



**HAL**  
open science

## Fonction et enjeux des dispositifs de co-explicitation dans le processus de développement identitaire des formateurs d'enseignants.

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Fonction et enjeux des dispositifs de co-explicitation dans le processus de développement identitaire des formateurs d'enseignants.. Colloque " Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation , Jun 2011, Nantes, France. hal-01722324

**HAL Id: hal-01722324**

**<https://hal.science/hal-01722324>**

Submitted on 3 Mar 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.

## Actes du colloque « Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention »

OUFOREP - Juin 2011 - 1

Thérèse Perez-Roux

---

### Fonction et enjeux des dispositifs de co-explicitation dans le processus de développement identitaire de formateurs d'enseignants

Thérèse Perez-Roux  
Maître de Conférences  
Université de Nantes – IUFM  
Laboratoire du CREN

L'étude que nous présentons s'inscrit dans l'axe 1 de la recherche Ouforep intitulé : « Dispositifs d'accompagnement des professionnels ». Notre démarche consiste à appréhender, à partir de l'analyse de l'activité d'un formateur dit « de terrain », un dispositif de co-explicitation mis en œuvre dans la durée (deux ans) et les effets de ce dispositif en termes de développement identitaire du (des) professionnel(s).

#### ■ Entre co-réflexivité et développement identitaire : quelques repères théoriques

##### ■ Une démarche réflexive soutenue par des formes collaboratives

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). Ce processus 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. Il suppose une capacité à se reconnaître capable de se développer et responsable de son propre développement professionnel. Il implique par ailleurs une forme de réflexivité qui permet la prise de recul du praticien et une explicitation du fondement de ses actes.

Si ce modèle du « praticien réflexif » tel que le décrit Schön (1994) 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.

La dimension collective constitue donc un appui pour la formation. Senge et Gauthier (2000) en soulignent les enjeux : nécessité d'explicitation, échange de points de vue, sécurité dans le groupe qui sert de soutien à l'investissement, plus grande compétence liée aux apports complémentaires.

Ceci suppose la mise en place d'un certain nombre de conditions préalables, garanties par le formateur –ici le chercheur- qui anime ce dispositif, car l'engagement dans ce travail collaboratif se construit progressivement et nécessite une grande vigilance.

#### ■ **La co-réflexivité comme aide à la construction identitaire du conseiller**

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.

Notre manière d'aborder l'identité professionnelle en tant que processus complexe et dynamique, intègre plusieurs registres de tensions :

- 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.

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 (Dubar, 1992) et intégrative (Perez-Roux, 2011). Par ailleurs, notre approche traite 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 (les) communauté(s) de pratique.

#### ■ **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. Le dispositif étudié, inscrit dans la durée, peut favoriser cette émergence du style une fois que les règles communes ont pu être clarifiées et stabilisées.

Ces quelques 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.

#### ■ **Choix méthodologiques**

Trois entretiens de conseil ont été conduits par la même MF avec trois professeurs des écoles (PE) débutants durant leur année de formation professionnelle en alternance à l'IUFM. Chaque entretien de conseil avec 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 un chercheur (Vinatier, 2009), auquel participe la conseillère, débutante dans la fonction de MF. 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, des structures organisées autour de quelques arguments clés. Ces énoncés, intégrant représentations et valeurs en lien avec les pratiques professionnelles, fondent en partie la cohérence identitaire. L'analyse 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.

## ■ **Résultats : une co-analyse de l'activité de conseil, entre étayage du groupe et avancée du professionnel**

Les résultats que nous présentons sont centrés 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 IUFM, chercheur.

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.

### ■ **Première séance : registre affectif et évolution du « moi » au « eux »**

Cette première séance réunit autour de la MF un petit collectif : un CPC, un formateur IUFM et le chercheur. Il n'y a aucun autre MF.

#### *L'expression d'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...* »

#### *Des 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 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 aussi vers un « genre conseiller », à peine esquissé à travers : « *moi aussi avec les T1* ». 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 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.

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.

### *Réflexivité et mise en perspective*

On assiste à une forme de reconnaissance, à une revalorisation dans le regard des *Autrui* significatifs (Mead, 1963) qui va contribuer à réassurer la conseillère sur son activité. A la fin de la séance, celle-ci 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). Par ailleurs, elle met en perspective l'entretien suivant, vécu très différemment et dont l'analyse sera en partie fondée sur les acquis de cette première séance de co-explicitation.

#### ■ ***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.

### *L'amorce d'un positionnement professionnel*

La MF débute l'analyse en soulignant la prise d'initiative, le professionnalisme, le côté consciencieux et rigoureux du PE 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 maternelle (PS) et sa propre analyse qui se veut positive : « *mon travail...lui montrer que... si... alors...* ».

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 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 // on est très exigeant au titre de la formation dans les préparations // on leur parle beaucoup des préparations et en petite section, il y a de l'imprévu* ».

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 des

situations sur le 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.

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

#### *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 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.

En même temps, s'élaborent des critères construits collectivement pour gérer au mieux cette validation : « *nous, 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.

### ■ **Troisième séance : registre intégré et évolution du « moi » au « nous »**

*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, 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.

*Une compréhension des tensions auxquelles sont soumis les stagiaires*

A plusieurs reprises, la MF revient sur les tensions qui traversent l'année de formation et peuvent conduire à un besoin de réassurance face 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 ;
- 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.

*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 PE, les tensions liées au contexte : mauvaise gestion de l'espace de la classe par la T1, gestion d'une élève difficile et 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, 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. 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 PE qu'il n'y a pas de solution et qu'il va falloir faire avec* ». Progressivement, le « genre enseignant débutant », encore présent par moments, semble faire écho au « genre conseiller ».

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.

## ■ Discussion et pistes de réflexion

### ■ ***D'une identité brouillée à une identité assumée***

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.

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.

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.

### ■ ***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



communauté de référence. 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 et 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.

#### ■ ***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.

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.

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.

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, le chercheur 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.

Ces différents aspects montrent la visée formative du dispositif, travaillée 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.

#### ■ ***Enjeux et perspectives en formation***

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

Barbier, J-M, Chaix, M-L et Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF

Demazière, D et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.

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.

Mead, G-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF. (1re éd 1934).

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

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>.

Perez-Roux T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.

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 (1ière édition 1983).

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

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