



HAL
open science

Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au coeur du développement professionnel

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au coeur du développement professionnel. I. Vinatier. Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation. , Octares, pp.151-190., 2012, 9782366300017. hal-01716665

HAL Id: hal-01716665

<https://hal.science/hal-01716665v1>

Submitted on 23 Feb 2018

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.

Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel

Thérèse Perez-Roux, Laboratoire du CREN, IUFM-Université de Nantes

Introduction

Les Maîtres-Formateurs sont des acteurs particuliers de la formation actuelle (et à venir) des enseignants du primaire. Enseignants une grande partie de leur temps, confrontés à des tâches complexes et hétérogènes dans leur classe et en dehors, ils sont amenés, en tant que formateurs, à prendre appui sur une pratique professionnelle dans laquelle ils sont reconnus par l'institution. Dans le même temps, ils doivent apprendre à s'en décentrer pour accompagner sur le terrain les enseignants débutants dont ils ont la charge.

Notre démarche de recherche consiste à appréhender, à partir de l'analyse de l'activité de ces formateurs dits « de terrain », un dispositif mis en œuvre dans la durée et les effets de ce dispositif en termes de développement professionnel.

Pour présenter notre approche nous allons, dans un premier temps, clarifier un ensemble de références théoriques qui nous serviront d'ancrage pour analyser les données issues du terrain ; nous tenterons de montrer leur articulation tout en les adaptant au contexte de cette étude, de manière à comprendre comment et dans quelle mesure des processus de développement identitaire peuvent être activés dans un dispositif de « co-explicitation »¹ réunissant formateurs de terrain (PEMF et CPC) et chercheur en Sciences de l'Éducation.

Cela nous conduit à expliciter les relations entre professionnalisation et professionnalité, entre développement professionnel et réflexivité pour comprendre dans quelle mesure ce dispositif met en lumière des formes évolutives de positionnement identitaire chez les formateurs chargés de conseiller des enseignants novices. Au fil de séances de co-analyse, ces positionnements se précisent, se questionnent et se transforment, inscrivant le travail dans une dynamique de co-construction de sens et de mise à jour de gestes professionnels² plus ou moins partagés, qu'il s'agit de mettre à l'épreuve du groupe et de ses analyses. Le dispositif proposé favorise ainsi un espace pour élaborer collectivement une rationalité d'action et revenir sur les questions ou dilemmes professionnels qui organisent l'activité.

¹ Pour nous, le dispositif de co-explicitation suppose un retour du professionnel sur son activité en présence d'un tiers (personne ou groupe). Les séances de coanalyse, mobilisant des techniques d'autoconfrontation à des traces, sont organisées à cette fin. Le dispositif cherche à montrer comment les processus dialogiques, à la base de ces techniques qui requièrent un mode de coopération particulier entre chercheur et praticiens, peuvent engendrer un triple développement : de l'objet du travail collectif, du collectif lui-même et de chacun de ses membres (Saujat, 2001).

² Nous situons les gestes professionnels dans l'agir formateur, en y intégrant à la fois :

- des gestes de métier (Jorro, 2002), inscrits dans une dimension externe et générique et qui structurent l'activité ;
- les gestes d'ajustement en situation considérés par Bucheton (2009) comme des microgestes de tissage permettant de construire le sens de la situation. Ces gestes sont donc inscrits dans une dimension singulière et contextuelle ; ils prennent en compte la valeur symbolique des actes et la dimension intersubjective de l'activité professionnelle.

1. Enjeux identitaires liés à la réflexivité

1.1. Professionnalisation des enseignants, professionnalité des formateurs

De manière générale, la professionnalisation peut être appréhendée à travers deux grandes logiques : un processus de négociation, par le jeu de groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice des activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités) ; un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante (transmission des savoirs et de compétences considérées comme nécessaires pour exercer une profession et construction d'une identité professionnelle) (Wittorski, 2005). Ces deux logiques sont présentes, à des degrés divers, dans la dynamique du travail collaboratif engagé avec les formateurs de terrain. En effet, on y repère à la fois un processus d'élaboration de règles, à l'interne du groupe, pour des professionnels qui se sentent seuls et construisent, par un jeu d'interactions, l'émergence d'un groupe professionnel en quête de reconnaissance ; par ailleurs, ce travail collaboratif favorise la construction d'une professionnalité de formateur en revenant sur les tensions qui traversent l'activité de conseil et sur les moyens de les dépasser.

Par ailleurs, la professionnalisation suppose une formation théorique et pratique solide, dans laquelle est valorisée l'autonomie et la responsabilité des acteurs vis-à-vis des décisions liées au métier, c'est-à-dire la capacité pour un professionnel de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens par rapport aux objectifs fixés et dans le respect d'une éthique professionnelle. Si cette capacité peut se développer individuellement, il semble aussi que la confrontation à d'autres professionnels peut être une aide à l'élaboration de stratégies adaptées et définies collectivement avant d'être déclinées de façon singulière en fonction des contextes, des ressources personnelles et des contraintes propres aux situations.

Nombre de travaux se sont intéressés à la professionnalisation des enseignants (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Lang, 1999 ; Wittorski, 2005 ; Perez-Roux, 2008a) dans une logique de formation. Ils soulignent le caractère progressif des acquisitions, inscrit dans une démarche mettant en jeu la **réflexivité** des acteurs et permettant au final de reconnaître leur **professionnalité** à travers la construction de compétences et de savoirs essentiels pour la pratique d'un métier.

Uwamariya et Mukamurera (2005) relie cette construction de la professionnalité à la question du **développement professionnel**, nécessitant la prise en compte de plusieurs éléments :

- des stratégies efficaces de mobilisation de différents savoirs (à, sur, pour enseigner) ;
- un engagement efficient des enseignants dans leur activité ;
- un apprentissage continu visant une adaptation au(x) contexte(s) de travail ;
- un partage d'expertise.

Ce dernier aspect peut amener le professionnel vers des formes collaboratives au sein des établissements. Perrenoud (1994) insiste sur ce point en soulignant l'importance d'une réflexion sur la pratique, soutenue par un engagement dans l'innovation au sein de collectifs de travail³. Cet ensemble d'éléments peut contribuer à construire une identité professionnelle plus assumée pour soi et mieux reconnue par les autres.

³ Cet ensemble de réflexions a largement contribué à la formulation des dix compétences du référentiel sur la formation des Maîtres (2007)

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

A l'heure où la formation des enseignants entre dans un processus de *Masterisation* et tend à redessiner les contours de l'alternance, la question des contenus, des durées, des lieux pour la formation, intégrant une articulation théorie-pratique, se pose de façon cruciale. Dans ce nouveau paysage encore mal défini, il s'agit de **(re)penser des dispositifs** destinés à favoriser un dialogue constructif entre expérience professionnelle et réflexion sur l'action, en vue de construire les compétences attendues d'un professionnel. Ce dialogue, jusqu'ici accompagné par des formateurs mais aussi co-construit avec les pairs, intégrait des savoirs professionnels pluriels (didactiques, pédagogiques, éthiques, etc.). Les perspectives actuelles concernant la formation mettent l'accent sur des savoirs issus de la recherche, censés venir éclairer, de façon plus ou moins directe, l'acte d'enseignement ou de formation. Or, la prise en charge de classes dans les établissements scolaires (stages) génère de nombreuses tensions chez les enseignants novices (Perez-Roux, 2008a ; Gélin, Rayou et Ria, 2008). Les formateurs sur le terrain (maîtres-formateurs pour le premier degré, conseillers pédagogiques pour le second degré) doivent donc répondre à un enjeu de taille : former les futurs enseignants à un métier complexe, multidimensionnel, appelé à évoluer et nécessitant de nombreuses adaptations. Ces adaptations supposent la prise en compte conjointe et mesurée des logiques institutionnelles (recommandations, prescriptions, etc.), du contexte local (organisationnel et humain) mais aussi les caractéristiques personnelles des acteurs, dont l'identité s'affirme de façon à la fois singulière et partagée par des groupes professionnels d'appartenance et/ou de référence.

Parallèlement, la professionnalisation des formateurs reste encore peu pensée, alors que l'accompagnement des enseignants novices sur le terrain prend désormais une place cruciale. Lang (2002) met en avant un monde des formateurs d'enseignants relativement composite en fonction de leur parcours, du niveau de cursus auquel ils interviennent, etc. Pelpel (2002) défend l'idée que la professionnalisation des formateurs de terrain reste quasi impossible dans la mesure où « *le fait d'enseigner [reste] constitutif de leur identité* » (p.187).

Pourtant, plusieurs chantiers se mettent en place. Des auteurs comme Dugal et Amade-Escot (2004), dans une visée d'articulation recherche et formation, s'intéressent aux situations collaboratives avec des formateurs de terrain et à leurs effets dans des entretiens de conseil pédagogique. Loizon (2008) rend compte d'une démarche collaborative entre chercheur et formateurs du premier degré (CPC en EPS) en charge de l'accompagnement des néo-titulaires sur le terrain. Cette recherche met en relief une prise de distance des CPC au niveau du fonctionnement des entretiens de conseil et un questionnement critique sur l'efficacité des prescriptions. En soulignant le besoin de formation pour développer une « compétence à conseiller » et à comprendre ce qui se joue dans les interactions, ces résultats éclairent en partie le contexte de notre étude. Il s'agit donc de creuser davantage la pertinence des dispositifs engageant des formes collaboratives (Vinatier, 2009) et de préciser la problématique du travail, en lien avec ce qu'évoquaient déjà Altet, Paquay et Perrenoud en 2002. Pour ces auteurs, le fait d'accompagner personnellement les stagiaires dans l'acquisition des compétences professionnelles et plus largement dans la construction de leur identité professionnelle suppose chez les formateurs : « *distanciation, lucidité, considération, formalisation « respectueuse » d'autrui, analyse de ses propres pratiques, éthique de la relation* » (p.13). Dans quelle mesure certains dispositifs seraient plus à même de développer ces attitudes ?

Enfin, comment les formateurs deviennent-ils des praticiens réflexifs (Schön, 1994), capables d'analyser leurs situations de travail, de prendre en compte l'ethos professionnel du groupe tout en revenant sur les valeurs personnelles qui organisent leurs pratiques de formation ?

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

Quelles stratégies cela suppose-t-il dans une dynamique de formation de formateurs articulée à la recherche ? A quelles conditions un dispositif permet-il réellement le développement professionnel des acteurs à travers la mise en jeu d'une réflexivité à construire, pour soi et avec les autres ?

1.2. Développement professionnel et réflexivité

La notion de développement professionnel comporte un caractère polysémique. Uwamariya et Mukamurera (2005) relèvent deux perspectives théoriques pour appréhender ce concept.

Dans une perspective développementale, il s'agit de s'intéresser aux changements vécus par les acteurs et à la manière « *dont les enseignants se développent dans les conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants* » (Raymond, Butt et Townsend, 1992, p.143). La critique fréquemment adressée à cette approche concerne sa focalisation sur les changements survenus chez l'enseignant sans prise en compte du contexte professionnel et de l'apport du milieu, et dans l'ignorance de toute dimension collective et organisationnelle du travail.

Dans une perspective professionnalisante, le développement professionnel est considéré comme un volet de la formation continue et du perfectionnement. Il implique donc des actions de formation auprès des acteurs, destinées à soutenir leur évolution. Il peut aussi, comme le propose Day (1999) être associé à la recherche. Barbier, Chaix et Demailly (1994) envisagent le développement professionnel comme un processus « *de transformation individuelle et collective des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* » (p.7).

En ce sens, il est en relation avec la construction d'une professionnalité qui met en valeur l'acquisition d'un ensemble de savoirs pertinents à l'enseignement. Cette acquisition, sous des modalités variées (la pratique, la réflexion, les échanges ou collaborations, la formation, etc.) serait au cœur des changements que vivent les enseignants au regard de leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière.

Ainsi, le développement professionnel rend compte de l'évolution du professionnel à travers la conception qu'il a de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratiques, des conditions de travail. Donnay & Charlier (2006) le définissent « *comme 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* » (p.13).

Conformément à ce qu'en disent les auteurs, le développement professionnel est spécifique à chaque professionnel et repose sur sa capacité à **se reconnaître capable de se développer** et responsable de son propre développement professionnel. Ainsi, il restitue au professionnel sa liberté d'apprendre en même temps que la responsabilité de sa qualification.

Enfin, la réflexion est un processus éminemment social qui se produit non seulement chez un individu mais aussi au niveau de la (des) communauté(s) à laquelle (auxquelles) il appartient. Mead (1963) parle « d'autrui significatifs » (parents, enseignants, etc.) qui vont venir appuyer les processus d'identification durant l'enfance. Dans le cadre du cheminement professionnel, d'autres « autrui significatifs » prennent le relais : il s'agit des acteurs

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

renvoyant à différents groupes d'appartenance ou de référence, considérés comme importants (de façon explicite ou implicite) dans le processus de construction identitaire⁴.

Dans les faits, la dimension réflexive est souvent sollicitée en réponse à des problèmes qui se présentent dans l'expérience immédiate. C'est pourquoi il est difficile de réfléchir constamment seul ; les interactions avec autrui, la participation à des groupes, la collaboration entre pairs soutiennent la réflexivité, permettent d'échanger sur les pratiques et de construire des bases de connaissance communes issues de ces réflexions.

Le plus souvent, le développement professionnel est entendu comme un processus d'apprentissage ouvrant sur des formes collaboratives largement souhaitées. L'enseignant acquiert progressivement les connaissances dont il a besoin pour apprendre et maîtriser son métier ; ces acquisitions sont majorées par la coopération et la construction d'une culture collective, dans une institution donnée (Hargreaves et Fullan, 1992).

Ce processus d'apprentissage est à la fois individuel et collectif et vise la compréhension des situations de travail. En ce sens, le développement professionnel est envisagé comme un processus de transformation, dans lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative (Day, 1999). Cette démarche qui doit rester à la fois collégiale et autonome, augmente la confiance des acteurs et, à terme, leur implication professionnelle (Clément et Vandenberghe, 1999).

Nous faisons l'hypothèse que cette approche théorique du développement professionnel est transposable au monde des formateurs, peu étudié sur ce point, comme nous l'avons vu précédemment. L'étude nous montrera comment dans quelle mesure cette orientation se vérifie.

1.3. Une réflexivité pour soi et/ou avec les autres

1.3.1. Paradigme du praticien réflexif et registre des savoirs liés à la pratique

Pour Schön (1994), la réflexivité permet la prise de recul du praticien sur ses pratiques et une explicitation du fondement de ses actes. Le praticien adopterait ainsi une posture d'extériorité en mettant à distance sa situation de travail, se donnant la possibilité de la questionner, de l'analyser, de l'alimenter en clarifiant d'une part ses propres savoirs implicites et en prenant appui, d'autre part, sur des savoirs formalisés par ailleurs. Cette perspective ne va pas de soi et nécessite la mise à jour et l'articulation de savoirs formalisés, de savoirs formalisables et de savoirs tacites (Alsène, Gamache et Lejeune, 2002).

Donnay et Charlier (2006) considèrent qu'une posture d'extériorité est propice à une théorisation des pratiques et à une prise de conscience des gestes professionnels mis en œuvre dans l'activité. Les savoirs théoriques ne sont pas simplement assimilés, ils sont interprétés au travers de grilles personnelles, ce qui semble soutenir leur appréhension. Cette prise de recul engage le professionnel à quitter momentanément l'urgence des situations, à se donner les moyens de faire un pas de côté pour « se regarder marcher » et mieux comprendre les ressorts (cachés) de l'action.

Entrer dans une démarche réflexive suppose par ailleurs un engagement du professionnel qui identifie des besoins spécifiques liés à la pratique et choisit les moyens permettant d'y

⁴ Dans le cadre de notre étude, ces « autrui significatifs » sont représentés par les professionnels des deux groupes d'appartenance (d'un côté, enseignants et autres acteurs de l'école; de l'autre, formateurs de terrain ou de l'IUFM) mais aussi par les formés (élèves et stagiaires PE2 dont le MF a la double charge), et, dans le cadre du dispositif, les participants et le chercheur avec lesquels le professionnel s'engage à collaborer.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

répondre de façon singulière et située. Ce processus d'apprentissage, de recherche et/ou de réflexion participe au renouvellement de savoirs pluriels, composites, multidimensionnels. Cochran-Smith et Lytle (1999) évoquent trois types de savoirs qu'il s'agit ici de questionner :

- les savoirs pour la pratique correspondant à des connaissances en lien avec les théories éducatives ainsi que les recherches en Sciences de l'Éducation ;
- les savoirs enracinés dans la pratique (produits par et pour la pratique) qui sont subjectifs, personnels mais essentiels à l'enseignement ou à la formation ;
- les savoirs de la pratique qui renvoient aux savoirs construits collectivement par l'analyse critique et systématique de l'enseignement ou de la formation, faite par tous les acteurs de l'éducation. Ces savoirs sont basés non seulement sur les connaissances formelles ou celles provenant des expériences personnelles, mais aussi sur les connaissances des autres ainsi que sur les dimensions socioculturelles du milieu.

Cette classification des savoirs, en lien avec la pratique, éclaire notre étude : elle positionne au cœur de la démarche réflexive des formateurs, des éléments singuliers (savoirs enracinés) mais aussi la nécessité de s'inscrire dans des dispositifs valorisant des démarches collaboratives entre chercheurs et praticiens (savoirs de et pour la pratique).

Il s'agit pour nous de repérer dans quelle mesure le « praticien réflexif » a aussi besoin des autres pour avancer dans la construction de sa professionnalité.

3.1.2. Une démarche réflexive soutenue par des formes collaboratives

Si le modèle du praticien réflexif tel que le décrit Schön semble, le plus souvent, se construire de manière individuelle, il se décline dans des espaces de formation initiale ou continue ouverts à la dynamique des échanges. Le praticien n'est jamais seul. Il s'inscrit dans plusieurs communautés : celle du (ou des) groupe(s) professionnel(s) d'appartenance (dans l'étude, par exemple, les praticiens sont à la fois enseignants et formateurs), celle de l'établissement, celle du groupe en formation.

En formation initiale, de nombreux dispositifs tels que l'analyse de pratiques, l'accompagnement du mémoire professionnel intègrent des formes de co-construction dont nombre d'auteurs ont souligné l'efficacité dans le développement de la professionnalité.

La dimension collective constitue donc un appui pour la formation. Senge et Gauthier (2000) en explicitent les enjeux :

- la présence de l'autre oblige chaque praticien à expliciter sa propre réalité en la rendant intelligible aux autres et à lui-même ;
- l'échange des points de vue entre les partenaires soutient la prise de recul du praticien en réflexion. Elle lui permet de dire sa réalité sous différents angles ;
- chacun vient avec des apports respectifs en termes de savoirs implicites et de ressources théoriques ou standardisées dont il est détenteur ;
- les membres de l'équipe se soutiennent et s'accompagnent mutuellement pour construire ensemble du savoir utile pour chacun ;
- la dimension affective du groupe (appartenance, sécurité, encouragement) soutient l'investissement de chacun dans un processus d'apprentissage et encourage la prise de risques ;
- les personnes qui travaillent ensemble ont la possibilité « *en confiance, de développer une intelligence et une compétence plus grande que la somme des talents individuels* » (Senge et Gauthier, 2000, p.11).

Dans la réalité, ces présupposés supposent la mise en place d'un certain nombre de conditions préalables car l'engagement dans ce travail collaboratif se construit progressivement et nécessite une grande vigilance.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

Il s'agit à présent de voir dans quelle mesure les dispositifs de co-réflexivité peuvent favoriser les processus de construction de l'identité professionnelle.

2. Développement professionnel et dynamiques identitaires

Le travail de réflexivité engagé par les acteurs sur leurs pratiques constitue un des vecteurs du développement professionnel. Dans cette perspective, les formes de travail collaboratives semblent répondre à des enjeux identitaires forts où se combine rapport de soi à soi, à autrui et, plus largement, à l'institution.

2.1. L'identité professionnelle inscrite dans un double processus

Pour Dubar (1992), l'identité professionnelle renvoie au « *processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître parmi les partenaires de ses activités de travail et par lequel les segments qui le composent (et les sujets qui constituent ces segments) se dotent de discours légitimant leur pratique [...] Construire une identité professionnelle c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître* » (p.132).

En ce sens les formes identitaires sont multiples, composées, instables, bricolées au sein des groupes professionnels ; tenter de les saisir suppose de comprendre les dynamiques de définition de soi : « *ce qu'il faut analyser, en écoutant les récits de pratiques et de trajets, ce sont les mises en cohérence du récit du passé et de l'anticipation d'avenir, en même temps que de son engagement dans les relations de travail et son affrontement avec les normes des politiques scolaires. Toujours cette double transaction constitutive de la construction / destruction des mondes autant intimes (« vécus ») que sociaux (« partagés »)* (Dubar, 2002, p.136).

Dans notre étude, la co-analyse de l'activité suppose de partager, comprendre et co-construire des gestes professionnels, de saisir le contour des situations, les marges de manœuvre des individus et les ajustements que ces derniers doivent opérer en contexte. Les écarts entre *ethos* du groupe professionnel, valeurs personnelles et injonctions institutionnelles créent des tensions qu'il s'agit de dépasser seul et avec les autres. De ce point de vue, les formes identitaires supposent de multiples interprétations de la part des acteurs et une articulation permanente entre transactions objectives et subjectives.

Les **transactions subjectives** conduisent à une identité construite sur le mode de la continuité ou de la rupture (plus souvent du changement) : la continuité suppose un espace unifié de réalisation, des trajectoires continues avec amélioration des qualifications, des savoir-faire et des prises de responsabilité. La rupture est liée à une forme de dualité entre deux espaces et l'impossibilité de se construire une identité d'avenir à l'intérieur de l'entreprise (ou de l'institution) cela conduit donc le sujet à changer "d'espace" (en s'inscrivant dans un réseau ou en s'impliquant en dehors du travail) ;

Ces transactions subjectives s'inscrivent donc dans une **dimension biographique**, se situant entre identité revendiquée et identité visée, qui renvoie à ce sur quoi on peut s'engager pour l'avenir, compte tenu de ce qu'on a acquis. Dans les faits, elles amènent souvent les acteurs à des ajustements constants et problématiques entre prétentions initiales et opportunités offertes. Elles supposent aussi que chacun préserve le sentiment de rester le même et de conserver ses valeurs durant son parcours tout en s'adaptant aux différentes situations, contextes et/ou changements qui surviennent dans son environnement professionnel.

Les **transactions objectives** articulent reconnaissance (des compétences, des diplômes, des savoirs acquis) ou non reconnaissance sociale. Ainsi, la reconnaissance est le produit d'interactions positives entre l'individu visant son identité réelle et l' *Autrui* significatif lui conférant son identité virtuelle ; la non reconnaissance résulte au contraire d'interactions conflictuelles, de désaccords entre identité virtuelle et identité réelle (Dubar, 1991).

Ces transactions objectives s'inscrivent donc dans une **dimension relationnelle**, qui « *vise à faire reconnaître ou non par les partenaires la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (politique) de l'institution* » (Dubar, 1992, p.521). Elles s'appuient donc sur les interactions verbales ou non verbales, réelles ou fantasmées. Chacun élabore une « image de soi » en relation avec celles que, de son point de vue, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Mais si l'identité se fonde sur des actes d'attribution des autres, elle s'appuie aussi sur des revendications d'appartenances et de qualités, pour et par soi-même. Ces autodéfinitions s'incarnent dans des rôles mais intègrent aussi paroles et attitudes des autres.

Notre analyse s'intéresse plus particulièrement au positionnement identitaire mis en relief par un travail de co-analyse et notamment à la définition de soi en tant que professionnel, confronté à des regards croisés : celui des enseignants-stagiaires suivis sur le terrain, celui des pairs Maîtres-Formateurs ou Conseillers Pédagogiques, celui du formateur IUFM, celui du chercheur, etc. Elle tente d'explorer les transactions à l'œuvre pour faire face à d'éventuelles tensions entre registres de pensée et d'action (Perez-Roux, 2009), entre *ce qui se repère à travers l'enregistrement* dans la pratique d'entretien et les modalités de justification des acteurs pour défendre leur point de vue et/ou assumer leurs actes lors du temps de co-analyse. La dimension longitudinale intègre par ailleurs un processus de maturation/intégration (lié à la réflexivité) qui est mis en œuvre par le sujet dans le temps qui sépare les séances de co-analyse.

2.2. Dynamique des conflits intra et inter psychiques

Les tensions entre registres de pensée et d'action conduisent le sujet à mettre en place des stratégies ou des positionnements identitaires dont l'objectif est le maintien de la cohésion et de la cohérence de ses différentes composantes identitaires. Il s'agit d'une configuration complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail de construction de soi. Effectué de façon consciente et/ou inconsciente, ce travail mobilise le vécu subjectif du sujet en interactions tensionnelles avec des autrui significatifs (Mead, 1963) agissant dans des environnements multiples (socio-professionnels, culturels, politiques...) et situés dans des cadres institutionnels et des rapports sociaux surdéterminant les situations d'interaction (Kaddouri, 2007).

La dynamique s'inscrit donc dans des déséquilibres, des tensions, des moments de crise dans la trajectoire (perspective diachronique) et dans le positionnement du sujet à un moment donné (perspective synchronique). Ces déséquilibres momentanés seront dépassés si le sujet a conscience de son unité, de sa continuité et s'il a une certaine maîtrise des choix qu'il peut opérer à un moment donné de son parcours. Les tensions seront aussi réduites par le partage d'une culture professionnelle et par le sentiment de s'y révéler comme personne originale gérant en quelque sorte une interprétation personnelle. Ce processus de personnalisation est mis en relief par Malewska-Peire et Tap (1991). Pour ces auteurs issus du champ de la

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

psychologie sociale, non seulement l'individu « *participe à la construction de sa propre personnalité, dans le jeu complexe de multiples déterminations, mais (il) est en mesure, tout au long de sa vie, de remettre en question ce qu'on a fait de lui, grâce à ses capacités acquises de discrimination, de compréhension et d'autonomie* » (p.10).

Nous faisons l'hypothèse que la situation de co-analyse aide ce processus de personnalisation tout en l'ancrant dans une dimension partagée.

Un autre élément aide à comprendre ce qui se joue pour les acteurs concernés par le dispositif étudié. Les **dynamiques identitaires** sont constituées d'un ensemble de tensions : tensions « **entre** » les différentes composantes de l'identité et tension « **vers** » un projet identitaire (Kaddouri, 2000). Le **projet identitaire** exprime l'orientation identitaire dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. Cette orientation et les tensions qui le sous-tendent donnent lieu à des stratégies identitaires. Celles-ci prennent appui sur des actes et des discours et ont pour fonction, selon les cas, de réduire, de maintenir ou d'empêcher l'avènement des écarts entre *identité pour soi* et *identité pour autrui* (intégrant des tensions d'ordre intra et inter-psychiques). Elles visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire (entre permanence et inachèvement). Cette orientation « vers » nous semble impulsée puis stimulée par le projet de **recherche collaborative**.

Par ailleurs, Kaddouri revient sur la dynamique que génère ce projet identitaire : qu'est ce que la personne a à y gagner ou à y perdre ? Et quelle maîtrise conserve-t-elle de sa « zone d'incertitude » ? On peut se demander dans quelle mesure le dispositif de recherche proposé aux professionnels constitue une situation suffisamment sécurisée et structurée pour avoir un caractère stimulant et favoriser la construction d'une professionnalité de formateur.

Par ailleurs, cette dynamique ne peut se concevoir en dehors de l'altérité. L'individu a des liens conflictuels ou de complémentarité avec les autres (acteurs, institution). Cela ramène à la question du projet de soi sur soi et de celui d'autrui sur soi. S'il y a incompatibilité avec un rapport de forces défavorable, cela peut générer de la souffrance ou conduire à la rupture. S'il est favorable, cela peut (ré)conforter le professionnel et s'avérer stimulant.

On peut donc se demander si les formes de co-réflexivité négociées avec les acteurs permettent effectivement une co-construction du sens de l'action.

En fait, il s'agit de saisir comment et dans quelle mesure les formes collaboratives à visée réflexive, se situant à l'interface de l'expérience singulière et partagée, favorisent le développement professionnel et, à terme, l'émergence d'une communauté de pratiques.

2.3. Synthèse théorique : vers une modélisation pour l'analyse

Notre manière d'aborder l'identité professionnelle en tant que processus complexe et dynamique, intègre donc plusieurs registres de tensions (Roux-Perez, 2001, 2005) :

- tension entre continuité (être le même) et changement (être différent) : il s'agit de vivre une relation au métier qui perdure ou se transforme ;
- tension entre affirmation de soi (se différencier des autres) et intégration au groupe (être comme les autres) : il s'agit de se positionner dans ce rapport à autrui rendu plus complexe lorsque co-existent plusieurs groupes d'appartenance ;
- tension entre unité (être cohérent) et diversité (être multiple) : il s'agit d'assumer au plan professionnel des formes d'investissement hétérogènes qui doivent à terme trouver un sens pour le sujet.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

Ces tensions structurent des identités professionnelles inscrites dans un contexte institutionnel, organisationnel et humain particulier. Elles mettent en avant l'articulation de trois dimensions : **biographique, relationnelle** et **intégrative**.

Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications dans le contexte professionnel. Cela donne lieu à de multiples interprétations de la part des acteurs et à des formes de « transactions », pensées ou agies, qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis (Dubar, 1992).

Par ailleurs, chacun élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance (des compétences, des diplômes, des savoirs acquis) ou de non reconnaissance qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Mais si l'identité se fonde sur des actes d'attribution des autres, elle s'appuie aussi sur des revendications d'appartenances et de qualités, pour et par soi-même. Ces auto-définitions s'incarnent dans des rôles, des métiers mais intègrent paroles et attitudes des autres. Construites par chacun à travers les expériences de l'existence, elles résultent de la capacité du sujet à réagir, à rebondir face aux échecs, à trouver des stratégies pour s'adapter et poursuivre son projet identitaire (Kaddouri, 2000).

Enfin, cette approche, enrichie d'un éclairage psycho-sociologique, intègre une autre dimension qui renvoie à des processus intra psychiques relevant des théories de la consistance⁵ ; elle s'avère très opérante lorsqu'il s'agit d'appréhender l'identité professionnelle chez des individus plus expérimentés et/ou plus âgés ou chez les professionnels ayant à gérer plusieurs fonctions de façon concomitante. Nous la qualifions de dimension **intégrative**. Fortement ancrée dans les valeurs du sujet, elle vise la construction d'un équilibre dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel, entre les différentes rôles à tenir et les formes de relation à des *Autrui*s significatifs, générées par les contextes de travail ou hors travail qu'il est nécessaire de rendre relativement compatibles.

En effet, l'individu fait en sorte de conserver une unité (cohérence interne) tout en développant une relative diversité à travers de multiples facettes considérées comme autant de ressources sur lesquelles il peut prendre appui pour s'adapter aux changements et investir de façon plus ou moins dynamique la carrière dans laquelle il s'est engagé (Roux-Perez, 2006). Ainsi, le caractère subi ou volontaire du changement engage différemment le travail de recomposition de la personne vis-à-vis de la pluralité des mondes sociaux auxquels elle participe (Lahire, 1998).

Notons que lors de phases de transition (changement de métier, mais aussi de rôle, de statut, etc.), l'individu se trouve en présence de rôles disparates qu'il doit interpréter. Chacun est alors amené à se situer entre des engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux...) dont la compatibilité n'est pas donnée. Les transformations identitaires qui s'opèrent dépendent des significations et des valeurs attribuées par le sujet à ses différents engagements et à leurs relations ; elles dépendent aussi des représentations de soi que chacun cherche à faire prévaloir dans les milieux de sa socialisation.

« L'évaluation de soi dans les dynamiques identitaires au cours de la transition peut se traduire par des régulations entre des composantes identitaires hétérogènes. [Dans ce cas], il

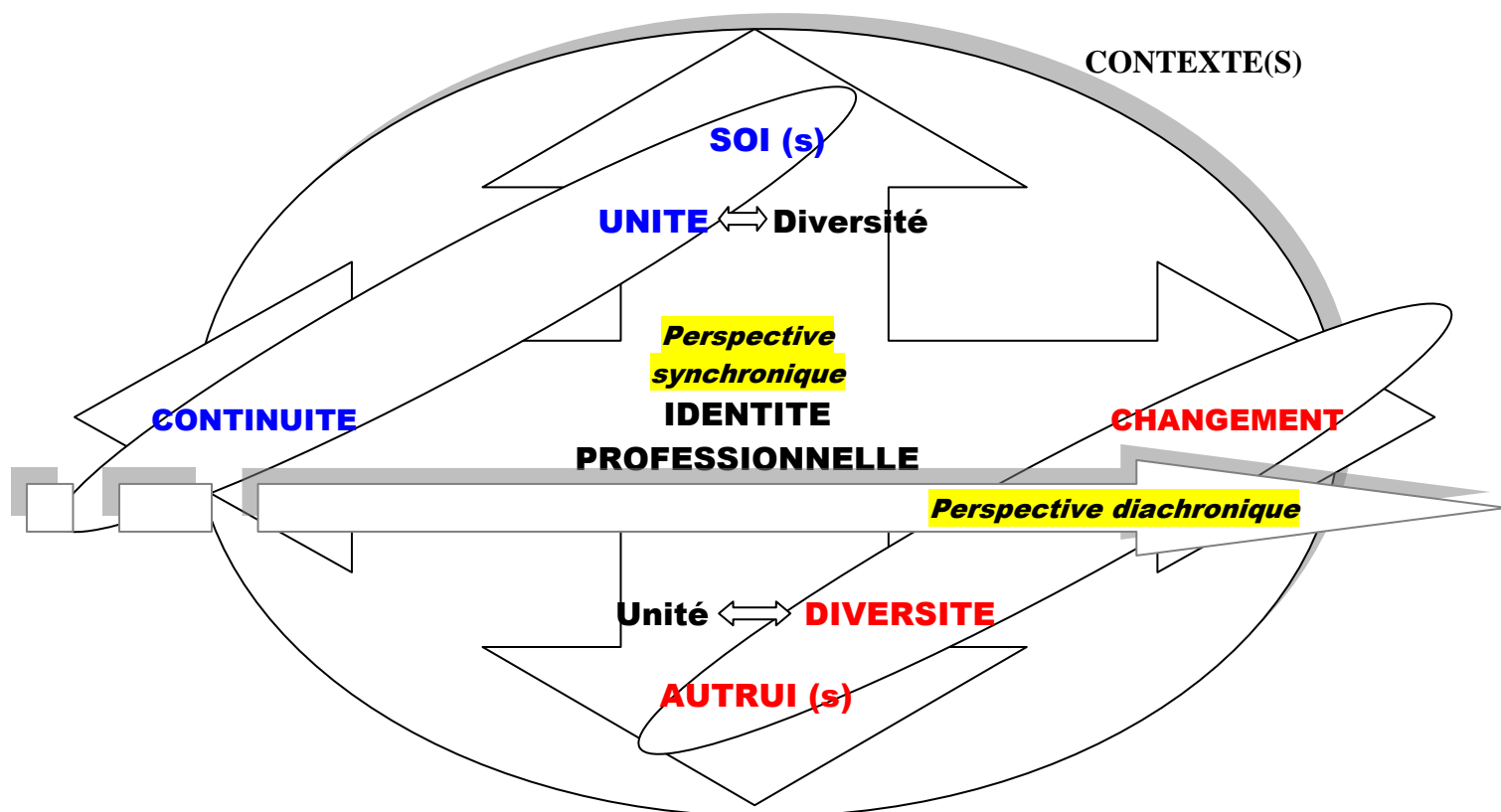
⁵ Les théories de la consistance cognitive (Heider, 1946, 1958 ; Festinger, 1957 ; Kiesler, 1971) mettent en avant les phénomènes de réduction des écarts entre des cognitions discordantes pour l'individu ; à la recherche d'un équilibre entre lui-même et l'environnement, ce dernier mobilise des représentations servant à rationaliser et à justifier ses actes ou ses engagements.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

est impératif d'engager un processus continu d'articulation des identités en cherchant à en valoriser certaines, à en minorer d'autres, en essayant de les agencer selon différentes configurations » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p. 21).

Le schéma qui suit tente de rendre compte de cet ensemble de tensions d'ordre identitaire, appréhendées à la fois dans une perspective synchronique et dans une perspective diachronique.

Schéma 1 : L'identité professionnelle : entre tensions et transactions



Nous faisons l'hypothèse que les pôles continuité, unité et définition de soi constituent une sorte d'ancrage du sujet dans son histoire. Les pôles changement, diversité et reconnaissance d'autrui, davantage liés aux contextes traversés et aux environnements sociaux, constituent des éléments permettant de s'inscrire dans une dynamique identitaire et favorisant les recompositions de soi.

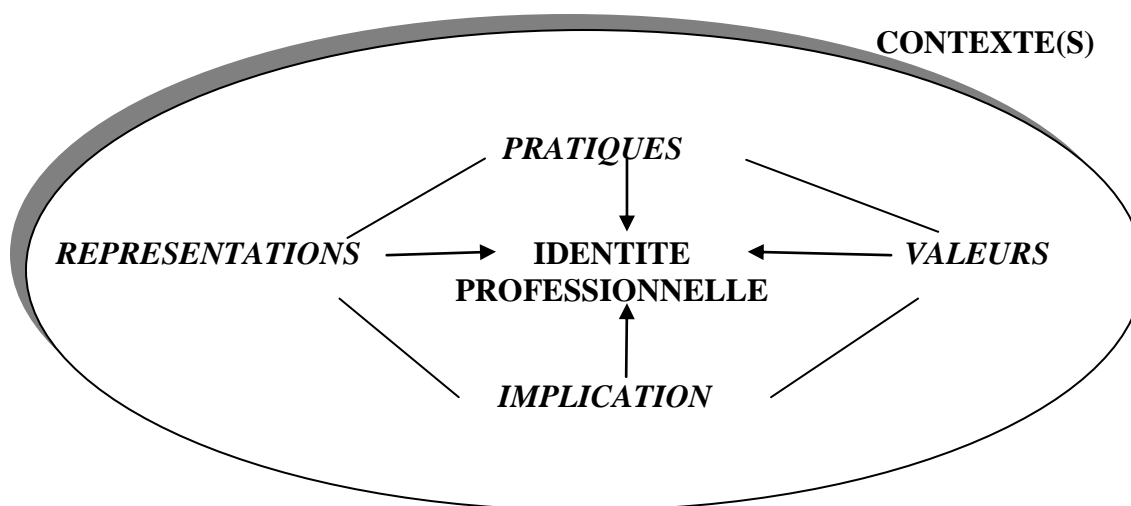
Les différentes transactions sont saisies à travers une **articulation entre des représentations, des valeurs et des pratiques**. Si nous prenons appui sur la notion de **représentations**, c'est parce que celles-ci correspondent à des formes de connaissances porteuses de **valeurs** (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989) qui donnent sens à la **pratique** et légitiment une certaine "vision du monde". Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. Elles permettent aux individus de fonder, de justifier et de rationaliser leurs registres d'action. Considérées comme des grilles de lecture d'un environnement spécifique, elles sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles (Blin, 1997 ; Roux-Perez, 2005).

Enfin, nous éclairons l'identité à partir de la notion d'**implication professionnelle** abordée par Mias (1998) à travers le triptyque sens-repères-contrôle. En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de sa trajectoire professionnelle

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces, traversés avec des statuts différents (enseignant, formateur). Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail.

Schéma 2 : Composantes de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2001)



Le travail collaboratif lors des séances de co-explicitation favorise-t-il une forme d'implication particulière permettant d'éclairer la situation de conseil ? C'est-à-dire aide-t-il à définir le sens de l'action, la construction de repères pour l'action, le sentiment de contrôle sur l'action ?

3. Construire ensemble : entre réflexivité et étayage collaboratif

3.1. Mieux comprendre une fonction par l'analyse de l'activité

Lors des phases de transition (changement de métier, mais aussi de rôle, de statut, etc.), les différentes formes de transaction se combinent et restent soumises à de nombreuses tensions. Un des enjeux de la recherche consiste à proposer aux professionnels novices (ou expérimentés) dans la fonction de conseiller, de mettre à jour un ensemble de questions liées à leur (double) activité. L'**accompagnement** des transitions au plan pratique suppose de substituer des objectifs de construction de nouvelles significations au travail à ceux d'un simple apprentissage de rôles, d'attitudes, de savoirs professionnels normés. Ces actions d'accompagnement privilégieraient « *des pédagogies susceptibles de développer ou de réactualiser les capacités réflexives des individus à partir d'une confrontation de leur engagement au travail et de leurs engagements relatifs à une pluralité de domaines de vie* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p. 26).

Cette orientation, à laquelle nous adhérons, amène à interroger les effets du dispositif sur les professionnels. Comment les interactions générées par les co-analyses, donnent à comprendre une activité professionnelle à la fois partagée et inévitablement située et singulière ?

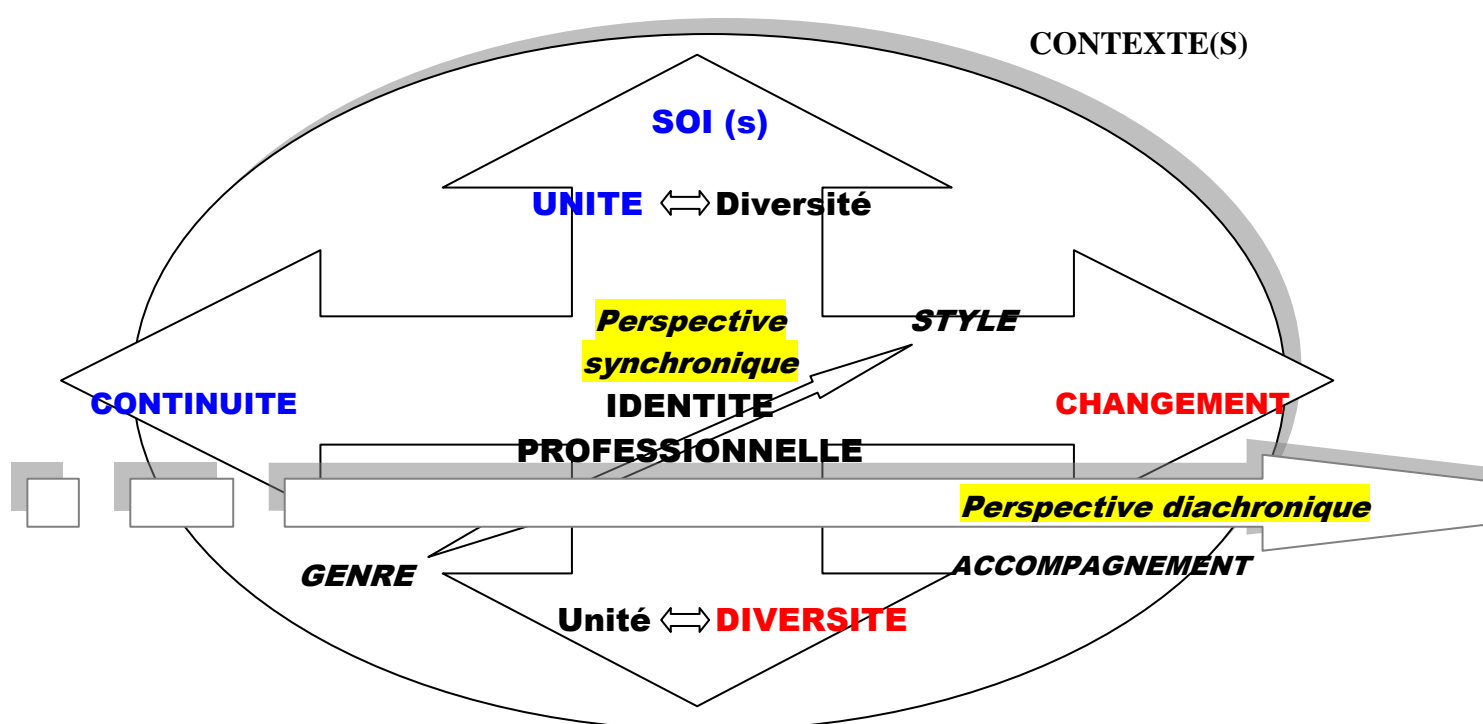
3. 2. Un dispositif favorable à la construction du genre et à l'émergence du style

Dans l'analyse du travail, Clot (1999) définit le genre comme un « système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes » (p.43). Système souple de variantes normatives, le genre organise les obligations qui s'imposent à tous, et définit les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail.

Souvent, le genre du métier se trouve reconfiguré dans le style, entendu comme une distance prise par les sujets vis-à-vis des normes et contraintes du travail pour « les transformer en ressources personnelles et collectives ». Forme d'affranchissement, d'émancipation, « le style est une modulation du genre [...] Il s'affranchit du genre ordinaire non pas en le niant mais à travers sa transfiguration » (p. 202). En ce sens, il renvoie au détachement du sujet au travers d'un développement à la fois générique et subjectif qui re-dessine la situation de travail.

Au final, les styles d'action correspondent à des modalités de (re)structuration de l'action par les sujets, à l'intérieur d'un genre donné. Ce genre partagé se définit par ailleurs à travers une forme de multi-appartenance : « l'invention stylistique suppose toujours un très profond inventaire des répertoires de plusieurs genres... pouvoir regarder un genre avec les yeux d'un autre genre, pouvoir agir dans un genre avec les ressources d'un autre est sûrement le ressort de la création stylistique » (p. 205). Cette dimension nous intéresse particulièrement dans la mesure où le dispositif étudié permet des échanges *a posteriori* entre professionnels sur leur activité de conseil. Les formalisations du chercheur prennent appui sur le dire des conseillers, éclairant la question du genre mais aussi, en contraste ou par différenciation, l'émergence d'un style : « le style n'est pas tourné seulement vers les genres sociaux de la mémoire collective. Son émergence dépend aussi du rapport du sujet à sa propre mémoire opératoire et subjective » (p. 213).

Schéma 3 : L'identité professionnelle à l'épreuve des situations collaboratives



AUTRUI (s)

Ces différents repères théoriques clarifient la manière dont chacun investit le conseil pédagogique et donnent des outils d'intelligibilité pour comprendre :

- . ce que le professionnel met en œuvre en situation de conseil ;
- . ce qu'il en dit, *a posteriori*, dans une interaction avec d'autres acteurs (professionnels et chercheur) lors d'une séance de co-explicitation ;
- . ce qui peut progressivement s'élaborer pour le professionnel grâce à l'avancée de la réflexion individuelle et collective, grâce à la prise de conscience et à la stabilisation de gestes génériques, aidant fortement la construction identitaire.

3.3. Choix méthodologiques

Chaque entretien de conseil a été enregistré en dehors de la présence du chercheur, puis retranscrit intégralement. Une co-analyse *a posteriori* a été effectuée dans un collectif de travail coordonné par I. Vinatier, auquel participe la conseillère (MF), débutante dans la fonction. Les échanges ont été enregistrés et retranscrits intégralement. L'ensemble du groupe a pris connaissance de ces retranscriptions avant d'engager le travail de co-analyse.

La méthodologie choisie pour notre étude, s'est appuyée sur l'interprétation de données langagières et sur le principe que tout locuteur construit, dans l'activité de mise en mots, une « *structure d'univers simple organisée autour de quelques notions clés* » (Ghiglione, 1991, p. 36). Ces notions clés, intégrant représentations et valeurs en lien avec les pratiques professionnelles, fondent en partie la cohérence identitaire. L'analyse des séances collectives a exigé un découpage du texte en unités ou fragments de discours isolables, puis l'inventaire et la coordination d'éléments séparés, superposés ou entremêlés. Un détour s'est avéré nécessaire pour comprendre le sens de ce qui est dit et analyser les oppositions, les relations les plus structurantes (Demazière & Dubar, 1997).

L'analyse s'est organisée essentiellement autour de deux axes fonctionnant en interaction. Le premier a isolé les « actants » (ou personnages) qui interviennent dans le discours, créant des systèmes de relation ; la construction d'un réseau a ainsi permis, à terme, de saisir les appartenances, les catégorisations, les identifications, etc.

Le deuxième axe d'analyse a porté sur les propositions ou arguments qui rendent compte des représentations à l'œuvre dans les discours et sont destinés à défendre son point de vue, à justifier son registre d'action *a posteriori* mais aussi à en éprouver les formes partagées ou singulières. Cet ensemble d'éléments a mis en relief une identité professionnelle inscrite dans une dynamique, révélant un certain nombre de tensions à repérer, à réduire et/ou à dépasser.

Ces différentes transactions sont saisies au travers de situations en quelque sorte emboîtées :

- situations de classe conduites par un enseignant-stagiaire (PE2), sous le regard d'autrui (MF)
- situations d'entretien conduits par la MF et enregistrés pour être analysés par des *autrui*s que l'on peut qualifier de « significatifs » (les pairs et le chercheur) ;
- situations de co-analyse, centrées sur une démarche réflexive visant à faire co-construire un rapport à l'activité de conseil plus explicite et de fait, accompagnant le développement professionnel du formateur ainsi que du collectif.

4. Co-comprendre l'activité : entre situation de conseil et retour différé sur l'action

4.1. Appropriation globale des trois entretiens de conseil

La lecture des trois entretiens de conseil, situés juste après la phase d'observation des PE2 dans leur classe, permet de repérer quelques éléments qui ne seront pas approfondis dans le cadre de cette contribution, mais qui influencent la teneur des interactions entre professionnels, sensibles à la qualité des échanges PE2/MF et aux possibles qu'ouvre ou pas la situation de conseil.

	Entretien de conseil 1	Entretien de conseil 2	Entretien de conseil 3
La même MF	<ul style="list-style-type: none"> - temps de parole important - grande expertise d'enseignement - concentration sur apprentissage - conflit de valeurs - donne conseils - met en perspective 	<ul style="list-style-type: none"> - temps de parole important - (qui) répond à une demande du PE2 - impressionnée par qualités relationnelles du PE - rassure, donne des pistes - montre son expertise par rapport à la connaissance des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - parle moins (davantage à la fin) - écoute et rassure - contextualise pour relativiser les perceptions de la PE2 - donne des repères sur l'action - renforce le positif et rebondit - donne des pistes, ouvre sur des liens avec d'autres apprentissages (mini-projet) - s'inscrit dans la durée : met en perspective le stage suivant - donne sens à l'articulation terrain/IUFM et aux dispositifs proposés
Trois PE 2 différents	1. Femme, classe CE2/CM1	2. Homme, classe de Maternelle (PS)	3. Femme, classe de Maternelle (MS et GS)
	<ul style="list-style-type: none"> - se centre sur l'enseignement et la préparation du cours 	<ul style="list-style-type: none"> - se questionne sur les décalages par rapport aux attentes - se dit déstabilisé par des enfants de petite section (retour sur une expérience antérieure avec des adolescents difficiles) - ne se sent pas légitime - fait preuve d'une forte capacité réflexive 	<ul style="list-style-type: none"> - se centre sur le manque de temps - inquiétude vis-à-vis de sa conformité (et, à terme, de sa validation) - passe du manque de temps au manque d'espace d'initiative

La conseillère suivie dans l'étude propose trois entretiens de conseil conduits avec trois PE2 différents, dans un temps relativement court (trois semaines) et avant que ne débutent les séances de co-analyse au sein du collectif de travail. On constate une évolution d'un entretien

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

à l'autre, liée aux ajustements progressifs qu'elle est amenée à faire, en fonction de certaines prises de conscience. En même temps, la situation de conseil se trouve largement influencée par le « contexte d'accueil » des PE2 : le degré de réceptivité aux propos d'un professionnel est variable, car si la relation s'appuie sur les compétences pédagogiques reconnues de ce dernier, elle reste traversée d'un côté par ce que le stagiaire se sent réellement en capacité de faire, de l'autre par les enjeux de la validation.

4.2. Analyse des différents registres de tensions lors des entretiens de conseil

Dans cette partie, nous repérons les registres de tensions entre la formatrice (MF) et le stagiaire (PE2) à partir des retranscriptions des entretiens de conseil. Ces données sont complétées et éclairées par la retranscription des séances de co-analyse ; l'ensemble permet de construire une structure des oppositions entre les deux interactants (MF et PE2), spécifique à chacun des entretiens, mais conduisant à une tension d'ordre professionnel pour la formatrice qu'il s'agit de tenter de dépasser ou de résoudre.

4.2.1. Premier entretien de MF comme objet d'analyse du collectif : au-delà d'un conflit de valeurs, savoir prendre le temps

Structure des oppositions

PE2 n°1 – CE2 /CM1	MF
Coller à sa préparation	Rebondir par rapport aux élèves
Fermer les possibles	S'adapter, accueillir les réponses
Continuer comme si de rien n'était	Impulser/ dynamiser
Froid / mort	Chaud /vivant
Du côté de l'enseignement et de la gestion du temps = avancer	Du côté des apprentissages = prendre le temps
Le produit prime sur le processus	Le processus prime sur le produit
Choc des valeurs liées au processus enseignement-apprentissage	

Si des formes de stratégies spécifiques apparaissent dans l'analyse des deux corpus, on repère que les difficultés liées à la posture de formatrice (en grisé dans le tableau ci-dessous) rejoignent en partie celles décelées chez la stagiaire au niveau de l'enseignement.

Stratégie PE2 n°1	Stratégie MF ancrée dans rôle d'enseignante
- se protéger ; - montrer que préparation sérieuse et appliquée ; - ne pas se positionner réellement comme un acteur : classe d'une T1, IUFM trop éloigné des réalités, etc.	- faire prendre conscience de... ; - s'inscrire dans le temps et laisser, par les conseils prodigués, une trace durable ; - permettre d'essayer, de se tromper
Renvoie au monde des novices et à une forme de « stratégie de genre »	Renvoie à une « expertise d'enseignement » capable de mises en relation des savoirs, des élèves, etc.
Tension pour la MF transférer une expertise d'enseignante dans le domaine de la formation = comment prendre en compte les difficultés/ressources de « l'apprenant », y compris en formation ?	

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

Crise de temps lorsqu'on débute dans l'enseignement et que l'on doit anticiper, mettre en relation les contenus, s'adapter aux imprévus, etc.	Crise de temps en formation où il faut à la fois partir des « réponses » des formés et leur faire passer un certain nombre de principes d'action.
---	---

4.2.2. Deuxième entretien de MF comme objet d'analyse du collectif : au-delà d'une question de légitimité, savoir écouter

Structure des oppositions

PE2 n°2 – Maternelle PS	MF
Critique sur sa pratique, demande de réassurance	Pratique reconnue comme positive mais ne l'énonce qu'en 166 (voir CoA, fin 93 !)
Centré sur des décalages prévu/réalisé	Centré sur l'observation des enfants en activité
Revient sur des moments précis (détails) mal vécus : élèves agités	Positionne ces moments comme positifs car les élèves sont en activité
Méconnaissance des PS	Connaissance du public et de ses besoins en discordance avec constats du PE
Temps court du stage et envie de voir les transformations	Apprentissages appréhendés à l'échelle de l'année : souligne cohérence avec la T1
Distance avec les élèves : peur du débordement Vigilance posée en formation	Proximité : besoin des élèves de PS Contradiction avec discours IUFM
Représentations sur homme dans PS pas à sa place Tension avec expérience antérieure : <i>vrai en EREA</i>	Regarde les qualités essentielles et le trouve à sa place Expérience antérieure non légitime : <i>pas vrai en PS (93)</i>
Ne se sent pas légitime	Reconnu comme légitime
Parle souvent en tant que sujet traversé par des doutes (contraste avec autre expérience en EREA où sentiment de réussite avec public reconnu difficile)	Centrée sur professionnel et les acquis en termes de compétences
Peur de la validation/ peu d'apprentissages repérés	Validation assurée car écoute et adaptation aux élèves
Éléments facilitateurs pour l'entretien Valeurs partagées et posture réflexive du PE attendue en formation PE revient plusieurs fois sur l'intérêt d'un regard extérieur « expert » pour mieux comprendre PE en demande de conseils favorise l'interaction et les éclairages de la MF	
Tensions pour la MF Comment faire percevoir le décalage perception PE/indices objectivés par elle ? Comment se faire entendre au-delà des conseils pratiques, pour conforter le PE dans son rôle ? Pb : travail sur le sujet non abordé : peur de se faire déborder elle aussi ?	

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

4.2.3. Troisième entretien de MF comme objet d'analyse du collectif : au-delà de l'action dans la classe, savoir s'inscrire dans un collectif de professionnels

Structure des oppositions

PE2 n°3- Maternelle MS/GS	MF
Manque de temps	Problèmes d'espaces dans la classe
Sentiment de précipitation, de ne pas aller « au bout des choses » = centration sur contenus	Centration sur activité de l'enfant
Ecart prévu/réalisé	Souligne sérieux des préparations
Improvisation mal vécue (objet surprise) Activité bouche-trou donc la moins intéressante	Retours très positifs : enfants passionnés Activité la plus intéressante
Pas d'exploitation des réponses des enfants	Pistes d'exploitation proposées renforçant l'idée du manque de temps de la stagiaire (en plus)
Refus du systématique	Importance des rituels et des reprises
Séparation des contenus	Mise en relation
Centration sur le cours	Visées à plus long terme
Absorbée par la gestion d'un enfant différent (Séverine)	Travail nécessaire sur la distance et la sanction
Conflit de valeurs avec choix ATSEM (et T1)	Nécessité de parler à l'ATSEM alors que tous, dans le collectif, ont démissionné (relégation)
<p>Evolutions : de la réalité du contexte aux perspectives</p> <p>PE2 : Difficultés personnelles de gestion du temps => MF contextualise : difficultés liées au manque d'appuis T1/ATSEM, aux espaces de la classe peu propices au travail (choix de la T1)</p> <p>PE2 : évolution du manque de temps au manque d'espace d'initiative =>MF met en perspective le stage de 3 semaines où plus de possibilités.</p>	
<p>Tensions partagées et dépassées</p>	
Positionnement délicat en tant que stagiaire par rapport à la T1, à l'ATSEM, aux collègues	Positionnement institutionnel délicat en tant que MF par rapport aux professionnels de l'école et à leur fonctionnement qui gêne l'action de la PE2... et celle de la MF
Sentiment d' isolement de la PE => MF ouvre des possibles en termes de collaborations avec les pairs à l'IUFM, avec elle-même sur des « mini-projets » à construire permettant mise en relation des savoirs et mise en perspective des apprentissages.	

Ce premier niveau d'analyse permet d'éclairer les interactions entre la MF et les PE2 en termes de facilité ou de difficulté pour que le conseil s'engage sur des bases constructives. On repère plusieurs éléments favorables à l'avancée de la situation de conseil :

- . l'importance des valeurs partagées (absent du premier entretien de conseil) ;
- . l'engagement du PE : son désir d'avancer, de comprendre, d'améliorer sa pratique (très favorable dans les entretiens 2 et 3) ;
- . le degré de confiance envers la formatrice et la reconnaissance de ses compétences ;

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

- . le sentiment pour la MF d'avoir de réelles connaissances sur tel ou tel point problématique et de pouvoir éclairer/élargir l'analyse du PE ;
- . la connaissance par la MF de son rôle dans l'organisation globale de la formation IUFM ;
- . la conscience des limites de son action dans le cheminement du stagiaire comme au plan des collectifs de travail sur le terrain (collègues enseignants).

Enfin, les tensions prioritaires vécues de façon singulière et située par la MF orientent le groupe de pairs sur des enjeux de formation partagés, que les séances de co-analyse vont mettre en relief, à partir d'un déplacement progressif des préoccupations.

5. Transactions relationnelles constitutives d'une identité professionnelle en émergence

Cette partie est centrée sur l'analyse des transactions relationnelles à partir des registres qui se déploient au cours des séances de co-explicitation et des « actants » évoqués par la MF ou par les autres participants au collectif de travail : conseillers pédagogiques (CPC), Maîtres Formateurs (MF), formateur (Fiufm), Chercheur (Ch).

On repère une évolution de l'analyse au fur et à mesure des séances. Cela conduit à une présentation des résultats de même type, c'est-à-dire sur la base de catégories évolutives d'une séance à l'autre et dont l'ampleur s'intensifie au fil du temps, grâce aux apports du travail collaboratif.

5.1. Première séance : registre affectif et évolution du « moi » au « eux »

Cette première séance réunit un petit groupe autour de la MF : un CPC, un formateur IUFM et le chercheur. Aucun autre MF n'a pu se libérer.

5.1.1. Un positionnement incertain

Une évolution de la MF est perceptible durant la première séance de co-explicitation. Au départ, la conseillère se situe dans **un registre affectif** et revient sur sa pratique dont elle présente une **image plutôt négative** : volume de parole excessif, trop de pistes de travail, manque d'ouverture.

En effet, au fil de l'entretien de conseil, elle s'appuie sur son expertise d'enseignante à travers des retours sur de multiples points : statut de l'erreur, différenciation, travail de groupe, supports facilitant l'apprentissage (manuels, affichage, tableau).

A posteriori, elle exprime un **sentiment de doute** vis-à-vis de l'efficacité de son action. Une phrase revient fréquemment dans les échanges : « *je ne sais pas comment font les autres... mais...* »

5.1.2. Formes de réassurance générées par le groupe

Les interactions avec le groupe vont venir rassurer la MF autour du **genre**. On repère plusieurs éléments contribuant à cette réassurance.

Tout d'abord apparaît une centration sur le « **genre débutant** » permettant à la fois partage et mise à distance des difficultés de la MF. Le CPC présent (il n'y a pas d'autre MF dans cette séance) caractérise les formés : « *les PE, ils, tous, des fois, souvent...* » à travers des

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

problèmes récurrents face à la classe et évoque un certain nombre d'incompréhensions vis-à-vis des formateurs en charge de les suivre sur le terrain.

Les remarques du CPC s'orientent vers un « **genre conseiller** », à peine esquissé à travers : « *moi aussi avec les TI* ». Ces retours en écho légitiment par exemple le fait d'aborder plusieurs registres, avec l'hypothèse que l'un d'eux parle davantage au stagiaire et soit le point de départ de transformations.

Par ailleurs, le formateur IUFM (ex IEN) souligne l'unité des conseils produits (autour de l'apprentissage, de l'activité des élèves) et en relève la cohérence. Il contribue ainsi à une forme de reconnaissance des compétences de la MF, y compris sur le plan de sa pratique d'enseignante. Parallèlement, ce formateur un peu particulier évoque d'autres espaces de formation à l'IUFM et d'autres acteurs concernés par le suivi des PE, ce qui permet de relativiser et de mettre en perspective d'éventuelles collaborations.

Enfin, un certain nombre de repères sont posés par le chercheur : « *tu accompagnes, balises, enveloppes pour dire* » avec une insistance sur la complexité des situations d'interactions et la nécessité que le PE soit relativement disponible pour entendre les questions ou les suggestions du formateur.

5.1.3. Etayage du groupe et mise en perspective

On assiste à une forme de **reconnaissance**, à une **revalorisation** dans le regard des *Autrui*s significatifs qui va contribuer à réassurer la conseillère sur son activité. A la fin de la séance elle revient sur le fait qu' : « *il y a des PE avec lesquels c'est difficile, on ne sait pas [comment s'y prendre]* ». Elle s'autorise alors à dire sa difficulté pour rebondir durant l'entretien, pour trouver une ouverture en direction de la PE.

Tout ceci n'empêche pas l'enseignante d'entrer dans une **posture auto-réflexive** sur sa pratique de formatrice : ce qui doit être tenu/lâché, ce qui peut se dire/ou pas, ce qui renvoie au genre débutant/au style (celui de la PE mais aussi le sien).

Elle ne revient pas sur le choc des valeurs ni sur les tensions entre deux facettes : enseigner-former. En revanche, elle met en perspective l'entretien suivant, vécu très différemment et dont l'analyse sera sans doute fondée sur les acquis de cette première séance de co-explicitation.

5.2. Deuxième séance : registre dialogué et évolution du « moi » au « il / on »

Tout d'abord, la conseillère dit avoir été confortée dans son rôle lors de la première séance de co-analyse où existait un doute, à ses yeux, sur le bien fondé de ses retours. Entre temps, une séance de co-explicitation avec un autre participant lui a sans doute permis de relativiser, d'affiner certains repères, de se décentrer. Cette deuxième séance réunit autour de la MF suivie dans l'étude, trois autres MF, deux CPC et le chercheur. Elle est très significative d'un positionnement en évolution, ce qui nous amène à mobiliser d'autres catégories d'analyse.

5.2.1. L'amorce d'un positionnement professionnel

La MF débute l'analyse en soulignant la prise d'initiative, le professionnalisme, et le côté consciencieux et rigoureux du PE2 observé. Elle insiste sur le cours d'Education Physique jugé bien adapté : sécurité, place stratégique de l'enseignant, enfants heureux qui essaient, etc. En ce sens, elle explicite quelques critères balisant son observation et le registre de valeurs organisant son action.

Elle exprime toutefois sa perplexité sur le décalage de perception entre ce stagiaire déstabilisé par les enfants de petite section (PS) et sa propre analyse qui se veut positive :

- « **mon** » travail... lui montrer que... si... alors (79)

- il fallait qu'il comprenne / réprimande (124)

Si une identité de conseiller émerge progressivement, elle semble prendre la forme d'un puzzle dont plusieurs pièces commencent à s'agencer, sans pour autant en avoir une vision complète des différentes composantes qui organisent l'activité de conseil.

Dès le départ, apparaît un « **on** » qui ne semble pas correspondre encore à un sentiment d'appartenance mais plutôt à un essai de généralisation :

- il y a un écart entre ce qui a été dit et ce qu'**on** aurait voulu dire (1)

- **on** est très exigeant au titre de la formation dans les préparations (79)

- **on** leur parle beaucoup des préparations et en petite section il y a de l'imprévu (83)

Ces spécificités sont donc à prendre en compte, mettant en tension les normes de la formation à l'enseignement primaire et les réalités des classes de maternelle supposant une grande adaptabilité de l'enseignant. En même temps, des éléments concernant la posture de l'enseignant semblent prendre toute leur place : *des fois on est obligés de dire non* (112)

L'identité de conseiller se construit donc par « petites touches », en pointant un certain nombre de tensions entre travail prescrit et travail réel, entre exigences de la formation et contingences du terrain. La complexité de la fonction est donc abordée à partir de points saillants, repérés dans l'analyse commune du corpus de l'entretien de conseil et au niveau des résonances que cette co-analyse génère chez les professionnels.

5.2.2. Les facettes du métier : apparition d'un genre conseiller complexe à appréhender

Il s'agit ici en quelque sorte d'aborder les zones relativement floues en termes de positionnement, considérées comme problématiques dans la fonction.

Tout d'abord, les professionnels insistent sur la délicate **imbrication de la sphère professionnelle et du registre personnel**. La formation ne peut occulter cet aspect et l'un des indicateurs consiste à repérer : « *comment se sent le stagiaire* » (146). Au-delà d'une approche en termes de plaisir éprouvé dans la classe, se dessine un sentiment partagé que certains PE n'y sont pas à leur place : « *enseigner, c'est aussi une grande part de soi, de sa personnalité* (263). Sur cette dimension personnelle, fondant aussi le rapport au métier d'enseignant, les formateurs expriment en creux leur relative impuissance à transformer ce qui se joue pour le stagiaire dans l'expérience de l'enseignement.

Par ailleurs, les échanges portent sur **l'adaptation de principes** concernant le processus d'enseignement/apprentissage, en fonction des contextes et de niveaux de classe (222). Les principes ne peuvent donc être tenus de façon radicale et cet aspect nécessite pour les formateurs de terrain une grande vigilance, entre exigence et souplesse : « *attention à ce qu'on dit !* » (222). En même temps, cette mise à distance vient perturber les repères nécessaires pour se construire dans le métier ou dans la fonction lorsque l'on débute en tant qu'enseignant ou en tant que formateur. Au final, dans quelle mesure des ajustements qui valent pour soi, que l'on a construit dans l'expérience du métier enseignant, sont-ils transmissibles ?

Enfin, le registre des échanges s'oriente vers des difficultés partagées entre MF et CPC, concernant les **résistances des formés** : « [il y a] *ceux qui n'entendent pas, qui disent : je sais, je vais le faire, j'ai fait et ça marche pas... c'est épuisant, au bout d'un moment on s'en va* (313)... *et on retourne... et si les choses n'ont pas bougé... qu'est-ce qu'on fait ?* ». Le sentiment que le processus de transformation du stagiaire n'est pas amorcé semble renvoyer à une forme **d'impuissance relative des formateurs**, voire remettre en cause leurs

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

compétences à accompagner un débutant. La question de la pression temporelle est évoquée, relayée par les autres MF participant à la séance :

- *en demi-heure, il faut faire passer un certain nombre de choses* (237)

- *on met la pression quand même* (244)

- *quand ça va mal, on a du mal à faire évoluer les choses* (246).

Les « choses » renvoient aux prescriptions incontournables pour que le stagiaire construise les compétences attendues par l'institution. Les formateurs savent d'une part combien ce processus nécessite du temps, chacun s'appropriant les gestes du métier à son rythme ; d'autre part, ils ont pour mission d'accompagner cette dynamique tout en attestant, à l'échelle d'une année, de sa réussite.

On repère ici un certain nombre de tensions qui touchent de près ou de loin à la dimension personnelle qui s'invite très souvent dans l'accompagnement sur le terrain, perturbant le déroulement de l'activité de conseil telle que ces professionnels voudraient idéalement la mettre en œuvre.

5.2.3. Des spécificités en termes de conseil tributaires du contexte institutionnel

Le collectif impliqué dans cette séance de co-analyse est constitué de quatre MF dont la MF suivie longitudinalement et de deux CPC. A ce titre, des spécificités liées au conseil en formation vont émerger, chacun, à son niveau, cherchant à faire des liens avec sa propre expérience. On assiste donc au passage d'un « genre enseignant débutant » construit pour encourager la MF lors de la première séance et l'aider à mettre à distance sa pratique de formatrice, à un « genre conseiller » plus affirmé et relativement partagé. En effet, la fin de séance ouvre sur une controverse entre les CPC et les MF quant à l'ancrage institutionnel de la formation et aux enjeux de validation différenciés selon que l'on se retrouve formateur à l'IUFM ou Conseiller pédagogique dépendant d'un IEN. On repère alors, de façon complémentaire aux analyses qui précèdent, l'émergence du genre et de styles revendiqués, notamment entre les CPC. En effet, ces derniers se positionnent très différemment par rapport à la « mise en conformité » des enseignants (et de la leur ?) vis-à-vis de l'inspecteur qui viendra, à la suite de leur passage, visiter l'enseignant néo-titulaire dans sa classe.

De plus, comme la MF semble analyser la situation de conseil avec pertinence, pointant les décalages qui la traversent mais aussi les ressources mobilisées par le PE comme par elle-même, le collectif va s'engager dans une discussion plus large et revenir sur les formes de tensions propres à la situation de conseil.

Les échanges s'orientent alors vers la fonction de formateur (soutenu par le chercheur) quitte à oublier l'objet du travail (entretien de conseil n°2). Quand le chercheur invite à formaliser les critères, la prise de parole est plutôt du côté des CPC. La MF intervient à plusieurs reprises dans les échanges (222 ; 231 ; 313), rebondissant sur tel ou tel contenu ; nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle suit très attentivement la discussion et s'ajuste progressivement vis-à-vis du groupe et en référence à sa pratique singulière.

5.2.4. Le MF : un acteur en tension dans l'institution

Au plan institutionnel, une première tension apparaît autour de la **double appartenance** des MF : intégration à l'IUFM et à sa logique de professionnalisation dans laquelle le MF est reconnu ; appartenance au monde des enseignants et à ses résistances, difficiles à gérer dans le cadre de l'accompagnement des PE. Dans le deuxième entretien de conseil, les aménagements que fait un directeur d'école sont représentatifs d'un écart à la norme, délicat à pointer par la MF de façon tranchée. Cette tension rend compte d'un clivage entre monde de la formation et

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

monde professionnel, plus largement associé à un écart irréductible entre théorie et pratique, qui rend peu recevables les injonctions ou prescriptions institutionnelles pour les enseignants sur le terrain.

Une deuxième tension se révèle à l'intérieur du monde de la formation ; elle est organisée autour de la **double mission d'accompagnement et de validation** demandée aux MF par l'IUFM. A ce titre, la conseillère évoque la place et le rôle des MF dans la formation (travail prescrit) et l'implication dans l'accompagnement sur le terrain (travail réel). Elle souligne ainsi la tension propre à cette double mission, encore peu perceptible lors de la première séance de co-explicitation.

Par ailleurs, elle revient sur **l'image « idéalisée » véhiculée par l'institution IUFM** à l'égard de MF, présentés aux stagiaires comme des : « *petits IMF... gentils, à votre disposition, à l'écoute...* » mais qui renseigneront aussi « *la feuille verte [et] valideront* » (164) ; en ce sens, elle souligne un rôle perverti par la validation en fin de parcours (154) : « *la présentation de l'IMF [est] un peu idyllique à l'IUFM, et on met un cadre... on a choisi, on aime bien... on communique par mail... ça déborde notre tiers temps... on reçoit par mail [des demandes], on est content, on est impliqué... [mais c'est] une fonction qui nous interroge en fin d'année... faut mettre les bons mots (MF1, 166)* » lorsqu'il s'agit, à terme, de porter une appréciation sur la validation du stagiaire. Ce passage met en relief l'implication des MF qui investissent un temps considérable pour mener à bien leur mission d'accompagnement. La demande de l'institution en termes d'évaluation semble alors venir brouiller les cartes ou « pervertir le jeu » aux yeux des formateurs. Cette nouvelle pièce du puzzle s'inscrit dans la découverte puis l'intégration, au fil de l'année⁶, des procédures de validation qui est perçue comme faussant le regard sur la pratique et orientant les attentes mutuelles dans une visée de conformité à court terme.

En même temps, s'élaborent **des critères construits collectivement** pour gérer au mieux cette validation : « *nous en GR⁷ [on est d'] accord sur les attentes du premier stage filé... La sécurité des élèves : registre d'appel, contrôle des circulations, regroupements en retour de récré... Là on les déstabilise beaucoup... on exagère les situations* ». Il s'agit donc, en priorité, de faire prendre conscience aux PE des risques encourus par un manque de vigilance de l'enseignant et plus largement, de sa responsabilité en ce domaine.

L'analyse permet donc de repérer l'émergence progressive de **principes d'action négociés** dans le groupe. Le chercheur invite les professionnels à entrer dans une démarche d'explicitation de leur activité, intégrant des questions plus larges qu'il s'agit de travailler au sein du collectif.

5.2.5. Place et rôle du chercheur : tenir le cadre des échanges, souligner, ouvrir

Dans un premier temps, le chercheur redonne le principe de fonctionnement du groupe dans ce **dispositif** de recherche collaborative. Puis il revient sur des principes essentiels abordés par les professionnels au cours des échanges. Il souligne l'importance de la relation au PE dans la collaboration, montrant dans quelle mesure la qualité des interactions conditionne les effets du conseil à plus ou moins long terme.

⁶ Cette séance de co-analyse a lieu fin mai, donc la MF novice dans la fonction a intégré un certain nombre d'informations qu'elle ignorait encore lors de la séance précédente, notamment en termes de rôle à tenir au moment des validations des stagiaires.

⁷ Le GR est un Groupe de Référence réunissant une vingtaine de PE2 et un groupe de formateurs dont plusieurs MF se répartissant le suivi des stagiaires dans les classes durant l'année de formation.

Il questionne les professionnels inscrits dans le dispositif pour identifier compétences et stratégies mises en oeuvre pendant le conseil. Cette demande, à laquelle les participants répondent partiellement, va étayer la réflexion menée dans les autres séances de co-analyse.

Parallèlement, le chercheur verbalise, sous forme de principes, ce qu'il a conceptualisé de l'activité de conseil à partir des échanges du collectif. C'est un procédé qu'il utilise afin de soumettre ses interprétations aux professionnels concernés. Ainsi :

- pour le formateur, accompagner suppose de cerner où sont les difficultés du stagiaire (141) : où en est le PE en terme de construction de son identité d'enseignant (143) ? Quelles valeurs mobilise-t-il (187) ? Quelle relation enfants-famille ? Quel rapport au savoir de l'enseignant ? Quel rapport à la fonction en termes de plaisir ou déplaisir (152) ?

- pour le stagiaire, passer de la réflexion sur les contenus à l'apprentissage des élèves (189) suppose à la fois de préparer et de savoir s'adapter, se décentrer pour permettre une dévotion aux élèves (196). Ce processus est complexe et s'inscrit dans le temps.

Cela engage donc un **travail** du formateur **avec** le stagiaire sur les écarts par rapport à des points précis repérés à l'observation (206), destinés à favoriser le cheminement du stagiaire. Par ailleurs, le chercheur propose une synthèse de ce que les formateurs ont dit de manière plus ou moins explicite ; il soumet une certaine conceptualisation de l'activité, mettant en avant une capacité du formateur à écouter (316) ou à comprendre ce qui fait obstacle dans la construction des compétences professionnelles.

Enfin, le chercheur repère des formes d'accompagnement qui s'infléchissent suivant la période de l'année (318) et l'évolution des demandes des PE (327). Il ouvre sur la recherche de points communs avec des pratiques de conseil auprès d'éducateurs spécialisés.

Pour suspendre sans clore, il revient sur les places de chaque acteur dans ce dispositif et propose ses outils d'analyse à la validation des professionnels.

5.3. Troisième séance : registre intégré et évolution du « moi » au « nous »

5.3.1. Vers une identité de formateur mieux assumée

La troisième séance porte sur un entretien dans lequel la conseillère oriente l'interaction avec le PE autour du « tenir conseil » (Pelpel, 1996). Ainsi, on repère les **principes qui organisent son action** :

- renforcer, contextualiser, donner des pistes en prenant appui sur la pratique du PE ;
- amener la PE à réfléchir, à analyser sa pratique avec des indices concrets que la stagiaire ne mobilise pas spontanément ;
- mettre en perspective le stage suivant pour sortir de l'impasse liée au contexte ;
- orienter les échanges vers des formes de collaboration PE/MF pour l'accompagnement de mini-projets.

Par ailleurs, dans sa prise de parole au sein du collectif, la MF affirme davantage certains aspects essentiels pour accompagner les enseignants débutants et les aider à construire une professionnalité enseignante : la nécessité, pour un formateur, de connaître les possibilités et les potentialités des enfants (227), point déjà évoqué dans la deuxième séance de co-analyse.

Enfin, elle envisage l'élargissement de son espace d'action : critique envers les choix de l'enseignante néo-titulaire par rapport à l'organisation spatiale de la classe et aux supports utilisés, elle espère générer chez cette dernière une prise de conscience, impulsée par les retours de la PE2 et relayée par les enfants.

5.3.2. Une compréhension des tensions auxquelles sont soumis les stagiaires

Lorsque le chercheur insiste sur la recherche, par la PE, d'une « mise en conformité » en vue de la validation, la MF revient sur les tensions qui traversent l'année de formation et peuvent conduire à un besoin de réassurance face, par exemple, à des formes **d'injonctions paradoxales** :

- préparer les séances **mais** ne pas suivre la préparation pour s'adapter aux réactions des enfants;
- préserver la continuité avec le titulaire de la classe **mais** se situer en rupture quand certains dysfonctionnements apparaissent (583) ;
- respecter le travail de la T1 **et** tenter d'apporter de nouveaux éléments de transformation dans un statut asymétrique avec le titulaire ;
- faire avec et parler avec l'ATSEM **alors que** le collectif des enseignants de l'école refuse de l'intégrer.

Perturbée par ces dysfonctionnements qui ont des incidences sur la pratique dans la classe, la stagiaire est invitée à s'adapter et, plus largement, à assumer une situation pour le moins délicate.

L'entretien de conseil permet progressivement un déplacement du « manque de temps » au manque d'espace d'initiative. La MF, après avoir posé un certain nombre de repères, met en perspective un stage de trois semaines offrant davantage de possibilités pédagogiques. Elle oriente alors l'entretien **vers un « nous » collaboratif et ouvert sur d'autres espaces de travail**. Des liens nouveaux apparaissent avec la formation à l'IUFM ; ils ouvrent sur des formes d'articulation offertes par les différents dispositifs dans lesquels les MF ont un rôle à jouer. Ces articulations avaient été suggérées par le formateur IUFM lors de la première séance de co-analyse.

5.3.3. Le temps de co-analyse comme étayage progressif

Cette troisième séance réunit autour de la MF suivie dans l'étude, trois autres MF, un CPC, le chercheur, quelques doctorants et un autre chercheur.

Dès le départ, la MF aborde la co-analyse en reprenant les **grands principes organisateurs de la fonction de conseil**. L'analyse met en relief l'emploi du « **on** » au titre d'intégration au collectif ; on peut penser que ce processus a été facilité par la deuxième séance de co-analyse durant laquelle le chercheur a tenté de faire expliciter les compétences et stratégies à l'œuvre dans les entretiens de conseil.

La MF opère une réelle décentration et pointe, pour la PE2, les tensions liées au contexte : mauvaise gestion de l'espace de la classe par la T1, cas difficile de Séverine, incapacité de l'ATSEM à relayer l'enseignante, manque de soutien de l'équipe vis-à-vis de cette situation. D'autre part, elle souligne les exigences difficilement tenables de l'IUFM (travail prescrit) et les pratiques très discutables instituées dans l'école (830), notamment en ce qui concerne le rejet collectif de l'ATSEM qui met la PE dans une situation très inconfortable (travail réel).

Une réflexion s'amorce sur **les impensés et les impasses de l'accompagnement**. Affectée par le cas de Séverine, la MF revient sur sa pratique d'enseignante et trouve un écho chez un autre MF qui parle longuement d'un cas semblable. En insistant sur l'impossibilité de gérer une telle élève et sur le désarroi que cela peut provoquer chez un stagiaire mais aussi chez la formatrice en charge de l'accompagner, elle évoque le travail difficile avec certaines équipes d'enseignants. De fait, **avec l'aide des pairs**, elle interroge le statut du MF dans ces collectifs et met en relief les tensions générées par un sentiment d'impuissance dans certaines situations : « *on ne peut pas dire aux PE2 qu'il n'y a pas de solution et qu'il va falloir faire*

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

avec » (713). Progressivement, le « genre enseignant débutant », encore présent par moments, semble faire écho au « genre conseiller ».

D'autres éléments confortent le **positionnement identitaire des MF dans l'institution**. Plusieurs registres de préoccupations, renvoyant à des transactions d'ordre biographique et constitutifs d'une identité professionnelle, traversent les échanges. Le groupe énonce alors d'autres caractéristiques de la fonction :

. cadrer sans rupture, notamment en s'appuyant sur les textes officiels (832)

. « ménager les gens », c'est-à-dire les stagiaires mais aussi les formateurs (« profs de discipline ») de l'IUFM (816-819)

. assumer le registre de la pédagogie et des insuffisances au plan didactique.

Sur ce point particulier, on repère un sentiment de dévalorisation vis-à-vis des formateurs IUFM, davantage centrés sur les savoirs didactiques, spécifiques à telle ou telle discipline. Pourtant, les MF semblent conscients de la place que leur attribuent les stagiaires, de la reconnaissance de leurs compétences pour aider à la construction d'une professionnalité enseignante. Les échanges dévoilent « les coulisses » d'une identité traversée par des enjeux de pouvoir et des espaces d'action à préserver, notamment à l'IUFM.

Cette troisième séance de co-analyse permet enfin d'évoquer collectivement le double positionnement « formateur-enseignant », et la nécessité d'assumer l'inscription dans une équipe de collègues qui leur demande, du fait de leur rôle de MF, de faire la preuve au quotidien de leur totale légitimité/efficacité sur le terrain.

5.3.4. Vers une identité professionnelle soutenue et reconnue par un collectif

L'évocation du cas de Séverine fait complètement **basculer le collectif sur la mission d'enseignant**, reconnu comme expert par l'IUFM ou par l'IEN mais mis à l'épreuve au quotidien dans l'école. On perçoit une image des collègues plutôt négative qui met en relief une tension forte en termes de positionnement.

Dans cette élaboration progressive des gestes professionnels à l'œuvre dans les situations de conseil, le collectif joue un rôle déterminant. Tout d'abord, il invite le professionnel à expliciter ses stratégies d'action (562, 564), tout en soulignant ce qui lui semble très judicieux dans ce qui a été effectivement mis en place. Derrière ce qui est perçu par les pairs comme un « *coup de maître* » (644), une forme de reconnaissance se dessine, essentielle pour que le MF s'engage avec les autres dans un certain nombre de points problématiques et partagés.

Le groupe se saisit des dysfonctionnements repérés dans le contexte du troisième entretien de conseil et aborde plus largement la dynamique des équipes d'école, les stratégies, les zones de résistance, et la position des MF, confrontés à une sorte d'entre-deux identitaire.

D'autres tensions liées à la fonction sont abordées en relation avec la difficulté des PE face à des objets professionnels particuliers (langage, préparation) (572). Le groupe revient sur des questions non résolues en termes de formation : être démuni parce que sans solutions (740), connaître par expérience les résistances du terrain, des équipes, et ne pas pouvoir en rendre compte.

Enfin, le groupe se reconnaît dans le travail engagé entre stagiaires à l'IUFM (groupe en construction) où il s'agit aussi de relativiser, d'ouvrir sur d'autres perspectives, de faire bouger les représentations, de valoriser les moments de co-apprentissage (603-607), en espérant une transposition à court et moyen terme des dispositifs mis en oeuvre dans les classes, avec l'aide des formateurs.

5.3.5. Un chercheur à l'épreuve de la « juste distance » : avec, en dehors et au-delà

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

Le chercheur, qui s'est exprimé dès le départ de la séance, se situe ensuite de façon plus distanciée, en généralisant des manières de faire propres au collectif, sans doute étayées par d'autres séances intermédiaires de co-analyse. Il revient sur le dispositif (776), met ses interprétations à l'épreuve de la MF et du collectif pour en tester la pertinence :

- centration sur « le travail du décalage », nécessaire pour avancer avec le stagiaire ;
- ouverture sur la nécessité de différencier les retours au fil du temps : certains points abordés en début d'année se déplacent sur d'autres registres (781) ;

Pris dans les interactions, les participants affirment deux espaces : le « nous » des formateurs ; le « eux » des débutants (789 et 801). Parallèlement, un déplacement s'opère aussi pour le chercheur qui revisite un statut antérieur de formateur, dans une sorte de connivence liée au co-travail engagé. Cette intercompréhension a sans doute permis d'aller plus loin dans les analyses, de s'autoriser à dire, d'assumer son point de vue. Sur la base d'un contrat de confiance, posé dès le départ mais progressivement intégré au fil des séances, l'enjeu partagé consiste à présent à comprendre pour soi, avec les autres et pour les autres. Il s'agit, au travers d'un dispositif de recherche, d'entrevoir les conditions de collaborations fécondes entre professionnels (chercheurs et praticiens) pour dépasser les clivages entre théorie et pratique et favoriser le développement professionnel d'acteurs engagés dans l'enseignement et/ou la formation.

6. Transaction biographique : d'une identité brouillée à une identité assumée

Bien que le corpus recueilli ne soit pas suffisant pour comprendre ce qui se joue du point de vue des transactions biographiques chez la MF suivie dans l'étude, nous pouvons en appréhender certains aspects, à la lumière des trois entretiens de conseil et des trois séances de co-explicitation.

En effet la dimension biographique, telle que nous l'avons définie au point 2, suppose que chacun préserve le sentiment de rester le même et de conserver ses valeurs durant son parcours tout en s'adaptant aux différentes situations, contextes et/ou changements qui surviennent dans son environnement professionnel. En ce sens, la MF se situe dans une double fonction (enseignante-formatrice) délicate à assumer car elle suppose un décentrement important lorsque l'on débute dans la fonction de MF, tout en restant engagé sur les deux registres professionnels. Par ailleurs, la MF s'inscrit dans une trajectoire particulière durant laquelle, après avoir fait la preuve de ses compétences d'enseignante (expertise reconnue par un diplôme), elle se projette sur une nouvelle mission de formation qui nécessite des compétences complémentaires et spécifiques, liées à l'analyse des situations observées et à l'accompagnement des enseignants débutants. Leur construction puis leur stabilisation relative engagent une mise à l'épreuve du soi professionnel.

Ainsi, l'analyse du corpus met en évidence des tensions entre identité professionnelle héritée (être une enseignante reconnue) et identité visée (devenir une bonne formatrice, pertinente et efficace). La double appartenance se révèle à la fois stimulante parce que montrant une forme de reconnaissance institutionnelle et délicate en termes de positionnement.

L'étude, inscrite dans la durée, souligne un changement de posture lié à une auto-analyse réflexive qui s'élabore progressivement. Par ailleurs, l'accompagnement opéré par les échanges entre les participants conduit à l'émergence d'un genre conseiller, référé à des gestes professionnels, qui semble stabiliser certaines dimensions de l'activité et diminuer les effets de brouillage identitaire.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

En effet, les participants recensés dans le tableau ci-dessous, contribuent à donner des repères au professionnel dont on étudie l'activité de conseil, à mesurer ce qui relève des points d'appui possibles et des obstacles lorsque l'on passe d'une fonction à une autre. Ils reviennent aussi sur les tensions liées à la non réceptivité de certains enseignants novices ou à la complexité des contextes d'accueil au sein des écoles, relativisant, de fait, la définition de soi comme professionnel.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

Tableau sur les évolutions des participants en termes de positionnement

<i>Participants</i>	1^{ière} séance de co-analyse <i>x =nombre</i>	2^{ème} séance de co-analyse <i>x =nombre</i>	3^{ème} séance de co-analyse <i>x =nombre</i>
MF étudiée	X moi et l'ancrage dans mon domaine d'expertise (enseignante) par rapport à ma nouvelle fonction (MF débutante)	X moi et lui Les ressources et difficultés du PE : indicateurs mobilisés pour l'analyse	X moi et nous Ce que j'affirme comme principes, ce que nous retenons en termes d'obstacles
Autres MF		X X X nous points communs et spécificités	XXX Le conseil en formation initiale ou continue : repères et points de tensions
CPC	X Eux : les débutants	X X Nous (les conseillers) : points communs et aspects controversés	X Le conseil en formation initiale ou continue : repères et points de tensions
Formateur IUFM	X un formateur pas comme les autres (ex IEN) qui connaît l'ensemble du dispositif IUFM dans lequel s'inscrivent les MF		
Etudiant + autre chercheur			XX Ouverture . à d'autres métiers sur autrui (conseil dans le travail social), . à d'autres éclairages scientifiques (sociologie)
Chercheur	X Pose le cadre Contextualise	X Questionne, oriente vers l'énonciation de points communs	X Généralise et décontextualise

Si la composition du groupe des participants, variable en nombre et en représentativité (statuts), colore la teneur des interactions au même titre que les contextes dans lesquels se déroulent les entretiens, elle n'empêche pas le professionnel dont on étudie l'activité d'en assumer peu à peu les incontournables (principes, règles, etc.).

Ainsi, **distanciation et réflexivité professionnelle**, étayées par les interactions avec autrui, fournissent de nouveaux ancrages, à la fois partagés et spécifiques aux contextes institutionnels et humains auxquels les formateurs de terrain doivent sans cesse s'adapter. Plusieurs participants investissent le dispositif de co-analyse en revenant sur tel ou tel moment de pratique, en tant que formateur ou en tant qu'enseignant, confronté à des dilemmes que le corpus étudié met en relief. La dimension biographique nourrit donc les interactions et permet aux uns et aux autres de clarifier un positionnement identitaire à deux facettes.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

En ce sens, on retrouve la dimension intégrative, sollicitée lorsqu'un professionnel doit gérer plusieurs fonctions de façon concomitante. Lors de phases de transition qui mettent l'individu en présence de rôles disparates, on assiste à des formes d'interprétation orchestrées, dans cette étude, sur une base collective.

Les transformations identitaires qui s'opèrent au plan biographique dépendent des significations et des valeurs attribuées par le sujet à ses différents engagements et à leurs relations ; elles dépendent aussi des représentations de soi que chacun cherche à faire prévaloir vis-à-vis d'*Autrui*s significatifs en même temps qu'il cherche à les assumer pour lui-même.

7. Quelques pistes de réflexion

7.1. Un processus collaboratif révélateur de dynamiques identitaires

Au-delà de l'identité construite dans la double fonction de Maître-Formateur, les analyses mettent en relief des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2000), constituées d'un ensemble de tensions « **entre** » les différentes composantes de l'identité (transactions biographiques et relationnelles) et « **vers** » un projet identitaire : devenir ou rester un professionnel réflexif, compétent et reconnu comme tel par la communauté⁸. Le projet identitaire a donc à voir avec une professionnalité mieux assumée et plus efficiente dans l'accompagnement des formés. Cette tension « vers » évite le risque d'enfermement dans des postures statiques, faisant courir le risque de démarches prescriptives trop éloignées des ressources des formés, à un moment donné de leur parcours. Cette orientation « vers » nous semble impulsée puis stimulée par le projet de **recherche collaborative** où il s'agit de présenter son activité, de l'explicitier, de la questionner pour lui donner du sens et la transformer si besoin.

Cette transformation est rendue possible par la construction d'un « genre conseiller » qui s'affirme dans la durée. Défini comme un « *système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes* » (Clot, 1999, p.43), il s'élabore au fil des échanges, des échos réflexifs, des controverses professionnelles, organisant les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail, c'est-à-dire les possibles et les écueils, les impensés et les impasses de l'accompagnement en formation.

Ce genre, nourri des questionnements et des apports du collectif, n'empêche nullement l'émergence d'un style propre aux sujets qui prennent une distance acceptable avec les normes professionnelles, les investissent en fonction de leurs ressources et de leur « lecture » des contraintes qu'offrent les situations de travail. Ce style est sans cesse revisité par les dimensions partagées et activé par une dimension singulière, inscrite dans une histoire (transaction biographique) porteuse de valeurs et de savoirs pluriels, souvent enchâssés dans la pratique.

Le processus de recherche-formation impulsé par le dispositif étudié, participe au renouvellement des savoirs des formateurs. En effet, on repère un travail sur les trois types de savoirs proposés par Cochran-Smith et Lytle (1999).

Les savoirs enracinés dans la pratique, subjectifs, personnels, nourris par des valeurs, des émotions, engagent fortement la sphère affective. Ils sont en partie énoncés, au regard des

⁸ On peut noter par exemple que la MF suivie dans l'étude est devenue directrice d'école.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

traces de l'activité de conseil, dans les premières analyses qu'opère le professionnel sur sa pratique de conseil. Il le fait en différé et dans un collectif traversé lui aussi par des affects mais dont la parole est balisée par un contrat de communication explicite à visée compréhensive et constructive.

Lors des séances de co-analyse, se construisent des **savoirs de la pratique**. Ils se situent au croisement des orientations institutionnelles et des expériences personnelles ; ils s'arriment aussi aux connaissances des autres et aux dimensions socioculturelles du milieu. Ils constituent le cœur du dispositif et son enjeu majeur.

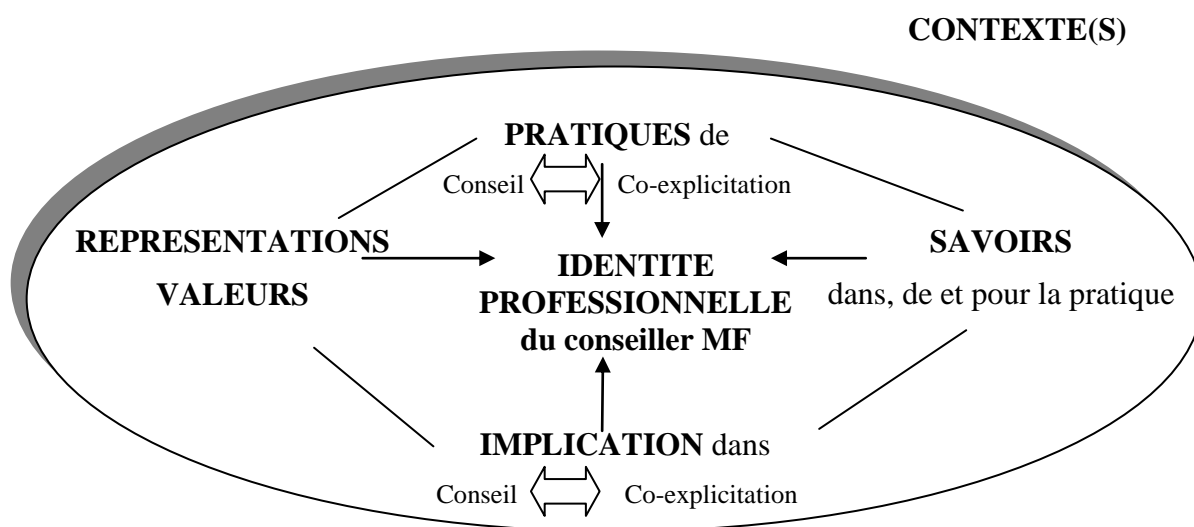
Le chercheur synthétise, relance, formule des pistes sur la base d'un cadre théorique particulier qu'il met ensuite à l'épreuve de l'intercompréhension pour une ouverture sur d'autres champs d'action. Les reformulations proposées, soumises par le chercheur au collectif, relèvent d'une reconfiguration de « savoirs de la pratique » à des « **savoirs pour la pratique** ». La place du chercheur modifie donc le statut du savoir qui s'échange.

On peut noter un moindre apport de connaissances théoriques ou formelles, issues de recherches en éducation qui pourraient figer un dispositif qui se veut dynamique et interactif.

Enfin, la double identité d'enseignant-formateur, soutenue par un dispositif visant l'explicitation de l'activité, permet sans doute d'articuler différemment savoirs formalisés, savoirs formalisables et savoirs tacites (Alsène et al. 2002). Il s'agit ici de partir des savoirs tacites pour les rendre, par le jeu des interactions (questionnement, controverses professionnelles, accords sur tel ou tel point), en partie formalisables. L'action du collectif et surtout du chercheur consiste ensuite à faire advenir des savoirs formalisés, transférables à d'autres situations de formation ou dans d'autres espaces de recherche.

Ainsi, les composantes de l'identité professionnelle d'un conseiller peuvent être réorganisées en fonction du dispositif proposé aux participants sur une durée assez longue pour que des avancées individuelles et collectives apparaissent de façon significative.

**Schéma 4 : Composantes de l'identité professionnelle d'un conseiller MF
confronté à des situations de recherche collaboratives**



Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

Dans sa lecture verticale, le schéma met en relief de fortes résonances entre pratiques de conseil et de co-explicitation et l'importance de l'implication des acteurs du dispositif de co-analyse dans les deux instances : comme formateur de terrain pratiquant le conseil, comme participant engagé dans un dispositif de co-explicitation.

Dans sa lecture verticale, le schéma indique en quoi ce dispositif permet l'émergence de représentations et de valeurs qui organisent l'activité, de même que se précisent, au fil du temps et des interactions, les différents types de savoirs mobilisés dans, de et pour la pratique présente et future des conseillers.

En ce sens, la modélisation des composantes identitaires, orientée par les résultats de notre étude, éclairent l'identité professionnelle des acteurs particuliers que sont les formateurs de terrain, inscrits dans une recherche collaborative chercheur-praticiens qui, en mettant en jeu leur réflexivité, les accompagne dans leur développement professionnel.

7.2. Un dispositif de recherche comme instrument de développement professionnel

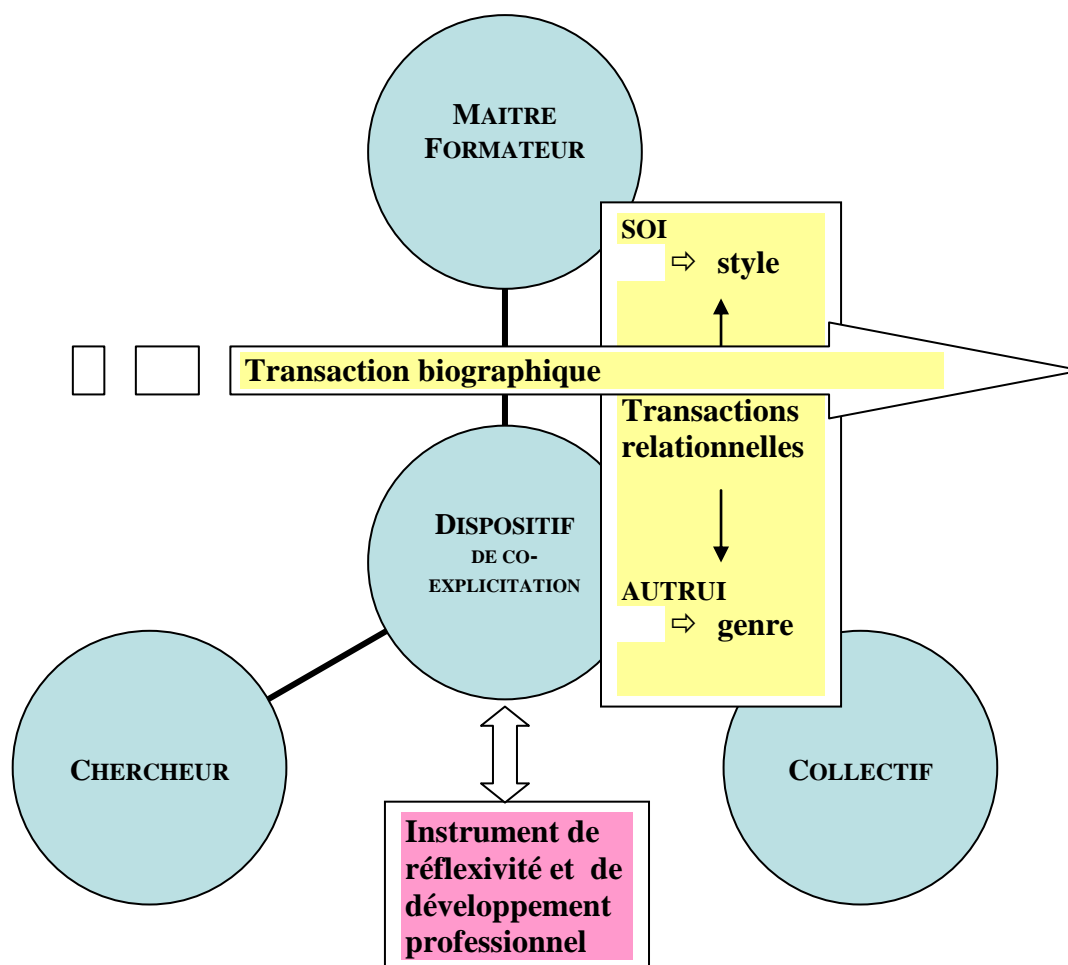
Les évolutions repérées au fil des séances de co-analyse, où se déploient nombre de transactions relationnelles, sont aussi liées à des facteurs favorisant un ancrage identitaire. Du point de vue de la dimension biographique, le retour sur l'expérience passée et actuelle en tant qu'enseignant, la mise en perspective de l'expérience présente et future en tant que conseiller, organisent le registre des échanges autour d'un enjeu commun : le développement de principes d'action, perçus comme des repères progressivement énoncés puis partagés à l'intérieur du groupe, donne sens à la pratique de conseil.

Par ailleurs, la co-réflexivité générée par un retour du professionnel sur sa pratique et l'analyse de la situation de conseil dans un groupe de pairs, étayée par un chercheur impliqué dans le dispositif, semble favoriser le développement professionnel. Celui-ci, à l'appui de ce qu'évoquent Uwamariya et Mukamurera (2005) pour les enseignants, est bien organisé autour :

- de stratégies efficaces de mobilisation de différents savoirs (à, sur, pour former/conseiller) ;
- d'un engagement efficient des formateurs dans leur activité ;
- d'un apprentissage continu visant une adaptation au(x) contexte(s) des situations de conseil ;
- d'un partage d'expertise avec des pairs, dans un dispositif innovant, articulant formation de formateurs et recherche.

Schéma 5 : dispositif de co-explicitation, réflexivité et développement professionnel

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.



Au final, plusieurs éléments permettent une prise de distance favorisant la réflexivité du conseiller et celle des participants.

Du côté du professionnel (MF) dont on analyse l'activité de conseil, la capacité d'auto-analyse et de distanciation par rapport à une pratique de conseil singulière joue un rôle capital. Cette réflexivité est favorisée par les séances portant sur les 2^{ème} et 3^{ème} entretiens de conseil qui ne génèrent pas de grandes tensions pour le MF. Durant ces deux séances, la présence des pairs (MF) est sans doute aussi très stimulante pour le professionnel dont on co-analyse l'activité. De plus, le travail sur le long terme (2 ans) permet des maturations fécondes, une ouverture sur le genre et l'affirmation d'un positionnement identitaire.

L'existence même de ce dispositif contribue au développement d'une réflexivité professionnelle. Le collectif suscite une forme d'implication plus affirmée dans la mission de formation sur laquelle chacun sait qu'il va travailler avec d'autres : sens de l'action et repères pour l'action se co-construisent et étayent en retour l'activité de conseil. Le sentiment de contrôle de la situation reste plus délicat dans les situations de conseil souvent complexes, porteuses d'incertitudes et soumises à des tensions repérées, discutées entre pairs, mais que chacun aura à dépasser dans le feu de l'action.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

Du côté du collectif, la configuration « souple » du groupe n'empêche pas l'ancrage sur un projet commun : comprendre l'activité de conseil et en améliorer les effets en termes de construction professionnelle. Les différents regards amènent le collectif à repérer des zones partagées et des spécificités liées aux contextes personnels et professionnels, dans un cadre distancié des prescriptions institutionnelles.

Par ailleurs, le degré de difficulté dans la situation de conseil exprimé par la MF et/ou repéré par le groupe induit des formes adaptées au niveau du contenu des interactions : lorsque le professionnel doute (séance 1), le collectif essaie de le rassurer, quitte à déplacer momentanément le problème du côté des formés et de leurs caractéristiques ; lorsque le professionnel prend conscience de certaines avancées (séance 2), le groupe lui demande d'approfondir tel ou tel point d'appui ; lorsque, enfin, il y a accord sur les gestes professionnels essentiels en situation de conseil (séance 3), l'analyse met en évidence quelques éléments de controverse fondant à terme des styles plus ou moins affirmés dans des contextes de formation n'ayant pas les mêmes enjeux (MF et CPC).

Enfin, le processus de co-explicitation permet une forme de reconnaissance d'autrui partagée car elle favorise, à un moment ou à un autre, un retour sur le parcours professionnel de chaque inter-actant, concerné à un moment donné par la double fonction Enseignant-Formateur qui traverse tous les acteurs, y compris le chercheur.

Du côté du chercheur (voir article de MP Vannier ?), le dispositif de recherche-formation repose sur un cadre collaboratif proposé à des professionnels volontaires, invités à réfléchir sur leur pratique. En créant un climat de confiance, en développant une forme de respect mutuel, en questionnant les choix opérés par les professionnels, les principes qui les organisent, il donne l'occasion de construire des références communes, de passer de l'implicite à l'explicite, d'ouvrir sur des procédures en partie transposables dans d'autres espaces de formation.

Pour cela le chercheur adopte une triple posture « avec, à côté et au-delà » qui se concrétise à travers l'étayage qu'il propose, en lien avec ce qui « se joue » dans les différentes séances analysées. On perçoit une modification des registres d'intervention en complément des avancées ou des échappées du groupe. Il introduit la première séance de co-analyse en posant le cadre de travail et attend la fin pour présenter ses analyses et les soumettre au professionnel qui a fourni le corpus sur lequel travaille le groupe. La deuxième séance est l'occasion pour lui de recadrer les échanges en les orientant vers l'énonciation de points communs, de gestes professionnels reconnus par un collectif. La troisième séance est différente et davantage structurée par le cadre d'analyse du chercheur ; ce dernier propose dès le départ ses analyses, les soumet au groupe pour validation puis après une phase d'échanges, s'oriente vers des formes de décontextualisation et de généralisation dans une perspective de transposition.

Ces différents aspects montrent la visée formative du dispositif, travaillé davantage comme un instrument de développement professionnel et non comme un simple guide de l'action avec sa part de formatage et de standardisation.

Créé et mis en œuvre par le chercheur pour favoriser et accompagner la réflexivité de professionnels du conseil, il s'adresse à des sujets situés, mus par une intentionnalité et un système de valeurs en partie partagé avec les autres (Perez-Roux, 2009). Le collectif utilise et interprète les possibles offerts par ce dispositif qui permet, au final, une structuration et une réorganisation des activités et un élargissement des actions possibles.

7.3. Enjeux et perspectives en formation

Comme l'évoque Day (1999), le développement professionnel renvoie à l'ensemble des expériences et activités d'apprentissage vécues tout au long de la carrière, expériences qui rendent les acteurs (ici les formateurs) **capables d'apprendre par eux-mêmes de manière à analyser et à améliorer continuellement leur pratique**.

Par ailleurs, l'idée même de développement professionnel s'inscrit dans une approche subjective de l'expérience, construite « *par et dans l'élaboration identitaire [engageant] une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits* » (Wittorski et Briquet Duhazé, 2008, p. 23).

Ainsi, les perspectives offertes par ce dispositif invitent à **réfléchir sur la formation initiale des enseignants et sur la qualité de l'accompagnement des étudiants sur le terrain**.

Cette orientation de travail suppose de réunir plusieurs paramètres : un ancrage au terrain et une mise à distance de l'action ; un cadre de collaboration respectant le travail des professionnels et les aidant à développer leurs compétences ; une participation de professionnels et de chercheurs ; un équilibre entre des référentiels (pôle prescriptif) et ouverture sur une professionnalité en construction, en fonction des ressources/contraintes des situations et des personnes, relayée par les pairs, étayée par des experts (chercheurs ou formateurs).

Ainsi « *la co-analyse du travail de chacun peut contribuer à l'évolution du travail collectif, et en retour ce dernier peut s'offrir comme un étayage possible au développement du pouvoir d'agir de chacun. La formation peut alors s'emparer des potentialités ainsi ouvertes, à condition que les professionnels y trouvent l'occasion de poursuivre leur réflexion sur la base des 'découvertes' opérées grâce au processus d'analyse de leur travail* » (Saujat, 2007, 187).

A l'heure où la formation des enseignants se transforme radicalement, l'enjeu est de taille. La place désormais accordée au « compagnonnage » (BO du 1 avril 2010) est pour le moins discutable si les formateurs de terrain ne peuvent revenir, pour eux-mêmes et avec les autres, sur ce qui fonde et organise leur activité de conseil, de façon à la fois partagée et singulière et en référence aux compétences attendues d'un professionnel de l'enseignement.

Pour l'instant, le type de dispositif dont nous avons étudié les effets en termes de développement professionnel valorise une démarche de réflexivité conjointe qui semble mise au second plan dans les réformes en cours. La formation des enseignants aura sans doute, dans un avenir proche, à (re)penser des dispositifs articulant recherche et formation, dans une logique collaborative et en vue d'aider à la construction d'une professionnalité de formateur. Un défi à relever par les acteurs et, on peut l'espérer, par l'institution.

Bibliographie

- Alsène, M ; Gamache, M et Lejeune, M. (2002). Gestion des savoirs et gestion des compétences : une articulation possible, mais limitée. *Actes du 1er Colloque en Gestion des compétences et des connaissances*. Nantes, p. 27-31.
- Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J-M, Chaix, M-L et Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

- Blin, J-F (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris : L'harmattan.
- Clément, M et Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development : a solitary or collegial (ad)venture ? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Bucheton, D (Sdr). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF
- Cochran-Smith, M et Lytle, S-L. (1999). Relationships of knowledge and practice : teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Day, C. (1999). *Developing teachers ; the challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.
- Demazière, D et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Donnay, J et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation*, 41, 131-138.
- Dugal, J-P., & Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. *Recherche et formation*, 46, 97-116.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston : Row & Peterson.
- Gélin, D ; Rayou, P et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant : parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Ghiglione, R. (1991). L'analyse propositionnelle du discours dans tous ses états. In Ghiglione R. et Blanchet A. (dir.), *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris : Dunod. 32-72
- Hargreaves, A et Fullan, M-G. (1992, dir). *Understanding teacher development*. New-York : Teachers College Press.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York : Weiley.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier et C. Alin (sdr) *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'harmattan, pp 195-212.
- Kaddouri, M. (2007) Dynamiques identitaires à l'œuvre dans différents champs de pratiques sociales. Introduction au symposium AREF 2007. <http://www.congresintaref.org/acte186.html>.
- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment*. New York : N.Y. Academic Press.
- Lahire (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Lang, V. (2002), Les formateurs en IUFM : un monde composite, In M Altet, L Paquay & P Perrenoud., *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, 91-111.
- Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 105-119.
- Malewska-Peire, H et Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF.
- Mead, G-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société* (trad J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault). Paris : PUF.
- Mègemont, J-L et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76, 15-28.

Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (sdr.). *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares, pp 151-190.

Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Paquay, L ; Altet, M ; Charlier, E et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck.

Pelpel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Editions d'organisation.

Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants*, (pp.176-191). Bruxelles : De Boeck.

Perez-Roux, T. (2008a), Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré, In R Wittorski & S Briquet-Duhazé (Eds.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, L'harmattan, 49-80.

Perez-Roux, T (2008b). Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? In I. Vinatier et M. Altet (sdr) : *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR, 113-131.

Perez-Roux, T. (2009) Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire, *Travail et Formation en Education*, 4 | 2009, [En ligne], mis en ligne le 09 mars 2010. URL : <http://tfe.revues.org/index940.html>.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: L'harmattan.

Raymond, D; Butt, R et Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development : insights from teachers' stories. In A. Hargreaves et M-G. Fullan (dir). *Understanding teacher development*. New-York : Teachers College Press,143-161.

Roux-Perez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de 3^o cycle en Sciences de l'Education, Université de Nantes, non publiée.

Roux-Perez, T. (2005). Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Education Physique et Sportive. *Science et Motricité*, 56, 75-96.

Roux-Perez T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en EPS. *Revue STAPS*, 72, 35-47.

Saujat, F (2001). Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education permanente*, 146, 87-98.

Saujat, F (2007). Enseigner, un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle, *Enseigner*, PUF, 179-188.

Schön, D-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Editions logiques (1^{ière} édition 1983).

Senge, P et Gauthier, A. (2000). *La cinquième discipline : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : First Editions

Uwamariya, A et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education*, XXXI, 1, 133-155.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR

Wittorski, R et Briquet Duhazé, S. (2008 ; coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris: L'harmattan.

Wittorski, R. (2005) (sdr). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : l'Harmattan.