

La situation professionnelle : de la notion vers les prémices d'un concept

The Professional Situation: From a Notion to the Beginnings of a concept

Jean-François Marcel

Volume 1, Number 1, January 2012

La situation professionnelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1006483ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1006483ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Marcel, J.-F. (2012). La situation professionnelle : de la notion vers les prémices d'un concept. *Phronesis*, 1(1), 40–58. <https://doi.org/10.7202/1006483ar>

Article abstract

Based on the presentation of a research framework (the shared work of teachers), this text uses an empirical approach to examine the hypothesis of a co-elaboration of the professional situation. To do so, the empirical investigation, based on the Goffman framework, analyzes the process of reconstructing a teaching session (reference situation) over the course of a pedagogical counselling session (support situation) characterized by interaction between a beginning teacher and a trainer. The invalidation of the hypothesis leads to a suggested conceptualization of the professional situation combining definitional approaches (emphasizing the duality between its singularity and its genericity) and methodological approaches.

La situation professionnelle : De la notion vers les prémices d'un concept

Jean-François MARCEL



ENFA, Université de Toulouse (France)
UMR « Éducation, Formation, Travail et Savoirs »
2 route de Narbonne BP22687.
Toulouse 31326
France
jeanfrancois.marcel@gmail.com

Mots-clés : cadres primaires - interaction – interprétation - conseil pédagogique – genericité - modalisation – négociation – singularité - situation professionnelle – travail partagé -

Résumé. À partir de la présentation d'un cadre de recherche (le travail partagé des enseignants), ce texte soumet à l'empirie l'hypothèse de la co-élaboration de la situation professionnelle. Pour ce faire, en s'appuyant sur le cadre de Goffman, l'enquête empirique analyse le processus de reconstruction d'une séance d'enseignement (situation de référence) au cours d'une séance de conseil pédagogique (situation support) caractérisée par l'interaction entre une enseignante débutante et un formateur. L'invalidation de l'hypothèse débouche sur une proposition de conceptualisation de la situation professionnelle qui combine des approches définitoires (insistant sur la dualité entre sa singularité et sa genericité) et méthodologiques.

Title: The Professional Situation: From a Notion to the Beginnings of a Concept

Keywords: primary frameworks – interaction – interpretation – pedagogical counselling – genericity – modalization – negotiation – singularity – professional situation – shared work

Abstract. Based on the presentation of a research framework (the shared work of teachers), this text uses an empirical approach to examine the hypothesis of a co-elaboration of the professional situation. To do so, the empirical investigation, based on the Goffman framework, analyzes the process of reconstructing a teaching session (reference situation) over the course of a pedagogical counselling session (support situation) characterized by interaction between a beginning teacher and a trainer. The invalidation of the hypothesis leads to a suggested conceptualization of the professional situation combining definitional approaches (emphasizing the duality between its singularity and its genericity) and methodological approaches.

Introduction

Plus que d'une simple recherche, cet article rend compte d'un trajet intellectuel dont le point de départ fut un projet de symposium. Si le choix du thème de la « situation professionnelle » se fit très aisément entre les deux coordonnateurs, la rédaction du court texte de cadrage fut, à l'inverse, l'occasion d'échanges soutenus déjà marqués par une sorte de dualité. De notre côté, nous défendions une approche de la situation privilégiant le "ici et maintenant", tandis que le second coordonnateur¹ insistait sur les déterminants extérieurs qui pesaient sur la situation. Nous retrouverons la trace de ce premier échange dans la distinction, développée dans la section quatre, entre singularité et généricité de la situation professionnelle. Cette section quatre répond d'ailleurs à l'objectif premier du symposium qui visait à avancer vers la structuration de la notion de situation professionnelle en objet scientifique.

Mais cette contribution ne fut pas isolée. Il y eut d'abord un dispositif de recherche, certes modeste mais spécifique, que nous mîmes en place pour investir une notion qui était quelque peu "contournée"² dans nos travaux. Ce dispositif se construisit à l'interface de la préparation d'un recueil (et de pistes d'analyse) d'éléments empiriques et d'approfondissement d'un cadre théorique (qui nous permit de revisiter les travaux de Goffman). Cette recherche est présentée dans les sections deux et trois.

Bien sûr la déroulement du symposium, tant par la présentation des textes que par les controverses qui suivirent, alimenta notre réflexion. La perspective de l'édition dans un numéro de revue se traduisit par la décision de renforcer la cohésion du numéro par un cahier des charges (directement inspiré de quelques ajustements apparus nécessaires à la suite du symposium). Les consignes portèrent sur la nécessité d'insister sur le qualificatif de "professionnelle" (intégrée dans la section quatre) mais surtout à positionner la notion de situation professionnelle par rapport aux recherches de chacun des contributeurs. Cette phase, qui constitue le premier paragraphe, outre l'explicitation de son influence non négligeable sur la phase de problématisation de la recherche, installe les conditions de ce trajet intellectuel. Elle permet de rappeler la manière dont nous envisagions la situation professionnelle au départ et, de par les différences avec la section quatre, de rendre repérable quelques modestes avancées, dans un déplacement allant de la notion vers les prémices du concept de "situation professionnelle".

1. Travail partagé des enseignants et situation professionnelle

Afin de positionner la notion de "situation professionnelle" par rapport à nos recherches, il est nécessaire de les revisiter rapidement³ à partir de leur point de référence, c'est-à-dire un modèle contextualisé des pratiques des enseignants.

1.1 Pratiques des enseignants

Nos recherches sur les pratiques des enseignants s'inscrivent dans le prolongement du modèle triadique proposé par Bandura (2003). Les pratiques sont envisagées comme un système de trois composantes interdépendantes :

- L'acteur au travers de ses caractéristiques socioprofessionnelles, son histoire personnelle et professionnelle, ses valeurs, son expérience, etc.,
- Le contexte au sein duquel s'actualisent ses actions, au travers de ses différentes dimensions : sociales (élèves, autres enseignants, partenaires), matérielles (la classe, les ressources pédagogiques, etc.), institutionnelles (textes officiels, programmes, etc.), symboliques, etc.
- L'action en situation, marquée par une contingence irréductible.

1 Frédéric Tupin, professeur à l'Université de Nantes, co-responsable du symposium et co-directeur de ce numéro.

2 Laissons à Goffman (1988) le soin de qualifier la situation de « négligée »

3 Voir, à ce propos, Marcel (2009).

Ainsi, l'enseignant n'est envisagé ni comme un "agent" déterminé par son histoire ou par le contexte (Arduino, 1980) ni comme un "auteur" tout puissant maîtrisant parfaitement tout le champ des possibles. Ses pratiques n'ont rien d'erratiques, elles sont structurées par des formes de rationalité de l'enseignant mais elles sont également sujettes à des variations en raison des dynamiques d'adaptation aux contextes.

1.2 Des évolutions du contexte de ces pratiques

Ce point de départ doit ensuite être mis en regard avec les évolutions du contexte socio-historique du travail enseignant. Ces évolutions ont fait l'objet de nombreuses analyses (Lessard, 2000, Marcel et Piot, 2005, Maroy, 2006) dont ne reprendrons ici que deux éléments importants :

- la "montée du local", c'est-à-dire l'accroissement de la marge d'autonomie des établissements (Van Zanten, 2004). Elle se traduit par une marge d'initiative accrue (avec des modalités comme le projet d'établissement ou la possibilité d'adapter une partie des curricula) et par la responsabilité qui en découle (l'établissement est tenu de "rendre des comptes")
- la dynamique de professionnalisation des enseignants qui lui est corollaire et qui s'accompagne d'une hausse du niveau de recrutement, d'une rationalisation de la formation, d'une responsabilité accrue et du développement d'une « culture » de l'évaluation très prégnante.
- Ces évolutions du contexte éducatif ont eu des conséquences sur le travail des enseignants. A partir de nouvelles tâches, elles ont contribué à développer d'autres modalités de travail relativement marginales jusque là, des modalités interindividuelles (de collaboration et de partenariat) mais surtout des modalités collectives (avec les équipes pédagogiques ou les différentes formes de conseil qui instituent ces formes collectives) (Marcel et al., 2007).

1.3 Les pratiques enseignantes de travail partagé

Ces transformations du travail nous ont conduits à distinguer deux types de pratiques enseignantes :

- Les pratiques d'enseignement qui sont caractérisées par un enseignant face à des élèves avec un savoir scolaire en jeu et s'actualisant le plus souvent dans une classe. Il s'agit là des pratiques traditionnelles des enseignants qui ont historiquement structuré leur métier.
- Les "autres" pratiques enseignantes qui regroupent les pratiques interindividuelles (parfois en présence d'élèves) et les pratiques collectives (hors de la présence des élèves). Elles sont relativement nouvelles et en lien avec les évolutions du contexte éducatif) et nous les avons regroupées sous l'appellation de "pratiques enseignantes de travail partagé".

Les pratiques enseignantes de travail partagé recouvrent donc l'ensemble des activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, acteurs de l'établissement, partenaires extérieurs), selon des modalités pouvant être interindividuelles ou collectives. Le partage de ces activités nécessite à minima un objectif commun, un accord qui permettra de « faire ensemble ». (Marcel, Piot, Tardif, 2009).

Elles s'émancipent largement de toute forme de prescription, y compris institutionnelle, et sont fortement liées au contexte social de l'établissement. Leurs mises en œuvre, au-delà de la composition ou de la stabilité du binôme, du collectif ou de l'équipe, reposent d'abord sur un engagement individuel des enseignants concernés qui met en jeu des dimensions personnelles, affectives mais aussi symboliques.

Enfin, ces pratiques enseignantes de travail partagé ne constituent pas une modalité du travail "supplémentaire" qui viendrait s'ajouter au travail traditionnel de l'enseignant, seul dans sa classe, mais participent d'une reconfiguration globale du travail enseignant.

1.4 La thèse de l'unité du travail enseignant

En effet, nous défendons que l'émergence de nouvelles modalités de travail ne constitue en rien une sorte de périphérie secondaire d'un métier premier réduit aux pratiques d'enseignement. Ces nouvelles pratiques de travail partagé présentent deux caractéristiques qui montrent qu'elles n'ont rien de secondaires. La première caractéristique est leur importance tant dans les textes officiels (elles constituent des tâches professionnelles au même titre que les tâches d'enseignement) et leur importance quantitative. La seconde caractéristique est l'existence d'interrelations entre les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes de travail partagé (Marcel et Garcia, 2009).

Ainsi, il n'existe pas deux sphères de pratiques cloisonnées mais un même travail enseignant qui comporte des modalités individuelles et des modalités interindividuelles et collectives. Les transformations du travail enseignant ont contribué à reconfigurer l'ensemble de ce travail, pas à adjoindre un travail supplémentaire. Cette reconfiguration va se trouver sous-tendue par la mise en œuvre d'une dynamique sociale qui se pose en caractéristique nouvelle du métier d'enseignant.

La prise en charge de cette dynamique a nécessité la mobilisation de deux pistes théoriques corollaires : celle d'un acteur collectif qui se pose désormais en interface entre la prescription institutionnelle et l'enseignant en devenant à son tour prescripteur et celle de l'apprentissage

social qui montre que le travail partagé permet à l'enseignant d'élaborer des savoirs professionnels.

1.5 Le rôle prescripteur du collectif d'enseignants

Nous avons proposé le modèle du « collectif d'enseignants » (Marcel, 2006), un groupe d'enseignants engagés collectivement dans la réalisation d'un projet dans le champ professionnel. Ce modèle distingue le travail collectif prescrit des modalités de travail collectif effectivement mises en place dans les établissements. Il invite à être attentif aux modalités de constitution de ces collectifs, à leur marge d'autonomie et aux degrés d'engagement de leurs membres et cible à la fois le fonctionnement du groupe, le produit de ce fonctionnement et la sphère implicite qui le sous-tend.

Pour préciser la distinction entre « collectif d'enseignants » et « équipe pédagogique » (entendue comme officiellement repérée), nous avons convoqué la notion de planification empruntée à Bazet (2002) définie comme « un dispositif de « prescription » permettant d'ordonner les actions dans le temps au regard de ressources finies et de suivre par ailleurs leur évolution en les traçant ». Le plan (produit de cette planification) se trouve ainsi à l'interface d'une prescription « descendante » et d'une prescription « remontante ». En reprenant la distinction de Six (1999), Bazet (op. cit.) présente la planification comme l'élaboration par le collectif d'une prescription spécifique (qualifiée de « remontante » en ce sens qu'elle émane du groupe) mais une élaboration qui prend en compte, qui s'approprie et qui transforme toutes les formes de prescription (dites « descendantes ») qui régissent son action (prescriptions institutionnelles, prescriptions locales émanant par exemple de la direction, etc.).

1.6 Apprendre avec et contre les autres

Parmi les théories de l'apprentissage social, nous retiendrons⁴ d'abord celle de l'apprentissage par imitation active proposée par Bandura, (1976, Winnykamen, 1990). Elle insiste sur le rôle important du "modèle" (ici les autres enseignants par exemple) et sur la fonction transformatrice de l'imitation (au travers d'une réappropriation). Le modèle peut être de nature matérielle (un comportement, un support) ou symbolique (c'est-à-dire s'appuyant sur le langage). Dans ce cas, l'autre apparaît comme une ressource. Ce mode d'apprentissage peut se repérer dans des situations souvent peu formalisées (cour, salle des maîtres, photocopieuse) et sur la base d'échanges à dominante interindividuels (l'enseignant et le "modèle" choisi).

A l'inverse, l'apprentissage par conflit sociocognitif (défendu par les néo-piagétiens, Perret-Clermont (1996) ou Doise et Mugny (1997), par exemple) met en avant le rôle de la controverse sociale dans la perturbation des schèmes existant et dans leur nécessaire adaptation au service d'une « équilibration majorante ». Dans ce cas-là, l'autre apparaît plutôt comme une contrainte génératrice de conflits et de remise en cause des équilibres cognitifs. Ce mode d'apprentissage peut se repérer dans les situations collectives, le plus souvent formalisées, qui ont à « produire » quelque chose, par exemple décider d'un mode de répartition de contenus, de l'organisation d'un décroisement ou de l'élaboration d'un projet.

A la suite d'Osty (2003), nos travaux ont également permis de distinguer deux catégories de "savoirs professionnels" entendus ici dans une large acception. Il s'agit d'une part des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles (savoirs qui permettent à l'enseignant de "faire" son métier) et, d'autre part, des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle (savoirs qui permettent à l'enseignant « d'être à » son métier). Nous retrouvons ainsi les deux composantes du développement professionnel entendu comme l'ensemble des « transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix & Demailly, 1994)

1.7 Conséquences méthodologiques

Ces choix ont des conséquences sur les principes méthodologiques retenus, en particulier :

- nos recherches vont appréhender les pratiques enseignantes, et plus précisément leurs évolutions, comme des indicateurs du développement professionnel.
- en lien avec notre définition des pratiques comportant une sphère explicitable par l'enseignant et une sphère cantonnée dans l'implicite (Marcel, 2002), nous défendons l'intérêt de mobiliser une « double lecture » des pratiques. Il s'agit d'investir à la fois « le contexte pour l'enseignant » (c'est-à-dire une lecture des pratiques du point de vue de l'acteur) et "le contexte pour l'observateur" (c'est-à-dire une lecture des pratiques de l'acteur du point de vue de l'observateur).

4 Nous ne développerons pas la proposition de Bruner (1998) qui, dans le prolongement des travaux de Vygotsky (1983/1985) sur la médiation, défend que l'élaboration des connaissances se fait dans et par les interactions de tutelle, caractérisées par l'importance de leur dimension communicationnelle, principalement du dialogue. En introduisant un projet de développement, elle renvoie à apprendre « aux » autres.

- l'étude du processus de développement professionnel nous a conduit à privilégier une démarche ethnographique dont nous reprenons deux caractéristiques : l'observation longitudinale (une immersion de longue durée, pour, à partir des états successifs, repérer des évolutions et mettre au jour des dynamiques) et le recours à diverses prises d'informations (l'observation ethnographique, les entretiens, la collecte des documents produits) afin de prendre en charge la double lecture.

1.8 Quelle place pour la « situation professionnelle » dans nos travaux ?

La notion de situation professionnelle se repère plutôt en filigrane de nos travaux, ce que nous préciserons en deux étapes.

1.8.1 La situation et sa spécificité professionnelle

D'abord, nos recherches sur les pratiques d'enseignement mobilisent de manière privilégiée l'observation en situation. Si nous reprenons notre définition des pratiques nous remarquons que la situation (même si le terme n'est pas employé) se caractérise par sa double dimension. Une sphère des pratiques est conscientisée et donc explicitable par l'acteur (nous sommes très proches de l'élaboration de la situation) tandis qu'une sphère non-conscientisée de ces pratiques est cantonnée dans l'implicite (les deux sphères étant interdépendantes). Cette sphère, implicite pour l'acteur, se rapproche des déterminants extérieurs qui influencent les pratiques et que le chercheur, de par son extériorité (mais avec les limites qui sont corollaires à cette extériorité) va pouvoir investir. Cet investissement se fait sur la base des pratiques observées mais dépasse le ici et maintenant des pratiques réalisées pour les mettre en relation avec l'histoire du sujet, les caractéristiques des environnements sociaux, culturels ou institutionnels et les pratiques passées ou à venir. Nous pourrions dire que les pratiques sont lues dans l'articulation de la situation pour l'acteur et la situation pour le chercheur.

De plus, il s'agit ici de pratiques professionnelles, ce qui nous permettra de préciser l'apport de ce qualificatif à la situation au travers de deux caractéristiques : sa diversification d'abord (puisque'elle ne concerne plus uniquement les pratiques d'enseignement mais que son empan s'élargit avec les pratiques enseignantes de travail partagé) et l'importance de sa dimension sociale ensuite (qui concerne l'ensemble des pratiques enseignantes et qui a des conséquences fortes en terme de développement professionnel⁵). Cela nous conduit à rajouter une troisième caractéristique de la situation professionnelle, en lien précisément avec le "sujet professionnel" (et son développement), sujet qui va « introduire », dans la situation, ses caractéristiques professionnelles (ses compétences, sa formation, son expérience, sa trajectoire professionnelle mais aussi son statut, ses fonctions, sa sphère de responsabilité, etc.).

1.8.2 De la construction des situations

Nous avons tenté d'appréhender cette dualité de la situation professionnelle en mobilisant une "double lecture". Rappelons que cette double lecture s'attache à articuler le "contexte pour l'acteur", c'est-à-dire les composantes de l'environnement qu'il prend en compte pour agir (choix qu'il est ensuite en mesure d'explicitier) avec le « contexte pour le chercheur » (qui investit la sphère des pratiques cantonnée dans l'implicite pour l'acteur). Comme nous l'avons vu précédemment, nous pourrions dire que l'objectif de la "double lecture" est d'articuler la situation pour l'acteur et la situation pour le chercheur. Or, se pose la question de la compatibilité de deux situations élaborées par un acteur et un chercheur impliqués de manières assez différentes dans les pratiques réalisées en situation. Nous l'avons résolue en hiérarchisant les situations, c'est-à-dire en intégrant la situation pour l'acteur à la situation pour le chercheur à partir de laquelle s'est structurée l'analyse. Cette solution, dont les mécanismes ne nous sont apparus qu'a posteriori, mérite d'être interrogée plus avant et un des objectifs de la recherche présentée en suivant sera précisément d'instruire cette question (en mobilisant, pour ce faire, des apports d'une recherche sur la situation pour éclairer une situation de recherche).

Elle nécessite une analyse fine du processus d'élaboration de la situation, au travers des significations des sujets concernés (à partir de la sélection des éléments de l'environnement jugés pertinents) et nous avons choisi de conduire cette analyse dans un cadre spécifique, celui de la reconstruction d'une séance d'enseignement (dite situation de référence) dans et par l'interaction d'une séance de conseil pédagogique (dite situation support). En effet, au cours de la situation de débriefing, les interprétations relatives à la situation d'enseignement sont mises en mot au sein d'une interaction qui leur est d'ailleurs quasiment consacrée entièrement. Nous avons privilégié cette modalité de verbalisation, au sein d'une situation de travail car elle présentait un double avantage, celui d'éviter l'artificialité relative des rappels stimulés et celui d'ouvrir un espace de co-élaboration par la négociation.

2. Présentation d'une recherche sur la situation professionnelle

5 Ce qui fait écho à l'intitulé d'un numéro de revue : Apprendre des situations. Éducation Permanente, n°139, 1999-2.

2.1 Problématisation

Notre projet est d'analyser une situation professionnelle (une séance d'enseignement) à partir des contenus et des modalités des interactions qu'elle va alimenter dans une seconde situation professionnelle (une situation de conseil pédagogique).

Commençons par dire quelques mots de la situation « support » dont les caractéristiques sont à prendre en compte pour l'analyse de la situation de référence.

La synthèse réalisée par Chaliès et Durand (2000) indique que si le conseil pédagogique regroupe des actions diverses, sa forme la plus typique et la plus remarquable reste l'entretien qui suit l'observation systématique d'une leçon menée par le stagiaire (le débriefing). Durant ces situations de débriefing, les interactions sont variées et le plus souvent destinées à aider les stagiaires (Williams, 1993 ; Zanting, Verloop et Vermunt, 2001). Les interventions des formateurs sont très diversifiées : ils sont à la fois observateurs (Rikard, 1990), conseillers (Abell et al., 1995), collaborateurs (Saunders, Pettinger, et Tomlinson, 1995), modèles d'enseignement (Williams, 1993) et évaluateurs (Rikard, 1990 ; Williams, 1993). Il est important de rajouter que, au-delà de leur diversité, les interactions sont en lien assez étroit avec la leçon (la séance d'enseignement que nous appelons situation "de référence").

Nous emprunterons à l'analyse conversationnelle la thèse selon laquelle ces interactions sont organisées, ordonnées. Pour ce courant, l'ordre des interactions désigne « la coordination nécessaire entre les activités des uns et des autres qui permet à l'interaction de se constituer » et ouvre l'espace de la négociation : « Toute activité qui doit être coordonnée doit être en ce sens négociée. A commencer par la constitution du sens des énoncés, qui n'est pas une donnée objective immédiate, mais un processus à réaliser par les interlocuteurs » (Bange, 1992, p. 29). L'intérêt de cette approche eu égard à notre projet est de montrer que, dans l'interaction, le sens fait l'objet de négociation. Dès lors, nous pouvons envisager que la situation de référence est une situation pour partie co-fabriquée au cours de la situation support. Il s'agira de confronter cette hypothèse à l'épreuve des faits et de mettre au jour des modalités de co-élaboration qui seraient différentes de la hiérarchisation utilisée pour la mise en œuvre de la "double lecture".

2.2 Cadre théorique

En acceptant de nous éloigner du cadre socio-cognitif habituel de nos recherches, nous convoquerons Goffman pour aller plus avant dans la réflexion. Rappelons que, pour cet auteur, les acteurs structurent leurs expériences grâce à l'analyse des cadres (frames) dans lesquels elles se déroulent et que ces acteurs se situent dans un cadre participatif (animateurs, acteurs, figurants, etc.). Ainsi, le cadre désigne les éléments de base qui fournissent les principes organisateurs des événements sociaux et l'engagement des participants : « Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de significations » Goffman (1974/1991, p. 30). Dans son prolongement, le cadrage désigne la mise en œuvre de ces principes organisateurs et interprétatifs par les protagonistes. Il en résulte que :

- chaque scène est une coproduction, les spectateurs comme les acteurs y participent et y contribuent.
- les cadrages différents peuvent être utilisés par les différents protagonistes, selon des "pertinences motivationnelles différentes".

En suivant Goffman, nous pouvons donc avancer qu'à partir de leurs opérations de cadrage respectives, l'enseignant débutant (acteur de la situation d'enseignement) et le conseiller pédagogique (observateur de la situation d'enseignement) ont chacun construit "leur" situation de référence qu'ils vont, du moins pour partie, mettre en négociation, en tant qu'acteurs durant la situation de débriefing. Mentionnons au passage que Goffman (op. cit.) défend que dans l'interaction, l'individu va d'abord s'efforcer de maintenir son self (construit et maintenu dans les interactions sociales) et sa face (valeur positive revendiquée par la personne auprès des partenaires de l'interaction, chacun mettant en jeu un dispositif de protection de sa face et de la présentation d'autrui) en précisant que ce travail coopératif est facilité par des rituels de confirmation ou d'évitement.

De l'ensemble de la proposition de Goffman, nous avons toutefois principalement retenu la notion de mode qui précise bien la transformation de chacune des deux situations d'enseignement (élaborée à partir de deux cadres d'expérience différents) en une situation de référence négociée : « Par mode, j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente » (Goffman, op. cit, p. 52)

L'auteur précise d'ailleurs sa définition de la modalisation, entendue comme processus d'élaboration du mode, dont nous soulignerons trois propriétés :

« a) Une transformation systématique a lieu sur un matériau déjà signifiant selon un schème d'interprétation sans lequel la modalisation serait

dépourvue de signification.

b) On suppose que les participants à l'activité savent et reconnaissent ouvertement qu'une altération systématique a lieu et que cette altération leur fera définir tout autrement ce qui se passe.

c) Des indices permettront d'établir le début et la fin de la transposition ; il s'agit de parenthèses temporelles qui établiront strictement ses limites ». (Goffman op.cit., p. 54)

La modalisation permet de préciser la notion de « reconstruction négociée » que nous avons provisoirement introduite et posée comme hypothèse. Elle s'appuie sur l'interprétation initiale pour pouvoir être transformée dans l'interaction et ce processus affecte d'ailleurs cette interprétation. Nous reprendrons un élément d'ordre méthodologique avec la notion de parenthèses temporelles qui nous invite à porter l'attention sur les périodes d'échanges durant lesquels les contenus de la séance d'enseignement sont mis en négociation, c'est-à-dire quand l'interprétation à partir du cadre primaire de l'un vient se confronter à l'interprétation à partir de cadre primaire de l'autre.

2.3 Problématique

La mise à l'épreuve de l'hypothèse d'une co- élaboration de la situation par négociation des interprétations réciproques a pu être précisée grâce à la contribution de Goffman. Il s'agira donc, pour de notre recherche de poursuivre trois objectifs :

- Mettre au jour les interprétations premières de la situation d'enseignement en lien avec le rôle de l'individu dans la situation. Ainsi, les interprétations des acteurs (ici les enseignants débutants) pourraient présenter des caractéristiques différentes de celles des observateurs (ici celles des conseillers pédagogiques) sans que l'explication ne puisse être rabattue sur la simple "expérience professionnelle". Ces divergences d'interprétation pourraient apparaître lors des parenthèses temporelles, phases qui, pour être "résolues" (dans le sens de résolution d'un conflit) nécessiteraient la mise en œuvre d'une négociation.
- Mettre au jour les caractéristiques d'une situation professionnelle qui seraient d'emblée partagées par l'ensemble des individus concernés et qui ne nécessiteraient pas d'être mises en débat. Nous retrouverons sans doute ce que Goffman nomme la "façade" de la "représentation"⁶ et qui renvoie à un « accord » préalable autour d'une partie de la situation de référence, une partie pour laquelle l'interaction, durant la phase de conseil pédagogique, n'a qu'une fonction de mise en mots. L'objectivation de l'accord est ici minimal puisque le consensus est préalable (même s'il était tacite).
- Mettre au jour les caractéristiques d'une situation professionnelle "modalisée", c'est-à-dire résultant d'une co-construction négociée entre un acteur et un observateur. En plus du résultat de cette négociation, il s'agira ici de prendre en compte la spécificité de la situation « support ». Ainsi, sans occulter les stratégies de préservation des selfs et des faces, nous analyserons le poids de la dissymétrie inhérente à la situation de formation dans l'issue des négociations.

Au travers de la confrontation à l'empirie de l'hypothèse d'une interprétation négociée de la situation, ces trois objectifs concourent à éclairer le processus de reconstruction de la situation de référence en explorant tour à tour la mobilisation des cadres primaires (mise au jour par des interprétations divergentes, au sein de parenthèses temporelles qui, pour être dépassées, nécessitent une négociation), la façade de la représentation (qui fait déjà consensus avant l'interaction) et le processus de co-élaboration négociée de la situation (en prenant en compte à la fois le résultat de la négociation et ses conditions de mise en œuvre dans l'interaction). Nous constaterons que cette co-élaboration ne concernera pas la situation de référence mais une situation « à venir » qui a émergé durant l'interaction.

2.4 Choix méthodologiques

Le corpus empirique retenu est constitué par la retranscription du verbatim de 4 séances de débriefings mettant en présence, selon des configurations que nous préciserons plus avant, 2 enseignantes débutantes (exerçant en milieu urbain) et 2 formateurs (les conseillers pédagogiques, désormais CP). Les professeurs des écoles conduisent une séquence d'enseignement de mathématiques en 2ème année de cycle III (le CM1 accueille des élèves de 9 ans en moyenne), consacrée à la proportionnalité et composée de 4 séances d'environ 45 minutes chacune. Procédons à une rapide présentation des protagonistes :

a) Les enseignantes débutantes :

- La première (M), âgée de 24 ans est titulaire d'un bac littéraire et d'un DESS (équivalent à un master professionnel) de gestion touristique.

6 La façade (font) : partie de la représentation qui a pour fonction d'établir la définition de la situation d'une façon fixée et générale, pour ceux qui observent la représentation. La façade comprend le site (setting) partie scénique de l'équipement expressif (mobilier, décor, etc.) et la face (personnal front) les items identificatoires de l'acteur (performer), marqueurs d'appartenance, de manière.

La représentation (performance) : totalité de l'activité qui se déroule dans un laps de temps caractérisé par la présence continue de l'acteur en face d'un ensemble déterminé d'observateurs influencés par cette activité.

Elle a suivi une année de préparation et une année de formation à l'IUFM. Elle exerce dans une classe à cours « double » comportant un CM17 et un CM2 et, dans ce cas là, les CM1 sont les plus jeunes de la classe.

- La seconde (AF), âgée de 31 ans est aussi titulaire d'un bac littéraire et d'une licence en arts appliqués. Elle a suivi une année de préparation dans un insitut privé et une année de formation à l'IUFM. Elle exerce dans une classe à cours « double » comportant un CE2 et un CM1 et, dans ce cas là, les CM1 sont les plus âgés de la classe.

b) Les formateurs⁷:

- Le premier (CP1) est un homme de 47 ans. Titulaire d'un Deug (niveau bac + 2), il a suivi une formation à l'école normale d'instituteurs. Il a une ancienneté importante (29 ans) et exerce la fonction de CP depuis 7 ans (même s'il a obtenu son diplôme de formateur en 1993 avec une spécialité "éducation physique et sportive").
- Le second (CP2) est une femme de 55 ans. Titulaire d'un baccalauréat, elle a suivi une formation à l'école normale d'institutrices. Elle a une ancienneté importante (37 ans) et exerce la fonction de CP depuis seulement 3 ans. Elle a obtenu son diplôme de formatrice en 2000 sans spécialité (c'est-à-dire "généraliste").

Les débriefings mettent ces protagonistes en présence selon les modalités suivantes :

- CP1 / M : après la 2ème séance de M
- CP2 / M : après la 3ème séance de M
- CP2 / AF : après la 2ème séance de AF
- CP1 / AF : après la 3ème séance de AF
-

Nous relèverons qu'il ne s'agit pas de séances de conseils pédagogiques « traditionnelles », prenant place, par exemple, dans le cadre d'un stage de pratiques accompagnées. Ces séances s'inscrivent dans le cadre d'un dispositif de recherche pour la préparation d'un Master 2 (Zecchin, 2009). Même si les différences ne sont pas totalement négligeables, les proximités avec le conseil pédagogique (dans sa forme traditionnelle) restent importantes : enseignantes débutantes lors de leur première année d'exercice, débriefings pris en charge par des conseillers pédagogiques intervenant, par ailleurs, dans la formation des professeurs des écoles, etc.

La démarche est qualitative (voir Miles et Hubermann, 2003) et l'analyse des interactions, visant à opérationnaliser les objectifs posés dans la problématique, se fait à trois niveaux :

- Un niveau privilégiant le « différent », une entrée par chacun des locuteurs au travers de la mobilisation des cadres primaires. Ces divergences d'interprétation apparaissent lors des parenthèses temporelles et nécessitent, pour être résolues, de recourir à une forme de négociation.
- Un niveau privilégiant le « similaire », une entrée rendant compte de la façade de la représentation, de la mise en mots, au cours de l'interaction, d'un accord qui serait préalable
- Un niveau ciblant la négociation, qui concernera, nous l'avons dit, une situation "à venir", et qui se déclinera en deux niveaux :
 - Son résultat : la mise au jour des caractéristiques d'une situation professionnelle modalisée,
 - Les conditions de sa mise en œuvre : la prise en compte de la spécificité de la situation support et des modalités d'interaction.

3. Description et analyse des résultats

La présentation des résultats suit les 3 niveaux précédemment évoqués.

3.1 Les interprétations divergentes des situations de référence

Nous avons retenu deux échanges significatifs qui montrent l'interprétation différenciée de la situation de référence entre l'enseignante qui a conduit la séance et le CP qui l'a observée et qui renvoie à ce que Goffman appelle les parenthèses temporelles.

3.1.1 Ne pas « empêcher » l'appropriation des élèves

L'enseignante souhaitait que les élèves s'approprient les notions de "double" et de "moitié" et elle pensait avoir atteint son objectif. Le CP lui fait remarquer que les élèves n'ont pas pu s'approprier ces notions puisqu'elle a fourni elle même la réponse pour les faire avancer plus rapidement. Elle admet la "lecture" du CP et reconnaît avoir imposé la solution :

7

Ils ont un statut de professeur des écoles.

AF : la notion de double ou de moitié, j'ai l'impression que là, aujourd'hui, ils l'ont un peu repris à leur compte, cette fois-ci

CP2 : alors, qui est-ce qui l'a utilisée ?

AF : je pense que c'est moi dans un premier temps, et effectivement ils l'ont réutilisée, mais ce qui n'avait pas été fait la première fois, d'après moi donc, aujourd'hui j'ai l'impression...

CP2 : pourquoi tu es obligée, toi, de dire tout finalement ?

AF : parce que c'est bien là où je veux les amener, à moment donné quand la réponse, enfin...

CP2 : alors tu me dis « je veux les amener », alors je te repose la question, « est-ce que tu les as amenés ou est-ce toi qui as donné la réponse, est-ce que tu as eu cette impression de les avoir amenés ? »

AF : ah là c'est difficile parce qu'il faudrait que je me revois en situation pour savoir exactement ce que j'ai dit, la manière dont je l'ai dit. L'objectif à la base, c'était de les amener effectivement à construire ce raisonnement, peut-être que je l'ai imposé dans la mesure où il tardait à venir, et j'ai eu un peu peur que ça redémarre comme la séance précédente de vendredi où effectivement les choses n'avançaient pas

CP2 : d'accord, tu étais sur la défensive, donc t'as voulu

AF : donc j'ai un peu fait avancer, quelque part donc j'ai forcé leur raisonnement

3.1.2 Prendre en compte les stratégies des élèves

Le CP fait remarquer à l'enseignante qu'elle a annoncé comme erronée une réponse pourtant exacte d'une élève. L'enseignante est surprise que cette réponse ait pu être exacte puisque la stratégie mobilisée par l'élève ne correspondait pas à celle qu'elle attendait. Le CP diagnostique que la prégnance de ces attentes constitue un handicap pour l'écoute des élèves. Elle admet cette remarque et s'efforce de "sauver la face" en avouant les difficultés qu'elle rencontre avec le contenu enseigné :

CP1 : alors y a eu deux questions, une en calcul mental, une dans la séance donc

AF : dis-moi laquelle en calcul mental ?

CP1 : voilà, combien d'argent dépense-t-on en plus, c'était par rapport donc aux stylos et aux livres. Donc une gamine t'a répondu : « on dépense cent quarante euro de plus si j'achète huit livres ». Elle avait raison.

AF : oui, donc... et oui... elle avait raison

CP1 : sauf que toi tu étais sur une formulation de question où tu attendais qu'on dépensait huit fois plus

AF : oui, oui

CP1 : mais elle avait également raison

AF : oui, elle avait raison, oui effectivement

CP1 : sauf qu'elle avait raison et qu'elle est repartie quand même en se disant : « mais j'ai faux »

AF : oui, moi, j'ai pas su

3.2 Les interprétations partagées des situations de référence

Un certain nombre de caractéristiques de la situation professionnelle de référence, telle qu'elle est donnée à voir dans les situations d'interactions, sont partagées. Elles ne sont absolument pas mises en débat et pratiquement pas argumentées, ce qui pourrait conforter l'idée que l'accord à propos de ces caractéristiques est préalable à l'interaction (qui ne sert qu'à les mettre en mots). Elles sont au nombre de quatre mais présentent la particularité d'être formulées, quasi exclusivement, par les CP, comme si les formateurs étaient les seuls « porte parole » légitimes de ce consensus.

3.2.1 L'activité de l'élève comme épicentre

La situation professionnelle se structure autour de l'élève, mais un élève au travail (« Je trouve que ta gestion des deux groupes dans cette ambiance de travail, c'est bien. Le fait que tout le monde soit au travail, pas de digression », CP2). Cet élève au travail bénéficie de conditions adaptées : des règles de discipline (« Lui il faut le centrer (...) il doit se taire, il faut le faire taire », CP1), des règles de travail (« en règle générale quand même, lire les consignes ensemble, avant de commencer c'est pas si mal et expliciter », CP2), des ressources à disposition (« Je crois qu'il faut que tu donnes un questionnement aux élèves qui sont en difficulté, qu'est-ce que je sais ? Deux colonnes

: que m'apporte comme information l'énoncé ? et qu'est-ce que je cherche ?) et, surtout, des tâches d'une difficulté adaptée (« Les deux autres suffisaient bien à leur thème de toute façon donc je n'en aurais donné que deux. Parce que ces deux là renvoyaient à des objectifs sensiblement identiques », CP1).

3.2.2 *Entretenir l'activité de l'élève*

La dynamique de cette activité est sous-tendue par des modalités de différenciation pédagogique, tant au niveau de l'organisation pédagogique (« Que tu sois avec les CE2 ou avec les CM1, tu sais te rendre disponible pour aller travailler individuellement ou, quand ça le nécessite de faire une régulation d'ordre collectif », CP1) que des tâches scolaires (« Pour gérer l'hétérogénéité d'une classe, il est important de donner des biscuits à tous les étages », CP1). Cette différenciation accède d'ailleurs à des modalités d'individualisation (« C'est un point positif, le travail donné à cet élève qui est en grande difficulté. Voilà, tu as eu le souci effectivement d'aller la voir, de lui confier une tâche, c'est bien », CP1), y compris dans la relation pédagogique (« Je trouve que ta relation aux élèves est vraiment excellente, ton humour pince sans rire, ta relation personnalisée, et surtout tes réponses du tac au tac », CP1).

3.2.3 *L'activité de l'élève comme « source » de l'activité enseignante*

Cette situation professionnelle est structurée autour d'un élève acteur de ses apprentissages dont il convient de favoriser et de prendre en compte la parole et les procédures cognitives (« Il faut que ce soit eux qui se questionnent », CP1). L'expression de l'élève permet à l'enseignant de repérer les avancées et les difficultés (« Quand tu fais la mise en commun, justement, par rapport à leurs recherches, essayer de leur laisser maximum la parole et l'écriture dans le tableau Parce que c'est là que tu vas te rendre compte des dysfonctionnements, de ce qui n'a pas été compris. », CP2).

C'est à partir de ce repérage que l'enseignant va pouvoir adapter (« ça aurait été intéressant de prendre peut-être à moment donné ces erreurs justement », CP2) et planifier son enseignement (« T'appuyer sur ce qu'il s'est passé, enfin sur ce qu'ils ont écrit par rapport à leur recherche individuelle, ça me paraît important pour repartir vraiment », CP2).

Cela passe par un recours à l'évaluation formative (« Donc là, là on est vraiment dans une situation de remédiation et dans le cadre d'une évaluation formative. (...) Mais à partir de l'examen donc des travaux individuels des enfants et donc à partir de l'identification des difficultés qu'ils ont effectivement rencontrées », CP1).

3.2.4 *Une activité enseignante orientée par la structuration temporelle de la séance*

La scansion de la séance d'enseignement est affirmée et les phases de lancement, de régulation et de bilan fortement marquées (« Il a manqué, à mon sens, un lancement de l'activité, il a manqué à moment donné une régulation remédiation et il a manqué un bilan », CP1). Les phases de transition sont l'objet d'une attention particulière (« Il faut soigner ces transitions, c'est-à-dire qu'il faut absolument avoir une organisation », CP1).

La gestion du temps de la séance mobilise, chez l'enseignant, des stratégies d'anticipation, dans l'organisation (« Donc, on l'a dit tout à l'heure, essayer d'anticiper les tableaux. Alors tu vois, c'est très bien le programme de travail écrit sur ce tableau noir », CP1) et dans l'adaptation, en fonction du déroulement (« Tu aurais dû réajuster à ce moment-là, en voyant que la première posait suffisamment de problème », CP1) et de la difficulté de la tâche (« Pouvoir aussi se dire, bon ben voilà j'ai placé la barre trop haut donc il faut que je revienne à des situations plus simples pour que les enfants appréhendent vraiment bien cette notion », CP1). L'élève est également enrôlé dans cette structuration temporelle de la situation (« Donc on fixe des objectifs en terme de durées » CP1).

3.2.5 *La situation professionnelle comme processus d'action*

Les interprétations "partagées" dessinent une situation d'enseignement structurée prioritairement par l'activité des élèves. C'est à partir de cet épicycle que va se déployer la situation et les 3 autres composantes, tels des cercles concentriques, vont venir alimenter ce processus. Elles relèvent plutôt de l'action enseignante : mettre en place les conditions du développement de l'activité de l'élève (1er cercle) ou la prendre comme "source" pour la dynamiser de la manière la plus appropriée, la plus adaptée (2ème cercle). Il s'agit d'adapter le contexte à l'activité de l'élève mais en plus et simultanément, il s'agit de structurer a priori le contexte, plus particulièrement sa dimension temporelle (3ème cercle). Le temps de la situation d'enseignement est formaté, planifié pour se mettre au service de la dynamique de l'activité de l'élève. Nous ferons trois remarques pour :

- remarquer que cette situation professionnelle relègue le professionnel (l'enseignant) dans un arrière-plan. Son rôle est d'organiser

les conditions pour que l'élève agisse (et donc apprenne) et ses pratiques professionnelles (mis à part sur la structuration temporelle) sont largement dominées par une logique d'adaptation.

- pointer que la place des savoirs en jeu n'est pas première, loin s'en faut. Plutôt que dans un second arrière-plan, nous la repérerions en surplomb, une sorte de ressource potentielle pour l'activité. En effet, l'activité de l'élève se collette avec des savoirs, elle n'a rien de simplement occupationnel. En revanche, les savoirs doivent trouver leur place dans la dynamique de l'activité : les savoirs se mettent au service de l'activité de l'élève et non l'inverse. Dès lors, la compétence professionnelle de l'enseignant est de réussir également une adaptation « didactique », injecter des savoirs sans compromettre la dynamique de l'activité de l'élève.
- retenir la forte interrelation entre activité et situation pour y revenir plus avant.

3.2.6 Les "porte parole" des interprétations partagées

Nous l'avons vu, le premier niveau partagé des interprétations des situations de référence est celui des deux CP. La consistance est d'autant plus importante qu'ils semblent produire un même discours à deux voix, ce que ne manquent pas de souligner les enseignantes et faisant du lien entre les deux discours, en renvoyant pendant l'interaction à ce qu'a dit l'autre CP. Bien sûr, cette interprétation commune n'exclut pas des différences entre les deux CP qui se manifestent, en particulier, dans une hiérarchisation différente des deux sphères de la séance⁸, l'activité de l'élève et la structuration temporelle.

Le second niveau est celui des enseignantes débutantes. Nous supposons qu'elles partagent cette interprétation parce qu'elles ne la mettent ni en cause ni en débat. C'est peut-être le cas, mais il convient toutefois de nuancer la consistance de l'accord en lien avec la dissymétrie de la relation de formation. Nous avons vu (§ 3.1) qu'en cas de divergences, le rapport de force leur était défavorable et qu'elles acceptaient très vite de se ranger au point de vue dominant du CP. Or, les théories de gestion du conflit ont bien montré que pour résoudre le conflit on pouvait certes « capituler » (nous venons de le voir) mais aussi, tout simplement, « éviter » le conflit, le nier pour ne pas avoir à le résoudre. Dans ce cas, le discours des CP serait davantage à rapprocher du discours d'autorité et d'une modalité de mise en ordre de la situation d'interaction.

3.3 De la situation professionnelle « modalisée »

Nous avons envisagé deux situations professionnelles distinctes, la situation dite de référence (séance prise en charge par l'enseignante et observée par le CP) et la situation de débriefing (interactions entre enseignante et CP). Or, si cette situation de référence est bien au centre des interactions, elle est peu l'objet de négociations et les quelques divergences qu'elle a pu générer ont été analysées précédemment (§ 3.1).

En revanche, une 3ème situation professionnelle émerge au cours de l'interaction, la situation « à venir » et nous étudierons sa "modalisation".

3.3.1 Les résultats de la négociation

En effet, à partir de la situation de référence, une bonne partie des échanges lors du débriefing vont consister à co-élaborer une situation future de meilleure « qualité » (que nous pouvons qualifier de "modalisée" car sa co-élaboration semble s'originer dans les interprétations primaires des deux protagonistes). Nous avons retenu deux épisodes significatifs attestant des modalités de cette co-élaboration. Ils sont volontairement extraits de la même séance de débriefing pour souligner l'importance de ce processus (interaction CP1 / M, après la 2ème séance d'enseignement de M). Le premier épisode est une co-élaboration pilotée par le CP, même si toutes les propositions émanent de M :

CP1 : Comment tu pourrais optimiser les temps de transition entre deux activités, toi ? Quelles solutions tu voudrais mettre à l'étude pour optimiser un petit peu ça et diminuer les pertes de temps un petit peu peut-être ?

M : Ranger ses affaires, par exemple à ce moment-là

CP1 : Le fait de ranger ses affaires, on passe, on change d'activité donc on a besoin que de ça, ça, ça et ça, hein donc, consigne stricte

M : Les écrire au tableau peut-être

CP : Peut-être les écrire au tableau, donc je vais être en mathématiques, donc j'ai besoin de tel ou tel outil.

⁸ En termes quantitatifs, nous constatons aisément que le CP1 accorde une part plus importante que sa collègue à la structuration temporelle de la séance, tandis que la CP2 insiste plus nettement sur la gestion de l'activité de l'élève et plus précisément sur le statut de cet élève. Cela renvoie à la spécificité de leurs cadres primaires respectifs.

M : Par rapport à l'horloge plus souvent peut-être, leur dire tant de temps pour ça

CP1 : Oui, peut-être mettre en place effectivement des petits contrats-temps comme cela pour devenir de plus en plus efficace

Le second épisode, même si les propositions restent soumises à une validation par le CP, rend compte d'une marge d'initiative plus importante de M :

M : Donc, dans le tableau par exemple, est-ce que je peux l'organiser comme ça (M trace un tableau sur une feuille) en mettant la nature, les quantités à chercher etc. Et ensuite, mettre par exemple a, b, c et leur demander de numéroter ?

CP1 : Oui, tu leur fais un cadre, tu leur laisses un cadre vide où ils peuvent mettre leurs calculs, qui leur ont permis de trouver, etc.

M : Au sein du tableau ou en dehors ?

CP1 : Peut-être que si tu mets au sein du tableau, ça risque d'apporter de la confusion, dans la lecture et l'exploitation du tableau. Donc, à mon avis, il faut un cadre pour les essais, hein, et le tableau qui est vraiment la trace qui montre que j'ai compris, que voilà

M : D'accord

CP1 : Voilà, moi je leur ferais faire ça, et donc faire porter l'évaluation sur les deux, quoi

M : oui

CP : Ça me paraît intéressant à ce niveau-là

M : La prochaine fois je prévois une feuille pour chacun

CP1 : Tout à fait, moi ça me paraît intéressant et que toi tu aies des traces, parce que le seul cahier du jour n'est pas toujours très instructif.

Nous constatons que le débriefing permet la co-élaboration d'une situation professionnelle « à venir » qui se calque sur les particularités de la situation de référence mais qui la transforme en « solutionnant » les difficultés rencontrées.

3.3.2 Les conditions de la négociation : les séances de débriefing

Les séances de débriefing donnent à voir des modalités de négociations très restrictives. Les interactions sont fortement structurées par la dissymétrie de la relation CP / enseignante. Dans le cas du conseil pédagogique en général et ici en particulier, cette dissymétrie est importante car elle cumule une hiérarchie de statuts, une hiérarchie d'expérience (tant de la conduite de classe que de celle du débriefing) et, pour reprendre l'analyse de Foucault (1975), une dissymétrie dans la parité du processus « voir / être vu » (le droit de regard unilatéral du CP sur l'enseignante relève, selon Foucault, d'un pouvoir absolu). Dans le cas particulier de l'enquête, il convient de rajouter l'observation du débriefing dans le cadre d'une recherche. Depuis les travaux d'Elton Mayo à Hawthorne (voir Desmarez, 1986), l'influence des dispositifs de recherche est bien connu et, dans le cas d'une interaction observée, les stratégies de prestance (qui dépassent le maintien du self et de la face puisqu'elles mettent en jeu un observateur de l'interaction) contribuent, sans nul doute, à accentuer cette dissymétrie. Cette dissymétrie est apparue dans les trois niveaux de l'analyse :

- lors des phases de divergences, les enseignantes débutantes se rangent très vite au point de vue du CP,
- lors de la mise en mots des caractéristiques de la situation de référence qui, sinon font consensus, tout au moins ne sont pas mises en débat, le porte parole est le CP,
- lors de la co-élaboration de la situation à venir, le CP reste le maître de l'interaction puisque toutes les propositions de l'enseignante débutante restent assujetties à sa validation.
- Nous pouvons dire que le CP "écrase" l'échange : il pilote le déroulement du débriefing, il soumet l'enseignante à la question (intentions, recherche de solutions alternatives, etc.) et ne lui concède qu'une portion congrue. Quasiment aucun point de l'échange ne relève de l'initiative de l'enseignante qui se contente de répondre, d'acquiescer ou de renchérir. De plus, la reprise en main "finale" par le CP qui synthétise les « résolutions » pour les séances à venir, renforce et ferme le processus.

3.4 Du processus de Reconstruction d'une situation professionnelle

3.4.1 Une situation reconstruite « en solo »

Les trois niveaux de l'analyse nous permettent dans un premier temps d'éclairer le processus de "reconstruction" de la situation

de référence. Dans le cadre de la séance de débriefing, la dissymétrie de la séance de formation, accentuée par l'effet du dispositif de recherche, impose une modalité d'échange très hiérarchisée. Les divergences sont réduites et rapidement neutralisées par les CP et les accords, c'est-à-dire les éléments de la situation que les enseignantes ne mettent pas en débat, sont verbalisés par les CP (dès lors, leur composante tacite laisse planer quelque doute sur l'adhésion des enseignantes et sur la consistance de ces accords). Nous pouvons dire que la reconstruction de la situation de référence accorde une place privilégiée aux interprétations du CP et l'interaction semble avoir comme principale fonction "d'enrôler" les enseignantes (au sens de Bruner, 1998). Dès lors, leur rôle se limite à entériner le point de vue du CP (la moindre tentative de remise en question est immédiatement interrompue) et, en poussant plus avant la métaphore de la représentation chère à Goffman, nous pourrions dire qu'elles sont cantonnées à un rôle de spectatrice : elles permettent que la représentation du CP puisse avoir lieu, elles sont invitées à y prendre part, mais une part congrue sur laquelle elle n'ont aucune prise. Le CP cumule les fonctions d'auteur, de metteur en scène et d'acteur principal. Ainsi, nous pourrions dire que notre hypothèse d'une situation de référence co-élaborée par une interprétation négociée lors de l'interaction semble remise en cause. Il est toutefois important de préciser qu'il s'agit-là d'un cas un peu particulier puisque d'une part la mise en mots de la situation de référence se fait dans le cadre de la situation support (qui obéit à ses propres logiques, notamment en termes de dissymétrie) et que, d'autre part, le CP n'est pas directement impliqué dans les pratiques de la séance d'enseignement. Si la situation de référence est reconstruite par le CP avec la complicité de l'enseignante débutante qui l'autorise, qu'en est-il de cette situation « à venir » qui a émergé de l'échange ? Caractérisée par une émancipation plus importante vis-à-vis des pratiques et de la séance réalisée, elle dispose d'un champ des possibles largement plus ouvert et offre ainsi un échappatoire à une négociation interprétative quelque peu empêchée, nous l'avons vu, lors du processus de reconstruction de la situation de référence. Elle peut aussi permettre à la situation support (le débriefing) de se décharger de la tension instaurée par la dissymétrie de la relation. Là encore, elle peut constituer un échappatoire, chacun des protagonistes peut se départir de son rôle de procureur ou d'accusé voire peut accéder à une sorte de parité qui ouvre l'espace à une négociation et à une co-élaboration de la situation à venir. Or, nous avons vu que ce n'était pas exactement le cas et que, même si la marge d'initiative des enseignantes débutantes est plus importante, elle reste rigoureusement circonscrite par l'autorité du CP qui parfois sollicite l'initiative par la question mais qui, dans tous les cas, conserve la prérogative de valider la proposition de l'enseignante. Cette main mise sur l'échange est d'ailleurs accentuée par la synthèse finale qui peut s'apparenter à une sorte de « verrouillage » de l'échange.

3.4.2 Une modalisation confisquée ?

Dès lors, notre hypothèse d'une co-élaboration négociée de la situation, qui renvoie au processus de modalisation proposée par Goffman, est mise à mal par le résultat de nos analyses. Ce résultat ne permet pas, non plus, d'envisager une autre manière d'articuler, au sein de la double lecture, le contexte pour l'acteur et le contexte pour le chercheur. Précisons toutefois deux limites importantes à cette remise en cause qui va jusqu'à questionner la portée de la notion de modalisation proposée par Goffman :

- a) notre cas est triplement spécifique : les rôles des interactants sont très différents dans la séance d'enseignement (l'une enseigne, l'autre l'observe enseigner), les interprétations de cette situation de référence sont collectées au cours d'une seconde situation professionnelle et cette séance de débriefing est caractérisée par une dissymétrie très marquée (et accentuée ici) entre CP et enseignante,
 - b) nous considérons qu'une négociation, même si elle ne s'affranchit absolument pas des questions de pouvoir (et de rapport de force), reste tributaire de l'existence d'un espace de négociation. Cet espace que nous pourrions rapprocher des « marges d'incertitude » de l'organisation (Crozier et Friedberg, 1977) va se trouver investi par les propositions des protagonistes, comme tentatives pour se les approprier. Or, dans le cadre du conseil pédagogique, l'espace de négociation n'existe pas ou, plus exactement, toutes les marges d'incertitudes potentielles sont confisquées par le CP, au bénéfice d'un rapport de forces, hérité de la dissymétrie de la situation de formation, qu'il met en œuvre tout au long de l'échange. L'enseignante débutante est évacuée de l'espace de négociation et cantonnée dans une fonction de faire valoir (que renforce le dispositif de recherche). Cela n'exclut pas le partage d'un minimum commun qui autorise l'interaction (sans doute a-t-il à voir avec la partie « interprétations partagées » - et ses limites - de la situation de référence) mais ce minimum commun semble relever davantage d'un préalable à l'interaction que d'un ensemble construit et développé dans et par l'interaction. Dès lors, il semble que pour que l'on puisse envisager la modalisation d'une situation, deux conditions soient requises :
- un engagement « similaire » dans la situation, en tous les cas moins différent que la posture d'acteur et d'observateur de l'acteur,
 - l'existence d'un espace potentiel de négociation, c'est-à-dire une autonomie relative des acteurs.

Cette remise en cause, dans le cas du conseil pédagogique, du processus de modalisation, interroge la fonction du langage. Nous avons pu voir qu'en cas de différence dans l'interprétation de la situation de référence, l'enseignante abandonnait son point de vue pour se ranger sous celui de l'autorité du CP. Dans ce cas, assistons-nous à une véritable "modification" du sens construit par l'enseignante ou son « ralliement » n'est-il que de convenance ? Ne met-elle pas fin à la controverse en faisant mine d'accepter le point de vue de l'autorité tout en maintenant son interprétation de la situation de référence (voire en renforçant sa consistance) ? Si l'on suit cette piste, le langage serait un outil permettant sans doute, au moins potentiellement, de partager une interprétation mais fournissant également une excellente protection de cette interprétation, en la préservant de toute remise en cause et de toute altération. Nous avons là une sorte de déconnexion entre langage et interprétation qu'il conviendra d'explorer plus avant.

4. Vers le concept de situation professionnelle

Se proposer de fournir quelques éléments à une conceptualisation de la situation nécessite de poser deux repères préalables, d'indiquer (certes rapidement) que nous nous référons :

- à une théorie d'un acteur doté d'une épaisseur historique (origine sociale, culturelle, trajectoire, etc.) mais pas déterminé par son histoire, un acteur autonome (initiatives, création, etc.) et responsable (rationalité, réflexivité, etc.), un acteur social (identité, affectivité, etc.), un acteur qui, en situation, adopte, selon les cas, un statut d'agent, d'acteur ou d'auteur.
- à une théorie du réel qui ne réduit pas le réel à la connaissance de l'acteur et qui, en suivant Quéré (1997, p. 184), distingue l'environnement (comme un ensemble de potentialités) de la situation⁹: « Le passage de l'environnement à la situation se fait par la production de configurations, qui implique qu'une figure soit distinguée de son fond, cette figure étant composée à partir des éléments pertinents sélectionnés dans l'environnement à partir d'un point de vue pragmatique ».

4.1 Contribution à une définition de la situation professionnelle

Avant d'insister sur sa dimension professionnelle, nous reviendrons d'abord sur la dualité de la situation, à peine esquissée dans la synthèse du premier paragraphe, en distinguant, ce que nous appellerons la singularité¹⁰ de la situation (qui correspond à une configuration unique de la triade acteur / espace / temps structurée par l'action) et la généricité¹¹ de la situation (qui correspond à tous les « ancrages » de cette configuration qui influencent cette situation mais qui relèvent d'autres espaces et d'autres temporalités que le ici et maintenant de la singularité). Cela permet, comme le dit Goffman (1982, p. 208) de ne pas confondre « ce qui relève de la situation et ce qui est en situation ».

4.1.1 La singularité de la situation

Nous caractériserons la singularité de la situation en quatre points :

- a) La situation est discontinuité. Pour que la configuration particulière puisse être repérable, il est nécessaire d'introduire une discontinuité dans un cours temporel continu. Cette discontinuité, qui ne peut-être que du fait de l'acteur, introduit un commencement et une fin, borne une durée qui simultanément émancipe le « maintenant » de l'immédiateté et circonscrit l'espace du « ici ».
- b) La situation est projet. Cette discontinuité n'a rien d'arbitraire car elle relève d'un choix en lien avec des finalités d'action, avec un projet de l'acteur. Dès lors, sa définition gagne à s'envisager au sein d'un couplage "situation / activité réalisée"¹².
- c) La situation est interprétation. C'est à partir de ce projet pragmatique que l'acteur va sélectionner, au sein de l'environnement, les éléments qui lui paraîtront pertinents pour le réaliser. Cette opération de sélection mobilise un processus cognitif complexe articulant évaluation et interprétation. En effet, la pertinence des éléments de l'environnement est nécessairement relative et c'est leur interprétation qui d'abord fera qu'ils seront pris en compte ou évacués et qui, ensuite, leur attribuera un statut de contraintes ou de ressources. Nous pouvons dire

⁹ Pour ne pas surcharger le propos, nous ne réintroduirons pas la notion de « contexte » qui, toujours si nous suivons Quéré (op. cit.), se rabat sur la dimension spatiale et évacue la dimension temporelle.

¹⁰ Nous nous bornerons à justifier le choix de ce terme en convoquant sa définition qui insiste sur le caractère « unique » qu'il véhicule : Singularité : « Trait distinctif de la catégorie du nombre, indiquant la représentation d'une seule entité isolable », (Deux sources étymologiques : singulariteit « manière extraordinaire d'agir, de penser, de parler » ou « caractère rare et exceptionnel de ce, ou de celui, qui se distingue » et singularitas : « fait d'être unique »)

<http://www.cnrtl.fr/definition/singularité/>

¹¹ Nous nous bornerons également à justifier le choix de ce terme en convoquant deux définitions : Généricité : « Caractère générique d'un terme, d'une propriété » et Générique : « Qui appartient au genre, qui en est la caractéristique ». (<http://www.cnrtl.fr/definition/http://www.cnrtl.fr/definition/généricité/>)

¹² Remarquons, d'une part, que ce lien situation / activité avait été repéré par l'analyse des interprétations partagées et que, d'autre part, il fait écho au couplage « pratiques / contextes », présenté dans nos travaux

que l'élaboration de la situation est un processus d'interprétation de l'environnement réalisé par l'acteur en vue de réaliser une activité¹³. d) La situation est changement. L'introduction de la durée et le couplage avec l'activité installent la situation comme un processus dynamique. La réalisation de l'activité transforme la situation qui, simultanément, transforme l'activité. Cela signifie que les interprétations n'ont rien de figé et qu'elles évoluent sur la durée de la situation. Dès lors, l'élaboration de la situation est également un processus continu indissociable de celui de réalisation de l'activité.

4.1.2 La généricité de la situation

Nous caractériserons la généricité de la situation à l'aide de quatre dimensions qui « pèsent » sur sa singularité¹⁴ :

- a) L'épaisseur historique de l'acteur. Goffman a ouvert la voie en proposant la notion de cadres primaires à partir desquels s'élaborent l'interprétation. La notion d'épaisseur historique vise simplement à prendre en compte les origines et les trajectoires sociales, culturelles et personnelles des acteurs, mais en les inscrivant dans une dynamique qui prenne en compte leurs évolutions et leurs transformations, en raison principalement des situations vécues.
- b) La mise en forme par l'environnement. L'environnement comporte une dimension, sinon « objective » tout au moins sur laquelle l'acteur n'a que peu ou pas de prise, et avec laquelle doit composer le processus d'interprétation. Nous nous bornerons à citer ici quelques-unes des principales différentes dimensions de cet environnement, les dimensions sociales, culturelles, politiques, institutionnelles, organisationnelles, matérielles, techniques, thermiques, acoustiques, etc.
- c) La potentialité de l'activité. Les psychologues du travail ont bien montré que « le réel de l'activité » ne pouvait se réduire à l'activité réalisée. Pour Clot (1997), l'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Dès lors, les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse.
- d) Les autres situations. L'élaboration d'une situation a forcément à voir avec d'autres situations, des situations proximales (celles qui se sont déroulées avant et qui nécessitent qu'on s'adapte à leurs résultats, celles qui se déroulent à côté et dont on cherche à se distinguer, celle à venir que l'on peut préparer, etc.) mais également des "classes" de situation auxquelles elle se rapporte. En effet, Vergnaud (1996) a bien montré que la conceptualisation d'une situation permettait de traiter selon un mode similaire toute une famille de situations, par adaptation minimale des schèmes d'action.

4.1.3 La dimension professionnelle

La dimension professionnelle de la situation structure à la fois sa singularité et sa généricité. Si nous reprenons d'abord les caractéristiques de sa singularité, nous pouvons rajouter que la délimitation de la situation (sa discontinuité), les finalités de l'activité (le projet) et les interprétations de l'acteur sont fortement interdépendantes de la tâche professionnelle. Si la tâche (et plus généralement la prescription) ne détermine pas l'activité, elle réduit fortement le choix des possibles. Dès lors, dans le cadre professionnel, le changement de la situation est corrélé à un processus d'adaptation et de réappropriation de la tâche.

En ce qui concerne les quatre dimensions qui caractérisent sa généricité, nous pouvons parler d'une redéfinition de chacune d'elles, ainsi :

- le professionnel précise l'acteur en insistant sur sa formation, sa trajectoire professionnelle, son expérience, son statut, sa fonction,
- la dimension professionnelle de l'environnement met en avant le secteur d'activité, la structuration du corps professionnel, les différents niveaux de règles (organisation, sécurité, etc.) et de codes (vocabulaire, attitudes, etc.), l'organisation de l'entreprise (fonction, hiérarchie, division du travail, etc.). Elle inclut, sans s'y limiter, toute la sphère de la socialisation professionnelle.
- les caractéristiques du travail englobent la totalité de l'activité professionnelle (sans se circonscrire à l'activité réalisée) mais la dépassent en prenant en compte la spécificité de ce travail et ses évolutions (comme le travail partagé pour les enseignants), son organisation (répartition des tâches, aménagement de l'espace et allocation du temps de travail, etc.) et ses effets, tant au niveau du produit du travail que de ces conséquences pour le travailleur (développement professionnel, santé au travail, etc.),
- les autres situations sont des situations professionnelles et retrouvent les questions relatives aux savoirs et à l'expérience professionnelle.

4.2 Questions méthodologiques

Pour tendre vers le concept, la définition de la situation professionnelle doit également se coller avec des questions méthodolo-

13 Ce qui fait écho au « contexte pour l'acteur »
14 Et qui n'étaient pris en charge que de manière assez fragmentaire par le « contexte pour le chercheur ».

giques et nous esquisserons ici, les cinq qui nous paraissent les plus importantes.

4.2.1 *Le projet de recherche : le couple situation-activité*

La situation professionnelle ne saurait persister à être cantonnée à un objet périphérique, positionnée dans le meilleur des cas sur le porte-bagages de travaux consacrés à d'autres objets scientifiques. Pour ce faire, sa définition modestement amorcée dans le paragraphe précédent doit être précisée mais, surtout, le projet de recherche doit être clarifié. Il paraît assez artificiel, et sans doute illusoire, de prétendre étudier la situation professionnelle coupée de l'activité¹⁵. Leur interdépendance est très consistante, la situation est élaborée pour permettre à l'activité de se réaliser et, en ce sens, la situation donne forme à l'activité mais, en même temps, la réalisation de l'activité transforme la situation et entraîne sa ré-élaboration. Rajoutons également que chacune de ces deux dynamiques se caractérise par sa dualité. Ainsi, à la singularité de la situation correspond l'activité réalisée et à la généricité de la situation correspondent les autres composantes de l'activité (contrariée, empêchée, contre-activité, etc.). Dès lors, nous défendons la pertinence d'un projet scientifique visant à étudier le couple "situation / activité professionnelles".

4.2.2 *Une double lecture à repenser*

La double lecture, telle que nous l'utilisons dans nos recherches, accordait une part trop importante à la singularité de l'action. Nous proposons d'ouvrir son empan, en distinguant quatre sources d'informations regroupées dans le tableau suivant :

Tableau 1
sources d'informations

<i>Point de vue de l'acteur</i>	Situation pour l'acteur (singularité)	Situation pour l'acteur (généricité)
<i>Point de vue du chercheur</i>	Situation pour l'observateur (singularité)	Situation pour l'observateur (généricité)

Nous pouvons remarquer que, même si la modalité binaire initiale (structurée par la dialectique des sphères conscientisées et non-conscientisées des pratiques) s'est élargie et complexifiée en devenant quaternaire (tableau), la dichotomie "explicite / implicite" reste prégnante et nous la retrouvons comme différenciatrice des deux lignes du tableau.

Cette proposition offre l'avantage de "couvrir" plus largement l'ensemble des composantes et des « déterminants » de la situation mais résout d'autant moins la question de l'articulation de ces quatre contributions que nous avons précédemment restreint les conditions même de la mise en œuvre d'une co-interprétation. A ce propos, nous pouvons sans doute avancer que cette double composante "explicite / implicite" (que l'on retrouve certes au niveau de l'acteur mais qu'on retrouve de la même manière au niveau du chercheur, sans que le volet implicite puisse être véritablement investigué) fonctionne comme une barrière supplémentaire.

4.2.3 *La situation condamnée à la reconstruction*

La situation est interprétation, nous l'avons dit et c'est ce que prétend appréhender la ligne "point de vue de l'acteur" du tableau précédent. Avant de revenir sur la question du langage, nous voudrions évoquer celle de la temporalité, dans une perspective méthodologique. En effet, l'accès aux interprétations est toujours différé et l'élaboration de la situation n'est pas verbalisée dans le cours de l'activité, sous peine de perturber lourdement cette activité. Dès lors et quels que soient les techniques mobilisées (entretien a posteriori, rappel simulé par auto confrontation, collecte dans le cadre d'une séance comme le conseil pédagogique), l'interprétation d'une situation est toujours le résultat d'une « reconstruction » en dehors de la dite situation et donc au sein d'une seconde situation, complètement différente, qui, elle-aussi, pèse fortement (et nous l'avons vu) sur cette reconstruction (rationalisation a posteriori, souci de prestance, etc.).

4.2.4 *Langage et interprétation*

Les limites du langage pour permettre l'accès à l'interprétation ont été soulignées. Le fait de parler a posteriori sur la situation peut éviter les dérives inhérentes au processus de "reconstruction" et que nous venons de pointer. De plus, le langage

15 Tout comme il nous paraît illusoire de prétendre, dans nos recherches, séparer les pratiques et leurs contextes.

peut avoir, nous l'avons vu, une fonction potentielle de "protection" d'interprétations qui seraient remises en cause dans l'interaction. Enfin, les sciences du langage l'ont bien montré, le langage à ses règles propres (grammaticales, syntaxiques, lexicales, etc.) dont la prise en compte est requise pour analyser un discours. Il est donc important de reconnaître que la mise en mots de l'élaboration de la situation peut se voir parasitée par des stratégies diverses qu'autorise (et/ou que favorise) le langage. Dès lors, la mobilisation du "point de vue du chercheur" accède à une pertinence supplémentaire. Elle permet, grâce à une source distincte, de fournir une sorte de "régulation" à l'interprétation des acteurs, un peu dans une logique de validation par triangulation des données. La différence est que nous sommes ici sur le mode binaire (acteur/chercheur) et qu'entre deux interprétations divergentes et concurrentes il va falloir trancher sans le recours d'une troisième source. Nous retrouvons entière la question de l'articulation des lectures qui revêt dès lors une cruauté manifeste puisqu'à la fin de l'article nous la retrouvons aussi lancinante que nous l'avions posée à son début.

4.2.5 du rapport chercheur / situation(s)

Une question est en filigrane de notre réflexion depuis le départ et il convient de l'objectiver avant de clôturer ce texte. Elle concerne le rapport entre le chercheur et les différentes situations du procès de recherche. Cela nécessite une première distinction entre la « situation-activité professionnelles » objet de recherche et les autres situations mises en place pour l'étudier.

En ce qui concerne la "situation-activité professionnelles" objet, il semble nécessaire de la rattacher de manière claire à l'acteur. Même si nous ne pouvons ignorer que par sa présence et son dispositif, il participe à cette situation, il nous paraît indispensable de considérer le chercheur comme "extérieur" à cette situation et d'assumer le deuil de ne pas étudier une "situation-activité professionnelles" incluant le dispositif d'observation.

Les autres situations de la démarche de recherche sont, elles, organisées à l'initiative exclusive du chercheur (avec l'accord de l'acteur s'entend). Là encore, il convient de distinguer les phases d'interactions chercheur / acteur (avant et/ou après l'observation, sur la base d'entretiens de divers types) des phases de travail de recherche individuelles ou entre chercheurs (stabilisation du projet, élaboration du dispositif méthodologique, problématisation, stabilisation du cadre théorique, organisation et analyse des éléments empiriques, rédaction). Les situations d'interaction, celles qui permettent la reconstruction de la « situation-activité professionnelles » objet (mais éventuellement aussi de son anticipation) pourraient sans doute être rapprochées pour partie de la séance de conseil pédagogique. Bien sûr, à l'inverse du CP, le chercheur va s'efforcer d'ouvrir au maximum l'espace de négociation à l'acteur. Toutefois, il s'agira bien d'une négociation et non d'une simple explicitation qui prétendrait réduire le rôle du chercheur à une simple fonction maïeutique. Par le poids symbolique d'une situation de recherche pour un acteur (et même si le chercheur fait tout pour le réduire), par l'agencement et la formulation sinon de ces questions tout au moins de ses relances (en lien à la fois avec son projet de recherche, avec le dispositif et, surtout, avec ses connaissances de la "situation-activité professionnelles" objet), une hiérarchie est bien présente et nous proposons de l'assumer plutôt que de la nier. Cette hiérarchie (qui circonscrit implicitement l'espace de négociation) est d'ailleurs renforcée en amont et en aval par les autres situations de la démarche recherche. Incontestablement, le chercheur garde la main sur l'interprétation qui sera construite à l'issue de la recherche et nous retrouvons Schütz (1987) qui différencie la « connaissance savante » propre au chercheur de la "connaissance ordinaire" de l'acteur sur laquelle elle prend appui. Pour lui, le système de pertinence est forcément différent entre un chercheur qui veut connaître la situation observée et un enseignant qui agit dans cette situation. Le chercheur est d'ailleurs amené à se détacher de la situation, à se positionner dans une sorte d'extériorité que lui permettra la mobilisation d'une démarche scientifique (concepts, théorie, méthodologie, empirie, etc.). Dans le cadre de recherches sur la « situation-activité professionnelles », ces différences ont besoin d'être réaffirmées.

Conclusion

Il est d'autant plus difficile de rendre compte d'un trajet intellectuel qu'il est, à la manière de la situation professionnelle, reconstruit a posteriori. Même si nous sommes tout à fait convaincu qu'il y ait eu un avant et un après, il s'avère compliqué de rendre compte du stade de notre réflexion qui était le nôtre avant de démarrer. La préparation du symposium, la mise en œuvre d'une recherche ponctuée par la stabilisation d'un premier texte, le déroulement du symposium et la rédaction du présent article favorisèrent des avancées non négligeables. Au départ, la notion de "situation professionnelle" que nous n'utilisions quasiment pas, sinon dans son sens commun, était toutefois repérable dans notre définition des pratiques et quelque peu opérationnalisée dans la distinction entre le "contexte pour l'acteur" et le "contexte pour le chercheur". La question de départ portait d'ailleurs sur la question de l'articulation de ces deux interprétations. Sur cette question, nous devons reconnaître que n'avons guère avancé. Notre recherche a montré qu'il ne suffisait pas qu'il y ait interac-

tion pour que l'élaboration négociée d'une situation soit mise en œuvre mais qu'il était nécessaire d'une part que les protagonistes soient engagés selon des modalités similaires dans la situation et que, d'autre part, un espace de négociation (au moins potentiel) soit ouvert. Bien sûr, nous avons vu que Schütz (op. cit.) déqualifiait cette question en substituant à la co-interprétation d'une situation professionnelle les interprétations successives d'un acteur puis d'un chercheur et en les posant comme caractéristiques de la démarche scientifique. En revanche, nous avons quelque peu avancé sur la théorisation de la situation professionnelle en mettant en avant une dualité irréductible entre sa singularité et sa généricité et en insistant sur la mise en forme spécifique qui accompagnait le qualificatif de professionnelle (même si nous avons limité nos réflexions au travail enseignant). Nous avons également exploré quelques pistes méthodologiques en questionnant le lien langage / interprétation (surtout pour une situation obligatoirement reconstruite), en ouvrant l'empan de la double lecture (pour lui permettre de prendre en charge quatre entrées complémentaires sur la situation professionnelle) et en proposant que les projets de recherche qui lui seront consacrés ciblent préférentiellement le couplage situation / activité professionnelle (pour éviter toute séparation artificielle et sans doute dérisoire).

Références bibliographiques

- Ardoino, J. (1980). Education et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives. Paris : Gauthier-Villars.
- Bandura, A. (1976). L'apprentissage social, Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (2003). Auto-Efficacité. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle. Bruxelles : De Boeck.
- Bange, P. (1992). Analyse conversationnelle et théorie de l'action. Paris : Hatier.
- Barbier, J-M, Chaix, M-L., Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel, Recherche et formation, 17.
- Bazet, I., (2002). Le plan ou la prescription de l'engagement. <http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>
- Bruner, J. (1998). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : PUF. (6ème édition)
- Chaliès, S. Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Recherche et Formation, 35, 145-180.
- Clot, Y. (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. Le Travail Humain, 60, 113-129.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective. Paris : Le Seuil.
- De Fornel, M. et Quéré, L. (Dir.) (1999). La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales. Paris : EEHES
- Desmarez, P. (1986). La sociologie industrielle aux États-Unis. Paris : Armand Colin.
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). Psychologie sociale et développement cognitif, Paris : Armand Colin.
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. Naissance de la prison. Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (1974 / 1991). Les cadres de l'expérience. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1982). L'ordre de l'interaction In Winkin, Y. (1988) (Dir.). Erving Goffman : les moments et leurs hommes, p. 208, Paris : Seuil.
- Goffman, E. (1988). La situation négligée In Winkin, Y. (Dir.). Erving Goffman : les moments et leurs hommes, p. 143-148, Paris : Seuil.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, Recherche et Formation, n° 35, p. 91 – 116.
- Marcel, J-F. (2002), Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, Revue Française de Pédagogie, n° 138, p. 103 – 114.
- Marcel, J-F (2006), Le collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs, Formation et pratiques d'enseignement en questions, n°5, p. 85-99.
- Marcel, J-F. (2007). « Nouvelles » pratiques enseignantes et développement professionnel, in Marcel, J-F, Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M (Dir.), Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes, p. 129-142, Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J-F. (2009) De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé, Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education, Vol. 12, n°1, p. 47-64, <http://ncre.educ.usherbrooke.ca/page.php?rep=catalogue&page=article&req=details&index=223>
- Marcel, J-F. et Piot, T. (Dir) (2005). Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants, Paris : INRP.
- Marcel, J-F, Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M (Dir.) (2007), Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J-F, Piot, T. et Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, vol. 42, n°2.
- Marcel, J-F et Garcia, A. (2009) Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement, Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, vol. 42, n°2, p. 27-42.

- Maroy, C. (2006), Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 155, p. 111-142.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2ème édition).
- Monteil, J-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris : Armand Colin.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : PUR.
- Perret-Clermont, A-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 15-85, p. 163-192.
- Rikard, G.L. (1990). Student teaching supervision: A dyadic approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(4), 85-87.
- Saunders, S., Pettinger, K., Tomlinson, P. (1995). Prospective mentors' views on partnership in secondary teacher training. *British Educational Research Journal*, 21(2), 199-218.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, Méridiens-Klincksieck.
- Six F. (1999). De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Charles de Gaulle Lille III.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (1996) Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (Ed). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 275-292. Paris : PUF
- Vygotsky, L-S. (1993 / 1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. in Schneuwly, B. et Bronckart, J-P. (Dirs.). *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 95 – 117.
- Williams, A. (1993). Teacher perceptions of their needs as mentors in the context of developing school-based initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 19(4), 407-420.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* PUF : Paris.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D. (2001a). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 57-80.
- Zecchin, P. (2009). *Construction et mobilisation de savoirs professionnels. Le cas de pratiques d'enseignement de la proportionnalité au cycle III par trois PET1*. Mémoire de M2 en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse (non publié)