouvoir comprendre (Extrait E1-D1- 49 à 57).

Au niveau du verbatim, le geste d'écoute commence la plupart du temps par une intervention verbale ou corporelle du MF qui marque son écoute. Cette intervention se fait lors d'une pause dans le flux verbal de l'A, pause qui permet au MF de s'insérer dans l'échange pour marquer sa présence. Cela peut être par un premier marquage corporel comme un hochement de tête du MF qui répond par exemple au développement de l'A sur l'évolution du rituel (Extrait E2-D1-36 à 43) puis le geste d'écoute se poursuit par des prises de paroles minimales (hum) de la part du MF.

Le geste d'écoute se termine par une prise de parole du MF qui interrompt volontairement l'A par un nouveau geste.

Un des entretiens recueillis est différent car la dyade échange à partir de l'enregistrement vidéo de la séance. De ce fait, l'A prend la parole en interrompant le visionnage comme ici : le geste d'écoute du MF commence alors dès la prise de parole de l'A. Ce fait s'observe également lorsque l'échange ne porte pas sur un point choisi par le MF (lors des gestes de questionnement ou de cadrage qui précèdent l'écoute). Ceci est souvent le cas lorsque le MF propose d'ouvrir l'échange : dès la prise de parole de l'A, le MF est dans un geste d'écoute.

1-2- Les spécificités éthiques du geste d'écoute

Avec le geste d'écoute, le MF met en place et consolide une certaine relation avec l'A. La qualité de l'écoute semble être essentielle dans l'accompagnement.

La volonté d'écouter

Au premier abord, le geste d'écoute peut sembler naturel, pourtant il est issu d'un véritable savoir-faire qui commence par la non-intervention délibérée. Dès le début des retranscriptions des entretiens, j'ai été confrontée à un véritable dilemme : comment noter les « hum », les

hochements de tête et autres marqueurs d'écoute ? Devaient-ils apparaître comme des tours de paroles au même titre que *d'accord, oui, ouais* ? J'en ai fait le choix. Comme ils constituaient une pause dans le flux verbal de l'A, j'ai également choisi de noter les pauses par des tirets, en fonction de la longueur des pauses (de 1 à 3). En regardant et surtout en écoutant les entretiens, le constat est fait que les temps d'arrêt dans le discours de l'A sont autant d'occasions d'interventions possibles pour le MF. Parfois, il les saisit, pour relancer l'échange, parfois il ne le fait pas, semblant ne pas vouloir interrompre l'A, comme on peut le constater avec de longues tirades (extrait E3-D1-21 à 26) malgré les pauses, fort nombreuses, dans l'énonciation de l'A.

L'autorisation, l'encouragement

Malgré la volonté d'écouter qui semble émaner du formateur, l'A a parfois du mal à prendre la parole, il s'agit donc également, pour le MF, d'encourager son expression. Parfois cela se fait ouvertement, avec des expressions de type « *vas-y* ». L'autorisation peut avoir pour objet du matériel sur lequel s'est appuyé l'A et qu'il souhaite montrer au MF, à ce moment là, ce dernier peut l'encourager d'un geste de la main, à aller chercher les supports nécessaires pour l'explicitation. Parfois, l'A développe son idée en faisant part de ses intentions, de ses envies avec des « *j'aimerais... j'ai envie de...* » et cela, parce qu'il y a été encouragé. Le geste d'écoute est donc un geste important pour l'A : puisqu'il est écouté, il peut développer sa pensée et par exemple, clarifier les raisons qui ont conduit à un choix pédagogique.

L'approbation, la confiance

Le geste d'écoute est fortement marqué par une approbation : quand le MF laisse parler l'A, il lui signifie son accord et l'engage à poursuivre sa réflexion. Ainsi, de nombreuses fois, le geste d'écoute est ponctué de termes marqueurs d'écoute tels que « *d'accord, oui, ok...* ». Par le geste d'écoute, le MF montre son intérêt pour ce que propose l'A. Il peut également marquer sa confiance.

Parfois, le MF indique clairement son approbation : cela peut même être par rapport à une séance qui n'a pas vraiment aboutie mais qui est néanmoins intéressante (extrait E1-D1-596 à 603). L'utilisation de phrases contenant l'adjectif intéressant ou l'adverbe bien est de l'ordre de l'appréciation du travail de l'autre.

De l'écoute compréhensive à l'empathie

L'empathie, telle qu'elle est définie par Rogers¹⁰⁶ est vue comme la capacité de ressentir les émotions de quelqu'un d'autre. Elle est observable dans le geste d'écoute, notamment quand le MF a épuisé toutes les ressources possibles et qu'il n'a plus rien à proposer : à ce moment là, il lui reste au moins l'empathie. C'est notamment le cas lorsqu'il s'agit d'élève en réelle difficulté ou en situation de handicap : « c'est le langage et tu sais le langage c'est compliqué » (E1-D4-289) ou d'une situation délicate par rapport à des parents d'élèves que l'A expose. Le MF peut *au moins* écouter et comprendre ce qu'a ressenti l'A.

Marquer par son propos qu'il comprend la situation est une entrée par l'empathie pour le MF. Dans l'extrait ci-dessous, le MF, dès le début de l'entretien va montrer qu'il entend le désarroi de l'A face à la difficulté rencontrée par les élèves. Il va donner une explication, ce qui permettra à l'A d'expliquer les choix qu'il a dû faire (Extrait E1-D2-3 à 14). La compréhension de la situation est encore plus observable dans la suite de ce même entretien, toujours à propos de la relation avec le remplaçant : le MF connaît la situation et rassure l'A par ces mots : « d'accord - ouais... donc ça c'est pas évident de se mettre euh... en lien comme ça avec le remplaçant surtout que vous ne vous croisez pas beaucoup non plus » (E1-D2-49). Le passage évoqué ci-dessus se termine par un rire de connivence. En effet, le rire sert en quelque sorte de catalyseur qui permet de dédramatiser la situation. Au niveau de cette dyade, l'A se montre particulièrement soucieux, signalant à plusieurs reprises le sentiment d'être « perdu ». Ceci n'est pas sans lien avec « la posture saturée d'empathie » des formateurs, évoquée par Alin (2010a, p. 31).

1-3- Le langage du corps dans le geste d'écoute

La dimension corporelle est un peu plus unifiée dans le geste d'écoute, le MF ayant une posture plus statique avec moins d'interventions verbales. Elle est présente de différentes manières, plus ou moins marquée en fonction des personnalités.

Une écoute tacite

¹⁰⁶ Rogers (1959) « l'empathie consiste à percevoir le cadre de référence interne d'une personne avec précision et avec ses composantes et significations émotionnelles de façon à les ressentir comme si l'on était cette personne » en ligne [http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_3-4/12_brunelmartiny/12_brunelmartiny.pdf] page consultée le 20/12/2014.

Certains formateurs ont tendance à peu exprimer leur écoute par des mots : le corps parle pour eux. Par exemple, presque au tout début d'un des entretiens, un geste d'écoute dure 4 minutes et 42 secondes ! (E1-D3-16 à 18). Il est constitué de trois tours de parole, le seul « mot » prononcé par le MF étant « hum » en 17. Durant tout ce monologue, l'A parle avec de nombreuses pauses (16 et 18) qui ne sont pas saisies par le MF. Mais que fait ce dernier pendant tout ce temps ? De quoi est constitué son geste d'écoute ? La description suivante, non chronologique, cherche à rendre compte de ce geste d'écoute très silencieux :

Pendant un long moment, le MF a un crayon dans la main et ne quitte pas l'A des yeux. Ce dernier, lui, ne le regarde pas forcément. Même pour écrire le MF continue à fixer l'A, pourtant il prend de nombreuses notes manuscrites pendant tout ce temps. Par moment, les regards se croisent. Le MF hoche la tête affirmativement, sourit un peu ; quand l'A rit, le MF sourit beaucoup. Quand l'A dit quelque chose qui lui semble comique, il se tourne vers le MF pour partager son rire. Le MF tient sa tête, met la main devant la bouche, mord son crayon, approuve à plusieurs reprises. Par moment, le MF regarde intensément l'A, par moment il se tourne pour lire quelque chose sur son ordinateur.

En fait, l'écoute est certes silencieuse, mais il se passe bien des choses pendant ce long moment.

Le rire a également une fonction très spécifique au niveau des entretiens.

Sourire, rire : une écoute sympathique

Si le sourire se veut une mimique engageante, le rire lui, est plus marqué. En fait, sourire est un attendu minimal, visant à se montrer engageant et rassurant, pour dédramatiser la situation ou inviter l'autre à poursuivre dans son explication. Un visage trop sérieux, austère ou fermé, ne semble pas aider l'A à parler. En fait, le sourire paraît être parfois une dimension corporelle naturelle du geste d'écoute, pour certains MF. Le sourire et le rire ont une fonction facilitatrice dans le geste d'écoute. Parfois, les partenaires de l'interaction basculent vers un mode humoristique notamment à l'évocation plutôt comique d'une situation de classe racontée par l'A. Une certaine connivence peut s'installer avec le rire du formateur, quand il fait écho à celui de l'A, mais également quand il vient ponctuer une information donnée par l'A. Même quand le rire est partagé, le MF peut poursuivre en donnant son explication de la situation (Extrait E2-D2-417 à 423).

Une gestuelle spécifique qui complète ou remplace des propos

Sans interrompre mais pour marquer néanmoins son accord ou donner son avis, le MF peut remplacer des propos par une gestuelle spécifique. C'est le cas pour signifier que cela n'a pas d'importance (geste de la main pour balayer) pour rappeler que l'on a le temps (main à plat)... Là aussi, il s'agit de quelque chose de très particulier à certains formateurs.

1-4- De l'écoute factice à l'écoute émancipatrice

Avec le geste d'écoute, le MF souhaite entendre l'A. Mais tout ce que l'A dit ne correspond pas à l'attente du MF qui vise l'amélioration de la pratique. Aussi, l'amplitude du geste d'écoute est-elle relativement large.

Variation autour de « d'accord »

Le ton qui accompagne le mot « d'accord » est très significatif du geste d'écoute, selon le contexte de l'entretien. Voici quelques interprétations possibles :

- la pause : « oui, je t'écoute »
- l'attente : « oui mais encore »
- la surprise : « ah bon »
- l'encouragement : « oui continue »
- l'approbation : « oui tu as raison, je suis d'accord »
- la confirmation : « oui effectivement »
- la complémentarité : « oui et en plus... »
- la compréhension : « oui je comprends »
- l'intérêt : « oui et alors ? » ...

Vers une écoute factice

Lorsque le geste d'écoute ne va pas au-delà de la nécessaire expression de l'A, le geste peut paraître un peu factice. Dans un extrait concernant un codage du comportement des élèves, le « d'accord » du MF peut ici s'entendre comme un « oui je t'écoute » et non pas comme un

« je suis d'accord avec toi »¹⁰⁷. D'ailleurs, le MF ne rajoute aucun commentaire après la dernière prise de parole de l'A.

Il semblerait que le geste d'écoute puisse parfois être factice quand il n'a pas d'autre fonction que celle de permettre à l'A de s'exprimer sur sa pratique. Dans ce cas, le MF ne donne aucune suite aux propos de l'A.

Vers une écoute intéressée et attentive

Le basculement de l'écoute factice à l'écoute intéressée est assez nettement observable. Dans un entretien, le MF, après avoir écouté l'A sans trop intervenir, saisit le propos de l'A qui anticipe sur la prochaine séance par un « oui alors ça ça m'intéresse... » (E2-D3-165) qui semble un peu maladroit. *Rebondir sur* est une expression couramment utilisée dans la formation professionnelle, pour signifier le nécessaire ajustement à l'autre et à la situation, ce qui est le cas de la situation décrite. Le MF laisse s'exprimer longuement l'A puis va saisir des éléments de son propos pour lui faire préciser un point particulier, comme un futur support à utiliser en classe par exemple (Extrait E2-D1-45 à 56).

En fait, le MF semble apporter une attention extrême aux propos de l'A, afin d'en saisir le sens et de rendre possible une intervention à bon escient.

Vers une écoute émancipatrice

Par son geste d'écoute, le MF peut parfois amener l'A à plus d'autonomie dans son analyse. Par exemple en guidant l'analyse par une très courte intervention « à quel niveau de... » qui recentre l'A suite à son premier ressenti « ça été un peu chaud ». (Extrait E1-D4-3 à 8). Quand l'A effectue seul l'analyse de sa séance, accompagné de loin en loin par le MF, ce dernier intervient très rarement, juste pour marquer son écoute. La disproportion entre les prises de parole du MF et de l'A est très conséquente et c'est en cela que se remarque tout l'impact significatif du geste d'écoute sur la relation d'accompagnement.

1-5- Le geste d'écoute, un geste parmi d'autres

Le geste d'écoute s'intercale souvent entre deux gestes de questionnement mais il peut également ouvrir sur d'autres gestes. Parfois, il s'agit d'un geste de traduction, le MF

¹⁰⁷ Cette interprétation est confirmée par l'autoconfrontation du MF.

choisissant de s'appuyer sur ce qu'il a observé pour compléter son écoute, en donnant une sorte d'illustration en lien avec la pratique de l'A. D'autres fois, il prépare un geste d'institutionnalisation ou d'amplification, le MF reprenant à ce moment là, les propos de l'échange pour les structurer, ou, enrichir un savoir professionnel, en proposant une pratique nouvelle. Le geste d'écoute peut également avoir pour suite un geste de cadrage, lorsque le MF ne souhaite pas vraiment interrompre l'explicitation mais veut néanmoins signifier que cet élément sera abordé ultérieurement dans l'entretien ou lors d'une autre rencontre. Dans ce cas, une remarque de type « ok donc ça on se le garde pour la semaine prochaine » est faite (Extrait E1-D1-20 à 25).

L'articulation du geste d'écoute avec les autres gestes se constate également à l'intérieur même du geste d'écoute, par une lecture des intentions du MF. L'analyse des fonctions du geste d'écoute fait l'objet du décryptage suivant.

➤ **DECRYPTAGE / le geste d'écoute : une interaction pour...**

Le geste d'écoute n'est pas qu'une posture d'écoute, comme tout geste professionnel, il suppose une intention de celui qui agit. Outre l'intention première d'écouter, pour permettre à l'A de s'exprimer, d'autres intentions animent le MF. De manière récurrente, on observe que le geste d'écoute prend des accents issus d'autres gestes professionnels.

- **Le geste d'écoute versus problématisation** : par sa manière de montrer qu'il écoute, le MF offre une première réponse à la préoccupation de l'A.
- **Le geste d'écoute versus questionnement** : lorsque le MF a besoin d'un complément d'information pour mieux comprendre l'activité, la situation décrite ou les attentes de l'A comme ici. Il s'agit d'une demande de précision intégrée à l'écoute.
- **Le geste d'écoute versus amplification** : le MF peut parfois suggérer une modalité de travail différente « ouais -- t'as essayé de le faire dans le désordre ? » Cette proposition est reprise par l'A qui va développer sa pratique. (Extrait E2-D2- 83 à 91).
- **Le geste d'écoute versus cadrage** : dans l'intention de faire développer la description de la pratique, le MF peut réorienter l'échange en rappelant le cadre, par exemple dans

l'enchaînement des séances : « donc après y a eu le deuxième atelier où t'as pris en charge les moyennes sections » (Extrait E1-D4-127 à 130).

- **Le geste d'écoute versus traduction** : le MF intervient pour apporter des éléments issus de son observation, il expose ce qu'il a remarqué et ce qu'il en conclut, dans l'intention de conforter le positionnement de l'A : « moi d'après ce que j'ai vu avec les lettres ça avait l'air de se passer pas si mal... » (Extrait E2-D2-289 à 298).
- **Le geste d'écoute versus institutionnalisation** : le MF souhaite reprendre ce qui lui paraît essentiel, un point à structurer ou il apporte une précision sur le vocabulaire spécifique en donnant le terme précis.

L'analyse ci-dessus met en évidence une des spécificités du geste d'écoute : celle de s'inspirer des autres gestes professionnels.

Le geste d'écoute se rattache à la dimension éthique avec la prise en considération de l'A. Il s'agit d'un geste professionnel caractéristique de l'entretien qui correspond à la manière spécifique de permettre à l'A de s'exprimer. Il s'observe par une posture et un acte volontaire de « silence », mais néanmoins actif, de la part du MF pendant que l'A développe son propos.

En plus d'avoir sa fonction propre, le geste d'écoute mobilise des fonctions issues des autres gestes professionnels.

L'amplitude professionnelle va de l'écoute factice, c'est-à-dire lorsqu'elle n'a pas d'autre fonction que celle de permettre à l'A de s'exprimer sur sa pratique, à l'écoute émancipatrice, quand l'A effectue seul l'analyse de sa séance, accompagné de loin en loin par le MF. Il s'accompagne alors d'encouragement, d'approbation...

Avec le geste d'écoute, le MF met en place et consolide une certaine relation avec l'A. La qualité de l'écoute semble être essentielle dans l'accompagnement.

2 – Le geste de problématisation

Présentation en mode mineur d'un second geste rattaché à la dimension éthique

Comme le geste d'écoute, le geste de problématisation s'inscrit majoritairement dans une dimension éthique de l'agir professionnel (Jorro, 2004) car il correspond à la manière d'adresser un retour à l'enseignant. Le geste de problématisation suppose une mise à distance issue de l'analyse. Il est le geste professionnel pour lequel on remarque une véritable dépendance entre les deux partenaires. D'une part, parce que le geste de problématisation commence chez l'A qui sollicite, plus ou moins directement, plus ou moins souvent, le MF. Il a donc son origine dans une préoccupation de l'A, préoccupation envisagée comme telle par le MF, qui déclenche son geste de problématisation. D'autre part, le MF donne, plus ou moins suite à cette sollicitation et s'engage, plus ou moins dans sa réponse. Le MF peut répondre – ou ne pas répondre, en institutionnalisant, en amplifiant, en questionnant, en traduisant, en écoutant, en fonction de son style gestuel de prédilection. Il semblerait que le geste de problématisation, comme le geste d'écoute, ait des accents issus des autres gestes, des sortes de résonances, probablement parce qu'ils ont tous deux une dimension éthique forte. Par son geste de problématisation, adressé à l'enseignant, le formateur communique et apprécie le travail effectué.

Le MF peut également ne pas prendre en considération la demande ou ne la traiter que partiellement. Il semblerait que montrer au moins son empathie soit parfois la seule posture disponible lorsque toutes les autres possibilités ont été épuisées, ou s'il n'y a pas de problématisation possible.

Une des caractéristiques du geste de problématisation est qu'il se situe dans le registre de la contradiction –d'où la forte dépendance, notamment avec une utilisation massive du terme « mais » utilisé par les deux partenaires. Chez l'A cela ressemble à : « oui mais... non mais... mais y en a toujours un... oui mais du coup... mais alors... mais c'est vrai que... mais par contre... mais bon... mais après... » ; chez le MF, on relève : « oui mais après... mais c'est vraiment... mais alors... mais celui-là... mais si tu veux... »

Comme le geste d'écoute, le geste de problématisation se construit dans la relation entre les deux partenaires de l'entretien et dépend de l'histoire vécue lors de l'accompagnement. Par exemple, dans la dyade 2, la préoccupation de l'A porte souvent sur le comportement

déroutant d'un élève et de nombreux gestes de problématisation ont pour objet cet élève. De plus, l'A sollicite très souvent le MF puisqu'on dénombre 17, 11 et 6 gestes de problématisation sur les trois entretiens de la dyade et ils occupent respectivement 25,7%, 19,7% et 20,8% du temps de chaque entretien¹⁰⁸. Force est de constater que le MF répond souvent quand l'A le sollicite souvent.

Tableau 20 : zoom sur le geste de problématisation

LE GESTE DE PROBLEMATISATION

Extrait E1-D2-522 à 529

522.	A2 : mais après est-ce qu'ils se vexeront pas s'il y en a qui ont le sous main et d'autres qui n'en ont pas
523.	MF2 : beh tu peux leur en mettre à tous
524.	A2 : oui mais y en a qui seront plus remplis que d'autres... c'est pas...
525.	MF2 : oui mais bon...
526.	A2 : c'est pas grave ?
527.	MF2 : non c'est pas très...
528.	A2 : je veux pas non plus qu'ils se sentent...
529.	MF2 : y a peut-être des choses aussi que tu leur enlèveras parfois... ou d'autres que tu leur mettras

Un exemple représentatif

2-1- De l'absence de problématisation à la prise en compte de la préoccupation

Pour comprendre l'amplitude du geste de problématisation, de son absence à la prise en compte de la demande, quatre situations sont analysées ci-dessous. Elles sont issues de différents entretiens et montrent divers degrés dans la problématisation et dans l'engagement évaluatif du MF. Par sa réponse, ce dernier va donner son avis ou pas, il va problématiser ou pas. En effet, la problématisation suppose une prise de recul nécessaire, en lien avec l'analyse de la préoccupation énoncée. De plus, le geste de problématisation est également utilisé par le MF pour préciser sa conviction de formateur : mais il peut également choisir de ne pas s'engager et donc rester sur des analyses et des mises en mots plutôt neutres.

¹⁰⁸ Attention, il ne s'agit ici que d'un relevé quantitatif qui ne dit rien de la qualité de la réponse. Cf. annexe 2.

Les deux partenaires partagent le même regard sur les capacités de l'élève. Le MF conforte l'A dans son opinion (l'élève est intelligent, pertinent mais il n'écrit pas) et propose une explication quant aux difficultés de l'élève (Extrait E1-D2-86 à 94).

Le MF montre son empathie en complétant la phrase de l'A : il comprend la situation mais il se tourne résolument vers l'avenir par une conclusion qui les fait rire tous deux : « voilà - a priori tu seras mieux armée pour la suite ». On est ici en fin d'accompagnement et il n'y a rien à problématiser de plus que ce qui a déjà été fait avant (Extrait E3-D2-213 à 217).

Au début d'un autre extrait qui retranscrit tout un geste de problématisation (Extrait E3-D1-170 à 190), l'A fait part d'une réelle difficulté due à l'agitation des élèves qui s'excitent les uns les autres (170 et 172). Le MF essaie de répondre en exposant son point de vue en se servant de ce qu'il a pu observer, il essaie de convaincre l'A de la justesse de son analyse. L'A reste sur sa position en disant « oui oui » mais s'agite beaucoup et ne regarde pas le MF. Le différent est trop grand, l'A ne peut accepter la problématisation du MF qui fait le lien entre l'absence de cadre disciplinaire de l'A et l'agitation des élèves. Après plusieurs essais non aboutis, le MF bascule dans l'empathie (à partir de 183).

Enfin, dans un autre entretien (Extrait E2-D4-72 à 78) le MF répond à une sollicitation indirecte, par une problématisation qui l'engage totalement par rapport à son éthique professionnelle : ce n'est pas le silence des élèves qu'il attend mais le respect de l'élève qui parle. A travers un geste de problématisation, l'éthique du MF apparaît, il peut revenir sur ses convictions qui seront exposées à de nombreuses reprises lors de l'entretien. D'ailleurs, l'A en tire une conclusion injonctive pour sa pratique (78) montrant qu'il a intégré cette dimension éthique professionnelle.

2-2- L'engagement évaluatif du MF

L'engagement évaluatif du MF se repère notamment par l'utilisation de « moi » ou « je » quand il utilise sa propre analyse pour répondre. Il peut rester sur des tournures plus impersonnelles comme « *c'est bien ça...* » : il parle d'un point de vue institutionnel, en tant que formateur. Lorsqu'il utilise des tournures de phrases plus personnelles « *pour moi non... je ne pense pas...* » il parle en son nom propre. Ceci peut avoir un effet différent sur l'A et sur la relation. Pour illustrer ce passage, d'un engagement plus personnel à une posture plus professionnelle, dans le geste de problématisation, deux extraits sont analysés. Dans le

premier (Extrait E1-D4-108 à 124), on observe les reprises du MF pour mettre à distance les remarques de l'A par rapport à ce qu'il a fait : « les enfants étaient contents » devient « c'est important de valoriser le travail des enfants ». Dans ce cas, le geste de problématisation permet de valoriser ce qui a été fait, de rassurer la personne mais également de valider un point de vue institutionnel en rappelant ce qui est important pour les élèves. Dans le second (Extrait E2-D2-594 à 611) face à l'inquiétude de l'A : « ça fait un drôle d'effet... sur le coup je me suis dit on dirait enfin... que c'est moi qui tiens pas ma classe... tu vois ce que je veux dire ? » le MF répond en s'engageant personnellement et de manière très forte pour rassurer l'A : « pour moi non [rire] pas à chaque fois que je viens... c'est non ». Ensuite sa réponse s'étoffe avec des propos plus généralistes sur la tolérance sonore des enseignants. Par son geste, le MF ouvre l'échange sur une problématique professionnelle, avec quelques accents d'institutionnalisation : « après chaque enseignant c'est différent et chacun le vit différemment aussi ».

➤ DECRYPTAGE / le geste de problématisation : un engagement évaluatif

L'entretien E2-D3- constitue un cas particulier car le MF a souhaité conduire un entretien d'autoconfrontation au lieu d'un entretien plus classique. Confronté à l'image de son activité, l'A s'exprime, le MF se met volontairement dans une position de retrait, tout au moins au début de l'entretien. En effet, voyant que la situation d'autoconfrontation n'est pas probante, il revient sur son protocole d'autoconfrontation. Dans l'analyse proposée en annexe (tableau 3 : les prises de parole du MF lors de tous les gestes de problématisation dans E2-D3) l'observation des prises de parole du MF met en évidence différentes étapes dans le processus de problématisation et le basculement de posture. On observe, au début de l'entretien, une absence de prise en compte réelle de la préoccupation de l'A sur la lenteur des élèves lors de la mise en activité (gestes N°1 et N°2) suivie de gestes de problématisation avec de forts accents de questionnement (gestes N° 3 à 5). C'est-à-dire que lorsque l'A insiste sur la pénibilité des élèves en classe, le MF demande : « qu'est-ce que tu ressens à ce moment là ? ». Enfin, la dernière étape consiste en une problématisation impliquant davantage le MF : « ouais c'est plus rassurant pour toi » (geste N°7) ou encore « tu prends pas les bonnes informations parce que tu as une représentation frontale de l'enseignement » (geste N°8).

L'absence de réponse évidente, probablement en lien avec le choix du dispositif fait par le MF, correspond également à une absence totale de problématisation et d'engagement évaluatif. Durant toute la première partie de l'entretien, l'A n'a pas de retour sur ce qu'il a fait, que ce retour soit à connotation positive ou négative. Dans un second temps, le MF modifie son protocole et problématise : l'A a une représentation de l'enseignement plutôt stéréotypée. Quand un retour est adressé à l'A, cela lui permet de tirer des conclusions sur sa séance.

Le geste de problématisation se rattache à la dimension éthique de l'agir enseignant. Il suppose une mise à distance, issue de l'analyse, par une manière de répondre à un enseignant.

Il est le geste professionnel pour lequel on remarque une véritable dépendance entre les deux partenaires, car il a son origine dans une préoccupation de l'A à laquelle le MF donne, plus ou moins, suite. Lors du geste de problématisation, la préoccupation de l'A est reprise et insérée dans une problématique professionnelle plus large.

L'amplitude professionnelle va de l'absence de problématisation à la prise en compte de la préoccupation. Problématisation et engagement évaluatif du MF semblent liés. L'engagement évaluatif du MF se repère notamment par l'utilisation de « moi » ou « je » quand il utilise sa propre analyse pour répondre, et, donner un retour à l'accompagné.

Chapitre 3 – La dimension épistémique

Comme tous les professionnels, les enseignants ont un savoir spécifique en lien avec leur métier, plus ou moins désigné, qui constitue une sorte de culture commune. D'ailleurs, l'acquisition de savoirs nouveaux est un des attendus du développement professionnel : l'enseignant « construit et reconstruit ses savoirs » écrivent Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 141). Pour faciliter cette acquisition par l'A, le MF partage son savoir professionnel en ancrant les théories aux pratiques de classe. Il va donc parler des savoirs de manière concrète pour opérationnaliser le parcours de formation qu'il accompagne.

Lors du geste de problématisation, la préoccupation de l'A est reprise et insérée dans une problématique professionnelle plus large. **Les deux gestes en relation avec le savoir proposent une dynamique presque inversée : le formateur part d'un principe issu de la culture professionnelle et l'ancre dans la classe.** Le fait que les élèves aient besoin d'apprendre à utiliser un tableau à double entrée, et, que cela passe par d'autres disciplines que les mathématiques, est énoncé dans l'entretien par : « ça peut être utilisé dans d'autre chose... y compris en langue » (E1-D2-199).

Les deux gestes professionnels qui sont en relation avec le savoir sont le geste d'institutionnalisation et le geste d'amplification. Ce dernier vise l'enrichissement des pratiques alors que le premier constitue une étape de structuration des savoirs abordés lors de l'entretien. Dans les deux cas, il s'agit d'établir un lien avec le savoir professionnel, de l'identifier, de le désigner, de le connaître et le reconnaître.

1 – Le geste d'institutionnalisation

Présentation en mode majeur d'un premier geste rattaché à la dimension épistémique

Le geste d'institutionnalisation correspond à la manière dont le MF partage le savoir professionnel, comment il le structure, comment il le formalise. Il s'agit d'énoncer clairement les points essentiels, les éléments de l'échange à retenir, ce qu'il faut conclure. Le geste d'institutionnalisation est le geste professionnel le plus corrélé à la personne du MF. D'une part parce qu'il met en évidence le savoir professionnel que le MF souhaite transmettre, et

d'autre part, parce que le recours à ce geste est très différent d'un formateur à un autre. Cette variabilité s'observe en termes de quantité (certains l'utilisent très peu), en termes de temporalité dans l'entretien (certains y ont recours en fin d'entretien uniquement), en termes de durée (certains prennent la parole longuement pour structurer les savoirs). C'est également le geste professionnel qui dépend le plus de l'accompagnement mis en place, ce qui lui donne un degré d'amplitude considérable. Peut-on parler d'une touche personnelle au niveau du geste d'institutionnalisation ? Vraisemblablement, comme dans tous les gestes professionnels, mais il semblerait que la dimension personnelle soit encore plus marquée.

Tableau 21 : zoom sur le geste d'institutionnalisation

LE GESTE D'INSTITUTIONNALISATION

Extrait E1-D4-307 à 315

307.	MF4 : il faut que tu... qu'ils... il faut que eux rappellent
308.	A4 : ouais
309.	MF4 : pourquoi tu leur demandes ça - ça a du sens puisque vous avez fait cinq ou six séances
310.	A4 : hum
311.	MF4 : donc à chaque fois rappel de ce que vous avez fait euh... de ce qu'ils ont fait précédemment surtout que là en plus c'est... enfin ça remonte à chaque fois à une semaine
312.	A4 : hum
313.	MF4 : et du coup ... et puis qu'ils voient le lien - d'abord on a observé... Picasso après on a essayé de voir comment il faisait ensuite on a fait comme lui et puis rappeler aussi... voilà toutes les références culturelles c'est important
314.	A4 : ils m'ont parlé de... de l'auteur que tu as fait là... [...]

Un exemple représentatif

1-1- Les caractéristiques du geste d'institutionnalisation

Le geste d'institutionnalisation est marqué par la volonté du MF de faire un point, de formaliser un élément à retenir qu'il juge important. Il en est donc toujours l'initiateur. Le geste est repérable par des termes inducteurs de type : *donc, en fait, disons que, voilà, surtout, bon, alors, c'est pour ça, du coup...* Certains sont renforcés par la conjonction « mais » comme dans *mais voilà, mais surtout, mais du coup...* Parfois, le MF interpelle l'A en s'adressant directement à lui avec des formules plus implicatives : « *tu vois...* ».

L'extrait ci-dessous est presque caricatural au niveau des termes inducteurs du geste d'institutionnalisation. De plus, il permet de comprendre comment le MF clôt le geste d'institutionnalisation, ici en poursuivant la réflexion par un geste de questionnement.

Extrait E1-D4-35 à 37

35.	MF4 : donc euh... en fait voilà avant de commencer une activité
36.	A4 : hum
37.	MF4 : beh... vérifier que... tous les enfants ont bien compris... la consigne - <i>Geste de questionnement</i> et comment tu peux faire pour ça... pour vérifier ça ?

Parfois, l'A termine le geste d'institutionnalisation car sa conclusion corrobore les propos du MF montrant qu'il est d'accord sur le contenu, voire même en le reformulant avec ses propres mots (Extrait E1-D1-574 à 581).

1-2- La dimension épistémique spécifique

Les accompagnés issus de l'échantillon sont des personnes conscientes d'être en formation et souhaitant acquérir des connaissances professionnelles à plusieurs niveaux. Les institutionnalisations seront donc de plusieurs types. Dans les entretiens, lorsque l'A prend des notes, cela a toujours lieu lors des gestes en lien avec la dimension épistémique, c'est-à-dire les gestes d'institutionnalisation ou d'amplification. Le recours à l'écrit personnel a été questionné lors des autoconfrontations, nous y reviendrons.

La transmission du savoir : une question de conviction personnelle

Le MF est également un enseignant qui a une vision des priorités pour faire la classe, d'autant plus que pour deux des formateurs concernés, les novices sont dans leurs propres classes. Outre la proximité avec la classe et le niveau d'enseignement d'exercice habituel, le MF a sa vision de l'enseignement qui transparait parfois dans ses propos. Dans un des entretiens, le MF insiste longuement sur le sens des apprentissages pour les élèves, il va revenir sur ce point à de nombreuses reprises par des gestes d'institutionnalisation, somme toute plutôt prescriptifs. Le tableau ci-dessous propose une présentation de tous les gestes issus de cet entretien et met en évidence les convictions du MF. Il est à remarquer que les gestes d'institutionnalisation sont nombreux (9 gestes) mais relativement brefs (tous font moins d'une minute) et ils ne couvrent que 13,9% du temps de l'entretien. De plus, ils s'échelonnent sur toute la durée de l'entretien.

Tableau 22 : liste de tous les gestes d'institutionnalisation issus de E1-D4

Repérage temporel dans l'entretien	Durée du geste	Tour de paroles	Objet de l'institutionnalisation
A 3min35s	10s	35 à 37	La compréhension de la consigne par les élèves
A 7min30s	32s	73 à 78	MF fait référence au métier. La consigne est importante ; les élèves doivent comprendre ce qu'ils font.
A 20min39s	48s	237 à 244	Les élèves apprennent en s'appropriant les activités proposées
A 21min58s	33s	253 à 258	Le sens des apprentissages pour les élèves
A 23min23s	17s	265 à 268	Appropriation du travail par les élèves
A 27min40s	27s	301 à 303	MF demande les points à retenir. A répond les consignes
A 28min15s	38s	307 à 315	Le rôle des élèves dans leurs apprentissages
A 29min38s	43s	329 à 334	Faire parler les élèves est prioritaire ; il faut cerner les objectifs de la séance
A 30min59s	22s	347 à 349	Objectifs de la séance et consignes aux élèves

Les neuf gestes d'institutionnalisation de cet entretien peuvent se résumer ainsi : l'A doit mettre en place des situations qui permettent aux élèves d'apprendre par eux-mêmes ; une attention particulière doit être apportée à la consigne et aux objectifs.

Il semblerait que le recours aux gestes d'institutionnalisation, recours assez conséquent et ayant lieu tout au long de l'entretien, soit une spécificité de ce MF. Le second entretien est très semblable de ce point de vue : les gestes d'institutionnalisation couvrent 26,2% de l'entretien et portent essentiellement sur la nécessité d'opérer un recadrage des élèves compte-tenu du bruit dans la classe. Sur les dix-sept gestes d'institutionnalisation que compte l'entretien E2-D4- huit mobilisent le registre langagier suivant : recadrage, recadrer (deux fois), cadrer (deux fois), revenir sur les règles, être exigeant, revenir au calme...

Tous les entretiens ne sont pas construits sur ce modèle, néanmoins, on retrouve bien souvent les convictions personnelles du MF de façon assez marquée. Dans un autre entretien (Extrait E2-D3-281 à 291) un MF, qui a pourtant très peu recours au geste d'institutionnalisation, en mobilise néanmoins un pour rappeler l'inadaptation de l'enseignement magistral, conviction

déjà évoquée dans l'entretien mais par d'autres gestes. Le geste d'institutionnalisation commence ainsi : « après pour en revenir à l'activité frontale comparée à l'activité où vous travaillez en groupe -- effectivement tu as peut-être l'impression de pouvoir les récupérer plus rapidement en frontal mais en fait - tu les récupères pas tous dans ... je parle dans les apprentissages hein... ». Ce geste se poursuit sous la forme d'un long plaidoyer qui parvient à convaincre l'A. **La spécificité du geste d'institutionnalisation est celle de partager un savoir professionnel.**

Pourtant, on observe parfois qu'une institutionnalisation peut être acceptée par l'A, en termes de contenus d'enseignement ou d'attendus au niveau des élèves, mais qu'il ne la partage pas vraiment. Dans un entretien de fin d'accompagnement (Extrait E3-D1- 105 à 108) le MF estime que l'activité doit se faire malgré l'agitation de certains élèves. L'A est d'accord sur le principe (*en théorie*) mais avance d'autres raisons rendant cela très difficile au quotidien (*en pratique*). De fait, dans cet entretien, les gestes d'institutionnalisation sont très rares : deux gestes seulement sont répertoriés et ils ne couvrent que 0,9% du temps total de l'entretien.

Une dimension explicative en lien avec la classe

Pour illustrer l'intérêt d'un élément institutionnalisé, le MF développe son propos en le reliant à la classe. Ceci donne un aspect concret au savoir professionnel identifié. Par exemple, il est nécessaire d'avoir des outils de références en classe devient : « *on peut mettre en place un cahier de leçon pour les élèves* ».

Cela peut être en clarifiant, par rapport à des contenus d'enseignement comme dans l'extrait suivant, qui concerne l'ordre alphabétique. Dans ce passage, on remarque que le MF débute le geste d'institutionnalisation par un « mais » puis cherche à engager l'A en l'interpellant pour solliciter sa confirmation.

Extrait E1-D3-143 à 147

143.	MF3 : <u>mais</u> l'ordre chronologique c'est un autre ordre... aussi logique que l'ordre alphabétique tu es d'accord avec moi ?
144.	A3 : oui oui
145.	MF3 : c'est intéressant...
146.	A3 : oui c'est pour ça...
147.	MF3 : l'ordre de narration... il est aussi logique que l'ordre alphabétique

La clarification est également visible au niveau des compétences attendues chez les élèves. La dimension explicative replace la théorie dans le concret de la classe, par exemple en rappelant l'intérêt de proposer des affichages lisibles pour les élèves.

Vers la généralisation des savoirs professionnels

De nombreux éléments se regroupent sous le terme de savoirs professionnels. Comme l'entretien se situe dans un temps de formation, le MF enrichit l'échange avec des termes spécifiques : par exemple, quand il s'agit d'identifier la dictée à l'adulte utilisée à l'école maternelle (Extrait E2-D4-405 à 412). Le geste d'institutionnalisation peut également viser le rôle de l'enseignant dans la classe, notamment la conduite à tenir vis-à-vis d'une employée de vie scolaire. (Extrait E2-D4-129 à 132).

Dans un autre entretien, il s'agit du rapport au remplaçant qui est formalisé ainsi : « voilà je pense qu'on a ce rôle à jouer quand on n'a un remplaçant qu'une fois par semaine... » (E2-D2-617). Dans le même entretien, le geste d'institutionnalisation sur la relation aux adultes est développé sur un mode empathique, mode qui semble permettre d'aborder des sujets difficiles comme ci-dessous. Il s'agit des relations avec les autres adultes et de l'autorité de l'enseignant dans sa classe (Extrait E2-D2-651 à 657).

L'empathie semble avoir une fonction un peu similaire à celle du rire. Celui-ci est un peu plus rare lors des gestes d'institutionnalisation.

Une dimension corporelle plus ténue

Dans le geste d'institutionnalisation, l'aspect corporel semble un peu moins marqué. Néanmoins, il reste présent chez certains formateurs, soit pour marquer un renforcement des propos soit pour imiter des pratiques de classe afin de les rendre visibles. Dans l'extrait E2-D4-299 à 307, certains passages sont mis en voix et associés à des mouvements corporels, de l'ordre de la mise en scène, même si le MF reste en position assise. En fait, ce MF amplifie tous ses propos par une gestuelle très marquée, comme au théâtre. La prosodie est parfois saccadée, comme martelée au même rythme que les nombreux mouvements des avant-bras et des mains. Ceci se remarque d'autant plus que l'A lui est moins démonstratif : il garde les bras croisés, sans quasiment bouger.

1-3- De la prescription à la réflexion professionnelle

L'amplitude du geste d'institutionnalisation est d'autant plus grande que le geste est ancré dans le style même du MF. **Un geste d'institutionnalisation, réitéré tout au long d'un entretien** comme cela a été évoqué ci-dessus (Cf. tableau 22 : liste de tous les gestes d'institutionnalisation issus de E1-D4) **a un effet plutôt prescripteur. Tout différent est l'effet du geste d'institutionnalisation mobilisé en fin d'entretien.**

La dimension relationnelle

Dans ce moment d'échange spécifique qu'est l'entretien, échange suivi sur plusieurs mois dans le cadre de l'accompagnement de l'enseignant débutant, le seul style du formateur ne peut être suffisant pour expliquer l'amplitude du geste d'institutionnalisation. L'A, qui a lui aussi son propre style d'apprenant, joue un rôle. Il en est de même pour l'histoire commune aux deux partenaires, tissée au fil des entretiens. L'impact de la relation instaurée entre le MF et l'A, de ce qu'ils ont appris l'un de l'autre, l'un et l'autre, a un rôle éminemment essentiel dans le geste d'institutionnalisation du MF. L'extrait ci-dessous met en évidence la dimension relationnelle qui s'établit sur la base d'une meilleure connaissance. Les quatre gestes d'institutionnalisation suivants, issus d'un entretien de fin d'accompagnement, constituent un bilan de l'accompagnement.

Tableau 23 : tous les gestes d'institutionnalisation issus de l'entretien E3-D2-

Repérage temporel dans l'entretien	Durée du geste	Verbatim du geste d'institutionnalisation
A 11min11s	16s	180. MF2 : donc moi ma conclusion euh... "très professionnelle bien au service des apprentissages de ses élèves se sent concernée" 181. A2 : [rire] 182. MF2 : et ce qui a été bien c'est tout au long de l'année c'est ça... c'est le fait que tu acceptes de te remettre en cause tu t'es questionnée pour progresser pour aller plus loin et ça... c'est... c'est ce qui après des fois... se perd un peu j'allais dire
A 12min51s	30s	196. MF2 : ça c'est important - parce que... parce que voilà... enfin... moi j'ai trouvé que tu avais fait de vrais progrès tu as bien... tu as bien évolué et ce serait... c'est bien de continuer - parce que c'est ce qui va aussi t'apporter un plus 197. A2 : oui 198. MF2 : au niveau de la classe 199. A2 : hum hum... faire toujours pareil c'est pas

		<p>pour moi</p> <p>200. MF2 : eh ouais voilà c'est ça... et ça on le sent donc euh...</p> <p>201. A2 : non je peux pas c'est pas possible</p> <p>202. MF2 : forcément ça m'a... c'est pour ça que je t'ai mis bonne continuation</p> <p>203. A2 : ah merci</p>
A 16min35s	29s	<p>244. MF2 : ouais ça aussi c'est important de connaître un peu ses points faibles pour savoir... où tu vas demander où tu vas te former</p> <p>245. A2 : c'est vrai que là euh...</p> <p>246. MF2 : par rapport aussi à ce qui va être proposé</p> <p>247. A2 : après apparemment elle nous a fait tout un dossier donc... y a pas mal de choses dedans donc ça va</p> <p>248. A2 : donc du coup</p> <p>249. MF2 : ça sera du réinvestissement pour l'année prochaine</p> <p>250. A2 : voilà et des idées [rires] - ouais c'est vraiment les arts visuels qui...</p>
A 18min11s	9s	<p>270. MF2 : voilà... ouais c'est... non non... ce sera court aujourd'hui mais... c'est plus pour conclure l'année que pour euh... que pour... autre chose quoi hein... on conclut euh... on conclut l'année qui à mon avis s'est bien passée tu as pu progresser euh... et ça te lance sur la suite</p> <p>271. A2 : ouais</p>

Dans cet entretien, le MF formalise un bilan que l'A accepte. Ce dernier est en quelque sorte en attente de l'avis du MF, d'ailleurs, il intervient très peu lors des gestes d'institutionnalisation dont il se montre satisfait, acquiesçant beaucoup et remerciant. La relation entre les deux partenaires montre une sorte de dépendance.

La relation de confiance

Après les premières semaines de mises en route, une relation de confiance peut s'établir entre les deux partenaires. Le geste d'institutionnalisation, toujours à l'initiative du MF s'enrichit de la participation active de l'A qui prend plus la parole, qui complète les propos du MF. L'institutionnalisation se fait alors presque à deux voix lorsque le MF témoigne de la confiance pour la première idée de l'A, qui était de créer un sas marquant le passage entre les deux langues. De plus, le MF utilise le registre professionnel en lien avec l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école (Extrait E1-D1-552 à 569).

Parfois l'A fait sa propre conclusion, tout seul, le MF ayant juste lancé cette étape d'institutionnalisation avec « donc - dans ce cas là - la prochaine fois on peut laisser... » et l'A de conclure « en plus dans le coloriage à partir du moment où on fait du graphisme éviter les gros feutres » (Extrait E1-D1- 159 à 164).

Vers l'autonomie de l'A : le rôle de l'écrit

La rédaction de la synthèse de l'entretien avec les points à retenir est une étape importante. L'écrit professionnel demandé par l'institution lors des entretiens semble jouer un rôle dans le geste d'institutionnalisation du MF. En effet, ce dernier intègre cet écrit officiel comme un passage incontournable de la fin de l'entretien. Dans les extraits des gestes d'institutionnalisation de E3-D2 retranscrits dans le tableau 23 ci-dessus, le MF faisait référence à l'écrit avec les extraits entre guillemets « très professionnelle... ». Dans un autre entretien, l'institutionnalisation se fait à deux voix, le MF lisant sur son ordinateur et l'A faisant écho en reformulant les phrases (Extrait E1-D1-646 à 664). Lors du geste d'institutionnalisation, le MF s'efface peu à peu, semblant céder la parole à l'A qui formalise le savoir à retenir et gagne en autonomie. Que le savoir professionnel soit également énoncé par l'A est un fait assez caractéristique du fonctionnement de cette dyade.

Pour poursuivre dans ce sens, l'analyse quantitative des gestes d'institutionnalisation des trois entretiens d'un même MF est intéressante, montrant une diminution du temps d'entretien mobilisant le geste d'institutionnalisation au profit du geste d'écoute notamment. Ceci s'expliquerait par le fait que l'A soit très autonome dans son analyse.

- **Entretien 1** : geste d'institutionnalisation 14,4% - geste d'écoute 24,3%

- **Entretien 2** : geste d'institutionnalisation 9,9% - geste d'écoute 30,1%

- **Entretien 3** : geste d'institutionnalisation 0,9% - geste d'écoute 39,1%

L'autonomie suppose la réflexivité et le MF peut la formaliser en engageant l'A vers une plus grande réflexion personnelle : par exemple en invitant l'A à rechercher un autre mode de relation avec un élève particulièrement difficile (Extrait E2-D2-555 à 563).

1-4- Le geste d'institutionnalisation, un geste parmi d'autres

Le geste d'institutionnalisation s'inscrit dans la continuité de l'entretien. Il est souvent préparé par une étape de questionnement ou de traduction. Il peut être complété par un geste d'amplification qui précise le contenu de manière plus opérationnelle, ou par un geste de cadrage qui change l'orientation de l'entretien. Parfois, le geste d'institutionnalisation est très bref, parfois, tout au contraire, il prend du temps.

➤ DECRYPTAGE / le geste d'institutionnalisation : le lien avec la classe

Deux points attirent notre attention dans l'extrait (E1-D1-398 à 436) qui fait l'objet du décryptage :

- la part laissée par le MF à l'A au début, lorsque ce dernier peut faire le lien avec son manuel de référence à partir duquel il a construit sa séance ;
- la référence à la séance observée qui sert d'appui à la démonstration du MF qui considère que dans toute démarche expérimentale, les hypothèses réalistes doivent être testées.

Au début, le MF fait identifier la démarche d'enseignement utilisée par l'A. Quand ils sont d'accord sur le nom de la démarche, le MF propose la distinction en fonction du domaine : mathématiques ou sciences. Cette distinction fait écho à l'A qui rajoute l'intérêt pour les sciences d'un élève plutôt agité habituellement. Le MF commence à structurer les étapes de la démarche : un problème posé puis... l'A poursuit sa phrase en nommant les trois étapes et en synthétisant. Le MF écoute en montrant son accord, puis il revient sur une étape observée en classe, qui pour lui n'était pas suffisamment développée et structure ce savoir en l'énonçant sous la forme d'un conseil : « petit conseil ou autre - n'hésite pas à laisser les expériences... qui te paraissent cohérentes hein... se mener jusqu'à la fin » (E1-D1-422 et 424). Il insiste à plusieurs reprises sur cette étape.

Le geste d'institutionnalisation se rattache à la dimension épistémique. Il correspond à la manière dont le MF partage le savoir professionnel, comment il le structure, comment il l'institutionnalise. Le MF en est toujours l'initiateur, néanmoins, l'A peut s'y insérer. Le geste d'institutionnalisation est un geste phare au niveau de la formation des enseignants car c'est celui qui nomme expressément les savoirs professionnels à connaître. Par ses accents institutionnels, il s'agit d'un temps fort de l'entretien qui structure les éléments à retenir.

L'amplitude professionnelle est grande : de la prescription à la réflexion professionnelle.

Un geste d'institutionnalisation, réitéré tout au long d'un entretien aurait un effet plutôt prescripteur. Tout différent serait l'effet du geste d'institutionnalisation mobilisé en fin d'entretien.

2 – Le geste d’amplification

Présentation en mode mineur d’un second geste rattaché à la dimension épistémique

Comme le geste de formalisation, le geste d’amplification s’inscrit dans la relation au savoir professionnel. Quand le geste de formalisation s’appuie sur les échanges, synthétise les propos et formalise les points à retenir, le geste d’amplification lui, enrichit les échanges, construit ou reconstruit les séances, impulse de nouvelles pratiques, conseille de nouveaux outils ou supports... L’esprit qui l’anime est celui d’apporter des éléments nouveaux, d’ étoffer les pratiques de classe de l’A. Le geste d’amplification se veut une manière d’enrichir les pratiques, par des apports extérieurs, pourtant, l’appui sur ce qui a été observé semble essentiel. Il correspond à un développement potentiel. Le geste d’amplification est initié par le MF qui, par son intervention, propose des modifications ou enrichit l’analyse par une perspective nouvelle : « peut-être que... tu pourrais aussi... as-tu essayé de... ». Des tournures de ce type introduisent les gestes d’amplification.

Tableau 24 : zoom sur le geste d’amplification

LE GESTE D’AMPLIFICATION

Extrait E1-D2-393 à 401

393.	MF2 : tu aurais gagné... si justement...
394.	A2 : y en a une où j'ai fait
395.	MF2 : tu leur as demandé de nouveau d'explicitier leurs procédures et en fait il est ressorti qu'ils n'avaient pas utilisé les doubles alors que tu leur avais demandé les doubles
396.	A2 : hum
397.	MF2 : tu aurais peut-être gagné du temps en leur disant attention - la procédure c'était le double donc qui a utilisé une procédure avec des doubles ?
398.	A2 : là y en avait pas beaucoup y avait Angéla
399.	MF2 : donc... ça t'aurait permis de refaire sortir à nouveau - sur un autre exemple - ta procédure du double...
400.	A2 : hum
401.	MF2 : ...8+8+1 et donc du coup avoir le temps de faire l'exemple suivant parce que celui-là tu l'as pas fait du coup ils se sont lancés là-dessus... et... voilà... bon après... vous allez le revoir... là dans le tableau ils l'ont revu... double plus un - mais ça valait peut-être le coup de refaire... un autre exemple - pour l'utilisation de la procédure parce que y en a... [...]

Un exemple représentatif

2-1- Une question de guidage : du modèle injonctif à l'adaptation suggérée

L'amplitude du geste d'amplification est très large, elle va du modèle injonctif à l'adaptation suggérée. En effet, le geste d'amplification peut vite devenir une injonction si le guidage est trop serré, les modalités trop précises. La distinction entre « *tu peux faire* » et « *tu pourrais faire* » est de taille. Le contexte de l'entretien et le ton du MF peuvent minimiser ou au contraire renforcer chacun de ces termes. Mais la distinction entre l'injonction et la suggestion ne se résume pas à un choix de conjugaison. D'autres éléments entrent en ligne au niveau de l'amplitude du geste, comme le lien avec la classe, la relation avec les partenaires ou les visées du MF pour l'A. Avec le geste d'amplification, l'entretien peut très vite basculer dans le reproche, plus ou moins direct, ou dans le non-dit également, en cas d'absence de proposition par exemple. Comme avec le geste d'institutionnalisation, une part conséquente du geste d'amplification est due à la singularité du MF.

Trois versions du geste d'amplification vont être présentées à l'aide de trois extraits d'entretiens qui permettent également de saisir les transitions entre le geste d'amplification et d'autres gestes.

Le reproche déguisé en conseil

Dans un premier extrait (E2-D1-329 à 333), le rire du MF atténue l'impression de reproche issue du conseil donné, impression accentuée également par un index levé (comme pour dire attention) au moment où il dit « non tu aurais dû vérifier ». L'A accepte en reprenant la remarque en écho à deux reprises « oui voilà donc j'aurais dû moi regarder ». Le MF poursuit par un geste d'institutionnalisation qui développe pourquoi une activité cuisine est forcément réussie dans des locaux adaptés avec le matériel à disposition.

La proposition esquissée en écho à une pratique de classe

Dans un second extrait (E2-D1-167 à 172), le MF ébauche une nouvelle piste de réflexion, qu'*a priori*, il ne semble pas vouloir développer, par manque de temps et surtout sans réflexion préalable « tu y réfléchis on va pas avoir forcément le temps de... d'en parler ». Mais cette proposition semble trouver un écho chez l'A, qui va saisir cette piste autour d'une activité ritualisée et poursuivre « alors là... moi déjà... on a commencé l'étude... ». Le MF bascule ensuite dans un geste d'écoute en l'autorisant à poursuivre (173). Ce passage montre comment une nouvelle piste, même ébauchée peut faire

sens par rapport à ce que fait l'A dans sa classe. Ce qui était fait de manière intuitive (ici faire parler les élèves à partir d'un écrit issu de la maison) prend place dans un dispositif organisé et maîtrisé.

La proposition non acceptée

Dans le troisième extrait (E2-D1-475 à 481) le MF propose un autre type de support que l'affiche écrite faite par l'A concernant les groupes alimentaires « cette zone de classement qui aurait pu être... intéressante soit en photo soit si c'est des codages... ». L'A entend cette proposition mais ne souhaite pas modifier sa séquence. L'un est sur un passé à reconstruire et l'autre est sur un futur déjà prévu « après moi... c'est après que je vais le faire ». Le geste d'amplification n'est pas véritablement abouti et le MF, après un regard sur la pendule, clôt ce point par un geste de cadrage « il faut que j'accélère ».

Ces trois extraits sont issus du même contexte d'entretien (E2-D1). Ils révèlent l'amplitude du geste d'amplification : du modèle injonctif (la vérification est indispensable) à l'adaptation suggérée (réflexion sur l'évolution du rituel) en passant par un quasi malentendu suite à une proposition non acceptée. Les trois extraits ont également illustré par quel geste peut se poursuivre le geste d'amplification : gestes d'institutionnalisation, geste d'écoute, geste de cadrage.

2-2- L'épaississement des pratiques

Enrichir, renouveler, apporter de nouvelles pratiques, donner de l'épaisseur à celles déjà installées... sont les buts du geste d'amplification. La description d'une manière d'y parvenir est l'objet du décryptage suivant.

➤ DECRYPTAGE / le geste d'amplification : l'enrichissement des pratiques

Le décryptage suivant consiste en une analyse détaillée du geste d'amplification en lien avec une séance de vocabulaire (Extrait E2-D2-148 à 176). Dans l'entretien, l'A explique que les élèves cherchent sur le dictionnaire quand ils ne comprennent pas le sens d'un mot dans leur lecture. Le geste d'amplification du MF commence par : « ce serait pas mal ça... à la fin de... de ta séance ». En utilisant le conditionnel pour commencer sa phrase, le MF montre que c'est une pratique nouvelle, avec une forte connotation positive (pas mal). Il

valorise également l'attitude curieuse des élèves et signale la pratique à encourager : « donc c'est intéressant de les encourager dans ce sens là quel est le mot que vous ne comprenez pas ». D'ailleurs, l'A fait le lien avec la classe en rapprochant cela de ce qu'il pratique avec un élève allophone. Le MF écoute, puis saisit cette comparaison en développant le caractère « étranger » de certains mots pour les élèves : il justifie ainsi la nécessité d'expliquer des termes spécifiques. Comme le facteur temps est réhibitoire en classe, le MF anticipe en proposant une sélection de deux ou trois mots et une pratique : « alors soit on les explique comme ça... soit on va chercher dans le dictionnaire » puis il fait le lien avec une pratique de classe observée le matin même. Pour poursuivre l'enrichissement de la pratique, il va proposer, toujours au conditionnel, de garder ces mots sur un support spécifique à la classe : « tu pourrais avoir un grand... une grande affiche ». Ensuite, le MF va mettre en scène la pratique de classe en montrant le lien vocabulaire/grammaire : « tiens on a trouvé un nouveau mot... euh... qu'est-ce que c'est... et justement... on va pas écrire bougonna... qu'est-ce que c'est... c'est bougonner ah tiens... c'est le verbe bougonner ». L'A ne s'y trompe pas, car il opine fortement de la tête et prend note des différentes pistes proposées.

La longue suite de ce geste d'amplification (E2-D2-177 à 200) fait apparaître des pistes concrètes en termes de travail autour des registres de langues et surtout rappelle l'objectif essentiel qui est d'augmenter le vocabulaire des élèves.

Le geste d'amplification se rattache à la dimension épistémique. Il se veut une manière d'enrichir les pratiques, par des apports extérieurs, pourtant, l'appui sur ce qui a été observé semble essentiel. Il constitue une perspective de développement potentiel. Il correspond, en partie, à ce que l'on nomme communément le conseil pédagogique.

L'amplitude professionnelle va du modèle injonctif à l'adaptation suggérée. En effet, le geste d'amplification pourrait vite devenir une injonction si le guidage est trop serré ou les modalités trop précises. Tout au contraire, des amplifications des pratiques suggérées permettraient de réelles appropriations par l'A, lui permettant de se développer professionnellement.

Chapitre 4 – La dimension d’ajustement de l’activité

Un seul geste professionnel a été identifié en lien avec la dimension d’ajustement de l’activité, il s’agit du geste de cadrage qui permet au MF d’organiser l’entretien et de gérer la situation, mais également de s’adapter à ce qui se passe. Ce geste a des effets, d’une part, sur l’entretien en termes de contenus, de rythme et d’enchaînement, et d’autre part, sur les personnes en présence et sur leur histoire commune dans le cadre de l’accompagnement.

1 – Le geste de cadrage

Présentation en mode majeur du geste rattaché à la dimension d’ajustement de l’activité

Le geste de cadrage correspond à la manière dont le MF mène l’entretien et s’ajuste à la situation. C’est un geste professionnel indispensable et pourtant quasi transparent : c’est souvent par son absence que sa nécessité est reconnue. Sa présence est souvent discrète car il apparaît de manière brève et très ponctuelle. La mobilisation du geste de cadrage est très spécifique à certains formateurs, il varie entre 2,5 et 25,4% du temps d’entretien ! Il semble plus conséquent dans les entretiens de fin d’accompagnement : E3-D1-14,3% et E3-D2-25,4%. Cela s’explique par le contenu du geste de cadrage.

La spécificité du geste de cadrage tient à sa double temporalité : celle de l’entretien et celle de l’accompagnement. Le MF tient compte des deux temporalités lors de ses interventions. De plus, le geste de cadrage inclut une dimension relationnelle spécifique car il est lié à l’ajustement à la situation et à l’A. En mobilisant des gestes de cadrage, le but du MF est de mener l’entretien, car il en est le pilote. Sa responsabilité est entière.

Tableau 25 : zoom sur le geste de cadrage

LE GESTE DE CADRAGE

Extrait E1-D4-11 à 16

11.	MF4 : oui oui le premier atelier le deuxième atelier - donc si tu veux qu'on parle de cet atelier langage ?
12.	A4 : non on va reprendre plutôt chronologiquement
13.	MF4 : d'accord
14.	A4 : alors
15.	MF4 : alors on commence plutôt par la séance de graphisme
16.	A4 : la séance de graphisme voilà

Un exemple représentatif

1-1- La fonctionnalité du geste de cadrage

Contrairement aux autres gestes professionnels, le geste de cadrage se caractérise et se délimite par sa fonctionnalité. Il a son origine uniquement chez le MF, qui par ses gestes, va pouvoir donner un cadre professionnel à l'entretien, le structurant, notamment en début et en fin d'entretien et cela, à deux niveaux bien distincts : celui de l'entretien et celui de l'accompagnement. Néanmoins, dans les deux cas, les fonctionnalités sont les mêmes :

- gestion de la durée de l'entretien et des différents rendez-vous prévus dans le dispositif d'accompagnement ;
- gestion des contenus de l'entretien et de l'accompagnement :
- respect du cadre professionnel par rapport à l'attendu institutionnel : cadre de formation, écrit de synthèse, sécurité des élèves... ;
- instauration et maintien d'un climat relationnel propice au travail ;
- gestion de l'interaction in situ (interruption, temps de parole, réaction émotionnelle...) ;
- adaptation à la situation par rapport à la pratique observée, les temps de formation, les échanges entre formateurs...

Au niveau de l'amplitude professionnelle, le geste de cadrage se situe entre une absence de cadre à un cadre négocié. Cela s'observe dans les deux temporalités : celle de l'entretien et celle de l'accompagnement.

1-2- Dans la temporalité de l'entretien

Différents types de cadrage ayant trait à la temporalité de l'entretien ont été observés.

Un cadrage proposé

Dans l'entretien, un premier geste de cadrage se situe souvent en début d'échange pour préciser comment celui-ci va se dérouler. L'extrait présenté plus haut en zoom (Cf. tableau 25) relève de ce cas. Le geste de cadrage est également présent en fin d'entretien quand le MF s'adresse à l'A pour savoir s'il a quelque chose à rajouter. Parfois, le geste de cadrage temporel se situe en cours d'entretien permettant de passer d'un sujet à un autre, à ce moment là, le MF veut vérifier qu'ils peuvent bien passer au point suivant.

Le geste de cadrage sert également à orienter les prises de paroles de l'A comme ci-dessous, par rapport aux domaines disciplinaires. On remarque que le geste de cadrage, ici très court, s'insère entre deux gestes : il met fin au geste d'écoute et il ouvre sur un nouveau geste de questionnement.

Extrait E1-D2-55

55.	<i>Fin du geste d'écoute</i> [...] MF2 : voilà d'accord - <i>Geste de cadrage</i> <u>bon ça c'était pour le vocabulaire...</u> <i>Début du geste de questionnement</i> et les maths ? [...]
-----	--

Lorsque le geste de cadrage ayant pour fonctionnalité de préciser l'attendu de l'entretien a été bien clarifié dans les premiers entretiens, le MF peut intervenir de manière plus elliptique en début d'entretien, avant de commencer son premier geste de questionnement : « alors comme d'habitude euh... » (E1-D1-1).

Cette modalité de début d'entretien est acceptée par l'A, à tel point que, lorsque le MF propose de changer son protocole lors du dernier entretien, l'A est perturbé et demande à

procéder de manière habituelle : « est-ce que je peux parler de tout rapidement... juste » (D3-D1- 10). La modification du protocole habituel constitue une sorte de rupture du cadre professionnel proposé jusqu'alors.

Lors des entretiens qui ont lieu sur la pause méridienne, suite à la nécessité de laisser à l'A le temps de reprendre en main sa classe, on observe des gestes de cadrage de ce type en toute fin d'entretien : « voilà on va arrêter - on va te laisser le temps de manger... » (E1-D3-235).

Un cadrage négocié

Parfois, la gestion du temps fait l'objet d'une négociation lors de l'entretien. En fait, le temps est une donnée dont tient compte le MF, mais avec plus ou moins de rigueur.

La description suivante détaille un long geste de cadrage d'un entretien (Extrait E1-D1-436 à 438). Il commence par la réflexion du MF sur la gestion du temps et il dit à haute voix ce qui se passe pour lui : il estime avoir encore du temps car il est à peu près à la moitié de son temps d'entretien (30 minutes sur un entretien de 55 minutes). Ensuite, le MF propose de basculer sur une autre modalité de travail pour aborder un nouveau point. Mais il est interrompu par l'A qui lui indique ce qui a eu lieu après. Le MF se sert de ce qui est avancé par l'A pour l'intégrer à ce qu'il a envisagé, puis reprecise tout le cadre temporel de l'entretien : ce qu'il leur reste à faire : « donc puisque tu parles du cahier de vie c'est vers ça que je vais t'amener puis tu me laisses.... on s'arrête pas - encore un point encore ». L'A donne son accord sur cette gestion du temps.

La prise en compte de l'A

La négociation constatée ci-dessus suppose une gestion particulière de l'interaction par le MF, en lien avec ce qu'il envisage pour l'A lors de l'échange, dans une perspective de formation de fin d'entretien (Extrait E1-D2-743 à 745) où le MF propose un apport différé.

On remarque également que les questions appartenant aux gestes de cadrage sont généralement très ouvertes, offrant une large place à l'A dans le choix des points à aborder, qui ne sont donc pas restreints à un domaine spécifique. Ci-après, le MF rappelle brièvement sa priorité, qu'il a déjà abordée, puis laisse le choix d'un autre point à l'A : « moi je voulais surtout te parler des outils donc... en fait c'était surtout ça - après je ne sais pas si tu avais d'autres... d'autres questions d'autres

éléments qui te... » (E1-D2-589 à 590). Et l'A va se saisir de ce choix et proposer un nouveau sujet qui fera l'objet d'une problématisation.

La prise en compte de l'A s'observe par le soin, de certains MF, de replacer la perspective de réflexion dans la demande initiale faite par l'A, par exemple à propos des leçons (E1-D2-213 à 216). Il s'agit de gérer le contenu de l'entretien par rapport au contexte et à une demande spécifique. Mais parfois, l'A a des difficultés pour prendre la parole, pour faire part d'un point particulier, pour donner son avis : le MF s'adapte à cette timidité et rassure si nécessaire. Une sollicitation directe peut rester sans réponse verbale mais pas gestuelle : l'A a un haussement des épaules (E2-D2-681-682).

Le rapport à l'écrit institutionnel

Pour les deux dyades composées de PES, il était demandé une fiche de synthèse de l'entretien, notamment avec les points d'appuis et les points à renforcer. De nombreux gestes de cadrage sont en lien direct avec cet écrit institutionnel. Parfois, le MF prend appui sur l'écrit qu'il a commencé à rédiger en le montrant à l'A et en l'utilisant comme support pour la suite de l'entretien. De plus, comme cet écrit propose de choisir, lors de chaque entretien, une compétence du référentiel à travailler prioritairement dans le cadre du suivi de l'accompagnement, des remarques suivent quant aux perspectives d'évolution : « moi à mon avis... c'est là-dessus qu'il faudrait que tu te penches voir comment tu peux... faire évoluer ça dans la classe » (E1-D2-753).

1-3- Dans la temporalité de l'accompagnement

L'écrit institutionnel laisse une trace de chaque entretien dans le cadre de l'accompagnement, mais la question du temps qui passe et comment gérer ce temps au mieux dans l'année, est une réelle préoccupation du MF. Elle apparaît à plusieurs niveaux et cela, dans toutes les dyades.

Le suivi des contenus

Définir les perspectives de travail au fur et à mesure de l'année et à plus ou moins longue échéance, est un point clé de l'accompagnement. L'échéancier proposé peut-être celui de la prochaine visite, avec la demande du MF de pouvoir assister à une séance spécifique (E1-D1-11 à 12). Cela peut concerner un point à aborder lors de la prochaine période comme à propos

de l'environnement numérique de travail (ENT) dans une fin d'entretien. Quand une nouvelle perspective de travail est proposée, par exemple sur les affichages, le MF développe son geste de cadrage en proposant de transmettre un dossier qui fera l'objet d'un échange ultérieur.

La complémentarité des observations

Dans son accompagnement, le MF fait un effort tout particulier pour varier les temps d'observation afin de couvrir plusieurs domaines d'enseignement et différentes organisations de classe. Le passage suivant met en avant cette préoccupation du MF qui souhaite changer le moment d'observation dans la journée : « donc ça par contre la prochaine fois j'essaierai sûrement de venir un matin » (E2-D2-715).

Cette complémentarité pour couvrir divers domaines disciplinaires s'observe lorsque plusieurs formateurs interviennent auprès d'un même PES. Ceci peut amener le MF à proposer une sorte d'échéancier qui tient compte des différentes visites.

Le bilan de l'accompagnement

Les gestes de cadrage sont plus nombreux lors des derniers entretiens car le bilan de l'accompagnement est réalisé. Cette remarque d'un MF le rappelle : « ce sera court aujourd'hui mais... c'est plus pour conclure l'année que pour euh... que pour... autre chose quoi hein... on conclut euh... » (E3-D2-270).

Les gestes de cadrage en lien avec le bilan de l'accompagnement sont de deux ordres : soit ce qui s'est passé avant, soit les perspectives pour l'A, certaines s'apparentant à du conseil. Dans un long geste de cadrage (Extrait E3-D2-158 à 173) la caractéristique de ce basculement vers le conseil amical est observée, il s'agit presque d'une mise en garde attentionnée : « repérer ce dont tu as besoin... aller chercher ce qu'il te faut... ». L'aspect relationnel prend une part relativement importante avec de nombreuses marques de sympathie. **Les gestes de cadrage qui correspondent au bilan de l'accompagnement ont une visée spécifique : aider l'A à aller vers plus de responsabilité. Les propos tenus par le MF vont dans ce sens : l'engager vers l'autonomie professionnelle attendue.**

1-4- La dimension corporelle du geste de cadrage

Dans le geste de cadrage la dimension corporelle se fait parfois discrète mais est néanmoins présente. Comme dans les autres gestes professionnels, elle vient en appui de certains propos

pour les accentuer, c'est le cas quand le MF se tourne ostensiblement vers son ordinateur ou tourne les pages de son agenda pour fixer la prochaine visite.

Parfois, le MF fait un geste en remplacement des mots, par exemple pour marquer qu'un sujet est clôt (geste de fermeture). Pour accentuer le geste de cadrage, le MF utilise un mouvement de la main très courant qui est celui de frapper sur la table avec son doigt ou un stylo, pour signifier à l'A qu'il doit rester centré sur le sujet : « je reste sur les difficultés qu'il y a... » (E1-D3-183) pour que l'A poursuive l'énumération des difficultés des élèves.

Il est très rare que les deux personnes soient en contact, cela peut arriver comme ici avec un geste de la main du MF vers l'A pour atténuer un peu une intervention plus incisive car il demande la parole. Le rire qui suit joue également ce rôle de modérateur.

Extrait E1-D3-167 à 170

167.	MF3 : attends laisse moi parler deux minutes [rire]
168.	A3 : [inaudible]
169.	MF3 : parce que là je vois le... le temps qui passe
170.	A3 : oui oui je...

Une main qui se tend, un rire qui fuse, autant de signes corporels que le MF envoie pour temporiser certains moments et maintenir un climat relationnel propice au travail. Dans une fin d'entretien particulièrement intense (Extrait E2-D4-457 à 461) le MF semble vraiment conscient de la densité de l'entretien et s'en excuse presque en riant, puis, il sollicite l'A pour avoir son avis. Enfin, il se montre rassurant en rappelant la perspective envisagée pour la suite de la prise en main de la classe.

Le sourire est parfois triste comme dans un geste de cadrage où le MF semble vraiment navré lorsqu'il avance : « j'espère que la prochaine gestion du groupe sera... pertinente pour le spectacle après ... ». (E3-D1-225).

1-5- Le geste de cadrage, un geste parmi d'autres

Le geste de cadrage intervient souvent en fin d'entretien, il s'inscrit dans le suivi de l'accompagnement. La prise en compte de la temporalité est un élément essentiel de l'entretien, le MF a donc la préoccupation de prévoir la suite de cet accompagnement dont il a la charge.

➤ DECRYPTAGE / le geste de cadrage : un aspect parfois informel

Le décryptage suivant correspond à la fin d'un entretien, et, permet de rendre compte de l'importance du geste de cadrage, malgré l'aspect informel qu'il semble dégager. Ce long geste de cadrage (Extrait E1-D2-859 à 890) fait suite à un geste d'amplification portant sur l'utilisation de l'informatique en classe. Il commence par ces mots : « dis-moi quand est-ce que je reviens ? » qui s'accompagne d'une plus grande tonicité de la part du MF : il se redresse et sort son agenda. En fait, il souhaite fixer au moins une autre date de visite avant de clore l'entretien, pour cela, il rappelle le cadre institutionnel « parce qu'on avait dit à peu près tous les quinze jours » et il propose plusieurs dates possibles. Mais la date va faire l'objet de nombreux ajustements en fonction des disponibilités de chacun et de l'attendu de l'observation. A un moment le MF propose : « je peux aussi venir l'après-midi si tu veux que je voie une séance piscine » ce qui semble convenir à l'A. Après plusieurs réajustements, une date sera fixée et une autre restera en suspend.

Le geste de cadrage se rattache à la dimension d'ajustement de l'activité. Contrairement aux autres gestes professionnels, le geste de cadrage se caractérise et se délimite par sa fonctionnalité. Il s'inscrit dans une double temporalité, celle de l'entretien et celle de l'accompagnement. Il correspond à la manière dont le MF mène l'entretien et l'accompagnement et comment il s'ajuste à la situation. C'est un geste professionnel indispensable et pourtant quasi transparent. Le geste de cadrage permet au MF de s'adapter à la situation avec souplesse tout en restant dans le cadre institutionnel de l'accompagnement qui est attendu.

L'amplitude professionnelle du geste de cadrage va de l'absence de cadre proposé à un cadre négocié. En effet, les gestes de cadrage ont une visée spécifique : aider l'A à aller vers plus d'autonomie et de responsabilité, notamment ceux qui correspondent au bilan de l'accompagnement.

Chapitre 5 – Éléments constitutifs de la dimension opératoire des gestes professionnels

L'analyse a permis de dégager les caractéristiques de chacun des gestes tout en les reliant à une des quatre dimensions de l'agir professionnel tel qu'il est proposé par Jorro (2004). Le geste professionnel étant défini comme une interaction verbale et/ou corporelle, sa compréhension ne peut se faire sans la prise en compte des deux partenaires et de la situation vécue. Aussi, le geste professionnel est-il repérable, dans un premier temps et d'un point de vue extérieur, dans les échanges qui ont lieu lors des entretiens : sa visibilité s'inscrit dans les extraits de verbatim.

A la suite de l'analyse du corpus des entretiens recueillis, sept gestes professionnels spécifiques aux formateurs d'enseignants ont été identifiés ; une synthèse des aspects opératoires des gestes est proposée ci-dessous. Présents chez tous les formateurs, chaque geste a des caractéristiques qui permettent de l'identifier comme un geste professionnel de formateurs d'enseignants en situation d'entretien. Néanmoins, chaque formateur propose une accommodation des gestes, en les mobilisant de différentes manières, tant au niveau de la fréquence que de la configuration, mais également dans une manière singulière de les mettre en œuvre : on se rapproche ici d'une question de style professionnel (Clot, 1999). Ceci est observable notamment avec une dimension corporelle, présente dans tous les gestes, mais de manière plus ou moins marquée, en fonction de l'expressivité du formateur. En effet, la dimension corporelle de chaque geste professionnel, se rattache à des codes qui semblent communs à tous les formateurs. Pourtant, une gestuelle associée à chaque geste, comprenant des manières singulières de mettre son corps en action, est elle, très spécifique de certains formateurs. Il s'agit d'une question de personnalité, voire de tempérament. Ce point sera repris ultérieurement, en lien avec les postures qui ont peu été abordées dans la caractérisation des gestes professionnels.

Deux gestes professionnels sont rattachés à la dimension langagière : le geste de questionnement et le geste de traduction. En effet, l'entretien qui suit l'observation de classe est grandement constitué d'échanges verbaux. Le formateur, dans son usage de la

parole, dans son discours, mobilise des modalités discursives et des registres de langues essentiels pour l'accomplissement de ces gestes.

Le geste de questionnement ou de la manière d'interroger les pratiques de classe

Le geste de questionnement est le geste professionnel le plus emblématique de l'entretien. En lien avec l'analyse des pratiques, il donne aux échanges professionnels une forme dialogique de question-réponse. Ce geste est connu et reconnu comme spécifique de la situation d'entretien. Il s'agit pourtant de ne pas confondre question et questionnement, car il existe d'autres formats que la forme interrogative pour s'intéresser à l'enseignant, aux élèves, aux contenus à enseigner...

Le geste de questionnement est initié par le formateur qui adresse d'abord une demande spécifique à l'A et attend ensuite une réponse. La réponse (ou la non-réponse) de l'A est intégrée au geste de questionnement, car d'elle, dépendra la poursuite ou l'arrêt du geste. Très souvent, le geste d'écoute fait suite au geste de questionnement.

Le geste de traduction ou de la manière de rendre compte de la pratique de classe observée

Le geste de traduction a pour caractéristique d'être un geste de partage. En effet, il est déclenché par le MF qui a le souhait d'exposer la pratique de classe observée et de partager son analyse. Au niveau de l'entretien, deux dimensions sont repérables : le degré de partage de l'analyse du formateur et la dimension axiologique des descriptions (connotations positives ou négatives). Cette dernière correspond à l'engagement évaluatif du formateur.

La dimension éthique est repérable dans le geste d'écoute et le geste de problématisation car tous deux reflètent la manière de communiquer avec autrui, d'entrer et de rester en relation, de prendre et de laisser de la place, de considérer l'autre.

Le geste d'écoute ou de la manière de considérer la parole de l'autre

Il suppose une réelle volonté chez le formateur d'être effectivement à l'écoute de l'autre, de manière active. Le geste d'écoute est caractérisé par une prise de parole de l'accompagné lui permettant de s'exprimer. Il s'agit d'une sorte d'initiation à la réflexivité guidée par l'écoute

du MF. Ce dernier laisse la parole, l'encourage, l'autorise, l'approuve... Le geste d'écoute a des fonctions très caractéristiques qui puisent dans les autres gestes professionnels.

Le geste de problématisation ou de la manière d'adresser un retour à l'enseignant

La dépendance entre les deux partenaires de l'entretien est une des caractéristiques du geste de problématisation. Il commence chez l'accompagné qui fait part d'une préoccupation. La réponse du formateur montre son engagement évaluatif, qu'il soit personnel ou institutionnel. Le geste de problématisation suppose aussi l'échange et parfois la controverse. Prenant appui sur une demande plus ou moins formulée, le MF problématise, c'est-à-dire insère cette réflexion dans une problématique professionnelle élargie : il sort de la classe pour avoir une portée plus générale.

La dimension épistémique est une dimension essentielle du cadre institutionnel de l'entretien. En effet, **les gestes d'institutionnalisation et d'amplification** sont ceux qui permettent au formateur d'ancrer l'entretien post observation de classe dans un parcours de formation des enseignants.

Le geste d'institutionnalisation ou de la manière de partager le savoir professionnel

Le geste d'institutionnalisation est le geste professionnel le plus dépendant du style du formateur même. La variation d'une personne à l'autre, en termes de quantité et de qualité, est conséquente. Ce geste prend appui sur un savoir professionnel institutionnalisé, que le formateur se propose de partager avec l'accompagné. Le formateur en est toujours l'initiateur : il mobilise ce geste pour mettre en exergue un contenu professionnel à retenir, un élément qu'il juge essentiel, avec parfois une terminologie précise qui est rappelée. Le souhait de synthétiser les propos et de mettre en avant l'essentiel anime le geste d'institutionnalisation.

Le geste d'amplification ou de la manière d'enrichir les pratiques de l'enseignant

Tout autre est le geste d'amplification, qui, vise le développement des pratiques par un apport d'éléments nouveaux. Le geste d'amplification est celui qui se rapproche le plus de ce que l'on nomme le conseil pédagogique. Avec ce geste, le formateur propose –ou participe, à la

reconstruction et à la modification de la pratique de classe observée qui sert d'appui à ses remarques. Il s'agit également de donner plus d'épaisseur aux pratiques de classe déjà là.

La dimension d'ajustement de l'activité est visible dans le geste de cadrage.

Le geste de cadrage ou de la manière de mener un entretien

Le geste de cadrage est un geste professionnel essentiel, même s'il paraît plus anodin, voire presque transparent. Ce geste mobilise la dimension d'ajustement de l'activité à la situation dans les deux temporalités : celle de l'entretien et celle de l'accompagnement. Il s'agit pour le formateur de s'adapter en permanence à ce qu'il vit, de gérer les imprévus, d'anticiper, de proposer des échéances, de veiller à ce que soit fait l'attendu du cadre institutionnel. Par ses gestes de cadrage, il instaure et maintient également un climat relationnel propice aux échanges professionnels.

La caractérisation des gestes professionnels présentée ci-dessus a permis de développer l'aspect opératoire des sept gestes professionnels des formateurs d'enseignants. Elle est issue, je le rappelle, de l'analyse des entretiens par le chercheur : c'est-à-dire d'un point de vue extérieur. Elle se doit maintenant d'être enrichie par une analyse complémentaire : une lecture des gestes professionnels à l'aune des différentes autoconfrontations s'avère indispensable pour leur compréhension et notamment pour révéler l'aspect symbolique du geste.

Chapitre 6 – L’aspect symbolique du geste professionnel

L’entretien est un moment privilégié dans l’accompagnement individualisé mis en place, pris, vécu et ressenti comme un moment de formation, par les deux acteurs. Le dispositif d’entretien n’est pas l’objet de cette recherche qui concerne la professionnalité du MF à travers la mobilisation des gestes professionnels. L’approche inter subjective du geste professionnel l’inscrit dans une double dimension, reliant les aspects opératoires, que nous avons développés ci-dessus, et, les aspects symboliques qui font l’objet de ce chapitre.

1 – Sens et signification du geste professionnel

La difficulté de cette approche résulte du fait que les gestes professionnels ne sont pas clairement identifiés, reconnus et nommés en tant que tels, par les deux partenaires de l’entretien. Ils sont repérés par leurs aspects opératoires : des actes, des propos et des postures, soit le dire, l’agir et l’interagir du formateur. L’entrée choisie pour présenter l’aspect symbolique du geste professionnel du formateur, se fera du point de vue des deux acteurs de l’entretien : ce qu’ils interprètent de ce qu’ils voient des gestes professionnels, repérés et identifiés par le chercheur.

Caractériser l’aspect symbolique du geste professionnel consiste donc, dans un premier temps, à analyser les explicitations des deux partenaires dans les autoconfrontations, à propos des éléments identifiés par le chercheur comme des gestes professionnels. Dans un second temps, il s’agit d’interpréter le sens et la signification qu’ils leur donnent.

La notion de sens s’entend par un aspect plutôt normatif, le sens étant ce qui reste stable pour tous. La signification résulte davantage du lien qui est établi entre le sens et l’expérience individuelle. Elle consiste en une appropriation personnelle du sens commun, plus ouverte, variable d’une personne à l’autre.

1-1- Les trois niveaux de l'aspect symbolique

Lors de la modélisation *a priori* du geste professionnel, trois niveaux avaient été identifiés : ils serviront de cadre général à la présentation de l'aspect symbolique du geste professionnel.

Le niveau intentionnel correspond généralement au point de vue du MF qui est très souvent à l'initiative du geste. Mais comme le geste professionnel est une interaction, l'intention peut se lire aussi chez l'accompagné, comme lors du geste de problématisation.

Au départ, **le niveau interprétatif** était envisagé uniquement chez l'A puisque le geste était à son intention. Du fait de l'interactivité du geste professionnel, une interprétation par le MF, de ce qu'il vit in situ, est à prendre en compte également.

Quant **au niveau relationnel**, il est présent dans l'interaction et s'observe en lien étroit avec la spécificité de l'accompagnement tel qu'il est vécu par les deux protagonistes de l'entretien. Ces trois niveaux serviront de cadre général pour développer l'aspect symbolique de chacun des gestes professionnels, repérable dans les autoconfrontations.

Dans une première partie, je vais effectuer une mise en lien entre autoconfrontations et entretiens pour présenter **les trois niveaux symboliques** issus de la modélisation *a priori* : intentionnel, interprétatif et relationnel. Dans une seconde partie, je développerai **les effets des gestes professionnels chez les accompagnés**, tels qu'ils les déclarent, c'est-à-dire quelle signification revêt le geste professionnel pour eux. Au final, j'aborderai **le degré de conscientisation des gestes professionnels chez les formateurs**, en lien avec leurs intentions.

1-2- Traitement des autoconfrontations par le chercheur

L'ensemble des données issues des autoconfrontations a été mobilisé. A cette base, j'ai ajouté les deux entretiens semi-dirigés faits avec les deux MF qui n'ont pas pu réaliser leur dernier entretien l'accompagnement. Dans les autoconfrontations, l'authenticité des situations vécues et la franchise à l'égard du chercheur, pour permettre une meilleure compréhension de l'activité professionnelle, sont à remarquer. En réponse à cela, j'ai souhaité préserver la confidentialité du verbatim d'autoconfrontation : les déclarations issues des autoconfrontations ajoutées au texte sont toutes au masculin et ne sont pas référencées par dyade. La police Courier New, 10 points, permet de reconnaître ces extraits, légèrement

modifiés si nécessaire¹⁰⁹ pour en alléger la lecture. Pour la rédaction de la première partie de l'analyse, j'ai regroupé les sources supports de la lecture plurielle des gestes professionnels dans une annexe intitulée « Les autoconfrontations mises en lien avec les entretiens ». Seule la référence au tableau d'origine est mentionnée dans le texte (T1 à T7 de l'annexe 5). Pour les autres parties, c'est l'ensemble des autoconfrontations qui sert de source.

La double posture formateur/chercheur a été mobilisée : connaissance des personnes et instauration d'une relation de confiance, compréhension partagée des enjeux professionnels de l'entretien. Elle m'a permis d'envisager des sollicitations directes sur certains faits observés ainsi faciliter le recueil des différents points de vue, notamment avec des personnes plus en retrait, ou, parlant moins de manière spontanée : par moment, l'autoconfrontation devient presque une autoconfrontation semi-dirigée. Ce fut le cas, lorsque je souhaitais recueillir une interprétation sur un fait repéré. Certes, la double posture peut induire des effets non voulus, mais le journal de bord, de par sa qualité d'écrit facilitant la distanciation, et par la mise en mémoire de ces éléments jusqu'au moment de l'analyse différée dans le temps, m'a été très précieux.

L'enregistrement en continu des autoconfrontations a également permis de bien cerner les faits à l'origine de la prise de parole : dans les transcriptions des autoconfrontations, il est juste mentionné que la vidéo est stoppée ou reprise. Le logiciel de traitement des données Transana permet au chercheur, à tout moment, de revenir à la bande originale et donc d'être très proche de la source, pour affiner son interprétation.

2 – Un geste, deux regards

L'objectif de cette première lecture est de confronter un geste professionnel issu d'une partie d'entretien, aux explicitations des deux acteurs, afin d'interpréter la lecture d'un même fait par les deux partenaires. Les extraits d'entretien sont choisis selon deux critères. D'une part, ils constituent des moments d'entretien qualifiés de normaux, voire réussis. D'autre part, ils correspondent à des représentations types d'un geste professionnel ou d'une association de gestes : il s'agit de moments clés. A l'issue de la lecture des différents tableaux, les trois

¹⁰⁹ J'ai enlevé les hésitations et les répétitions de l'oral et remis une ponctuation plus adaptée à l'écrit.

niveaux sont repérés pour l'ensemble des gestes professionnels et permettent d'en préciser certains aspects symboliques, qui constituent une première base.

2-1- Le regard du MF

Le niveau intentionnel des gestes professionnels se traduit chez les MF par des propos explicitant les différents gestes professionnels.

Institutionnaliser un savoir professionnel en se servant de ce qui est déjà fait par l'A, en nommant explicitement la bonne pratique repérée. Relier la théorie avec un dispositif de classe déjà là, qui a du sens pour l'A : et là je lui reprends ce qui lui fait sens, puisque c'est pour ça qu'il le fait (T2). Synthétiser l'élément à retenir et l'expliciter dans le contexte d'une séance spécifique : donc je synthétise et surtout je verbalise : « ça, ça fait partie des difficultés que tu peux attendre » (T6).

Problématiser une situation préoccupante concernant un élève en difficulté en montrant ce qu'il est capable de faire. Engager l'A vers une autre piste de réflexion pour trouver une solution : mais peut-être qu'il faut aller chercher un petit peu plus loin pour cet enfant là, et, j'avais vraiment envie qu'il essaie de réfléchir là-dessus et de pas rester que sur... [il n'a pas envie de travailler] (T4). Dissocier l'élève en difficulté de l'A pour permettre à ce dernier de se dégager de l'affectivité qui est en jeu : on sent qu'il le vit personnellement quoi quand les enfants sont en échec, et du coup, ça serait bien qu'il se détache un peu de ça et qu'il rentre plus dans la réflexion (T4).

Traduire les éléments issus de la pratique de classe, par exemple en permettant de faire prendre conscience qu'une légère modification dans le déroulé de la séance aurait permis qu'elle soit plus réussie : je voulais lui montrer que sans que ça soit une surcharge de travail, c'est juste une question d'organisation de gestion du groupe (T7). Valoriser l'activité proposée par l'A : puisqu'il y avait tout, les activités qu'il proposait, c'était très intéressant (T7).

Amplifier les pratiques de classe à partir de ce qui est déjà fait pour mettre du lien entre les différents apprentissages : et lui montrer quoi, qu'il peut s'appuyer sur ce qu'il a pour faire un travail sur ce qu'il y a après... (T5). Donner un premier point de départ : c'est plutôt lui donner l'idée de partir de ça (T5).

Se positionner dans le cadre de l'accompagnement sur l'année et s'organiser pour assurer une formation la plus complète possible par rapport aux besoins de l'A : soit fixer comme là, en fait, un objectif de regard (T1). Différer dans le temps une demande afin d'y répondre au mieux : qu'il y ait aussi si possible un retour de la personne, pour dire tiens ce point là, on va le traiter, mais plus tard tout simplement (T1). Evaluer l'atteinte de son objectif de formateur par rapport à la conception de la séance à reconstruire : donc là j'arrive à ce que je veux, il est en train de concevoir, de commencer à concevoir sa séance n+1 et il dit « je vais repartir » et ça, c'était là où je voulais l'amener en tant que formateur (T6).

Ecouter avec une attention soutenue et une intention particulière, notamment pour reprendre les propos de l'A qui serviront de points d'appui à l'énonciation du MF : au contraire c'est à moi de prendre des éléments dans toute son analyse, pour voir si dans ce qu'il énonce... (T3). Ecouter l'A quand il a besoin de s'exprimer même si cela n'est pas prévu : mais maintenant je ne peux pas non plus le couper (T3). Laisser parler l'A afin de favoriser son autonomie : je trouve que c'est beaucoup plus porteur pour lui (T3). Evaluer l'A dans sa pratique réflexive : ça m'intéresse plutôt, parce que ça me montre qu'il est au travail et qu'il comprend ce qu'il fait, donc il prend acte (T3).

Resserrer le questionnement pour aider l'A à mieux cerner ce qui est attendu dans l'analyse et lui permettre d'anticiper la prochaine séance : je reviens sur la conception, sur la représentation de R [élève] une lettre un mot (T6).

L'analyse des autoconfrontations conforte les sept gestes professionnels précédemment repérés : les intentions des formateurs sont clairement identifiées et se rattachent à l'aspect opératoire du geste. De plus, **deux éléments nouveaux apparaissent dans les propos des MF**. Le premier est le fait que le MF évalue l'A lors du geste d'écoute, dans le sens où il cherche des indices lui permettant de positionner l'A par rapport à un attendu. Le second consiste en **une autoévaluation du MF, qui lui permet de s'ajuster en fonction de ce qui se passe ou du temps prévu ou passé. Il s'agit d'une nouvelle fonctionnalité du geste de cadrage.**

2-2- Le regard de l'A

Le niveau interprétatif des gestes professionnels se traduit chez les A par des propos explicitant les différents gestes professionnels et la signification qu'ils leurs donnent.

Au regard du geste d'écoute

Reconnaître son propre besoin d'expliciter la pratique, comme une certaine mise à distance des faits. D'une part, pour mieux la clarifier : même finalement c'est beaucoup plus clair pour moi aussi de l'avoir explicité (T2) et d'autre part, pour pouvoir passer à autre chose et ne pas resté bloqué sur du non-dit : voilà, on l'a dit là et quelqu'un l'a écouté (T3). Se montrer en attente d'un engagement évaluatif du MF, l'A sait bien qu'il est évalué. Rechercher l'assentiment du MF quand ce dernier écoute et que l'A prend la parole pour expliquer ce qu'il a fait ou voulu faire : voilà là, il acquiesce aussi donc... (T6).

Au regard du geste d'institutionnalisation

Apprécier qu'un dispositif mis en place en classe soit reconnu comme intéressant et que le MF insiste sur l'importance de le garder : il me dit garde ton idée tout ça, il ne jette pas tout à la poubelle en fait (T2).

Au regard du geste de traduction

Prêter des intentions au MF vis-à-vis de sa propre exigence professionnelle et comprendre son indulgence vis-à-vis d'une pratique à connotation négative : bon il me dit : « oui tu aurais dû vérifier » mais je pense qu'il ne voulait pas mettre tant l'accent sur ça, il ne voulait pas que j'appuie trop sur ça (T3). Faire le lien entre les propos du MF et la situation de classe évaluée : comme il me renvoie des pré-noms effectivement, on est bien sur les mêmes moments de la séance (T6). Faire le lien avec d'autres séances plus réussie : j'ai repensé à quelque chose que j'avais déjà appliqué, mais c'est vrai qu'en même temps, pendant qu'ils [les élèves] le faisaient, je me disais mais c'est dommage, j'aurais dû leur faire découper en même temps (T7). Intégrer le reproche du MF : je n'avais pas assez anticipé et assez pensé à cet atelier quoi, c'est vrai que... (T7).

Au regard du geste de problématisation

Faire part d'une situation préoccupante par rapport à un élève en difficulté dont on ne comprend pas le comportement : c'est pour ça qu'on parle de son cas parce que c'est... c'est assez régulier (T4).

Au regard du geste de d'amplification

Chercher des solutions avec le MF afin de trouver le point de blocage par rapport à une situation ou à un élève : on s'est rendu compte qu'il comprenait bien mais que c'était le passage avec le stylo (T4). Prendre conscience qu'il faut mettre en place une activité spécifique pour faire progresser les élèves : mais je n'ai pas pris conscience en fait qu'il fallait peut-être leur permettre d'acquérir ce vocabulaire (T5). Faire le lien entre les programmes et la pratique de classe : je m'en rends compte quand il me dit : « ça peut améliorer leur vocabulaire » (T5). S'approprier aisément les propositions émanant du MF parce qu'elles ont du sens par rapport à la classe. Faire le lien entre ces propositions et ce qui est déjà mis en place en classe quotidiennement : comme on a fait jusqu'à maintenant (T5). Adapter la nouvelle pratique proposée à ses propres élèves : moi je suis plutôt parti sur l'affichage parce qu'ils [les élèves] ont plus l'habitude, dans ma classe, de voir des affichages que des cahiers (T5).

Au regard du geste de questionnement

Accepter le questionnement comme une modalité de travail attendue au niveau de l'entretien : il pose des questions, je lui donne des réponses (T6). Interpréter le questionnement comme une demande d'analyse de la séance, c'est-à-dire en présentant les aspects positifs et négatifs de cette séance. Refuser de minimiser les difficultés d'adaptation avérées suite à une mauvaise anticipation malgré l'invitation du MF : je suis peut-être trop exigeante aussi, c'est peut-être ce qu'il veut me faire comprendre (T3). Interpréter le questionnement serré comme une aide à développer davantage la réflexion : donc il revient parce qu'il attendait que j'aille un peu plus loin dans mon analyse (T6). Accepter le questionnement visant la modification de la séance et comprendre l'intérêt de cette reconstruction pour améliorer la séance à venir.

Au regard du geste de cadrage

Demander de l'aide en signalant une difficulté des élèves lors d'une séance qui n'a pas été vue par le MF afin qu'il puisse programmer, lors d'une prochaine visite, une observation sur ce point particulier : il va peut-être me donner des solutions (T1).

Quelques faits nouveaux apparaissent à l'issue de l'interprétation des gestes professionnels par les A. Tout d'abord la grande importance qu'ils attachent au regard du MF lors du geste d'écoute, et, à l'opinion qu'il indique. Cela conforte, notamment, la notion d'engagement évaluatif attendu de la part du formateur (geste de traduction et geste de problématisation). Ensuite, on observe une sorte de stratégie qui leur permet de faire évoluer la situation d'entretien en fonction de leur besoin en formation. Cet élément constitue une trace de l'interactivité du geste de cadrage.

2-3- La relation

La dernière partie permet de mettre l'accent sur le niveau relationnel tel qu'il apparaît dans les autoconfrontations. La relation construite entre les deux partenaires de l'entretien, se présente sous la forme de deux verbes associés, pour le premier au MF, pour le second à l'A et cela, autour d'un même objet relationnel.

Tableau 26 : le niveau relationnel des gestes professionnels

Pour le MF	Objet de la relation	Pour l'A
RASSURER... <i>et là je le rassure et je veux être sûr qu'il ne quitte pas le dispositif parce que c'est un dispositif qui fait sens très fort pour lui (T2)</i>	...sur la justesse de la réflexion déjà engagée	ETRE RASSURE... là il me rassure aussi parce que j'étais mal à l'aise (T2)
DIRE... donc là j'essayais de lui faire passer ça et peut-être d'essayer d'aller voir un peu plus loin (T4)	...que l'on est deux pour chercher ensemble	COMPRENDRE... essayer de voir [ensemble] comment je peux travailler avec lui en fait (T4)
INVITER à... tiens tu peux y aller, tu vois tu as travaillé les familles de mots, tiens tu peux les retravailler là (T5)	...de nouvelles pratiques	ESSAYER... en fait les conseils qu'il m'a donnés voilà j'ai fait mon affiche et... on l'a mis en place(T5)

<p>SE MONTRER COMPREHENSIF...</p> <p><i>je le comprends tout à fait parce qu'ils avaient prévu avec M, - l'autre enseignante, de faire un truc dans un lieu et tout... (T3)</i></p>	<p>...vis-à-vis des pratiques d'un enseignant novice</p>	<p>ACCEPTER L'IMPERFECTION...</p> <p><i>il va dire que je ne sais pas faire face aux aléas justement (T3)</i></p>
<p>BALISER...</p> <p><i>pour discuter en présentiel de vers où on allait quoi (T1)</i></p>	<p>...un chemin</p>	<p>SUIVRE...</p> <p><i>il va le revoir, peut-être en plus il y aura eu des progrès (T1)</i></p>
<p>ETRE A L'ECOUTE de...</p> <p><i>si je le coupe là définitivement pour aller que vers mon truc, ça va briser à la fois la relation, et après, son moment de réflexion (T3)</i></p>	<p>...l'autre</p>	<p>PARLER AVEC SINCERITE à...</p> <p><i>on déballe les choses... nos tuteurs, ils ont assez d'expérience pour faire le tri (T3)</i></p>
<p>CONNAITRE...</p> <p><i>il se livre assez pour avoir des éléments importants (T3)</i></p>	<p>...l'autre</p>	<p>CONNAITRE...</p> <p><i>je pense qu'il voulait dire « ça arrive, ce n'est pas grave », il voulait me rassurer</i></p>
<p>FAIRE CONFIANCE à...</p> <p><i>je suis persuadé qu'il va essayer de le mettre en place (T5)</i></p>	<p>...l'autre</p>	<p>AVOIR CONFIANCE dans...</p> <p><i>je ne vois pas forcément où peut être le problème et je me dis, lui il va peut-être me dire (T1)</i></p>
<p>PRESERVER...</p> <p><i>il dit : « je l'ai tout de suite remarqué » moi peu m'importe (T6)</i></p>	<p>...la face en se montrant à la hauteur de l'enjeu formatif</p>	<p>SAUVER...</p> <p><i>il me parle de M [élève] je dis : « oui j'ai relevé » je sais très bien ce passage (T6)</i></p>

Ces différents éléments constituent la relation d'accompagnement. Ils résultent de l'analyse des tableaux recoupant les extraits d'autoconfrontations et d'entretiens, dans des différentes dyades.

3 – Les effets des gestes professionnels sur les accompagnés

La première analyse que j'ai proposée à partir des extraits d'entretiens, ne couvre pas l'ensemble de l'aspect symbolique du geste professionnel, notamment parce qu'elle s'appuie uniquement sur des extraits d'entretiens réussis. Chercher l'aspect symbolique du geste professionnel dans des situations plus critiques, quand le MF et l'A ne réussissent pas

toujours à engager une situation formative, et ce, malgré toutes leurs « bonnes » intentions, s'avère indispensable. Pour la rédaction de cette partie, j'ai pris appui sur l'ensemble des autoconfrontations des A.

Les autoconfrontations permettent d'avoir une certaine lisibilité des effets des gestes professionnels sur les accompagnés : ce qu'ils en perçoivent, ce qu'ils interprètent, ce qu'ils en pensent par rapport à leurs besoins d'enseignant en formation. A la suite de chaque présentation recensant les effets de chacun des gestes professionnels, je propose une synthèse reprenant le niveau interprétatif de l'A en lien avec l'amplitude du geste : de l'enfermement à l'ouverture professionnelle.

3-1- Les effets du geste de cadrage

« Ça me permet d'avancer vraiment par rapport à mon travail à moi »

Les gestes de cadrage ont pour effet d'explicitier à l'A le déroulement de l'entretien, tel qu'il est prévu par le MF. Le fait qu'un cadre d'entretien soit annoncé en début d'entretien a un effet toujours très positif : il a bien rappelé comment allait se dérouler l'entretien, pour moi c'était clair, voilà, j'étais prêt, pas de souci quoi. En cours d'entretien, le MF peut faire un point particulier en annonçant la suite de l'entretien et notamment que les points positifs vont être abordés. Cela permet à l'A de savoir qu'il n'y aura pas que du négatif : ça fait plaisir aussi de voir que quand même y a des bonnes choses dans ce qu'on fait. Quand le MF annonce qu'il laissera la main en cours d'entretien et que l'A pourra donc aborder un point particulier, cela a un effet rassurant. De même quand le MF annonce qu'un point particulier ne peut pas être abordé le jour-même mais qu'ils en parleront une autre fois : ça me rassure qu'il voit phono. En fait, c'est surtout la suite envisagée qui a un effet rassurant pour l'A qui a le sentiment de savoir où il va, quelles sont les perspectives à aborder. Quand le MF recadre, c'est-à-dire recentre l'A pour qu'il reste dans le sujet, l'A prend ça pour une aide lui permettant de poursuivre son analyse sans dévier.

En fin d'entretien, les gestes de cadrage issus de l'utilisation des fiches de synthèse, sont essentiels pour stabiliser l'évaluation explicitée et partagée par rapport à un attendu : il me justifie toujours pourquoi il a marqué ça. Cela permet à l'A de se voir évoluer.

Les gestes de cadrage sont perçus comme des aides pour clarifier l'attendu et le déroulé de l'entretien, mais également, dans la temporalité de l'accompagnement, d'envisager

les perspectives d'évolution par rapport au travail d'enseignant, qu'elles soient théoriques ou pratiques.

Le cadre relationnel

Quand le cadre relationnel est posé, un climat de confiance propice au travail est reconnu par l'A : je suis équilibré, ni trop en confiance ni trop en doute. Les gestes de cadrage permettent la clarification de la relation entre le MF et l'A. L'instauration d'un climat de confiance « gentiment, sans méchanceté » est ressentie positivement. De même, le fait d'avoir une relation détendue : malgré tout on peut plaisanter. Une évolution dans la relation d'accompagnement est également repérée par l'A, du fait d'une meilleure connaissance du tuteur ; au fur et à mesure de l'année, il ressent une plus grande connivence, voire une certaine complicité.

L'amplitude du geste de cadrage

Des cadres d'entretien et d'accompagnement négociés, c'est à dire discutés et soumis à l'approbation, voire modifiés suite à l'échange, permettent à l'A d'être partie prenante dans l'entretien, d'être considéré comme un partenaire à part entière.

3-2- Les effets du geste de questionnement

« Ça me permet d'avoir un autre regard et nous, de creuser un peu plus sur ce qu'on a fait ».

Les gestes de questionnement sont acceptés par l'A car ils sont pris comme des pratiques incontournables de l'entretien : accepter le questionnement du MF est une sorte de stratégie de recherche de conformité, issue de la vision de l'accompagnement. Les accompagnés perçoivent le questionnement comme une aide à trouver par eux-mêmes : il me fait pointer du doigt ce qui... ce qui leur permettrait de gagner en autonomie.

Le questionnement ouvert du début d'entretien

Il est vécu comme un moment de libre parole leur permettant de livrer un ressenti, une impression d'ensemble : ça me fait du bien de dire aujourd'hui c'était très dur. Les A interprètent cela comme une première analyse de ce qu'ils font et qui vise leur autonomie : moi ça me permet de me poser et vraiment retourner sur toute ma matinée, me dire comment ça s'est passé, vraiment réfléchir moi. Ils savent que

cette parole offerte en début d'entretien servira de point d'appui au MF pour reprendre des éléments cités. L'A prend en quelques sortes les devants pour signaler une difficulté particulière : dans le déroulement de la journée, c'est ce qui vient en dernier mais c'est vrai que, bon, les enfants avaient été difficiles à gérer et j'ai commencé par ça. Le questionnement ouvert, quand il est saisi par l'A, revêt pour eux une signification particulière : là ça vient de moi. C'est une demande directe faite au MF : il va m'aider à résoudre le problème qui s'est posé.

Un questionnement non constructif

Parfois le questionnement n'est pas ressenti comme constructif, notamment quand il renvoie à une question qui n'a pas de réponse possible (la fausse question) ou quand la même question est posée deux fois : je suis embarrassé... je n'ai pas la réponse ou j'en ai faite une, mais visiblement ce n'est pas ça et je ne sais plus quoi dire. Par ce propos tenu lors de l'autoconfrontation, complété par des remarques de type « je suis interrogé », la peur d'être jugé est sous-jacente, il s'agit d'une référence directe au format scolaire maître/élèves. Parfois, le questionnement est embrouillé et l'A a du mal à saisir le sens des propos du MF : et là je me dis, je ne sais pas ce qu'il attend de moi. Dans ce cas, l'A va, soit faire semblant, soit jouer la franchise en demandant au MF de clarifier ou de répondre lui-même : là il va me donner la réponse au lieu de ramer. Ce sera en fonction de la relation engagée entre les deux personnes.

L'amplitude du geste de questionnement

Si le questionnement est accepté – et il l'est généralement, l'amplitude s'observe dans la signification des questions pour l'A. Il est perçu comme une interrogation orale qui vise à donner les bonnes réponses ou comme un soutien à sa propre réflexion professionnelle, plus ou moins étayée par le MF, voire construite conjointement. Le sentiment d'être capable et responsable se construit dans le geste de questionnement.

3-3- Les effets du geste de traduction

« Il fallait juste en fait qu'on me mette des mots dessus »

Le geste de traduction est interprété par les A comme une mise en mots de leur pratique, un regard extérieur et une analyse experte proposée par le MF. Ils savent et attendent que le MF donne sa vision des choses, une vision plutôt précise et documentée : il note pour me

retourner des informations. Ce sont des éléments concrets qui leur permettent de se remettre dans le cours de la situation, de revivre la classe : je me suis revu, dit un A à la suite de la mise en scène proposée par le MF. La confiance dans le « regard pointu » du MF est ressentie comme essentielle : eux n'aurait pas vu ou pas compris qu'il s'agissait d'un élément important : je sais qu'il ne va pas laisser passer.

Le langage joue un rôle clarificateur par rapport aux pratiques, le MF les identifie en les nommant, les met en avant et les valorise. Il permet aux A de prendre conscience de leurs réussites.

Un geste de traduction partagé est bien vécu par l'A : c'est tout à fait juste quoi, c'est pertinent. Il comprend et accepte l'engagement évaluatif du MF qui donne son avis, en lui prouvant ce qu'il en est par rapport à des faits de classe précis et incontestables. Mais lorsque le geste de traduction n'est pas partagé, la confiance est mise à mal et cela pose un réel problème. Il peut même y avoir des doutes sur la vision du MF, une contestation en quelque sorte, que l'A commente en autoconfrontation : y a un malentendu, il n'a pas fait attention. Ou encore : il lui manque des éléments. Un geste de traduction à connotation négative amené « délicatement » est perçu, certes comme un moment difficile à vivre mais néanmoins normal et bénéfique pour lui car l'A est dans un temps de formation : je m'y attendais que ça vienne quand même, mais le fait de l'entendre, ça a été dur sur le coup mais... oui, il fallait le dire, il fallait que je prenne conscience. La finesse des propos du MF et son tact, sont appréciés par l'A : il n'est pas incisif.

L'engagement évaluatif du MF

Quand le MF fait une évaluation de la pratique de l'A, il donne sa vision professionnelle en s'engageant lors d'un geste de traduction. L'A l'interprète en fonction de son degré de confiance et sa connaissance du MF : je sais que c'est quelqu'un d'expérimenté. Ce que dit le MF va compter pour eux. Cela crée une sorte de rapprochement dans la relation, quasi affectif pour certains : je l'apprécie vraiment beaucoup. Le besoin de partager la vision de la classe et des élèves avec le MF est réel : je voulais être convaincu en fait, qu'on me dise que ça fonctionnait bien. Les A disent avoir besoin d'un regard évaluatif qu'il guette dans les propos du MF lors du geste de traduction : il me prend des exemples vraiment précis qui m'y amènent en fait, parce que c'est

vrai que... me dire tu as l'autorité... j'ai besoin de quelqu'un pour me le prouver que je l'ai en fait.

L'amplitude du geste de traduction

La mise en évidence de la pratique professionnelle de l'enseignant, qu'elle soit à connotation positive ou négative, passe par un regard évaluatif partagé, attendu et nourri par une relation de confiance.

3-4- Les effets du geste d'écoute

« Je fais quand même souvent attention au regard de... »

Les A interprètent le geste d'écoute comme une autorisation à expliciter leur pratique et les choix qu'ils ont faits. Par la dimension constructive du langage, ils sont conscients de gagner en autonomie d'analyse. Ils savent également qu'ils ont besoin de parler à leur tuteur : ça me fait du bien, et ils apprécient que leur expression ne soit pas coupée : il me laisse aller jusqu'au bout de mon raisonnement. Cela signifie pour eux qu'ils sont respectés par le MF, une sorte d'engagement éthique : il prendra le temps de m'écouter. Ce moment d'écoute est pour eux l'occasion d'exposer ce qu'ils ont fait : j'ai envie qu'il voie que... je veux lui montrer que... En fait, ils mettent en œuvre des stratégies pour mettre en évidence leur évolution. Ils savent que les MF vont se servir de ce qu'ils disent pour les évaluer, et, ils leur prêtent des intentions, qui visent leur propre développement professionnel : il veut savoir si je fais les liens, ou : il vérifie que...

Le décodage des intentions du MF

Conscients des intentions formatives du MF pendant l'écoute : il veut utiliser ce que je dis, les A cherchent à décoder le moindre signe chez le MF, dans la gestuelle ou le visage (regard, sourire...) : là, il a son sourire en coin et je comprends que ça y est, je suis arrivé à ce qu'il voulait en fait. Une meilleure connaissance du MF au fur et à mesure de l'accompagnement, leur permet d'acquérir une certaine maîtrise de ce décodage : là, je sais que quand il fait ça...

Les A recherchent les acquiescements et les encouragements, tout en restant confiant : si ça ne va pas, il me le dira. Parfois, un A remarque que le MF écoute mais ne l'entend pas vraiment, c'est-à-dire ne le comprend pas : je viens de parler deux minutes de ça, et

il constate une non-prise en compte qui le laisse assez démuni. Un sentiment d'incompréhension est toujours mal vécu par l'A : je me suis dit mais ce n'est pas ça que je voulais dire.

L'amplitude du geste d'écoute

Viser l'émancipation réflexive de l'A est l'objectif du geste d'écoute : il préfère que ça vienne de moi. Cela s'observe nettement avec les écoutes soutenues par une gestuelle approbative : il me laisse faire mon cheminement pour arriver moi-même à la conclusion. Certes, l'A sort grandi d'une telle écoute mais si le MF écoute, c'est que l'A s'exprime et ce qui peut s'avérer difficile : parfois, on a besoin de recul pour dire les choses, et l'A apprécie que le geste d'écoute du MF évolue vers une aide à la prise de recul.

3-5- Les effets du geste de problématisation

« Il me faut un retour pour voir si je peux continuer sur ma façon de faire »

Les A interprètent le geste de problématisation comme une réponse à leur demande d'aide, parce qu'ils sont conscients de solliciter le MF par rapport à une préoccupation. Quand l'A fait part d'une difficulté particulière et qu'il interpelle directement le MF, il s'attend, *a minima*, à un positionnement compréhensif de la part de son tuteur. A tel point que, même si la difficulté n'est pas résolue, qu'aucune solution concrète ne soit trouvée, le fait d'avoir essayé, constitue une sorte de partage de la préoccupation entre l'A et le MF et semble décharger l'A d'une entière responsabilité.

Prendre de la distance est parfois impossible, aussi, lorsqu'un accompagné s'entend dire que ce n'est pas lui qui est mis en cause personnellement mais que c'est la situation qui est préoccupante et difficile à vivre, signifie pour lui une réelle empathie de la part du MF. Ce point concerne notamment toutes les préoccupations de l'ordre des relations professionnelles : c'est vrai que des fois, pour essayer de me repositionner, je vais le voir [le MF]. Les A ont un but professionnel dans leur demande et le geste de problématisation du MF a pour effet de permettre la transition d'une difficulté personnelle à une problématique d'ordre professionnel : j'avoue que là, je lui ai fait un peu part de mon désespoir par rapport à cet enfant.

Une question de confiance

Les A disent combien il est important pour eux de savoir qu'ils peuvent faire part d'une difficulté, sans crainte d'être jugé : je peux dire ce que je ressens. Ceci est en lien avec l'éthique professionnelle et la nécessaire confiance qui s'instaure entre les deux partenaires. L'A cherche à obtenir l'assentiment du MF : qu'il valide en fait le travail que je fais aussi. Quand le retour du MF est positif, qu'il confirme le bien fondé de la demande, cela valorise et augmente la confiance en soi de l'A. Au contraire, l'absence de problématisation est mal vécue. Suite à ce propos d'un A : je lui demande bien à ce moment là, moi je suis prêt à en parler parce que... enfin... dis-moi ce que tu en penses, l'absence de réponse est incompréhensible par rapport à l'attendu de l'accompagnement. L'A avait besoin d'une réponse claire, engageant le MF sur une question professionnelle : et là je n'ai pas de réponse. Il s'agit d'une sorte de cassure dans l'accompagnement et dans la relation instaurée, qui sème le doute dans l'esprit de l'A, il perd confiance : il aurait pu...

L'amplitude du geste de problématisation

La prise en compte de la préoccupation qui va se faire par un geste de problématisation permet à l'A de développer son autonomie. Il identifie la transition entre sa question personnelle et immédiate à la nécessaire distanciation lui permettant d'aller au-delà de la séance et de la frustration inhérente à une préoccupation non résolue sur l'instant.

L'autonomie de l'A se développe également si la problématisation se fait à deux voix.

3-6- Les effets du geste d'amplification

« Je pense que ça peut vraiment fonctionner parce que... »

Les A interprètent le geste d'amplification comme une possibilité qu'ils peuvent mettre en œuvre dans leurs classes, une nouvelle pratique qu'il adopteront, peut-être, qu'ils sont libres d'essayer ou pas. L'appropriation reste de leur ressort car ils ont besoin de réflexion et de réalisme par rapport à leurs classes : je pense à des choses pratiques. Ils peuvent trouver les contenus du geste d'amplification comme judicieux, avoir envie d'essayer, y trouver du sens : il me donne aussi une nouvelle piste tout en prenant en compte ma programmation. Parfois, ils l'intègrent comme un modèle, plus ou moins

injonctif : je trouve que c'est normal que les conseils qu'il me donne, que je les prenne en compte.

L'importance du corps

Cela s'observe de deux manières dans le geste d'amplification. D'une part, quand le MF met en scène une pratique particulière ou une posture d'enseignant, il donne un visuel facilitant une imitation possible de l'attitude proposée : le fait qu'il me le fasse, c'est vraiment en fait, la réaction que j'ai en classe [maintenant], dira un A qui a adopté la posture par mimétisme. Le visuel donné par le MF permet à l'A de se projeter dans l'activité et de se voir faire. D'autre part, l'enrôlement dans une tâche proposée par le MF, permet une prise de conscience rapide : rien de mieux que l'action, pour s'approprier une technique, une sorte d'intelligence kinesthésique. Cela semble efficace lorsque cela correspond au style d'apprentissage de l'A, qui précise alors qu'il ne craint pas ce type d'enrôlement : il accepte de jouer le jeu et de faire ce que lui propose le MF parce qu'il sait qu'il en tirera bénéfice. Là encore, il s'agit d'une question de connaissance du MF et de confiance dans ses propositions.

L'amplitude du geste d'amplification

Elle s'observe surtout lors des constructions à deux voix, c'est-à-dire quand l'amplification de la pratique a trouvé un écho chez l'A pendant l'entretien. Il peut donc l'avoir déjà imaginé dans sa classe et cela d'autant plus, qu'elle a son origine dans sa pratique actuelle. Le geste d'amplification a un effet sur l'autonomie de l'A et sur le sentiment d'être libre et capable.

3-7- Les effets du geste d'institutionnalisation

« Je sais que c'est quelque chose qui va me rester toute ma carrière, je m'en rappellerai toujours »

Le geste d'institutionnalisation est interprété par l'A comme un moment permettant de mettre en avant un élément essentiel à retenir, celui qui va leur permettre de se développer professionnellement. D'ailleurs, l'effet de ce geste est tel que, très souvent, il suscite une prise de note. L'A reformule pour vérifier qu'il a bien compris le point à retenir : je rappelle pour m'assurer... il m'a bien éclairé donc si je fais la synthèse, je veux qu'il me dise oui et m'assurer que ok, ça va quoi.

Pour certains, le moment de conclusion est presque une redite : je me rends compte qu'il conclut même si c'est assez clair que j'ai compris. Mais pour d'autre, ce moment d'institutionnalisation est vu comme nécessaire et il est bien identifié comme tel. Quelques formalisations issues des entretiens signifient pour certains accompagnés des injonctions : elles sont donc reprises comme telles dans les autoconfrontations : il faut que..., ce qui indique le degré d'appropriation.

Le geste d'institutionnalisation s'interprète également comme un temps fort d'apprentissage du vocabulaire spécifique du métier : c'est bien d'être précis dans les mots, ça apporte de la rigueur.

L'amplitude du geste d'institutionnalisation

Quand le geste d'institutionnalisation est coconstruit, il se veut riche de la réflexion personnelle et professionnelle de l'A qui prend totalement conscience du bien fondé de cet élément dans la construction du savoir professionnel.

En recensant les effets des gestes professionnels sur les accompagnés, j'ai pu développer l'aspect symbolique, de chacun des sept gestes professionnels, pour ceux qui les reçoivent. Les déclarations des MF vont permettre d'enrichir l'aspect symbolique du geste pour ceux qui en sont à l'initiative.

4 – L'aspect symbolique du geste professionnel chez le MF

Dans la première partie du traitement des autoconfrontations, j'ai présenté les trois niveaux symboliques des gestes professionnels à l'aide de sept extraits d'entretien significatifs, mis en lien avec les autoconfrontations respectives de l'A et du MF. Les trois niveaux identifiés sont le niveau intentionnel, le niveau interprétatif et le niveau relationnel. La seconde partie a consisté au repérage des effets de chaque geste professionnel sur l'A à partir de ses déclarations. Ceci a permis de développer la notion d'amplitude du geste professionnel.

Dans une troisième et dernière partie, je souhaite aborder le niveau de conscientisation du geste professionnel chez les MF, à travers leurs discours en autoconfrontation, en tenant

compte de ce qu'ils savent déjà et qu'ils disent spontanément, avant même de se voir faire, de ce qu'ils disent en se voyant faire, et, de ce qu'ils construisent avec le chercheur. En effet, le chercheur s'est parfois positionné en intervieweur lors des autoconfrontations, mettant l'accent et forçant le regard sur certains éléments repérés, afin de recueillir les significations de chacun. Il s'agit d'analyser ce que les MF ont conscientisé de leurs ajustements en situation et comment ils évoluent dans la temporalité de l'accompagnement.

4-1- Conscientisation et ajustements

Certains gestes professionnels ne sont pas identifiés chez les MF par cette terminologie, néanmoins, ils sont pratiqués. Le geste de questionnement que j'ai qualifié d'emblématique tant il est prégnant dans les pratiques d'entretien, en est un bon exemple. Les MF savent qu'ils questionnent, comme les A savent qu'ils doivent répondre.

Lors d'une recherche précédente portant sur des entretiens post observation de classe, j'avais identifié plusieurs stratégies chez les MF. L'une d'elle, la stratégie *pour mener un entretien* correspond à l'aspect symbolique du geste de cadrage, pour la temporalité de l'entretien. Diverses stratégies sont annoncées dans les autoconfrontations des MF et résultent d'un choix conscient. Quelques gestes professionnels sont clairement identifiés par les MF, c'est-à-dire qu'ils en ont conscience et savent les mettre en œuvre. Ces gestes revêtent un aspect symbolique fort, en lien avec leur intentionnalité. Il s'agit des gestes de questionnement, d'écoute, d'institutionnalisation et d'amplification. Pour d'autres, le degré de conscientisation est moindre. Quelle lecture des gestes professionnels résulte du degré de conscientisation et des ajustements de l'activité à la situation, repérés par les MF ?

4-1-1- Le geste de questionnement

« Là maintenant, je vais essayer de l'amener à une autre réflexion »

C'est le premier geste du MF, le plus « naturel ». Ce n'est que lorsque ce geste ne fonctionne pas que certains formateurs optent pour un autre geste. Mais ce n'est pas le cas pour tous et la persistance du geste de questionnement, a été mise en évidence chez les A comme un questionnement non constructif. Cela signifie que certains formateurs semblent enfermés dans cette posture de questionnement et n'ont pas à leur disposition d'autres gestes leur permettant de s'adapter à la situation réelle, par exemple avec un A qui n'arrive pas à analyser sa

pratique à partir du questionnement. Cela correspond à la notion d'empan d'ajustement retenue par Bucheton (2009). L'ajustement ne s'opère pas vraiment.

Pour d'autres formateurs, le questionnement prend du temps car il s'appuie sur un échange, une écoute etc. et il n'est donc pas adapté à tout l'entretien : on ne va pas le faire retrouver, on l'a déjà discuté, dira un MF à propos d'un aspect de classe déjà abordé dans un entretien précédent. Cela suppose, que le MF a bien conscience que l'analyse de la pratique de la classe, peut être réalisée à partir d'autres gestes ou que si le questionnement ne permet pas la prise de conscience immédiate, il vaut mieux répondre soit même à la question, par un geste de traduction, qui permet de dire ce que l'A n'a pas vu.

Dans le geste de questionnement le MF a conscience de la nécessité d'ouvrir le questionnement pour laisser parler librement l'A, le mettre en confiance, lui permettre d'aborder un point spécifique : « je voudrais que ça vienne de lui ».

En lien avec son expérience professionnelle, un formateur, qui sait qu'il a plutôt tendance à être très direct, insiste sur l'importance de ce questionnement ouvert de début d'entretien, pour laisser de la place à l'A.

4-1-2- Le geste d'écoute

« Il me tend une perche »

Conscient du rôle constructif du langage pour le développement professionnel de l'A, les MF développent une écoute active. Avec la question très ouverte du début d'entretien, les MF cherchent à recueillir des indices leur permettant de faire le lien entre les éléments qu'ils ont pointés lors de l'observation de classe et la première analyse à chaud de l'A. Leur intention première est de tirer parti des propos de l'A, des préoccupations énoncés, des points d'ancrage, des évolutions... que ce dernier mentionne spontanément. Ils cherchent donc à saisir des mots clés qu'ils reprendront dans l'entretien. Ce que j'avais identifiée comme une écoute intéressée et attentive (1 – 4 – c) est bien énoncée dans les propos des MF mais une dimension nouvelle apparaît dans les autoconfrontations : l'écoute devient parfois évaluative. Les MF écoutent pour évaluer le positionnement de l'A par rapport à sa pratique de classe mais aussi son évolution dans l'année. L'écoute leur permet d'évaluer la pratique réflexive et le degré d'autonomie dont l'A fait preuve. Les MF s'intéressent au contenu de l'analyse proposée mais également au processus d'analyse réflexive observable : Bon là c'est cool, il continue à faire mon travail. Ils précisent les multiples indices qu'ils prennent :

là, je vois qu'il réfléchit (...) là, il veut me montrer qu'il a compris (...) là, je vois bien qu'il est coincé. Il s'agit d'interprétations qu'ils font en fonction de leur connaissance de l'A.

La capacité d'ajustement des MF s'observe notamment avec la saisie qui est faite des éléments utiles ou qui font sens pour lui, notamment par rapport à ses intentions formatives. De plus, il s'agit de saisir le moment opportun et donc d'interrompre l'écoute pour intervenir à bon escient, « rebondir » comme disent les MF. D'ailleurs, lors d'une autoconfrontation, un MF revoyant l'entretien est tout étonné de ne pas avoir saisi un élément énoncé par l'A lors d'une écoute : il faisait son autoévaluation !

La sincérité de l'écoute est en lien avec la relation qui est instaurée entre les deux partenaires : le MF sent la frustration chez l'A qui ne peut pas dire par manque de temps, ou, qui n'a pas les mots pour s'exprimer, ou encore qui n'ose pas s'exprimer. Le MF est conscient de la dimension constructive du langage, en lien avec l'analyse des pratiques.

En lien avec son expérience professionnelle, le geste d'écoute prend tout son sens lorsque le MF sait qu'il a plutôt tendance à beaucoup parler et donc écouter peu : il fait de vrais efforts pour ne pas intervenir. De plus, un MF expérimenté a intégré le fait que ce qui ressort des propos de l'A correspond vraiment à ce que ce dernier a intégré et retenu de ce qu'il fait, ce qui lui fait sens. Ce fut le cas pour un entretien de fin d'accompagnement où une évaluation de l'évolution était demandée.

4-1-3- Le geste d'institutionnalisation

« Et là je conclus il a construit, je conclus »

Les MF sont conscients du geste d'institutionnalisation qui pour eux correspond au besoin de formaliser les éléments à retenir, de synthétiser les propos. Geste incontournable, ils veillent à ce que cela soit fait pendant l'entretien.

Un MF se voyant faire lors d'une autoconfrontation développe : et là j'appuie, c'est rare que j'appuie autant. Il explique ce fait par une conviction de formateur qui insiste sur les éléments que l'A doit acquérir : je veux faire passer... tout en faisant le lien avec la période de l'année et l'évolution attendue, en termes de capacités chez l'A. La prise de conscience du geste d'institutionnalisation a été observée chez un MF qui lui, justement, trouvait qu'il n'insistait pas assez dans l'entretien et se proposait donc de revenir sur cet

élément professionnel lors du prochain entretien. Là aussi, cette prise de conscience permet d'observer les ajustements du MF en situation : ils vont interpréter la reformulation de l'A comme un besoin de vérification par rapport à un élément à retenir et donc reformuler si nécessaire, ou confirmer dans l'intention de rassurer l'A sur ce qu'il dit.

4-1-4- Le geste d'amplification

« A ce moment là, j'ai voulu lui donner un exemple »

Il est reconnu au niveau des MF comme un geste de conseil, avec tout ce qu'il véhicule parfois en termes de connotations négatives¹¹⁰. Cela est d'autant plus vrai quand le MF a plus ou moins idéalisé la pratique de l'entretien et son rôle de MF. Il existe une sorte de hiatus entre la pratique réelle et rêvée. La dimension d'amplification n'est pas perçue de manière consciente mais se fait à partir de ce qu'ils voient comme plus profitable, c'est-à-dire le fait de partir des pratiques de classe observées. Pour certains formateurs, le conseil est vu comme un élément normal : ça ne me gêne pas du tout de dire s'il faut ; pour d'autres, il s'agit d'une « faute », comme la dérive identifiée par Robin (2011) sous l'expression *sombrer dans le conseil*. Pourtant, dans un bilan de fin d'accompagnement, un MF semblait regretté de ne pas avoir été « plus dans le conseil » vis-à-vis d'un accompagnement qui était plus problématique : j'ai voulu lui faire construire les choses.

On observe donc un dilemme au niveau des MF entre ce qu'ils souhaitent impulser par l'enrichissement des pratiques : pour lui faire passer l'idée que... et ce qu'ils souhaitent voir construit et approprié par l'A : j'ai pas trop envie de l'influencer quoi.

La dimension coconstructive est vue comme riche pour le MF car en associant l'A à son geste d'amplification, il cherche à le rendre plus autonome : il est en train de réfléchir, on va aller jusqu'au bout de la reconstruction. De plus, l'adaptation à la classe et la question de l'appropriation ne se posera plus s'il y a coconstruction.

Le geste d'amplification s'appuie sur un accord entre les deux partenaires de l'entretien : pour donner quelque chose à l'autre, il faut que ce dernier l'accepte, c'est pour cette raison que les MF impulsent et proposent, avec beaucoup de modestie. Cela s'avère d'autant plus vrai avec le geste d'amplification qui s'appuie sur une mise en pratique corporelle (enrôlement dans une

¹¹⁰ Cf. le développement de la première section, autour de la problématique « conseiller est-ce accompagner ».

tâche) : le MF qui utilise cette modalité est conscient qu'il agit ainsi parce que l'A accepte ce passage par le corps pour comprendre et mémoriser un savoir professionnel.

Le fait de proposer des pistes pour amplifier les pratiques fera écho chez le MF quand il observera, après quelques semaines d'accompagnement, que l'A s'approprie, essaie, met en place des choses qu'il a impulsé. Cela lui permet de poursuivre car il a confiance dans la capacité de l'A à saisir.

4-1-5- Le geste de cadrage

« Tu composes toujours avec le temps »

Le geste de cadrage est essentiellement conscientisé au niveau de la gestion de l'accompagnement. La dimension en lien avec la temporalité de l'entretien est plus floue. Néanmoins, elle est observable dans le contrôle de la durée de l'entretien, même si parfois c'est la pendule qui décide de cette durée et non le MF. Dans le meilleur des cas, le MF gère la durée des différents moments de l'entretien en fonction de ce qu'il envisage de conduire et d'aborder en termes de contenus : il a une sorte de planning prévisionnel de l'entretien. Ceci s'observe notamment chez un MF expérimenté. D'autres fois, c'est parce que le contenu est épuisé ou jugé suffisant pour la séance en question, que l'entretien va se terminer.

Les gestes de cadrage interne, permettant de se recentrer sur le contenu : là je le remets sur..., ne sont pas toujours clairement perçus. Ils font partie des pratiques inconscientes mais réelles. L'habitude et l'expérience du MF y sont pour beaucoup. De même pour le cadrage annoncé, il est plutôt rare et il est fait de manière informelle. Il a peut-être été présenté en tout début d'année, lors des premiers entretiens et nous n'en avons plus trace lors du recueil des données qui a commencé en novembre. Cela tendrait à prouver que ce n'est pas un geste conscientisé puisque le MF en parle peu. Dans ce qu'ils se voient faire, on observe chez les plus expérimentés, des remarques de type : là, j'accélère...

La temporalité de l'accompagnement fait l'objet de nombreux ajustements. Il s'agit, à tout moment, pour le MF de se situer dans le cadre de l'année et dans l'ensemble de la formation de l'A. Des références à l'attendu et au niveau d'exigence professionnelle, sont issus des autoconfrontations des MF. Cela induit parfois une certaine « commande » du MF pour programmer un objectif à la visite suivante. Les gestes de cadrage du dernier entretien qui correspondent à une fin d'accompagnement sont très spécifiques : la conscientisation de la fin

de l'accompagnement par le MF induit cela : le MF a clairement conscience de la nécessité du bilan.

Une remarque toutefois concerne deux des quatre accompagnements, en fonction de la spécificité de l'écrit qui était demandé : il a sans doute eu un impact sur le déroulé de l'entretien.

Les deux gestes suivants n'ont pas un degré de conscientisation suffisant auprès des MF pour penser qu'ils sont identifiés clairement, il s'agit du geste de traduction et du geste de problématisation.

4-1-6- Le geste de traduction

« Pendant que j'observais, je me suis dit que c'était quand même important de le lui dire »

La conscientisation des gestes de traduction est issue de la reconnaissance de la nécessité de dire la classe pour le MF, de traduire ce qu'il a vu, afin de le faire partager à l'A. Le MF ressent une difficulté lorsque la traduction n'est pas partagée.

La conscientisation de ce geste résulte de l'expérience du MF qui a pris l'habitude de mobiliser plusieurs sources possibles, par rapport à ce qui peut lui servir d'appui pour traduire la classe. Par exemple, il reprendra les travaux des élèves, en expliquant que ce sera important pour l'A d'apprendre à observer les supports écrits réalisés par les élèves. Il peut proposer des extraits de dialogue qu'il a pris soin de noter, il peut également mimer une attitude d'élève. Ce passage par le corps permet de donner un visuel qui, certes va faire sens à l'A, mais il n'est mobilisé que lorsque le MF sait que l'A accepte ce genre de traduction.

L'ajustement à la situation, s'observe lors de situations plus critiques où l'élément à partager était vraiment délicat. Le MF se montre très soucieux de l'A, il ne souhaite pas être trop critique afin de ne pas le perturber et de mettre à mal la relation qui s'est construite. Par moment, le MF sait que l'enjeu est tellement fort, que cela peut déstabiliser l'A, outre mesure. La connaissance qu'il a de l'A, de sa capacité à prendre du recul ou pas, de sa fragilité et du manque de confiance qui l'habite parfois, entrent en jeu dans le geste de traduction. C'est un autre dilemme vécu par le MF : il sait qu'il doit dire mais il ne sait pas comment le dire, pour ne pas froisser ou blesser. Aussi, on assiste à ce moment là, à une véritable stratégie : le MF s'adapte et procède par ajustements, jusqu'à ce qu'il pense : il est prêt à l'entendre,

et notamment, parce qu'il a déjà fait plusieurs amorces. Parfois, la situation est tellement critique que le geste de traduction n'est visiblement pas partageable, ce qui peut déstabiliser complètement le MF qui avoue alors : je ne m'attendais pas à ça.

Le fait de ne pas partager une traduction est parfois directement lié à des convictions personnelles différentes entre MF et A : normalité du bruit dans la classe, bien fondé de l'enseignement magistral... Parfois, ce sont les attendus professionnels, plus ou moins implicites, qui ne sont pas partagés quand l'A ne sait pas ce qui ne va pas, ou alors, s'il n'a pas le même point de vue : je patine parce qu'on n'a pas la même vision de ce qui se passe. Ce qui est insupportable pour l'un, est considéré comme normal par un autre. Ceci a une forte influence sur la relation tissée entre les deux protagonistes. Evidemment, quand le geste de traduction porte sur des éléments de la pratique qui sont valorisés, la relation n'est pas mise à mal.

4-1-7- Le geste de problématisation

« Mon but c'était de sortir de la première idée qu'on a souvent »

Le geste de problématisation n'est pas repéré par le MF, il en a seulement conscience lorsqu'il répond à une question spécifique, souvent très concrète, qui a été posée directement par l'A. Le MF voit davantage cela comme une prise en compte des demandes et il pense que cela a du sens pour l'A parce que la demande émane de sa part. Parfois, le MF comprend qu'il cherche à amener l'A à un autre niveau de réflexion. Mais fait-il vraiment le lien entre la préoccupation personnelle et une problématique professionnelle ? Je ne pense pas. Néanmoins, un MF expérimenté semble davantage chercher à replacer les remarques de l'A dans un contexte professionnel, en donnant une explication : par exemple faire le lien entre l'intérêt manifeste d'un élève habituellement agité et le fait de faire une activité scientifique qui a du sens pour cet élève. En fait, ce geste semble davantage lié à la personne du formateur : s'agit-il de quelqu'un de très concret et plutôt pragmatique ou de quelqu'un qui va chercher à approfondir la réflexion ? *A priori*, cela ne semble pas dépendre de l'expérience professionnelle du MF, puisque c'est une volonté que j'ai pu retrouver chez un MF débutant. Un autre élément paraît résulter directement de la personnalité du MF : le fait de comprendre que l'A attend un feedback, qu'il a besoin de la validation du MF et dans ce cas, le MF accepte de donner ce retour rassurant et s'engage au niveau de l'évaluation. Est-ce en rapport avec la capacité à se montrer empathique ? Il en est de même pour la prise en compte de la préoccupation de l'A, certains MF l'entendent et ils agissent dans ce sens, quand d'autres ne

la voient même pas. L'absence de problématisation résulte de nombreux non-dit de la part du MF qui ne s'engage pas au niveau évaluatif par rapport à l'A : il n'est pas d'accord avec l'A mais il ne le lui dit pas. Il ne peut pas problématiser parce qu'il ne veut pas valider. D'autres fois, le MF propose un retour neutre car il ne veut pas s'engager dans une pratique qui a fait sens pour l'A mais qui pourrait ne plus correspondre dans quelques temps : il laisse l'A se faire son opinion par lui-même. L'intention du MF est de viser l'autonomie, même au niveau de la problématisation.

Les MF ont conscience de la nécessité de sortir du cadre de la séance observée afin de développer cet aspect professionnel, comme la relation entre l'A et le remplaçant. Il y a un point d'accroche dans la séance mais le reste est issu de l'intention du MF de problématiser ce point. La prise en compte de l'aspect affectif de l'enseignement et donc de comprendre que l'A puisse être affecté personnellement est très dépendant de la personnalité du MF et non de son expérience –en fait, cela semble plus lié à une expérience personnelle. De même, il arrive que le MF fasse une référence personnelle pour montrer qu'il a, ou qu'il a eu, lui aussi ce genre de préoccupation : il peut ensuite en parler d'un point de vue professionnel.

Le geste de problématisation suppose une prise de recul immédiate durant l'entretien. Un MF, malgré l'effet de surprise visible, par rapport à un support que lui montre l'A, dira en autoconfrontation : *mais je ne lui en fais pas part*. Il souligne que cette personne a déjà des craintes sur ce domaine, comme tous les PES et qu'il ne faut pas lui en rajouter : par contre, il va lui répondre.

5 – Du côté des professionnels : validité de signifiante¹¹¹

La double posture de *chercheur-praticien* envisagée comme posture scientifique adaptée pour sensibiliser les publics préoccupés par leurs quotidiens (Bucheton et Jorro, 2009, p. 10) ce qui est le cas du public de l'échantillon des MF, m'a amené à leur présenter une partie des résultats de la recherche. Je les savais également très intéressés par ce retour auquel je m'étais engagée. L'objectif de ma présentation était de recueillir également leur avis sur les gestes professionnels identifiés, ceux qui faisaient sens pour eux. Leurs remarques ont conforté l'analyse faite, à savoir que le niveau de perception des gestes est très inégal.

¹¹¹ Pourtois et Desmet (2007).

Quatre gestes professionnels, les gestes de questionnement, d'institutionnalisation, d'écoute et d'amplification sont très clairement identifiés. Sans les nommer ainsi, les pratiques qu'ils recouvrent sont reconnues par les MF, même si le geste d'amplification nécessite une explicitation supplémentaire.

Le geste de problématisation est perçu dans son contenu mais il leur paraît difficile à mettre en œuvre, notamment au niveau des MF les moins expérimentés : ils pensaient ne pas être à même de saisir les problématiques professionnelles en jeu. Pour eux, il s'agit d'un geste difficile à incorporer dans la pratique professionnelle. Pour ma part, dans l'analyse, je n'ai pas observé de corrélation entre l'ancienneté du MF et la mobilisation du geste de problématisation. Ce geste semblerait être plus dépendant de l'entretien en lui-même et des préoccupations de l'A à ce moment-là. En effet, le geste de problématisation est initié par l'A qui fait part, de manière plus ou moins directe, d'une demande.

Le geste de traduction est le geste le moins conscientisé car le contenu, en actes et en propos, est peu perçu. Il ne semble pas constituer un geste reconnu par les MF. Issu de la pratique de classe observée, la difficulté d'appréhension de ce geste au niveau des formateurs était envisagée. Le geste de traduction suppose une évaluation partagée à la suite de l'analyse et l'amplitude est très grande. Un geste de traduction non partagé, je l'ai développé, met à mal la relation d'accompagnement et peut déclencher un malentendu entre les deux partenaires de l'entretien. Un geste de traduction mieux identifié par ses potentialités, permettrait-il de limiter les effets négatifs d'une absence de partage au niveau de l'accompagnement ? N'est-ce pas une mise en œuvre de l'évaluation qui est engagée dans le geste de traduction ? Ce sont des questions qu'il sera possible d'aborder dans le cadre des perspectives de la recherche.

Quant au geste de cadrage, ses fonctionnalités dans la double temporalité de l'entretien et de l'accompagnement, sont perçues en tant que telles. Néanmoins, les MF semblent peu conscients du nécessaire adressage du geste de cadrage au niveau des A, c'est-à-dire d'énoncer les modalités de l'entretien. En fait, ils pensent le faire, au moins en partie. Pourtant, le geste de cadrage, notamment dans la temporalité de l'entretien, est un geste qu'ils s'adressent presque à eux-mêmes, rendant visible leur ajustement à la situation qu'ils vivent.

La validité de signifiante (Pourtois & Desmet, 2007) a donc été éprouvée par rapport à l'analyse, les formateurs corroborant les gestes professionnels comme correspondant à leurs pratiques, de manière significative. A l'issue de l'analyse, différents niveaux de

conscientisation des gestes professionnels avaient été repérés. Eux aussi semblent correspondre aux pratiques déclarées par les formateurs. Des perspectives interprétatives pourront être envisagées, notamment dans le cadre de la visée praxéologique de la recherche doctorale.

6 – Au regard des acteurs

L'analyse des autoconfrontations, issue de la double lecture des gestes professionnels par les formateurs et ceux qu'ils accompagnent, a permis de préciser la dimension symbolique du geste professionnel. Celle-ci s'observe dans les intentions et les interprétations énoncées par les deux acteurs en fonction du regard qu'ils posent sur l'entretien. En situation d'accompagnement individualisé, les deux acteurs sont animés par des intentions, quelquefois observées sous la forme de stratégies, qui constituent des repères pour agir. Ainsi, ils donnent du sens à l'agir de l'autre, et, à leur propre agir. Certains aspects des gestes professionnels ont pour eux une signification particulière, en fonction du vécu commun et de leurs histoires personnelles et professionnelles.

Une concordance de signification des deux partenaires de l'entretien s'observe quant au sens donné à un même geste professionnel.

La relation construite dans l'accompagnement traverse le geste professionnel et participe de sa dimension symbolique. Les acteurs soulignent l'importance qu'ils accordent à la relation dans le cadre de l'entretien et de l'accompagnement.

Les gestes professionnels identifiés par le chercheur ont trouvé un écho dans la pratique du MF. Certains sont évidents, alors que d'autres sont peu repérés, comme le geste de traduction ou celui de problématisation. Le geste de cadrage est presque anodin car il n'a pas, au niveau du MF, l'importance que lui accorde le chercheur.

Le niveau de conscientisation des gestes professionnels est inégal selon les MF. Certains en ont repéré plus que d'autres.

Partie 3 – INTERPRETATION DES RESULTATS

Le geste professionnel, défini comme une interaction verbale et/ou corporelle, semble rendre compte de l'agir du formateur en situation d'entretien. A l'issue de l'analyse, les sept gestes professionnels identifiés ont montré :

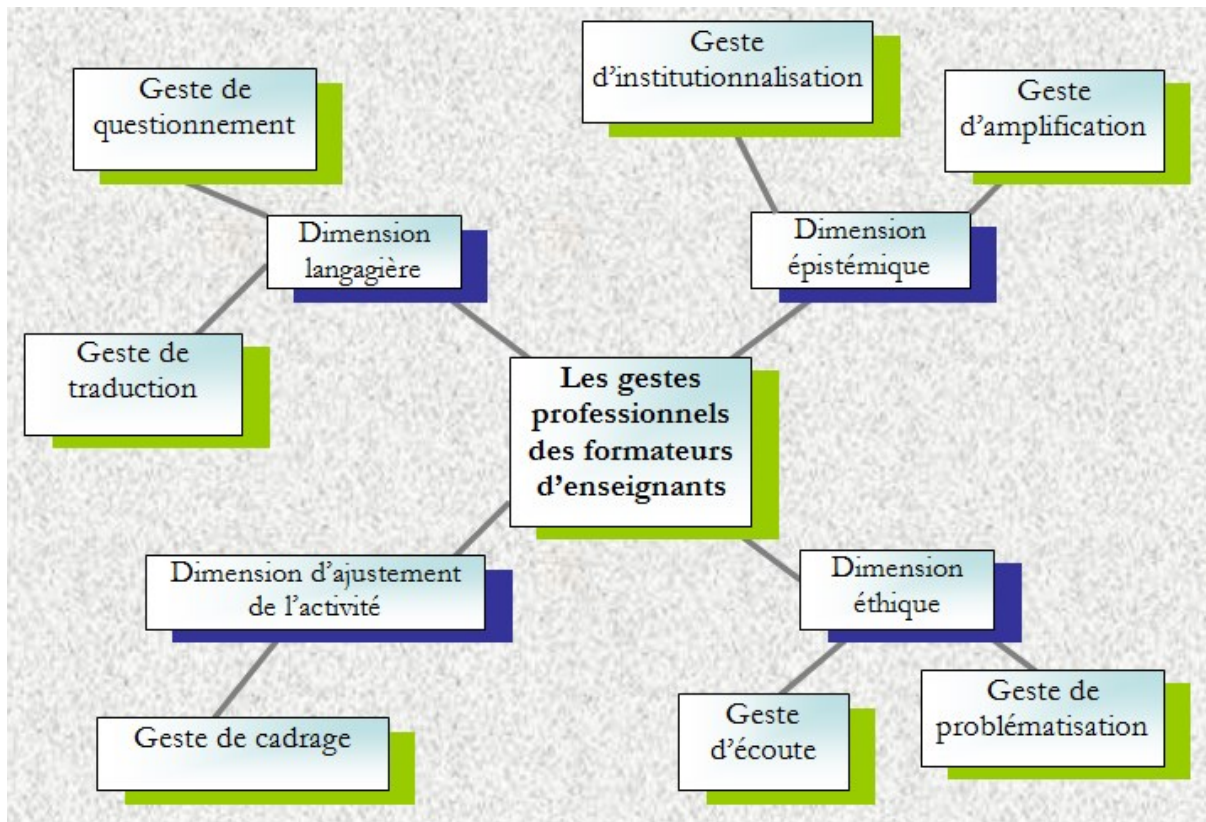
- l'ajustement de l'activité du MF en fonction de ses intentions et l'adaptation à la situation dont il fait preuve en mobilisant plusieurs gestes professionnels ;
- la conscientisation, plus ou moins complète, de son agir professionnel ;
- ses capacités d'autorégulation en fonction de l'analyse réflexive qu'il fait de l'activité.

Chapitre 1 – Caractérisation des gestes professionnels des formateurs d'enseignants

L'aspect opératoire a donc été complété par l'aspect symbolique développé tout au long du chapitre 6. Il s'agit maintenant de rassembler les deux dimensions du geste professionnel pour le caractériser, en le rattachant au potentiel spécifique de chaque geste identifié par la notion d'amplitude. En effet, un geste n'a pas une dimension axiologique en lui-même ! Parce qu'il suppose le sens de l'interaction, de l'improvisation (*kairos*) et l'aptitude à s'ajuster à la situation, soulignait Jorro dès 2002, il s'inscrit dans une dimension nouvelle qui est celle de l'amplitude professionnelle. Ainsi, un même geste, parce qu'il arrive au moment opportun, parce qu'il correspond à une attente de l'A, parce qu'il tient compte de la relation construite et parce qu'il s'ajuste parfaitement à la situation, permettra une plus grande ouverture professionnelle.

La figure suivante présente les sept gestes professionnels des formateurs, en situation d'entretiens issus du cadre de l'accompagnement individualisé, identifiés lors de la recherche.

Figure 5 : les gestes professionnels des formateurs d'enseignants



Une synthèse des caractéristiques principales de chacun des sept gestes professionnels des formateurs est développée ci-après, sous la forme suivante : identification du geste et dimension opératoire : description en termes de genres et de styles professionnels ; amplitude professionnelle : de l'enfermement à l'ouverture professionnelle en lien avec l'éthos professionnel ; dimension symbolique au regard du geste pour les deux acteurs.

1 – Le geste de questionnement

Le geste de questionnement se rattache à la dimension langagière.

Geste emblématique de la formation, il correspond à la manière dont le MF interroge les pratiques d'enseignement de l'A. L'objet du questionnement est très divers : enseignant, élèves, contenus à enseigner, pratiques... Avec un jeu de question-réponse, il s'agit de la forme dialogique la plus connue et la plus attendue de l'entretien post observation de classe. Initié par le formateur, le geste de questionnement est complété par la réponse de l'accompagné : prise de parole, silence, geste, rire...

Le geste de questionnement, quand il est qualifié de serré, pourrait induire une explicitation de la pratique par l'A, l'aidant à entrer dans une posture réflexive. Quant au questionnement très ouvert, il favoriserait une réponse mentionnant une difficulté préoccupante pour l'A.

L'amplitude du geste de questionnement. L'amplitude professionnelle va de la justification à l'explicitation de la pratique, en fonction de la marge de manœuvre que le MF laisse à l'A.

Si le questionnement est accepté – et il l'est généralement, l'amplitude est repérable par la signification des questions pour l'A. Le geste de questionnement peut être vécu comme une interrogation orale, qui suppose l'énonciation des bonnes réponses, ou comme un soutien à sa propre réflexion professionnelle. Cette dernière est plus ou moins étayée par le MF, voire construite conjointement et permet de mener à bien l'analyse. Le sentiment d'être capable et responsable se construit pour l'A dans le geste de questionnement.

Au regard du geste de questionnement

MF	A
Rassurer et être rassuré sur la justesse de la réflexion déjà engagée	
Questionner pour faire analyser la pratique.	Accepter le questionnement comme une modalité de travail attendue au niveau de l'entretien. Interpréter le questionnement comme une demande d'analyse de la séance, c'est-à-dire en présentant les aspects positifs et négatifs de cette séance.
Ouvrir le questionnement pour laisser parler librement l'A, le mettre en confiance, lui permettre d'aborder un point spécifique.	
Resserrer le questionnement pour aider l'A à mieux cerner ce qui est attendu dans l'analyse et lui permettre d'anticiper la prochaine séance.	Interpréter le questionnement serré comme une aide à développer davantage la réflexion.

2 – Le geste de traduction

Le geste de traduction se rattache à la dimension langagière.

Il correspond à la manière de rendre compte d'une pratique de classe analysée. Dans la gamme des gestes professionnels, le geste de traduction est identifié comme un geste de partage déclenché par le MF et auquel l'A peut participer. En fait, tout semblerait être une question d'équilibre et de juste dosage au niveau de l'entretien, entre les prises de parole du MF valorisant ou pas, les pratiques observées et le niveau de partage de ces descriptions. Un geste de traduction non partagé pourrait induire un malentendu, voire un différent entre les deux partenaires de l'interaction.

L'amplitude du geste de traduction. L'amplitude professionnelle du geste de traduction s'échelonne du déni à la mise en évidence de la pratique professionnelle, en lien avec l'engagement évaluatif du MF. Par son choix d'éléments à mettre en lumière, par sa traduction plus ou moins partagée, le MF joue un rôle essentiel dans la reconnaissance de la pratique de l'A. La mise en évidence de la pratique professionnelle de l'enseignant, qu'elle soit à connotation positive ou négative, passe par un regard évaluatif partagé, attendu et nourri par une relation de confiance.

Au regard du geste de traduction

MF	A
Se montrer compréhensif et accepter l'imperfection Préserver et sauver la face en se montrant à la hauteur de l'enjeu formatif	
Traduire les éléments issus de la pratique de classe, qu'ils soient à connotation positive ou négative.	Prêter des intentions formatives au MF et les interpréter.
S'engager dans l'évaluation de cette activité.	Accepter son exigence professionnelle et la partager par rapport à une pratique à connotation négative.
Par la mise en mots, valoriser l'activité proposée par l'A, l'encourager.	Faire le lien entre les propos du MF et la situation de classe évaluée. Faire le lien avec d'autres séances plus réussies. Accepter, voire intégrer, le reproche du MF.

3 – Le geste d’écoute

Le geste d’écoute se rattache à la dimension éthique avec la prise en considération de l’A. Geste professionnel caractéristique de l’entretien, il correspond à la manière d’interagir spécifique du MF, pour permettre à l’A de s’exprimer. Il s’observe par une posture de mise en retrait et un acte volontaire afin de garder le silence. Le MF est néanmoins très actif pendant que l’A développe son propos. En plus d’avoir sa propre fonction, le geste d’écoute mobilise des fonctions issues des autres gestes professionnels : en questionnant, en traduisant, en amplifiant, en institutionnalisant... qui correspondent à des interventions qui marquent l’écoute. Avec le geste d’écoute, le MF met en place et consolide une certaine relation de confiance avec l’A. La qualité d’une écoute, authentique et empathique, semble être essentielle dans l’accompagnement.

L’amplitude du geste d’écoute. L’amplitude professionnelle s’observe d’une écoute factice, c’est-à-dire qui n’a pas d’autre fonction que celle de permettre à l’A de s’exprimer, à l’écoute émancipatrice, quand l’A effectue seul l’analyse de sa séance, accompagné de loin en loin par le MF. Le geste d’écoute se teinte alors d’encouragement, d’approbation... Viser l’émancipation réflexive de l’A est l’objectif du geste d’écoute. Les écoutes soutenues par une gestuelle approbative permette à l’A de développer sa réflexivité : il sort grandi d’une telle écoute. Quand l’A éprouve des difficultés pour s’exprimer, le geste d’écoute du MF évolue vers une aide à la prise de recul.

Au regard du geste d’écoute

MF	A
Etre à l’écoute de l’autre et parler avec honnêteté à l’autre Faire confiance et avoir confiance dans l’autre	
Ecouter avec une attention soutenue et une intention particulière, notamment pour reprendre les propos énoncés par l’A qui serviront de points d’appui à l’énonciation du MF.	Reconnaitre son propre besoin d’explicitier la pratique, comme une certaine mise à distance des faits. D’une part pour mieux la clarifier, et d’autre part, pour pouvoir passer à autre chose et ne pas resté bloqué sur du non-dit.
Ecouter l’A quand il a besoin de s’exprimer même si cela n’est pas prévu. Laisser parler l’A afin de favoriser son autonomie.	Se montrer en attente d’un engagement évaluatif du MF (l’A sait bien qu’il est évalué).
Evaluer l’A dans sa pratique réflexive.	Rechercher l’assentiment du MF.

4 – Le geste de problématisation

Le geste de problématisation se rattache à la dimension éthique de l’agir enseignant.

Il suppose une mise à distance, issue de l’analyse, par une manière de répondre à un enseignant et de prendre en compte sa préoccupation. Il est le geste professionnel pour lequel on remarque une véritable dépendance entre les deux partenaires, car il a son origine dans une préoccupation de l’A à laquelle le MF donne, plus ou moins suite. Lors du geste de problématisation, la préoccupation de l’A est reprise et insérée dans une problématique professionnelle plus large.

Problématisation et engagement évaluatif du MF semblent liés. L’engagement évaluatif du MF se repère notamment par l’utilisation de « moi » ou « je » quand il utilise sa propre analyse pour répondre, et, donner un retour à l’accompagné.

L’amplitude du geste de problématisation. L’amplitude professionnelle se situe entre une absence de problématisation et une prise en compte de la préoccupation énoncée ou repérée. Au-delà de la simple réponse, une préoccupation problématisée permet à l’A de développer sa réflexivité. Il identifie la transition, entre sa question immédiate et personnelle, et la nécessaire distanciation lui permettant d’aller au-delà de la séance et de la frustration inhérente à une préoccupation non résolue sur l’instant.

L’autonomie de l’A se développe également si la problématisation se fait à deux voix.

Au regard du geste de problématisation

MF	A
Dire et comprendre que l’on est deux pour chercher ensemble une solution	
Problématiser une situation préoccupante concernant des thématiques de classe.	Faire part d’une situation préoccupante par rapport à un élève en difficulté, ou, une thématique en lien avec la pratique de la classe ou les relations mises en place.
Engager l’A vers une autre piste de réflexion pour trouver une solution. Aider l’A à se dégager de l’affectivité en jeu.	
Répondre à une demande directe.	

5 – Le geste d’institutionnalisation

Le geste d’institutionnalisation se rattache à la dimension épistémique.

Il correspond à la manière dont le MF partage le savoir professionnel, comment il le structure, comment il l’institutionnalise. Le MF en est toujours l’initiateur, néanmoins, l’A peut s’y insérer. Le geste d’institutionnalisation est un geste phare au niveau de la formation des enseignants car c’est celui qui nomme expressément les savoirs professionnels à connaître. Par ses accents institutionnels, il s’agit d’un temps fort de l’entretien qui structure les éléments à retenir.

Un geste d’institutionnalisation, réitéré tout au long d’un entretien aurait un effet plutôt prescripteur. Tout différent serait l’effet du geste d’institutionnalisation mobilisé en fin d’entretien.

L’amplitude du geste d’institutionnalisation. L’amplitude professionnelle est grande : de la prescription à la réflexion professionnelle.

Quand le geste d’institutionnalisation est coconstruit, il se veut riche de la réflexion personnelle et professionnelle de l’A, qui prend totalement conscience du bien fondé de cet élément dans la construction du savoir professionnel.

Au regard du geste d’institutionnalisation

MF	A
Rassurer et être rassuré sur la justesse de la réflexion déjà engagée	
Mentionner et repérer les éléments fondamentaux du métier	
Institutionnaliser un savoir professionnel en se servant de ce qui est déjà fait par l’A, en nommant explicitement la bonne pratique repérée.	Apprécier qu’un dispositif mis en place en classe soit reconnu comme intéressant.
Relier la théorie avec un dispositif de classe déjà là, qui a du sens pour l’A.	S’appuyer sur les éléments institutionnalisés pour les retenir.
Synthétiser l’élément à retenir et l’explicitier dans le contexte d’une séance spécifique.	

6 – Le geste d’amplification

Le geste d’amplification se rattache à la dimension épistémique.

Il se veut une manière d’enrichir les pratiques, par des apports extérieurs. Il correspond, en partie, à ce que l’on nomme communément le conseil pédagogique. Il constitue une perspective de développement professionnel potentiel de l’A. L’appui sur ce qui a été observé en classe semble essentiel.

L’amplitude du geste d’amplification. L’amplitude professionnelle s’échelonne du modèle injonctif à l’adaptation suggérée. En effet, le geste d’amplification des pratiques pourrait rapidement devenir une injonction, si le guidage est trop serré ou les modalités trop précises. Tout au contraire, des pratiques suggérées permettraient de réelles appropriations par l’A, lui permettant de se développer professionnellement.

L’amplitude du geste s’observe lors des constructions à deux voix, c’est-à-dire quand l’amplification de la pratique a trouvé un écho chez l’A pendant l’entretien. Il peut donc l’avoir déjà imaginé dans sa classe et cela d’autant plus, qu’elle a son origine dans sa pratique actuelle. Le geste d’amplification a un effet sur l’autonomie de l’A et sur le sentiment d’être libre et capable d’agir.

Au regard du geste d’amplification

MF	A
Inviter à de nouvelles pratiques et essayer de nouvelles pratiques	
Faire confiance et avoir confiance dans l’autre	
Amplifier les pratiques de classe à partir de ce qui est déjà fait.	Chercher des solutions avec le MF pour améliorer sa pratique. Prendre conscience des nouvelles activités possibles dans le but de faire progresser les élèves.
Donner un premier point de départ.	S’approprier aisément les propositions du MF parce qu’elles ont du sens par rapport à la classe. Faire le lien entre ces propositions et ce qui est déjà mis en place en classe quotidiennement. Adapter la nouvelle pratique proposée à ses propres élèves.
Reconstruire en vue d’apporter des modifications dans un cadre prospectif.	

7 – Le geste de cadrage

Le geste de cadrage se rattache à la dimension d’ajustement de l’activité.

Contrairement aux autres gestes professionnels, le geste de cadrage se caractérise et se délimite par sa fonctionnalité. Il s’inscrit dans une double temporalité, celle de l’entretien et celle de l’accompagnement. Il correspond à la manière dont le MF mène l’entretien et l’accompagnement et comment il s’ajuste à la situation. C’est un geste professionnel indispensable et pourtant quasi anodin. Le geste de cadrage permet au MF de s’adapter à la situation avec souplesse tout en restant dans le cadre institutionnel de l’accompagnement qui est attendu. Il est la partie visible et énoncée de l’ajustement.

L’amplitude du geste de cadrage. L’amplitude professionnelle du geste de cadrage s’observe d’une absence de cadre proposé à un cadre négocié. En effet, les gestes de cadrage ont une visée spécifique : aider l’A à aller vers plus d’autonomie et de responsabilité, notamment ceux qui correspondent au bilan de l’accompagnement.

Des cadres d’entretien et d’accompagnement négociés, c’est à dire discutés et soumis à l’approbation, voire modifiés suite à l’échange, permettent à l’A d’être partie prenante dans l’entretien et d’être considéré comme un partenaire à part entière.

Au regard du geste de cadrage

MF	A
Baliser et suivre un chemin	
Connaitre l’autre	
Se positionner dans le cadre de l’accompagnement sur l’année et s’organiser pour assurer une formation la plus complète possible par rapport aux besoins de l’A. Différer dans le temps une demande afin d’y répondre au mieux.	Demander de l’aide en signalant une difficulté des élèves lors d’une séance qui n’a pas été vue par le MF afin qu’il puisse programmer, lors d’une prochaine visite, une observation sur ce point particulier.
Evaluer l’atteinte de son objectif de formateur par rapport à la conception de la séance à reconstruire.	

8 – Synthèse des critères d'identification des gestes professionnels

Le tableau suivant présente une synthèse des éléments constitutifs des gestes professionnels.

Tableau 27 : synthèse des critères d'identification des gestes professionnels

Le geste professionnel : Une manière de...	Amplitude : de l'enfermement... à l'ouverture professionnelle	Critères d'identification du geste observables chez le MF : à quoi il correspond, ses spécificités...
	<i>Ethos professionnel</i>	<i>Genre et style professionnels</i>
<i>Dimension langagière</i> Le questionnement Une manière d'interroger les pratiques de classe	De la justification... à l'explicitation de la pratique	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interrogation des pratiques observées, en lien avec l'analyse de la séance ➤ <i>Ce geste suppose une réponse de l'enseignant : sollicitation directe</i>
<i>Dimension langagière</i> La traduction Une manière de rendre compte d'une pratique analysée	Du déni... à la mise en évidence de la pratique professionnelle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prise en compte des pratiques observées ➤ Mise en mots de la pratique de l'enseignant ➤ <i>Ce geste suppose un engagement évaluatif du MF</i>
<i>Dimension éthique</i> L'écoute Une manière d'entendre l'autre	De l'écoute factice... à l'écoute émancipatrice	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Posture d'écoute du formateur lors des prises de paroles de A ➤ <i>Ce geste suppose une relation de confiance établie</i>
<i>Dimension éthique</i> La problématisation Une manière de répondre à un enseignant	De l'absence de problématisation... à la prise en compte de la préoccupation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propos et gestuelle en retour à une sollicitation directe ou indirecte de l'enseignant ➤ Elargissement des thématiques abordées ➤ <i>Ce geste suppose un engagement évaluatif du MF</i>
<i>Dimension épistémique</i> L'institutionnalisation Une manière de structurer le savoir professionnel	De la prescription... à la réflexion professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Structuration du savoir professionnel ➤ Synthèse des propos ➤ Formalisation des points à retenir ➤ Conclusion partielle ou générale ➤ <i>Ce geste suppose un partage du savoir du MF</i>
<i>Dimension épistémique</i> L'amplification Une manière d'enrichir les pratiques de l'enseignant	Du modèle injonctif... à l'adaptation suggérée	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propositions d'éléments nouveaux : pratiques, activités, supports, dispositifs... ➤ Apports de modifications, conseils ➤ Reconstruction partielle ou totale d'une séance ➤ <i>Ce geste suppose un apport extérieur du MF</i>
<i>Dimension d'ajustement de l'activité</i> Le cadrage Une manière de mener un entretien, un accompagnement	De l'absence de cadre proposé... à un cadre négocié	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestion de l'entretien et des imprévus ➤ Pilotage de l'entretien et de l'accompagnement (structuration des étapes) ➤ Gestion du temps de l'entretien ➤ Gestion des prises de parole de chacun ➤ Gestion de l'interaction ➤ Instauration et maintien d'un climat relationnel ➤ Gestion de l'écrit ➤ <i>Ce geste suppose une inscription dans un cadre professionnel</i>

Suite à la caractérisation des sept gestes professionnels des formateurs d'enseignants, en situation d'entretien dans le cadre de l'accompagnement individualisé, plusieurs pistes d'interprétation seront envisagées dans le chapitre suivant. Enfin, avant de conclure, les deux questions de recherche seront discutées.

Chapitre 2 – Les pistes d’interprétation et les perspectives

A l’issue de l’analyse et de la présentation des gestes professionnels identifiés, plusieurs pistes d’interprétation sont possibles, ouvrant de nouvelles perspectives. Quatre points seront abordés. Le premier reprend la caractérisation des gestes professionnels des formateurs en tant que description d’un genre professionnel. Le second s’inscrit dans une perspective de formation, en lien avec une possible mobilisation des gestes par les formateurs d’enseignants. Il est complété par la notion d’empan d’ajustement permettant de s’adapter à la situation et d’améliorer la professionnalité des formateurs. Le troisième point met l’accent sur la relation construite lors de l’accompagnement. Enfin, une modélisation de l’agir professionnel du formateur clôturera ce chapitre.

1 – La caractérisation des gestes professionnels : un écho à la pratique des formateurs

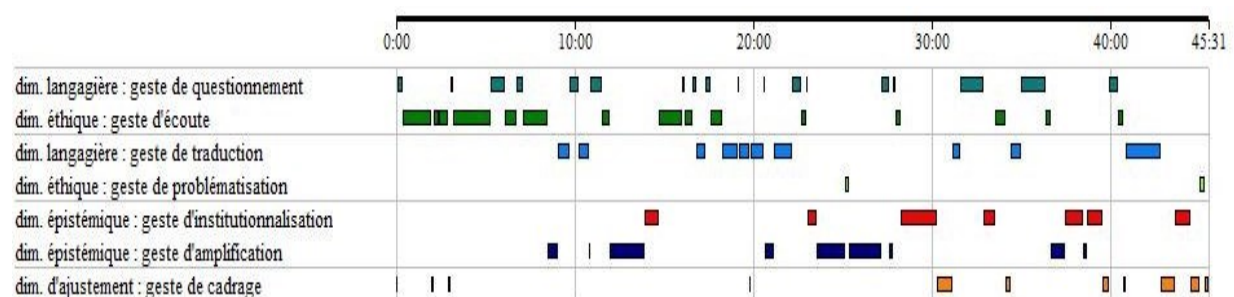
« Le genre d’activité professionnelle peut donc se définir comme l’ensemble des manières de faire et de dire d’un milieu professionnel ; c’est la manière dont un collectif de travail a traduit les prescriptions pour les adapter aux conditions réelles de travail »

(Yvon & Veyrunes, 2014, pp. 141-142).

Lors de mes diverses lectures de travaux de recherche concernant les entretiens professionnels, j’avais remarqué que les entretiens étaient très souvent découpés en phases, par rapport à des contenus. Comme le geste professionnel ne se décline pas en termes de contenus mais de visées, sa mobilisation pouvait permettre de décrire autrement la pratique de l’entretien, en observant comment le formateur s’y prenait pour mener à bien son activité. Pour reprendre les termes de Pastré (2009), il s’agissait d’identifier les modèles opératifs permettant au formateur d’être efficace en situation. Un bref retour sur la méthodologie utilisée lors de la recherche pour l’analyse des données me semble utile, en lien avec la posture de *chercheur-praticien* (Bucheton & Jorro, 2009, p. 10) qui fut la mienne.

L'analyse a débuté par une centration sur l'aspect opératoire du geste : j'ai observé, en *posture de chercheur*, les vidéos des entretiens en essayant d'y repérer différents gestes professionnels. Ces derniers étaient issus d'une première liste établie lors des retranscriptions des entretiens, lorsqu'il me semblait que des manières de faire étaient récurrentes et paraissaient constituer des trames relativement stables. Des *nœuds de significations* s'étaient constitués, autour desquels s'amalgamaient des pratiques que j'identifiais par ma *posture de praticien*. De plus, les autoconfrontations réalisées puis retranscrites avant l'analyse, avaient laissées des traces dans ma mémoire, quant aux intentions et interprétations développées par les deux partenaires de l'entretien. Divers éléments commençaient à prendre sens, pour le *chercheur*, par rapport à la conceptualisation du geste professionnel, sous la forme de « configurations plus ou moins performantes pour la réussite de l'action » (Jorro, 2004, p. 6). Ainsi, une modélisation *a priori* des gestes professionnels a été établie. Suite à ce premier repérage des différents gestes potentiels, le verbatim des entretiens a été séquencé, un geste se terminant quand un autre commençait, grâce aux ruptures dans la manière de faire du formateur et non en fonction du seul contenu¹¹². La figure ci-dessous correspond à ce découpage par gestes, rendus visibles par l'utilisation du logiciel Transana. Il s'agit d'une analyse quantifiant certaines données des entretiens. L'encodage permet d'observer l'enchaînement chronologique des gestes et comment les formateurs les mobilisent : fréquence, moment, durée...

Figure 6 : encodage d'un entretien par gestes



La longueur de chaque geste est variable : un geste se poursuit jusqu'à ce qu'un autre prenne le relais. Mais ce n'est que l'analyse qualitative des contenus des entretiens et l'observation attentive des séquences filmées qui ont permis d'identifier des caractéristiques spécifiques

¹¹² A noter que seul le geste de cadrage correspond à des ruptures en termes de contenus car c'est une de ses fonctions.

pour chacun des gestes (Cf. Tab. 27). Les gestes professionnels se sont étoffés, au fur et à mesure, notamment en intégrant le style du formateur observé sur plusieurs entretiens. Néanmoins, une alternance régulière entre les deux modes de traitement des données a été réalisée pour permettre la description de l'agir du formateur et l'identifier en tant que genre professionnel.

Ainsi, lors de l'entretien post observation de classe, le geste professionnel est constitué d'une trame récurrente et stable d'actes, de paroles, de pensées et de mouvements corporels, sous la forme d'un scénario mettant en jeu deux personnes. Il s'initie et se termine chez l'un des deux acteurs. Il a une visée spécifique et chaque formateur le personnalise en le mobilisant à sa manière, créant ainsi son propre style professionnel.

La nomination des différents gestes se veut suffisamment significative pour en permettre l'appropriation par chacun, mais elle se veut également évocatrice des possibles du geste. En effet, l'utilisation d'un nom correspond à un usage en lien avec ce que permet le geste, sa visée principale. Trois gestes se démarquent par une plus grande puissance d'évocation.

Le geste d'amplification. Bien qu'il soit très proche du conseil et de la proposition, il suppose un appui sur un élément observé, un « déjà là » qui sera amplifié par la voix du formateur. Ainsi, la reconnaissance de la pratique du stagiaire peut s'observer.

Le geste de traduction. Il évoque la nécessaire transposition quand il s'agit de passer d'une « langue » à l'autre, des faits de classe observés à leurs significations en termes de pratiques et de positionnements professionnels. Clarifier et nommer, dans une langue partagée, ce qu'il en est de la pratique du stagiaire. La traduction suppose une interprétation et un accord sur le sens des moments de classe traduits, d'où l'importance du partage entre les deux partenaires de l'entretien. Une traduction se veut consensuelle et a pour source un même « texte ».

Le geste de problématisation. Au départ identifié par une demande de l'accompagné, il semblait correspondre à une réponse, un feedback donné par le maître formateur, en lien avec les préoccupations de l'A. Mais la nature des réponses (et parfois leur absence), donne au geste une amplitude très variable. Ainsi, le geste de problématisation suppose un ancrage professionnel fort, en lien avec l'éthos du formateur et son engagement évaluatif

professionnel, voire personnel. La visée est bien pour le formateur, celle de guider l'A « dans la controverse professionnelle naissante » (Etienne & Bucheton, 2009, p. 269).

Les quatre autres dénominations des gestes professionnels font écho à des pratiques davantage conscientisées par les formateurs. Il s'agit **des gestes de questionnement, d'écoute, de cadrage et d'institutionnalisation.**

Chacun des gestes se rattache prioritairement à une des quatre dimensions de l'agir enseignant (Jorro, 2006) mais s'inscrit également dans les trois autres. En fait, le geste de cadrage n'est pas le seul geste à relever de la dimension d'ajustement de l'activité, les autres gestes s'y rattachent également. Mais, par le geste de cadrage le formateur rend visible et énonce clairement son ajustement durant l'entretien. A l'instar du geste de cadrage, tous les gestes, en tant qu'interactions verbales et/ou langagières, s'ajustent en situation. **Il en est ainsi pour les quatre dimensions, éthique, langagière, épistémique et d'ajustement, qui sont présentes dans chacun des gestes.** Un formateur peut-il former sans référence éthique, sans recours à la langue ni lien avec le savoir professionnel ?

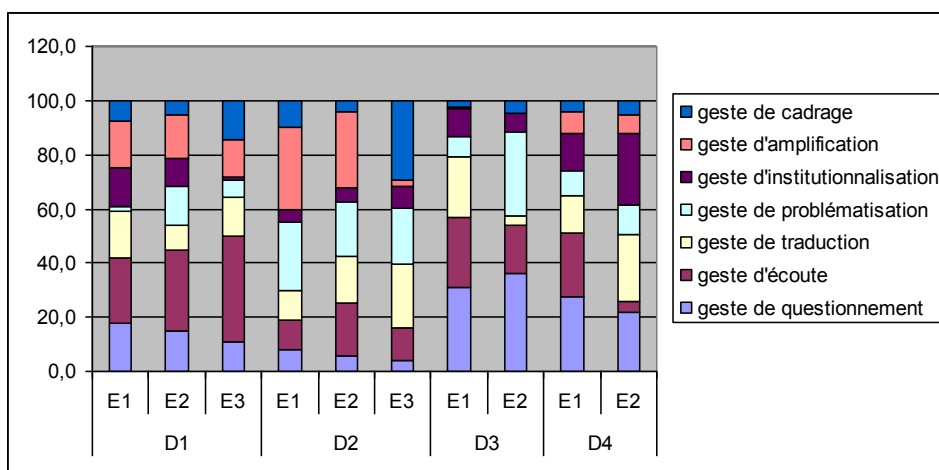
La caractérisation des gestes professionnels est une première étape descriptive de l'activité professionnelle des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé, permettant de reconnaître dans les gestes spécifiques de chacun des formateurs, des manières de faire et des intentions communes à tous. Ainsi, le dispositif de formation qu'est l'entretien post observation de classe devient lisible par une compréhension partagée de l'agir des formateurs. Il s'agit d'un des enjeux de professionnalisation de l'entretien en tant que dispositif. La clarification des gestes professionnels qui constituent l'entretien permet de l'identifier comme un genre professionnel à part entière. Ni la liste, ni les caractéristiques des gestes professionnels ne sont exhaustives, elles pourront s'enrichir de l'appropriation qui en sera faite par les formateurs.

2 – La mobilisation des gestes professionnels : un vecteur de développement professionnel

« Le geste professionnel au sens large contient la culture professionnelle, l'ajuste à la situation et ce faisant la réinvente et la renouvelle » (Bucheton, 2009, p. 54).

Mais la seule connaissance des divers gestes professionnels serait-elle suffisante au niveau des formateurs pour qu'ils soient aptes à les mettre en œuvre ? Plusieurs questions m'ont été posées par les MF issus de l'échantillon : tous les gestes étaient-ils présents dans chaque entretien ? Étaient-ils organisés en configurations récurrentes ? Existait-il des spécificités propres à chacun d'eux dans la mobilisation des gestes ? Après avoir rappelé que la comparaison entre formateurs n'était pas un attendu de la recherche, je pouvais leur confirmer que tous les gestes étaient presque toujours présents¹¹³ dans tous les entretiens, mais parfois de manière minimale, comme le montre la figure suivante.

Figure 7 : répartition proportionnelle des différents gestes professionnels par entretien



A propos des différentes configurations possibles, j'en ai donné un léger aperçu lors du développement de l'aspect opératoire de chaque geste, dans les paragraphes intitulés *un geste parmi d'autres*, mais cela reste insuffisamment approfondi pour prétendre en tirer des conclusions. Seule l'articulation du geste de questionnement, très souvent suivi du geste d'écoute, a été réellement démontrée. L'étude des configurations de gestes professionnels est une perspective de recherche envisageable pour affiner la description de l'activité du formateur.

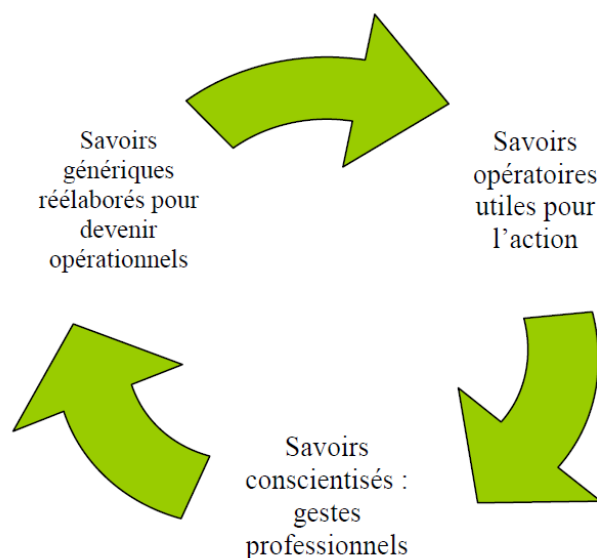
Quant aux spécificités de chacun des formateurs, certes, elles sont présentes mais elles sont normales : il existe des gestes de prédilection, c'est-à-dire des manières de faire qui correspondent à chacun. L'exemple du geste de questionnement est probant à ce niveau là. En fait, reconnu comme le geste emblématique de l'entretien, il correspond à l'attendu au niveau des deux partenaires : l'A sait que le formateur va lui demander de parler de sa pratique, le

¹¹³ Un seul entretien ne contient pas un des gestes professionnels identifiés.

MF sait qu'il doit se renseigner sur cette pratique. En cela, on peut dire que le genre professionnel de l'entretien post observation de classe vise l'analyse des pratiques. Pourtant, le geste de questionnement est une des manières spécifiques de mener une analyse, mais pas la seule. Ainsi, d'autres gestes peuvent prendre le relai, comme le geste de traduction. Pourtant, certains formateurs semblent enfermés dans leur mobilisation prioritaire du geste de questionnement qui devient alors « aveugle » comme lors du questionnement non productif. Le geste de questionnement semble être un de ces « gestes réifiés d'une culture professionnelle non interrogée » (Bucheton, 2009, p. 51).

Dans le cadre de la visée praxéologique de la thèse, il s'agit de questionner la manière dont les formateurs peuvent s'approprier les différents gestes professionnels. Le cadre théorique du développement professionnel a permis d'établir que ce dernier est issu de la réflexivité du sujet au travail par la recherche du sens qu'il donne à son expérience. La proposition de réinterroger les formateurs sur leur propre pratique de l'entretien, à l'aune des gestes proposés, leur permettrait de mettre à profit leur vécu professionnel par une « réélaboration de l'expérience » comme le suggère Mayen (2009, p. 764). Les gestes professionnels constituent un savoir générique permettant un retour réflexif favorisant une réactualisation des gestes professionnels mis en place par chacun. Quand les gestes professionnels correspondent à la mise en discours « d'actions d'expertise au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiées » (Alin, 2010a, p. 16), il semble possible de viser une appropriation collective et personnelle de ce savoir. Conceptualisés par les formateurs, les gestes professionnels deviendraient des savoirs incorporés pouvant constituer des *techniques du corps* au sens de Mauss (1934). Ces nouveaux savoirs, permettraient à leur tour d'enrichir les pratiques professionnelles des formateurs.

Figure 8 : la boucle des savoirs



La notion de développement professionnel, enjeu de l'analyse des pratiques que j'ai développée en section 1 (Chapitre 3) trouve ici toute sa place. L'analyse de l'expérience du formateur, par la mise à distance de sa propre pratique, couplée avec une « posture de réflexivité » (Dejean & Charlier, 2012, p. 29) peut lui permettre de se développer. Ceci correspond au processus d'objectivation de l'action par la réappropriation des savoirs opératoires issus de l'expérience.

➤ **La notion d'empan d'ajustement à la situation**

« *L'empan d'ajustement de l'enseignant est l'ensemble des variables qu'il prend en compte pour interpréter et agir en situation...* » (Bucheton, 2009, p. 67).

Pour le formateur d'enseignants, il s'agit d'avoir plus de gestes à mobiliser, et donc d'en avoir connaissance, afin de les adapter à sa propre pratique, en fonction de la connaissance de soi, de l'autre et de la situation. En précisant que l'appropriation suppose plusieurs degrés dans les modes de reprise, de la *répétition à l'identique* jusqu'à la *navigation à vue*, Bucheton (2009, pp. 67-68) a montré que la professionnalité de l'enseignant se lit dans les « micro-ajustements dans l'action » (*Ibid.*, p. 63) impactant les gestes d'étude et les postures des élèves. En serait-il de même pour la professionnalité du formateur ? Si l'on poursuit le parallèle, cela signifierait qu'une plus grande variété dans la mobilisation des gestes professionnels chez le formateur, permettrait un élargissement des postures des enseignants débutants. Chaque geste

correspond à une intention particulière mais tous les gestes visent le développement professionnel de l'enseignant par l'analyse et l'enrichissement des pratiques. La finalité de l'entretien est formative et pour y parvenir, plusieurs gestes peuvent être mobilisés en fonction de la singularité de la situation. Ainsi, les capacités à décrypter la situation d'accompagnement dans sa dimension intersubjective située et à prendre en compte toutes les variables en jeu, permettent au formateur de s'adapter à la situation, de s'y ajuster au plus près afin de répondre au mieux à la visée formative de l'accompagnement. Le développement professionnel du novice est en jeu mais le développement professionnel du formateur semble également dépendant de l'élargissement de l'empan d'ajustement. En effet, élargir l'empan d'ajustement, suppose, au niveau du formateur :

- qu'il ait plusieurs gestes à sa disposition afin de substituer un geste inopérant, à un moment donné, par un autre geste lui permettant d'obtenir le même résultat ;
- qu'il comprenne que l'accompagnement mis en place influence les manières d'interagir des deux partenaires mais que ses propres gestes ont également un impact sur la relation ;
- qu'il identifie les potentialités de chaque geste, en lien avec l'amplitude professionnelle alors que les finalités de l'entretien et de l'accompagnement sont bien l'ouverture professionnelle et l'autonomie de l'enseignant débutant.

La compréhension de la situation vécue, passe par la mise à jour des différents obstacles didactiques, tels que ceux déjà identifiés par Alin (2010a). Ces obstacles sont articulés autour de quatre points forts : le pouvoir, l'altérité, l'éthique et la maîtrise (Cf. Fig. 1). En lien avec son histoire personnelle, il s'agit d'aider le formateur à dépasser ses propres obstacles pour pouvoir progresser dans son cheminement professionnel. Le professionnel retrouve du pouvoir d'agir par la mise à jour de ses logiques d'arrière-plan (Bucheton 2009) quand il peut les modifier en toute connaissance de cause et proposer un accompagnement plus ouvert. Bucheton propose d'élargir l'empan d'ajustement de l'enseignant afin qu'il circule dans différentes postures ; au niveau des formateurs, il s'agirait de circuler dans la mobilisation des différents gestes professionnels. En effet, la question des postures a finalement peu été reprise dans le cadre de l'analyse parce que la posture de réflexivité (en lien avec l'auto-évaluation) est celle qui garantit la plus grande prise en compte de la situation vécue. La « posture accompagnante » identifiée par Udave (2002, p. 73) me semble correspondre à cela avec une navigation entre deux pôles (Cf. Tab. 6).

Favoriser l'élargissement de l'empan d'ajustement suppose une réappropriation des gestes professionnels afin de les adapter à sa propre pratique. Se connaître soi-même, identifier ses propres obstacles et adopter une posture accompagnante sont trois points essentiels permettant au formateur de mobiliser les gestes professionnels.

3 – La relation d'accompagnement : un bien précieux construit dans l'interaction

« Chacun des partenaires ayant son projet, l'accompagnement suppose le développement d'un langage partagé qui rend la réalité intelligible et permet la construction d'un bien commun (...) qui guidera le processus » (Charlier, 2014, pp. 17-18).

La relation d'accompagnement est essentielle, elle s'appuie sur les gestes professionnels qui lui donnent tout son sens. Basée sur la connaissance de l'autre et sur la confiance, la relation se construit au fur et à mesure : il s'agit d'un bien précieux dont les partenaires prennent soin. Pour ne pas mettre à mal une relation d'accompagnement, un MF renoncera à l'analyse d'un positionnement professionnel spécifique, un autre tentera par trois fois l'abord d'un point particulièrement délicat, sachant qu'il peut déstabiliser le stagiaire.

La confiance de l'A naît de la compréhension des gestes professionnels du formateur : il sait que ce dernier agit pour l'aider. Il interprète le geste de questionnement comme une invitation à l'analyse de sa pratique. Même un questionnement serré est compréhensible tant qu'il est constructif : l'A accepte un guidage fort parce qu'il fait confiance à son tuteur. En jardinage, le tuteur est le bâton qui soutient la plante, qui l'aide à se développer... et c'est bien cela qu'attend le novice de son tuteur ! Les intentions des gestes professionnels sont perçues et partagées par les accompagnés comme j'ai pu le mentionner avec les effets des différents gestes. Par exemple, le geste d'écoute est identifié par l'A comme la possibilité de développer son explicitation. Ceci correspond à une recherche de conformité remarquée chez le débutant, quand il a confiance dans le regard et la parole du MF, ainsi que dans ses manières de faire et d'interagir avec lui. En cela, la connaissance de l'autre est essentielle. Il s'agit pour le MF, comme pour l'A de s'adapter, de s'accorder à la manière d'être de l'autre. J'ai pu constater que lorsque les écarts dans les manières d'être sont trop importants, comme un MF qui gesticule beaucoup face à un A très statique, cela crée une certaine dissonance dans l'entretien. Le constat est fait que les deux personnes s'accordent sur une certaine mise en scène, comme par mimétisme. Un des formateurs soulignait l'importance de l'adhésion de l'A

à sa gestuelle spécifique, à ses mises en scène, parfois même ses mises en action, reconnaissant ne pas agir ainsi avec tous les stagiaires. Il faisait preuve de son ajustement à l'autre en situation.

Conscients de l'inégalité inhérente à la situation d'accompagnement professionnel, les partenaires de l'interaction acceptent la relation reconnaissant à chacun un rôle précis. Pour Charlier (2014, p. 17) « accompagner repose sur un postulat : la confiance dans la compétence de l'Autre et la reconnaissance de son autonomie ». Cela signifie que le MF vise l'émancipation de l'A. De son côté, l'A reconnaît au formateur « son expertise du processus » d'accompagnement (*Ibid.*, p. 18) et sa capacité à l'aider dans l'adoption d'une posture réflexive lui permettant de trouver des solutions par lui-même. Il attend également du formateur, un enrichissement de sa pratique et des pistes concrètes pour progresser, tout cela par du soutien, des encouragements, de la bienveillance, soit une authentique posture d'empathie qui favorise son propre développement. Les différentes modalités d'accompagnement relevées en section 1 (Chapitre 2) issues de la démarche socioconstructiviste, correspondent à trois niveaux en fonction de l'autonomie du débutant d'après Jorro (2011) et Boutinet (2012). Il s'agit de l'accompagnement comme soutien par la guidance, l'accompagnement comme appui par le conseil et l'accompagnement comme cheminement (versus développement) par le suivi. Au niveau de la relation d'accompagnement, ces trois degrés d'autonomie s'observent sachant que la temporalité de l'accompagnement permet de viser l'autonomie finale.

4 – La modélisation : une mise à plat de l'agir professionnel du formateur

*« Un modèle, on le sait bien, n'est pas le réel mais aide à le penser »
(Bucheton, 2009, p. 51).*

Répondant à la visée descriptive de la recherche, la modélisation du geste professionnel est issue des différents cadres de recherche mobilisés par Jorro, Bucheton et Alin. Il s'agit maintenant de définir le geste professionnel pour décrire l'agir professionnel des formateurs d'enseignants. **En situation d'accompagnement individualisé, le geste professionnel est un mouvement du corps spécifique envers autrui, mais aussi une interaction verbale et/ou corporelle, intentionnelle et conscientisée par le formateur, d'amplitude variable.** Le cadre professionnel mobilisé est essentiel dans la construction des gestes notamment à travers

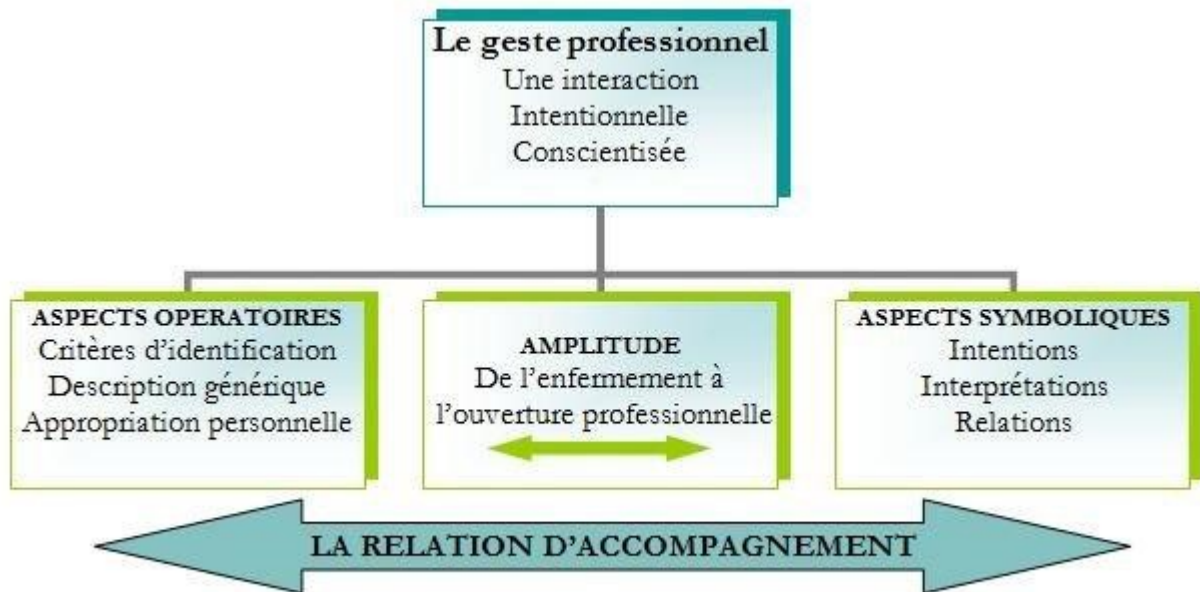
la relation d'accompagnement vécue par les deux acteurs : le geste professionnel prend son sens dans l'accompagnement et redonne du sens à l'accompagnement. La modélisation du geste professionnel se veut une mise à plat d'un agir professionnel articulé autour de trois dimensions imbriquées dans le réel de l'activité, tel qu'il est défini par Clot (1999) c'est-à-dire avec tout ce qui ne se fait pas.

La dimension opératoire recense pour chaque geste professionnel ses critères d'identification, son aspect descriptif, c'est à dire la manière dont il se présente d'un point de vue extérieur. Ainsi, des similitudes propres à ce genre de techniques (Clot, 1999) s'observent dans chacun des gestes. Pourtant, chaque geste subit une appropriation personnelle, sorte d'opérationnalisation, qui le rendra spécifique à chaque formateur. Ainsi, tout en restant le même, comme une signature, il a néanmoins subi une transformation personnelle, une *mimesis* (Gebauer & Wulf, 2004).

La dimension symbolique apparaît dans les intentions des formateurs, à travers ce qu'ils disent vouloir faire, mais elle est également caractérisée par les effets du geste sur les accompagnés. Les deux acteurs de l'entretien donnent sens et signification à la situation et aux divers gestes observables.

En situation d'entretien, la relation d'accompagnement instaurée entre les deux partenaires, s'avère essentielle : elle traverse le geste professionnel et lui donne une dimension éthique caractéristique. Aussi, aux dimensions opératoires et symboliques du geste professionnel, s'ajoute une dimension nouvelle, celle d'amplitude professionnelle. Elle correspond au fait que le geste n'a pas un effet plus ou moins bénéfique en lui-même, mais qu'il offre des potentialités différentes, en fonction de la relation d'accompagnement instaurée. Les mises en œuvres opératoires et symboliques des gestes professionnels, telles qu'elles sont mobilisées par les deux partenaires lors de la situation d'entretien, influencent également l'amplitude professionnelle. Ainsi, l'amplitude du geste professionnel se caractérise par un empan, borné par deux pôles : de l'enfermement à l'ouverture professionnelle. La figure suivante présente la modélisation du geste professionnel du formateur d'enseignants, en situation d'accompagnement individualisé.

Figure 9 : la modélisation du geste professionnel



Chapitre 3 – Discussion des questions de recherche

A l'issue des diverses pistes d'interprétation, il est temps de discuter les deux questions de recherche qui ont orienté cette thèse.

1. Les gestes professionnels structurent la relation d'accompagnement

Parce qu'ils s'inscrivent dans la visée formative de l'entretien, les gestes professionnels structurent et donnent sa forme à l'accompagnement mis en place. En effet, les gestes professionnels correspondent à des intentions de la part du formateur, intentions perçues et interprétées par l'A comme pouvant l'aider à analyser sa pratique de classe. Acceptant le jeu du formateur, l'A se conforme aux diverses sollicitations laissant au formateur la direction de l'entretien, et, par là même, la maîtrise du processus d'accompagnement. En identifiant clairement les enjeux de formation en lien avec l'accompagnement, l'A perçoit le cadre formel de l'entretien et s'y adapte. La relation d'accompagnement est perçue par les deux acteurs qui la préservent. Chacun des gestes professionnels, identifiés sous la forme que prend l'agir du formateur (faire, dire et interagir) est perçu pour sa finalité constructive d'une relation propice au développement professionnel de l'enseignant novice. La professionnalité du formateur, à travers ses gestes professionnels, est reconnue par l'A qui voit en lui une personne apte à l'aider, durant une année. La confiance de l'A envers le MF, nourrit cette reconnaissance. Mais quand l'A émet des doutes sur la professionnalité du formateur en n'identifiant pas certains gestes comme étant utiles pour lui ou ne comprenant pas certaines manières de faire, comme j'ai pu le montrer avec le geste de traduction non partagé ou le geste de questionnement non productif, la relation d'accompagnement est mise à mal.

2. La relation d'accompagnement engage les deux acteurs dans un codéveloppement professionnel

Les trois processus à l'œuvre dans le développement professionnel, selon Bourgeois (2009a), repris sous une forme synthétique (Cf. Tab. 8) sont les processus cognitifs, les processus motivationnels et les processus psycho-sociaux. Tous trois sont observables dans la situation vécue en entretien et rendus possibles par la relation d'accompagnement mise en place. En

effet, la relation d'accompagnement est vue comme un bien précieux dont les deux partenaires prennent soin. Inscrits dans l'action dynamique et temporelle du dispositif d'accompagnement, les deux acteurs vivent une relation duelle, asymétrique, contractualisée, contextualisée, temporaire, co-implicatrice (Cf. Tab. 5, d'après la définition de Paul, 2009a). Leur projet commun est bien le développement de l'A, tous les gestes professionnels s'inscrivent dans cette visée. Avec certains gestes, comme le geste d'amplification, le développement professionnel de l'A est clairement énoncé. Rattaché à une pratique de classe existante et mise en lumière par les paroles du formateur, l'élément reconnu et amplifié, est saisi par le novice qui peut se l'attribuer comme une bonne pratique faisant partie de ses acquis professionnels. A partir du « déjà là », il peut tisser de nouveaux savoirs pour se développer. Quand une partie du travail de l'A est reconnue par le MF, reconnu lui-même par l'A en tant que professionnel expérimenté, l'A retrouve de la confiance dans son pouvoir d'agir dans la mise en œuvre de sa classe. Les processus motivationnels sont porteurs de développement professionnel. Une attitude encourageante du MF développe le sentiment de compétence de l'A et induit son engagement en formation : il peut se développer professionnellement. Ainsi, les processus de reconnaissance professionnelle prennent appui sur la relation d'accompagnement construite. De plus, lors de l'entrée dans le métier, les premières réussites sont un facteur de motivation et de progrès pour l'A, d'autant plus si elles sont soutenues par une théorisation de l'action réussie (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2010), ce qui est le cas avec le geste de traduction. Le savoir identifié devient une ressource pour l'action future.

Quand au MF, le développement visible de l'A le conforte, et certaines fois le rassure, dans ses capacités professionnelles à guider, conseiller et suivre (Boutinet, 2012) un enseignant novice. Ce fut le cas pour un des formateurs qui vivait son premier accompagnement et qui avait des doutes sur ses compétences professionnelles : le fait de voir le stagiaire progresser lui permettait de se sentir capable. Quand l'A ne progresse pas, ou peu, ce qui fut le cas également lors de la recherche, un sentiment d'inefficacité, voire d'impuissance, naît chez le MF. Il s'agit de situations difficiles à vivre en tant que formateur, car l'absence de développement professionnel chez l'autre renvoie une image déstabilisante. A défaut d'être surmontée, la situation a besoin, a minima, d'être mise en mots et analysée, pour permettre au formateur de se développer. Dans les diverses significations de l'expérience répertoriées par Mayen (2009), il s'agirait, entre autres, de *l'expérience évènement* qui, retravaillée et mise à

distance par le langage est productrice de développement professionnel. La mobilisation des savoirs expérientiels enrichit les connaissances du formateur.

Au niveau du formateur, un autre type de développement professionnel a pu être constaté, en lien avec l'utilisation de l'écrit institutionnel qui était demandé pour le suivi des enseignants stagiaires. En fait, face à cet écrit, de nouvelles genèses opératives ont été créées (Pastré, 2009 ; Cf. Tab. 9). Tout d'abord, en s'appropriant l'artefact tel qu'il était proposé, le MF l'a adapté à la situation en utilisant l'écrit pour décrire l'observation (genèse instrumentale). Lors du second entretien, l'écrit a été reconfiguré pour un autre usage : le formateur a écrit la phrase qu'il souhaitait énoncer afin d'être plus mesuré dans ses propos et préserver le stagiaire qu'il sentait tendu (genèse conceptuelle). Le modèle opératif en lien avec l'artefact avait été reconfiguré. Cet exemple permet de concevoir, en partie, le développement professionnel du formateur comme un possible lors de la situation d'accompagnement qu'il vit. Le développement professionnel des formateurs relèvent donc de genèses opératives, mais également de genèses identitaires avec la construction d'un positionnement professionnel. Pour comprendre le codéveloppement du formateur et de l'accompagné, il est intéressant de reprendre les repères de développement professionnel issus des travaux de Pastré, Saujat, Mayen & Vanhulle, Beckers (Cf. Tab. 11) qui met en parallèle l'aspect opératoire et l'identité en construction. En effet, le positionnement professionnel, par rapport à soi et par rapport aux autres est un point essentiel du développement professionnel, positionnement énoncé et assumé dans l'entretien.

L'approfondissement du rôle du tiers dans l'accompagnement a mis en évidence qu'il pouvait s'agir d'une autre source de développement professionnel. En effet, les situations d'accompagnement offrent diverses possibilités de dialogue avec un élément tiers : novice et formateur bien sûr, lors des échanges mais également chacun avec lui-même dans un dialogue intérieur. De plus, la situation de recherche a permis d'ajouter le chercheur comme interlocuteur tiers, lors des autoconfrontations. Au dire des participants, ces situations, dans lesquelles le langage joue un rôle constructif, ont été sources de développement professionnel.

Ainsi, le codéveloppement des deux acteurs semble possible. Néanmoins, il est dépendant de la posture accompagnante du formateur (Udave, 2002) engageant, ou pas, les deux partenaires dans la réflexivité attendue lors de la situation d'accompagnement individualisé.

Conclusion

Arrivée au terme de la recherche, je perçois différemment la pratique du formateur, lors de l'entretien d'accompagnement. Ce n'est pas l'activité en elle-même qui a changé mais mon regard. En effet, lorsque je faisais l'analyse, afin d'éprouver la validité des gestes professionnels identifiés, j'ai repris un entretien que j'avais réalisé à l'occasion d'un master. Il s'agissait du même cadre professionnel, l'accompagnement d'un enseignant débutant sur une année scolaire par un formateur, et du même type de dispositif, un entretien post observation de classe. La vidéo de l'entretien, qui constituait une source antérieure à la présente recherche, permettait une *triangulation méthodologique* (Pourtois & Desmet, 2007, p. 54). Elle a été regardée avec la même méthodologie éprouvée pour les autres entretiens recueillis, afin de repérer la présence –ou l'absence, des gestes professionnels. La confirmation de leur présence et leur identification me permettait de valider les gestes professionnels comme constituant une base généralisable à l'agir du formateur en situation d'entretien d'accompagnement. A l'heure actuelle, en tant que formatrice pratiquant l'accompagnement des enseignants stagiaires, je mobilise les différents gestes en situation professionnelle. Je suis consciente de les mobiliser, parce que je les connais, ils sont nommés et identifiés dans leurs potentialités, ils sont devenus des ressources pour ma pratique. Pour en arriver là, un long chemin a été parcouru : je vous propose de le reprendre.

Pour lire la professionnalité du formateur, en situation d'entretien lors de l'accompagnement, la mobilisation des seules compétences, même de plusieurs ordres, didactique, pédagogique, relationnelle... s'avère insuffisante (Perez-Roux, 2012). Une part importante de l'activité, celle qui cherche à "*rendre à la pratique son épaisseur symbolique*" (Jorro, 2002, p. 9) ne peut se lire par les seules compétences. Aussi, ai-je choisi de mobiliser **le concept de geste professionnel**, car il me semblait pouvoir rendre compte de cet agir. Dans le contexte professionnel retenu pour la recherche, **l'accompagnement professionnel** est une modalité spécifique, qui induit des pratiques et des postures nouvelles, qu'il s'agissait de clarifier. Comme l'attendu de l'entretien est l'amélioration des pratiques des enseignants débutants, il me paraissait essentiel d'aborder les fondements de ce que l'on nomme **le développement professionnel**, sa nature, ses vecteurs, ses repères... Ainsi, l'objet de recherche s'est construit autour de ces trois volets qui ont constitué les bases théoriques de cet écrit.

Le concept de geste professionnel a pour fondement théorique l'anthropologie historique du geste issue des études de Mauss (1934) conceptualisant les gestes comme des techniques du corps. Dès 1998, Jorro situe le geste professionnel dans une approche inter subjective par une double dimension du geste reliant les aspects opératoires et les aspects symboliques,

incorporés par le praticien. Par sa conception des gestes professionnels, Jorro (2004, 2006) donne une dimension corporelle à l'activité dans une situation à chaque fois unique et singulière. Trois caractéristiques sont retenues. Les gestes professionnels supposent le sens de l'interaction, par une adresse du geste à autrui et un effet du geste sur autrui ; le sens de l'improvisation, en référence au moment opportun, le *kairos* ; le sens de l'ajustement de l'activité en situation.

S'appuyant sur la didactique professionnelle, Bucheton (2008, 2009) présente le geste professionnel des enseignants comme une action de communication inscrite dans une culture partagée du contexte scolaire. L'ancrage dans la situation est essentiel, le geste professionnel n'a de sens que dans le contexte scolaire. Les travaux de Bucheton et du LIRDEF portent sur une double matrice de l'agir enseignant, constituée d'une part, de ce qu'elle nomme le multi-agenda des préoccupations enchâssées, et d'autre part, de la notion centrale d'ajustement qui fait le lien entre les gestes professionnels et les postures de l'enseignant. Ainsi l'aspect statique du geste s'enrichit par l'aspect dynamique de l'ajustement. De plus, la singularité du sujet, à travers ses "*logiques profondes*" font écho aux recherches de Jorro.

Dans ses travaux, Alin (2006, 2010a et 2010b) développe une approche sémiotique du geste : les gestes signifient. Le chercheur vise l'identification des gestes professionnels et des obstacles didactiques professionnels que rencontrent les conseillers pédagogiques au cours de leur travail de conseil. Les gestes professionnels représentent l'expertise du métier à travers des techniques mais ils supposent aussi une connaissance des enjeux symboliques qui sont en lien avec chacun d'eux. Ainsi, chaque geste professionnel est associé à un enjeu symbolique.

Les éléments clés des trois cadres de recherche mobilisés sont la dimension anthropologique commune : le geste professionnel est considéré comme un acte signifiant. Il est constitué d'une double dimension, opératoire et symbolique. Parce qu'il est ancré dans une situation singulière, les notions d'interaction, d'ajustement et de moment opportun sont caractéristiques du geste professionnel. **Ceci m'a amené à définir préalablement le geste professionnel des formateurs d'enseignants, en situation d'entretien d'accompagnement professionnel, comme un mouvement du corps spécifique envers autrui, mais aussi comme une interaction verbale et/ou corporelle, plus ou moins intentionnelle et conscientisée par le formateur, en fonction de son expertise professionnelle.**

Au niveau de **l'accompagnement professionnel**, il s'agit d'une pratique introduite plus récemment en éducation mais qui a des fondements très anciens, que j'ai repris à partir des travaux de Paul (2004, 2009a). L'accompagnement d'une personne se caractérise par trois dimensions : une dimension relationnelle (*se joindre à quelqu'un*) ; une dimension opérationnelle (*pour aller où il va*) ; une dimension éthique et méthodologique (*en même temps que lui*). Il est complété par trois verbes : conduire (*prendre la tête*) ; guider (*montrer le chemin*) ; escorter (*protéger*), auxquels s'ajoutent des actions (temporelle et dynamique) associées à l'idée de projet.

L'idée d'actions communes et l'appui sur les dimensions relationnelles constituent des fondements pour l'accompagnement tel qu'il est mobilisé dans le cadre de la recherche. Ainsi, j'ai pu développer l'accompagnement comme démarche socioconstructiviste visant la réflexivité et le pouvoir d'agir, c'est-à-dire la reconnaissance de l'autonomie du sujet. Plusieurs paliers s'observent, l'accompagnement comme soutien, appui ou cheminement/développement (Jorro, 2011) ou la guidance, le conseil et le suivi (Boutinet, 2012). Pour favoriser l'émergence de l'autonomie du sujet, le rôle du tiers dans l'accompagnement a été abordé. J'ai été amené à clarifier les différentes postures de l'accompagnateur, en identifiant plus particulièrement la « posture accompagnante » d'Udave (2002, p. 73) comme une navigation entre deux pôles, mobilisant plusieurs registres : la relation, l'action et le dispositif d'accompagnement. La réflexivité attendue devient une posture : « La posture de réflexivité est centrale tant pour l'accompagnateur que pour l'accompagné » écrivent Dejean et Charlier (2012, p. 29). Enfin, la modélisation de l'accompagnement proposée par Biémar (2011) articulée autour de quatre boucles (la relation, la négociation, la concrétisation et l'autonomisation) reprend les caractéristiques de l'accompagnement tel qu'il est attendu en éducation.

A ce stade de l'écriture des fondements théoriques, le concept de geste professionnel paraissait une option pertinente pour décrire l'activité du formateur, l'accompagnement comme nouvelle pratique en éducation se clarifiait, il me restait à rappeler les bases du développement professionnel.

La dimension professionnalisante du dispositif d'accompagnement des enseignants débutants suppose des perspectives de développement professionnel, affectant l'individu sur le plan des compétences et sur le plan identitaire. De quelle nature est le développement professionnel engagé, comment il s'observe, quels sont les facteurs qui le rendent possible ?

A partir des deux perspectives, développementale et professionnalisante, mises à plat par Uwamariya et Mukamurera (2005), les différents enjeux du développement professionnel ont été clarifiés. Dans le cadre de la formation, le développement professionnel s'inscrit dans un processus d'apprentissage. Il suppose une transformation de la personne, au niveau de ses compétences, de son évolution temporelle et de ses préoccupations personnelles (Paquay, Wouters & Van Nieuwenhoven (2010). En lien avec les dynamiques identitaires (De Ketele, Périsset-Bagnoud, Kaddouri & Wittorski 2010), les processus de reconnaissance professionnelle (Jorro, 2009) et l'engagement de la personne, les différents processus favorisant le développement professionnel (Bourgeois, 2009a) ont été rappelés.

Le développement professionnel est également l'enjeu de l'analyse des pratiques (Donnay et Charlier, 2006) en mobilisant la posture réflexive permettant d'apprendre de son expérience. Il s'agit d'apprendre « par et pour l'action » (Paquay et *al.* 2010, p. 15). L'autonomie visée par l'accompagnement ancre les pratiques réflexives au cœur du développement professionnel. Enfin, pour saisir des repères et des conditions de développement professionnel, plusieurs modélisations ont été présentées.

Ainsi, les bases théoriques m'ont permis de poser deux questions de recherche articulées autour de la problématique suivante : **le geste professionnel permettrait de passer de l'implicite d'une pratique informelle d'entretien à son explicitation.**

Les gestes professionnels structurent la relation d'accompagnement

La relation d'accompagnement engage les deux acteurs dans un codéveloppement professionnel

Restait à mettre en place **une méthodologie de la recherche**. L'activité professionnelle étudiée est basée sur un suivi longitudinal d'accompagnement durant l'année scolaire 2013-2014. La méthodologie retenue est qualitative avec quatre dyades, chacune constituée d'un maître formateur (MF) et d'un enseignant accompagné (A), stagiaire ou contractuel. Les dix entretiens d'accompagnement et les vingt autoconfrontations simples, constituent les données de la recherche. La première étape a consisté à filmer les entretiens. Ensuite, chaque partenaire de l'entretien a été confronté à la vidéo de son entretien pour le commenter au chercheur, lors d'une autoconfrontation individuelle.

Le traitement des données s'est fait en deux temps. Le premier temps a consisté en un séquençage du verbatim des entretiens, en différents gestes professionnels issus d'une liste établie *a priori*, afin d'en identifier les caractéristiques opératoires. Cette liste est issue de la double posture de *chercheur-praticien* (Bucheton & Jorro, 2009, p. 10) mobilisée lors des retranscriptions. Ainsi, chaque entretien se décompose en une succession chronologique de gestes professionnels, de fréquences, de moments et de durées très variables. Cette présentation laisse apparaître des configurations spécifiques de gestes. Le second temps de l'analyse a permis de corrélérer les autoconfrontations aux gestes professionnels identifiées, afin d'illustrer certains aspects symboliques : intentions, interprétations et enjeux relationnels pour chaque partenaire. Toutes les données recueillies convergent vers un même sens attribué à chacun des gestes professionnels, dans leurs dimensions opératoires et symboliques et dans leurs amplitudes. **Ainsi, à l'issue de l'analyse, sept gestes professionnels spécifiques à la situation d'accompagnement individualisé ont été identifiés et caractérisés.**

Les gestes professionnels qui constituent les fondements de l'agir professionnel du formateur ont été présentés à partir de quatre dimensions, auxquelles ils se rattachent prioritairement, dimension issues de la matrice de l'agir enseignant de Jorro (2004, 2006).

La dimension langagière : les gestes de questionnement et de traduction. Pour chacun d'eux, le formateur mobilise majoritairement le registre langagier.

La dimension éthique : les gestes d'écoute et de problématisation sont les témoins de la relation instaurée, de la place laissée à l'accompagné dans l'entretien.

La dimension épistémique : les gestes d'institutionnalisation et d'amplification font prioritairement référence au savoir professionnel mobilisé par le formateur.

La dimension d'ajustement de l'activité : les gestes de cadrage permettent d'observer l'ajustement de l'activité du formateur en situation d'entretien.

Dimension langagière :

Le geste de questionnement. Il correspond à la manière dont le MF interroge les pratiques de classe de l'enseignant novice. Son format dialogique de question-réponse, est emblématique de l'entretien post observation de classe. Généralement bien perçu par les accompagnés, qui interprètent le geste de questionnement comme une aide, leur permettant de mener à bien leur analyse de séance, son amplitude se situe entre la justification et l'explicitation de la pratique.

Le geste de traduction. Il s'agit de la manière dont le MF rend compte de la pratique de classe analysée : il traduit les éléments de la classe, en les connotant positivement ou négativement, s'engageant dans leur évaluation. Par son geste de traduction, le MF propose un partage de son analyse avec l'accompagné. Les deux pôles de l'amplitude sont le déni ou la mise en évidence de la pratique professionnelle, voire sa reconnaissance.

Dimension éthique :

Le geste d'écoute. Par ce geste somme toute très actif, le MF marque son écoute et permet à l'A de s'exprimer. Le geste relève d'une dimension éthique : se montrer empathique, faire confiance, encourager et prendre en considération la parole de l'A pour lui permettre de progresser. L'amplitude se décline ainsi : de l'écoute factice à l'écoute émancipatrice.

Le geste de problématisation. Il correspond à la manière de répondre à une préoccupation de l'A. Par le geste de problématisation, le MF met à distance une situation personnelle issue de la classe, pour l'englober dans une problématique professionnelle élargie. Les deux pôles de l'amplitude sont les suivants : de l'absence de problématisation à la prise en compte de la préoccupation.

Dimension épistémique :

Le geste d'amplification. Il est celui qui se rapproche le plus du conseil pédagogique tout en étant plus ancré dans la classe. En effet, il correspond à la manière dont le MF reprend des éléments observés pour enrichir la pratique de classe du débutant. L'amplitude s'observe entre le pôle de l'injonction et le pôle de l'adaptation suggérée.

Le geste d'institutionnalisation. Il s'agit d'un geste professionnel phare de l'entretien, celui par lequel les formateurs partagent leur savoir professionnel. Il permet de structurer les éléments à retenir au niveau de la formation des enseignants. Il peut avoir un effet prescripteur ou au contraire s'orienter vers une plus grande réflexion professionnelle.

Dimension d'ajustement de l'activité :

Le geste de cadrage. Il se repère par ses différentes fonctionnalités comme la gestion des imprévus, la proposition d'échéances ou le maintien d'un climat relationnel propice aux échanges. Il correspond à l'ajustement à la situation du MF dans une double temporalité, celle

de l'entretien et celle de l'accompagnement. Au niveau de l'amplitude, un cadre négocié offre une plus grande autonomie dans laquelle peut s'inscrire l'accompagné.

La description ci-dessus ne doit pas laisser penser que les gestes professionnels sont connus sous cette forme là par les formateurs. Ce que je nomme geste professionnel, n'est pas identifié sous ce vocable par les différents acteurs lors de l'entretien. Ces derniers identifient des propos (le dire) des actes (l'agir) et des manières d'être en relation (l'interagir), c'est-à-dire ce qui permet aux formateurs d'agir efficacement en situation professionnelle. En fait, les différents gestes professionnels identifiés sembleraient constituer un des aspects des savoirs génériques du métier de formateur dans le cadre de l'accompagnement. Outre le fait de donner du sens à leur agir de formateurs, les gestes professionnels correspondent à des mises en mots de leur pratique, permettant de l'explicitier, de la partager. Ainsi, le geste identifié devient un savoir professionnel conscientisé.

Pour terminer, une modélisation du geste professionnel a été réalisée, proposant une lecture de l'agir du formateur en entretien. Elle présente les trois dimensions articulées à ce que je définis maintenant par geste professionnel, c'est-à-dire une interaction, intentionnelle, conscientisée et d'amplitude variable.

La dimension opératoire recense pour chaque geste professionnel ses critères d'identification, son aspect descriptif, c'est à dire la manière dont il se présente d'un point de vue extérieur. Ainsi, des similitudes propres à ce genre de techniques (Clot, 1999) s'observent dans chacun des gestes. Pourtant, chaque geste subit, une appropriation personnelle, sorte d'opérationnalisation, qui le rendra spécifique à chaque formateur. Ainsi, tout en restant le même, il est modifié par une transformation personnelle, comme une signature, une *mimesis* (Gebauer & Wulf, 2004). La dimension symbolique apparaît dans les intentions des formateurs, à travers ce qu'ils disent vouloir faire, mais elle est également caractérisée par les effets du geste sur les accompagnés. Les deux acteurs de l'entretien donnent sens et signification à la situation et aux divers gestes observables. En situation d'entretien, la relation d'accompagnement instaurée entre les deux partenaires, s'avère essentielle : elle traverse le geste professionnel et lui donne une dimension éthique caractéristique. Aussi, aux dimensions opératoires et symboliques du geste professionnel, s'ajoute une dimension nouvelle, celle d'amplitude professionnelle. Elle correspond au fait que le geste n'a pas un effet plus ou

moins bénéfique en lui-même, mais qu'il offre des potentialités différentes, en fonction de la relation d'accompagnement instaurée. Les mises en œuvres opératoires et symboliques des gestes professionnels, telles qu'elles sont mobilisées par les deux partenaires lors de la situation d'entretien, influencent également l'amplitude professionnelle. Ainsi, l'amplitude du geste professionnel se caractérise par un empan, borné par deux pôles : de l'enfermement à l'ouverture professionnelle.

Les perspectives de l'identification des gestes professionnels

La modélisation proposée, avec les différents éléments constitutifs du geste professionnel, à savoir l'aspect opératoire, l'aspect symbolique et l'amplitude, ainsi que la caractérisation des sept gestes professionnels identifiés, permettent de rendre compte de la pratique de l'entretien d'accompagnement des enseignants novices. Observer l'activité réelle du formateur, celle qu'il construit dans son contexte professionnel, constitue une ressource indispensable pour le chercheur qui souhaite comprendre les savoirs opératoires mobilisés. Les gestes professionnels et les différentes dimensions qui les constituent correspondent à des modèles descriptifs, une sorte de matrice, permettant de concevoir l'activité du formateur, de l'explicitier. Dans le cadre d'une visée descriptive et compréhensive, j'ai proposé une description précise de ce que j'identifie comme des gestes professionnels, en vue de donner du sens et d'interpréter une activité professionnelle actuelle. La pratique professionnelle conscientisée par les formateurs, constitue un savoir issu de la pratique, mais un savoir peu identifié car peu nommé. La mobilisation du concept de geste professionnel semble être un élément clarificateur, permettant de concevoir la pratique de l'entretien professionnel dans sa dimension inter subjective située. Des actes, des intentions, des interprétations : le geste s'adresse à autrui, il a une visée et une amplitude... Ainsi, la nomination et la caractérisation des sept gestes professionnels identifiés en situation d'entretien, permettrait de rendre compte, en partie, de la professionnalité du formateur. La reconnaissance de la professionnalité des formateurs repose sur le genre, le style et l'éthos professionnels (Jorro, 2009). Genre et style professionnels s'observent dans les aspects opératoires. L'éthique professionnelle transparaît dans l'aspect symbolique et la notion d'amplitude professionnelle du geste. En donnant lisibilité et compréhension à l'activité professionnelle, le répertoire des gestes professionnels pourrait-il constituer un savoir générique mobilisable par les formateurs en situation d'entretien ?

Vers une visée praxéologique

Certes, la pratique de l'entretien devient plus explicite, mais cela ne semble pas suffisant pour constituer un savoir généralisable et transposable en formation de formateurs. "*Les savoirs profanes exigent plus qu'une simple exposition de leur existence, ils requièrent un processus de formation expérientielle*" écrivent Jorro et Tutiaux-Guillon (2015). De plus, la dimension d'ajustement de l'activité est essentielle. Pour saisir l'ajustement nécessaire à toute activité, la seule connaissance des gestes professionnels est insuffisante, l'appropriation ne peut se faire qu'à partir d'une réélaboration des savoirs en vue de les rendre opérationnels pour l'action. En effet, placés en autoconfrontation face à leur activité professionnelle filmée, l'observation a été faite, que certains gestes ne sont pas reconnus ou restent peu conscientisés par les formateurs, même expérimentés. Cela laisse penser que l'appropriation ne serait pas aussi "directe" que ce que l'on pourrait attendre.

Permettre à chaque praticien, de prendre conscience et de repérer dans sa propre activité, les différents gestes mobilisés, semble une option pertinente dans le cadre d'une formation de formateurs. Il s'agit ici d'une visée praxéologique. Une première étape pourrait être envisagée à partir de certains gestes, comme le geste d'institutionnalisation. En effet, la conscientisation est "*déjà là*" et s'observe par les ajustements de l'activité du formateur : quand le MF insiste ou répète ou revient sur un élément en fin d'entretien, pour être certain de la transmission ; ou encore, quand un MF prend conscience que la reformulation de l'A ou la vérification qu'il lui demande, signifie qu'il doit être plus explicite dans son institutionnalisation. Des éléments de cet ordre, constituent des témoins de l'activité d'ajustement, ils relèvent de la dimension intentionnelle du geste et des aspects opératoires qu'il prend. Cette approche pourrait constituer un point d'appui, issu d'une pratique personnelle de l'entretien, vers une prise de conscience d'autres gestes professionnels, issus d'un savoir générique. Pour s'approprier un geste professionnel nouveau, le formateur se doit de l'opérationnaliser. Il s'agirait de mettre en œuvre une réflexion, par "*la réélaboration de l'expérience*" comme le propose Mayen (2009) permettant peut-être le développement professionnel des formateurs d'enseignants. Ainsi, les différents savoirs, savoirs opératoires, savoirs conscientisés sous la forme de gestes professionnels et savoirs génériques, articulés dans une boucle dynamique (Cf. fig. 8) constitueraient tour à tour des ressources au service d'un agir professionnel situé.

Au terme de mon cheminement de praticien-chercheur, j'espère que les éléments nouveaux que j'ai pu apporter ici, trouveront un écho dans les milieux de la formation et de la recherche et qu'ils seront développés par les pratiques réflexives de chacun... Pourtant, bien d'autres points restent à approfondir, notamment les configurations de gestes, qui n'ont pas vraiment été abordées, la singularité des professionnels par le repérage des gestes de prédilection, la mise à jour d'équivalence entre gestes permettant la « navigation » d'un geste à l'autre, la dynamique de construction de l'accompagnement...

Quant à la présence d'autres gestes professionnels dans les entretiens... pourquoi pas ?

Bibliographie

Académie de Montpellier. Actes du colloque des 24, 25 et 26 avril 2002. *Accompagner les démarches innovantes*. La Grande Motte, Montpellier : Pratiques innovantes. [En ligne, consulté le 16/12/2014].

http://ww2.ac-poitiers.fr/meip/IMG/pdf/accompagner_les_demarches_innovantes.pdf

Alin, C. (2006). Le travail du conseiller pédagogique et/ou du maître de stage. 8^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation. [En ligne, consulté le 14/12/2014]. Texte publié par l'INRP.

<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/81.pdf>

Alin, C. (2010a). Gestes professionnels et transmission de l'expérience. In D. Loizon (Ed.), *Le conseil en formation. Regards pluriels* (pp. 15-38). Dijon : CRDP de Bourgogne.

Alin, C. (2010b). *La geste formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Allal, L. & Saussez, F. (2007). Réfléchir sur sa pratique : Le rôle de l'autoévaluation ? In *Mesure et évaluation en éducation, vol. 30, N°1*, 97-124.

Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

Astier, P. (2009). Travail et formation. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *l'Encyclopédie de la formation* (pp. 722-761). Paris : P.U.F.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J.M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. In M. Sorel & R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions*. (pp. 121-134). Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.C. (2009). *L'encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F.

Beckers, J. (2010). Formation initiale et développement professionnel des enseignants : quel rôle de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 147-160). Bruxelles : De Boeck.

Berger, G. (2002). Le concept d'innovation dans le système éducatif. In Académie de Montpellier. *Accompagner les démarches innovantes* (pp.29-36). Montpellier : Pratiques innovantes.

- Biémar, S. & Castin, J. (2011). La posture singulière d'un pair accompagnateur. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner un agir professionnel* (pp.35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Biémar, S. (2011). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école, une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner un agir professionnel* (pp 19-34). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992, 2005). *L'Enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Editions Armand Colin.
- Boucher, L. P. & Jenkins, S. (2004). « Un soutien aux processus de transformation des pratiques au primaire ». In M. L'Hostie & L.P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, pp. 85-106. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, E. (2009a). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *l'Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Paris : P.U.F.
- Bourgeois, E. (2009b). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *l'Encyclopédie de la formation* (pp. 507-536). Paris : P.U.F.
- Bourgeois, E. (2010). Evaluation et développement professionnel : Un couple impossible (Postface). In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 265-270). Bruxelles : De Boeck.
- Boutinet, J.P. (2009). La vie adulte. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *l'Encyclopédie de la formation* (pp. 95-102). Paris : P.U.F.
- Boutinet, J.P. (2012). *Pour un accompagnement des adultes*, conférence du 24 avril, FCU de Lorraine. [En ligne, consulté le 14/12/2014]. Vidéo en trois parties.
<http://www.youtube.com/watch?v=MvTjhU87Ri8>
<http://www.youtube.com/watch?v=SzuPzMSC9LE>
<http://www.youtube.com/watch?v=4DgiyUsW4y4>
- Brau-Antony, S. (2010). Analyse de l'activité d'un conseiller d'EPS. In D. Loizon (Ed.), *Le conseil en formation. Regards pluriels* (pp. 59-75). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. & Jorro, A. (2009). Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un éthos scientifique. In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp 7-24). Toulouse : Octarès Editions.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. In *Education et Didactique* vol 3- n°3-29-48. [En ligne, consulté le 16/12/2014]. <http://educationdidactique.revues.org/543>

Bucheton, D. (2008). Introduction. Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In D. Bucheton et O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 15-27). Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 25-68). Toulouse : Octarès Editions.

Bucheton, D., Brunet, M.L., Dupuy, C. & Soulé, Y. (2008) Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels et leurs ajustements. In D. Bucheton et O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 35-59). Bruxelles : De Boeck.

Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? in A. Jorro (Ed.), *Evaluation et développement professionnel* (pp. 55-75). Paris : L'Harmattan.

Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S. & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 193-205). Bruxelles : De Boeck.

Carraud, F. (2010). Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? *Recherche et formation*, N° 63, pp. 121-132.

Carré, P. (2005). *L'apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Charlier, E. & Biémar, S. (2011). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Charlier, E. (2014). L'accompagnement professionnel. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (pp. 17-20). Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000) : « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, 2. 2-1 | 2000, [En ligne le 01 mai 2000, consulté le 07/01/2015] <http://pistes.revues.org/3833>

Couture, C. & Charest, M. (2004). Pistes pour un accompagnement fructueux. In M. L'Hostie & L.P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, p. 179-186. Québec : Presses de l'Université du Québec.

De Ketele, J.M., Périsset-Bagnoud, D., Kaddouri, M. & Wittorski, R. (2010). Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel* (pp. 49-65). Bruxelles : De Boeck.

Dejean, K. & Charlier, E., (2012). Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices. In *Recherche & Education*, N°7, 25-42.

Dionne, L. (2004). L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. In M. L'Hostie & L.P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, p. 63-79. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *l'Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : P.U.F.

Etienne, R. (2002). Accompagner l'innovation et accroître l'autonomie. In Académie de Montpellier. *Accompagner les démarches innovantes* (pp. 37-50). Montpellier : Pratiques innovantes.

François, F. (1990). La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale. Paris : Delachaux et Niestlé.

Gaté, J.P. & Charrier, M.C. (2011). Conseiller ou accompagner, une pratique qui se cherche. In J.Y. Robin & I. Vinatier (Eds), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (pp. 139-162). Paris : L'Harmattan.

Gebauer, G. & Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels et gestes*. Paris : Anthropos.

Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : la perspective du changement en éducation. In M. L'Hostie et L.P. Boucher (Eds.),

L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques, p. 31-46. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de minuit.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle, M.-C. (2010). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Editions du Cerf.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2008). Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents- une étude de cas. In D. Bucheton et O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 149-165). Bruxelles : De Boeck.

Jean, A. & Etienne, R. (2009). Madame, c'est quoi un pourcentage ? in D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 97-110). Toulouse : Octarès Editions.

Jorro, A. & Crocé-Spinelli, H. (2010). *Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative*, in *Pratiques*, N° 145-146.

Jorro, A. & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & Educations*, N° 7, 115-131.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question* N°19, 1-20. Aix en Provence.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du colloque de l'AIRDF*. Québec.

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 29, 31- 44. Québec.

Jorro, A. (2007). L'agir professionnel de l'enseignant. Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation - 28 février 2006 – CNAM, Paris. Archives ouvertes, version 1 du 11 décembre 2007.

- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Jorro, A. (2010). Conclusion. Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel* (pp. 251-264). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2011). Accompagner les équipes enseignantes : soutien, appui ou cheminement. *Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, N° 2, 71-77.
- Jorro, A. (2012). La construction d'une professionnalité en éducation. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle (Ed.). *Recherche & Education*, N°7.
- Jorro, A. (2014). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. et Tutiaux-Guillon, N. (2015, à paraître). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants. In *TransFormations. Recherches en éducation et formation des adultes*. Lille : Presses universitaires.
- Jousse, M. (1974). *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- L'Hostie, M. & Boucher, L.P. (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M., Robertson, A. & Sauvageau, J. (2004). L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement collégial. In M. L'Hostie et L.P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 127-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafont, M. (2002). L'accompagnement, une nouvelle donne éducative. In Académie de Montpellier. *Accompagner les démarches innovantes*. CNDP, pp.21-28
- Lafortune, L. & Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. In M. L'Hostie et L.P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 47-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lefevre, G., Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives* Vol.5 n°11. [En ligne, consulté le 11/10/2012]. <http://questionsvives.revues.org/627>
- Leinhardt, G. (1989). Maths lessons: a contrast of novice and expert competence. *Journal of Research in mathematics Education*. 20,1, 52-75.
- Lerouge, A. (2003). Un dispositif innovant de conseil pédagogique : la visite de classe formative, in *TREMA, Innover en formation d'enseignants*, N° 20-21, avril 2003.

- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Editions Séli Arslan.
- Loquet, M. (2006). Analyse des gestes professionnels : illustration de « l'œil du maquignon » chez une formatrice en expression corporelle *Revue française de pédagogie*, 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010. [En ligne, consulté le 25/04/2012]. <http://rfp.revues.org/614>
- Marcel, J.F. & Garcia, A. (2009). Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement public agricole. In *Travail et formation en éducation*, 4 / 2009, mis en ligne le 09 mars 2010. [En ligne, consulté le 02/12/2012]. <http://tfe.revues.org/index913.html>
- Mattéi-Mieusset, C. (2013). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire. Thèse de doctorat. Université de Reims, Champagne Ardennes. France.
- Mauss, M. (1934). *Les techniques du corps*. [En ligne, consulté le 14/12/2014]. http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html
- Mayen, P. & Vanhulle, S. (2010). Quels repères de développement dans les situations de travail. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 225-236). Bruxelles : De Boeck. Bruxelles.
- Mayen, P. (2009). Expérience et formation d'adultes. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *l'Encyclopédie de la formation* (pp.763-780). Paris : PUF.
- Meeschaert, J-P. (1987). « La vidéoscopie, oui, mais ... », *Études de communication*, 9 | 1987, mis en ligne le 23 février 2012, pp. 165-175 [En ligne, consulté le 14/09/2013]. <http://edc.revues.org/2982>
- Ministère de l'Education Nationale (2001). BO n°32 du 6 septembre 2001. *Accompagnement et formation : Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation*. [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010906/MENE0101701C.htm>
- Ministère de l'Education Nationale (2011). BO n°20 du 19 mai 2011
 NOR : MENH1108044C - circulaire n° 2011-073 du 31-3-2011 - MEN - DGRH B1
 Personnels Enseignants et personnels d'éducation stagiaires. Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires. [en ligne].

<http://www.education.gouv.fr/cid56122/menh1108044c.html>

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & P. Wouters (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois, G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF

Pastré, P. (2009). Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *l'Encyclopédie de la formation* (pp. 793-820). Paris : PUF.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et professionnalisation*. EDUCATION SCIENCES & SOCIETY. [En ligne, consulté le 24/04/2014]. https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/download/136/65

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2009a). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *l'Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : PUF.

Paul, M. (2009b). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, N° 62, pp. 91-107.

Paul, M. (2011). Accompagner des adultes en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. In C. Xypas, M. Fabre & R. Hétier (Eds.), *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique* (pp. 89-107). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre : Mardaga.

Robin, J.Y. (2011). Le temps et la loi ou la fonction du tiers : du conseil à l'accompagnement. In J.Y. Robin & I. Vinatier (Eds.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, (pp. 185-199). Paris : L'Harmattan.

Saujat, F. & Félix, C. (2007). Les débuts dans le métier enseignant. Congrès international AREF 2007. Strasbourg.

Saujat, F. (2013). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants à l'esquisse d'une modélisation du développement professionnel » conférence présentée le 4 avril 2013 à Toulouse, Université du Mirail 2.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques (1re éd. 1983).

Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif : Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Editions Logiques.

Site de L'internaute : [en ligne, page consultée le 13/02/2012].
<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/geste/>

Site du Larousse : [en ligne, page consultée le 13/02/2012].
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/geste/36848>

Sorel, M. & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.

Tozzi, M. (2002). Pour une problématique de la vigilance. In Académie de Montpellier. *Accompagner les démarches innovantes* (pp. 9-17). Montpellier : Pratiques innovantes.

Udave, J.P. (2002). L'accompagnement est un humanisme. In Académie de Montpellier. *Accompagner les démarches innovantes* (pp. 71-79). Montpellier : Pratiques innovantes.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, p. 133-155. [En ligne]. <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>

Vinatier, I. & Robin, J.Y. (2011). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *l'Encyclopédie de la formation* (pp. 781-792). Paris : PUF.

Xypas, C. (2011). Avant-propos (pp. 7-12). Se libérer du maître dans le constructivisme piagétien (pp. 31-41). Conclusion (pp. 169-174). In C. Xypas, M. Fabre, & R. Hétier. (2011). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Xypas, C., Fabre, M. & Hétier, R. (2011). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Yvon, F. & Veyrunes, P. (2014). Genre et style. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (pp. 141-144). Bruxelles : De Boeck.

Liste des annexes présentées dans un second tome.

Annexe 1 / Les gestes professionnels du conseil chez Alin (2006)	2
Annexe 2 / Gestes professionnels par entretien en pourcentage	4
Annexe 3 / Encodage des gestes professionnels par entretien (séquençage)	5
Annexe 4 / Caractérisation des gestes professionnels	9
Annexe 5 / Les autoconfrontations mises en lien avec les entretiens	73
Annexe 6 / Les transcriptions des entretiens	96
Codage pour les transcriptions	96
Verbatim E1-D1 (Entretien 1- Dyade 1)	97
Verbatim E1-D2 (Entretien 1- Dyade 2)	116
Verbatim E1-D3 (Entretien 1 - Dyade 3)	142
Verbatim E1-D4 (Entretien 1 - Dyade 4)	154
Verbatim E2-D1 (Entretien 2 - Dyade 1)	165
Verbatim E2-D2 (Entretien 2 - Dyade 2)	185
Verbatim E2-D3 (Entretien 2 - Dyade 3)	209
Verbatim E2-D4 (Entretien 2 - Dyade 4)	224
Verbatim E3-D1 (Entretien 3 - Dyade 1)	241
Verbatim E3-D2 (Entretien 3 - Dyade 2)	258

Résumé

La recherche porte sur les gestes professionnels des formateurs accompagnant des enseignants nouvellement nommés. Dans l'entretien post observation de classe, dispositif support de cette étude, l'activité du formateur est analysée sous l'angle des gestes professionnels, mobilisés dans leurs dimensions opératoires et symboliques, et, enrichis par la notion d'amplitude professionnelle. Cette dernière suppose que le geste professionnel n'a pas une dimension axiologique en lui-même mais qu'il est fortement dépendant de la relation d'accompagnement construite entre les deux partenaires de l'entretien. Dans la continuité des travaux mobilisant les gestes professionnels, Jorro (1998, 2002, 2006, 2011), Alin (2006, 2010) et Bucheton (2008, 2009), la thèse étudie les gestes professionnels du formateur pendant l'entretien post observation de classe, rendant possible une lecture d'un agir professionnel situé. Le geste professionnel, conçu comme un mouvement du corps envers autrui, est redéfini comme une interaction verbale et/ou corporelle, intentionnelle et conscientisée par le formateur, d'amplitude variable. Les résultats permettent de mettre en évidence sept gestes professionnels des formateurs.

Mots clés : gestes professionnels, formateur, enseignant, accompagnement, entretien, développement professionnel.

Résumé en anglais

The professional gestures of teachers' tutors in individualised accompanying situations.

This research is about the professional gestures of tutors accompanying newly appointed teachers. In the interview that follows the observation of a class, which we based our study on, the tutor's activity is analysed through the lens of professional gestures, mobilised in their operating and symbolic dimensions, and enriched by the notion of professional amplitude. This last one supposes that the professional gesture does not have an axiological dimension in itself, but that it strongly depends on the accompanying relation built between the two partners of the interview. In the continuity of works concerning professional gestures, Jorro (1998, 2002, 2006, 2011), Alin (2006, 2010) and Bucheton (2008, 2009), this thesis studies the professional gestures of the tutor during the interview post class observation and makes possible a reading of a situated professional acting. The professional gesture, seen as a body movement towards the other, is redefined as a verbal and/or corporeal interaction, intended and conscientised by the tutor, of variable amplitude. The results allow us to highlight seven professional gestures from the tutors.

Key words: professional gestures, tutor, teacher, accompanying tutor, interview, professional development