



HAL
open science

Co-analyses de pratiques de Discussion à Visée Démocratique et Philosophique : les apports de l'entretien de co-explication

Christine Pierrisnard

► **To cite this version:**

Christine Pierrisnard. Co-analyses de pratiques de Discussion à Visée Démocratique et Philosophique : les apports de l'entretien de co-explication. L'activité en débat Maison de la recherche Université Lille 3, Jan 2015, LILLE, France. hal-02517224

HAL Id: hal-02517224

<https://hal.science/hal-02517224>

Submitted on 24 Mar 2020

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.

Co-analyses de pratiques de *Discussion à Visée Démocratique et Philosophique* : les apports de l'entretien de co-explication

Christine Pierrisnard¹

Pourquoi la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique ?

La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP)² fait partie des nouvelles pratiques philosophiques qui se développent actuellement dans le monde scolaire, pour répondre à des questions vives que se posent les enseignants confrontés à la difficulté de former les enfants à la réflexion et à la citoyenneté. Nous nous sommes intéressés à cette pratique dans le cadre de nos recherches sur la dimension temporelle des apprentissages scolaires. Nous avons pu mettre en évidence³ que cette activité relève d'une remise en cause fondamentale du temps scolaire, tel qu'il s'impose traditionnellement aux enseignants et aux élèves.

En effet, si le temps comme cadre quantitatif et qualitatif s'impose aux acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage, l'activité qu'ils développent impacte en retour qualitativement ce temps. En substance, la DVDP conduit à mettre en avant la nécessité de faire du lien entre les différents temps et lieux d'apprentissage, quand l'école traditionnelle insiste sur le découpage du temps et des disciplines en préservant leurs spécificités. Elle favorise les représentations de l'apprentissage dans un empan temporel large, c'est-à-dire bien supérieur à celui de l'ici et maintenant d'une séance scolaire, ou même d'une période de l'année par exemple, ces empan courts étant caractéristiques d'une représentation plutôt utilitariste de la formation. La prise en compte de ce temps long peut mettre en difficulté un enseignant qui ne connaît pas toujours le passé de ses élèves ou leurs futurs probables et se représente mal la genèse de leurs apprentissages en dehors de ceux dont il a la responsabilité immédiate. La lenteur relative chez certains élèves du développement de leurs compétences scolaires exigibles dans un temps donné (paliers du socle commun de connaissances par exemple) déroutent particulièrement les enseignants les moins expérimentés qui tentent souvent de faire avancer le temps didactique au rythme attendu aux dépens de leurs élèves les plus fragiles. La DVDP ne peut se satisfaire d'une pensée escamotée puisqu'elle repose justement sur la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation⁴. Il s'agit pour les enseignants de co-construire avec leurs élèves un temps collectif qui favorise l'autonomie, les compétences sociales et la conscience épistémologique, c'est-à-dire une certaine transparence quant à la manière dont se construisent les savoirs dans les temps de leurs apprentissages.

La mise en place d'un tel milieu relève de connaissances expérientielles très subtiles, au sujet desquelles les praticiens même experts peinent à communiquer. Notre étude propose de mettre en évidence ces connaissances à des fins de recherche et de formation, en utilisant une technique d'entretien mise au point par Isabelle Vinatier⁵ et particulièrement adaptée à notre objet de

¹ Université de Nantes, CREN.

² La méthode "DVDP" dont Michel Tozzi est l'un des initiateurs attribue des rôles aux élèves participant à un débat sur un thème choisi : un président de séance qui distribue la parole, un synthétiseur qui prend en note les arguments du débat, un reformulateur chargé d'écouter, de comprendre et de reformuler ce qui se dit, des philosophes. Ces rôles peuvent changer en cours d'atelier, pour permettre à chacun de prendre la parole et de pouvoir changer de fonction.

³ Pierrisnard, C., (2012). Quand l'école enseigne à saisir le Kairos. *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie* n°53, CRDP Académie de Montpellier. Pierrisnard, C., (2013). Les ateliers philosophiques : un milieu temporel au service du développement de l'enfant. in *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie* n°58, CRDP Académie de Montpellier.

⁴ Tozzi, M., (2012). La boîte à outils de l'animatrice. *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie* n°53, CRDP Académie de Montpellier.

⁵ Vinatier, I., (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du Centre de recherche en éducation de Nantes n°13 Février 2013*. En ligne.

recherche : l'entretien de co-explicitation.

Les fondements théoriques

L'analyse de l'activité telle que nous la pratiquons dans cette recherche convoque essentiellement des travaux de la psychologie cognitive et de la didactique professionnelle. Nos propres travaux sur la dimension temporelle de l'apprentissage complètent ce cadre théorique.

Les concepts de la psychologie cognitive : schème et situation

Une situation selon Gérard Vergnaud⁶ est un ensemble d'objets, de relations et de conditions dans lequel on peut identifier des sources de difficulté et des ressources. Elle doit avoir un sens qui suppose une activité du sujet dès sa première approche de la situation. Le sujet doit greffer sur la situation une intention et une interrogation. Il n'y a pas de schème sans situation et il n'y a pas de situation sans schème. Le concept de schème pour Vergnaud rend compte de l'existence d'une organisation relativement invariante mais néanmoins adaptable de la conduite d'un sujet pour une classe de situations donnée. Ces situations sont liées entre elles et au schème par des éléments communs que le sujet identifie. Il s'agit d'invariants dits opératoires parce que pris en compte par le sujet dans son action, ils lui permettent d'opérer à l'aide de règles d'action et de contrôle de l'action pour atteindre les buts qu'il se donne dans cette situation. Vergnaud distingue deux types d'invariants opératoires : les concepts-en-acte qu'il est pertinent de prendre en compte dans la situation en termes d'information et les théorèmes-en-acte qui permettent de traiter cette information en tenant pour vraies certaines propositions concernant les concepts-en-acte. Un exemple : l'organisation d'une DVDP repose sur les concepts temporels de durée, de rythme, d'ordre des événements, réglés selon des valeurs quantitatives et qualitatives dont l'évolution en cours de séance détermine les décisions que l'animateur doit prendre en fonction de ce qu'il tient pour vrai. Il peut ainsi savoir par expérience par exemple qu'un rythme suffisamment soutenu permet de maintenir l'attention et l'implication, qu'une durée trop longue démobilise, qu'un ordre respecté ou pas dans la prise de parole des participants influe sur la qualité des échanges. La maîtrise du réglage très fin de ces aspects temporels est un schème que l'animateur développe avec l'expérience en construisant son *modèle opératif* au plus près de la *structure conceptuelle* de la situation. Nous empruntons ces deux derniers concepts à la didactique professionnelle initialement théorisée par Pierre Pastré.

Les concepts de la didactique professionnelle: structure conceptuelle et modèle opératif

Reprenant les concepts de schème et de situation de Vergnaud, Pastré⁷ développe les concepts de *structure conceptuelle* de la situation et de *modèle opératif* du sujet pour rendre compte de cet apprentissage du professionnel en situation de travail. La *structure conceptuelle* correspond au noyau conceptuel de la situation, c'est-à-dire à l'ensemble des concepts indispensables pour évaluer la situation et son évolution de sorte que l'action soit opportune, pertinente et efficace. Le *modèle opératif* rend compte du modèle mental que le praticien se construit dans l'action à partir d'un modèle cognitif (sa formation théorique préalable) et des validations ou invalidations que sa propre activité lui apporte. Avec l'expérience, le *modèle opératif* du sujet tend à se rapprocher de la *structure conceptuelle de la situation*.

<http://www.cren.univ-nantes.fr>

6 Vergnaud, G., (1990) La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, Vol.10, n°23, pp.133-17.

7 Pastré, P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action, in Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conceptualisation, dialectiques activités développement*. Toulouse : Octares.

La structure conceptuelle temporelle de la DVDP

Deux précédentes études⁸ ont permis d'identifier quatre composantes de la structure conceptuelle temporelle de la DVDP : l'empan temporel large ; le kairos ; le cheminement en spirale ; le rythme. *L'empan temporel large* rend compte de la durée approximative dans laquelle l'animateur se situe pour penser son activité. Cette durée centrée sur le présent tient compte d'un avant et d'un après la séance en cours qui permet d'envisager les apprentissages visés dans le long terme de leur évolution, tant en ce qui concerne les élèves que l'animateur lui-même dans son propre développement professionnel. Cette caractéristique d'une représentation temporelle amplement englobante a d'importantes incidences sur la pression temporelle qui s'exerce pendant l'activité. Plus l'empan temporel est large, moindre est la pression dans la mesure où ce qui n'est pas encore maîtrisé peut être considéré comme déjà initié dans les séances passées, et en voie d'achèvement dans la séance en cours et celles à venir. Un résultat qui ne viendrait pas encore n'est pas un échec mais un chantier sur l'issue duquel on peut garder confiance. Une telle représentation incite à rechercher dans la situation en cours les indices positifs de la construction des connaissances visées plutôt que des manques. L'empan temporel large donne aussi une vision panoramique des apprentissages qui permet de mieux saisir les enchaînements, les ruptures et les continuités dans le développement des connaissances pour mieux l'accompagner.

Le *kairos* désigne les opportunités qui surgissent dans la séance, les bons moments pour accomplir les actions qui feront avancer le débat. L'animateur comme les élèves doivent être vigilants pour identifier ces occasions d'agir et ne pas les laisser passer autant que possible. Michel Tozzi insiste sur la dimension éthique de l'intervention liée au kairos⁹ : le kairos c'est la surprise, l'imprévisible, qui peut se produire si la situation est suffisamment indéterminée pour offrir un espace de liberté de penser, de parler ou non, de construire son propre savoir parce que la posture de non-savoir de l'animateur le permet.

Le *cheminement en spirale* correspond à la nécessité de revenir sur ce qui s'est déjà dit, non pas pour le redire à l'identique mais pour approfondir. Cette figure du temps de la DVDP permet d'éviter que le débat ne se transforme en simple discussion qui alignerait des propos superficiels, elle introduit un temps cyclique générateur de nouveauté, cadre d'un accroissement de la complexité et de la densité du travail de la pensée.

Le *rythme* qui semble a priori soutenu par les interventions de l'animateur pour stimuler la réflexion des élèves, sans toutefois l'empêcher, est un réglage très complexe. Par une observation fine des comportements, par une écoute philosophique attentive des propos tenus, l'animateur régule l'allure du débat par des reformulations systématiques (après chaque prise de parole) et par des mini-synthèses (après plusieurs prises de parole). Néanmoins les élèves jouent également un rôle très important dans la co-construction de ce rythme. Plusieurs rythmes en réalité se soutiennent et s'entraînent les uns les autres pour maintenir un confort temporel suffisant pour chacun. Chaque fonction dans le débat s'exerce dans une temporalité qui lui est spécifique : la temporalité pleine et le rythme soutenu du président et des reformulateurs qui doivent se souvenir de qui prend la parole et pour dire quoi ; la temporalité saturée et la surcharge cognitive du synthétiseur qui doit fournir le même effort et doit noter tout en continuant d'écouter ; la temporalité discontinue des philosophes discutants qui peuvent écouter attentivement, puis se relâcher un peu pour réfléchir par exemple. La

8 Pierrisnard, C., (2014). Analyse comparative de pratiques d'animation d'une discussion à visée démocratique et philosophique vues sous l'angle de la temporalité. *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie* n°60, CRDP Académie de Montpellier. Pierrisnard, C., (2015, à paraître). Analyse d'une pratique experte d'animation d'une Discussion à Visée Démocratique et Philosophique sous l'angle de la temporalité. *Diotime, CRDP Montpellier*.

9 Tozzi, M., (2014). Le kairos dans une DVDP (Discussion à visées démocratique et philosophique) : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants, in *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie* n°60, CRDP Académie de Montpellier p. 19

temporalité de l'animateur est sans doute la plus complexe. Elle doit prendre en compte tous les aspects temporels critiques de l'activité, ceux auxquels il faut être particulièrement attentif pour gérer la situation dans son ensemble : le rythme, le cheminement en spirale, les kairos, l'empan temporel large. Ces quatre figures temporelles s'inscrivent dans trois échelles de temps emboîtées : l'échelle macro du temps long des apprentissages, l'échelle micro de l'ici-et-maintenant (l'urgence de la situation), l'échelle méso, interface entre l'urgence et le long terme, cadre de pensée de l'organisation de la séance en différentes phases (un rappel des fonctions de chacun au début, le débat en lui-même, un retour réflexif sur le débat à la fin) et de gestion de l'allure du débat (mini-synthèses).

La grande complexité du schème de l'animateur, la variété des invariants opératoires qui rendent compte de sa conceptualisation de la situation, la variété des règles d'action et de contrôle qu'il met en oeuvre, la variété des anticipations qu'il fait et des buts et sous-buts qu'il se donne, lui rendent la description de son activité extrêmement difficile. Nous avons besoin d'un outil qui nous donne accès non seulement à ce que le praticien sait dire de sa pratique mais aussi à ce qu'il sait faire sans pouvoir toujours en parler. L'entretien de co-explicitation est l'outil que nous choisissons pour réaliser ce travail d'analyse conjointement entre le chercheur et le praticien.

L'entretien de co-explicitation

L'entretien de co-explicitation qui constitue notre cadre méthodologique de recueil mais aussi d'analyse des données se conduit selon le protocole indiqué par son auteure¹⁰. En premier lieu, un contrat de communication place le chercheur et le praticien en réciprocité dans une démarche de co-analyse et de partage de leurs connaissances respectives. Le praticien est enregistré (vidéo ou audio) sur son terrain en situation d'exercice. L'enregistrement est transcrit et analysé une première fois par le chercheur selon ses cadres théoriques. Cette analyse est soumise au professionnel avant l'entretien de co-explicitation et mise à l'épreuve d'une discussion critique pendant l'entretien. Les deux interlocuteurs ont chacun leur domaine d'expertise : les cadres théoriques de la recherche pour l'un, les savoirs pragmatiques et expérientiels pour l'autre. Il s'agit de collaborer pour mieux comprendre l'activité du praticien. Les interprétations du chercheur sont discutées, les indicateurs jugés significatifs sont sélectionnés par le professionnel qui peut rejeter ceux du chercheur éventuellement et élargir ses interprétations. Le praticien collabore activement à la construction de la signification de son activité, s'approprie éventuellement les connaissances théoriques en fonction de ce qu'il juge nécessaire pour sa pratique et contribue éventuellement à théoriser de nouveaux aspects absents de l'analyse initiale du chercheur. L'entretien de co-explicitation est enregistré, transcrit et analysé selon les cadres théoriques de l'analyse de l'activité dans lesquels il s'inscrit lui-même.

Problématique et hypothèses

La structure conceptuelle temporelle de la DVDP repose sur des représentations temporelles peu compatibles avec les pratiques traditionnelles de l'univers scolaire. L'empan temporel large, nous l'avons dit supra, cadre mal les exigences évaluatives "court-termistes". Le kairos est l'antithèse en quelque sorte de la colonne vertébrale du système éducatif : la programmation. Le cheminement en spirale renvoie plus volontiers à l'idée d'une occasion manquée, d'une erreur à rattraper, d'un retard pris dans l'avancement du savoir, qu'à celle d'une pensée en devenir qui prend le temps de faire le lien par des retours éclairants entre les questionnements successifs qui la

10 Vinatier, I., (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheurs et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du sujet "capable". *Recherches En Education, hors série 1*. pp.111-129. Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du CREN, 13*.

construisent. La question du rythme se pose habituellement en termes de fréquences, d'alternances ou de vitesses définies a priori et imposées à tous. Dans le cadre de la DVDP le rythme est une co-construction, comme le sont les autres aspects temporels critiques identifiés.

Nous faisons l'hypothèse que les animateurs et les enseignants qui pratiquent la DVDP construisent dans l'action et en réponse adaptative aux difficultés rencontrées des représentations temporelles qui tendent à se rapprocher de la structure conceptuelle que nous avons pu identifier. Ce modèle opératif qui s'élabore par l'expérience leur permet d'atteindre ou d'approcher les objectifs de la DVDP malgré un contexte peu favorable, déterminé par les contraintes temporelles du système scolaire et les représentations des professionnels et des élèves qui y sont formés.

Parvenir à identifier mieux ces connaissances expérientielles, la manière dont elles se construisent, comment la situation résiste, nous permettrait de conscientiser et de valoriser les pratiques des professionnels et d'apporter en formation les précieux éléments de savoir qui en sont issus. Les enjeux sont forts en particulier pour les élèves en situation de difficulté scolaire ou de handicap pour lesquels l'école en contexte traditionnel ne parvient pas toujours à remplir sa mission.

Méthodologie

Nous avons analysé sous l'angle de la dimension temporelle les enregistrements vidéo et les transcriptions de séances de DVDP réalisées par deux praticiens.

Le premier, Gaetan, est enseignant débutant dans une classe pour l'inclusion scolaire destinée à des élèves en situation de handicap en raison de troubles spécifiques du langage (CLIS TSL). La séance filmée porte sur le thème de la différence entre croire et savoir, avec un groupe d'élèves pratiquant les ateliers philosophiques depuis un an et demi.

Le second praticien, Michel Tozzi, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier 3, anime des DVDP-démonstrations dans le cadre de la journée mondiale de la philosophie qui se tient chaque année à Paris au Siège de l'UNESCO. Nous avons filmé deux séances avec des élèves de cycle 3 d'une école pratiquant la pédagogie institutionnelle au quotidien et coutumière de la DVDP. La première séance porte sur le thème "à quoi sert de discuter ?", la seconde sur "la différence".

Sur la base d'une première analyse sous l'angle de la dimension temporelle fournie par le chercheur aux praticiens, nous avons menés des entretiens de co-explicitation selon le protocole prévu par Isabelle Vinatier (cf. supra). Nous avons ensuite analysé ces entretiens de manière à synthétiser l'ensemble des catégories temporelles identifiées d'une part et pour mieux comprendre comment les connaissances-en-acte des praticiens se transforment en connaissances prédicatives au cours de l'entretien.

Le choix de ces deux praticiens, qui n'exercent pas dans les mêmes contextes et travaillent avec des élèves très différents, se justifie dans la mesure où ce que nous visons n'est pas une comparaison entre leurs pratiques pour les différencier, mais pour tenter de mettre en évidence ce que la situation particulière de DVDP permet aux professionnels de construire à différents niveaux d'expertise et ce qu'ils peuvent en théoriser en entretien de co-explicitation.

Analyse, résultats et discussion

Les trois entretiens de co-explicitation analysés dans cette étude nous ont permis de confirmer notre hypothèse et de théoriser un peu plus nos résultats antérieurs. Les professionnels témoignent à de nombreuses reprises que leur activité se développe en réponse adaptative à la situation. Bien qu'ils s'appuient sur des connaissances antérieures solides, ils travaillent dans un contexte d'incertitude liée à l'opportunité inhérent à la situation d'interaction. Il n'est pas possible de décider à l'avance de la tournure que prendra le débat ni des gestes d'étayage qu'il faudra mettre en oeuvre pour l'accompagner.

Le cadre théorique de la dimension temporelle mis à la disposition des praticiens pour comprendre leur activité s'avère pertinent et s'enrichit en retour de leurs réflexions et de leurs propositions. En particulier, il permet de ré-interpréter des faits quelquefois perçus comme des imperfections ou des faiblesses de leur pratique par les acteurs. Le contexte d'incertitude alimente des craintes ou des doutes que la co-analyse a pu re-examiner à plusieurs occasions.

Michel Tozzi, par exemple, craint d'être trop interventionniste dans sa gestion du débat. L'analyse de ses séances montre que ses interventions contribuent à soutenir un rythme dont les élèves ne souffrent pas mais qu'ils semblent au contraire contribuer eux-mêmes à conserver, à co-construire avec l'animateur, sans doute pour un meilleur confort de mémorisation et d'enchaînement des échanges.

Michel (114/2) " oui, oui, ça, ça m'a beaucoup intéressé ton idée, le fait que c'est une espèce d'auto-régulation collective / C. : j'ai vraiment l'impression de ça... / M. : quelquefois disons au niveau du...rythme, ça c'est très intéressant, ça voudrait dire que finalement, il se crée plus ou moins..."

Le rythme se créerait dans l'interaction et non pas seulement par la stimulation apportée par l'animateur comme il le supposait a priori. Cette proposition fait naître une nouvelle représentation chez le praticien pendant la co-analyse, plus proche de la structure conceptuelle temporelle de la situation.

M.(128/2) : "...comme si j'étais un peu un métronome qui intervient si tu veux à intervalles un petit peu réguliers...qui donne un peu disons le rythme...et là dedans, l'élève à ce moment là s'insère dans ce rythme là / C. : tout à fait, c'est vraiment ... / M. : c'est une idée qui vient de me venir et qui..."

Gaëtan interprète la réponse d'un élève comme un frein au débat parce que l'enfant ne produit pas la réponse attendue mais renvoie à une séance précédente. En utilisant le concept d'empan temporel, l'interprétation du chercheur lui suggère une autre compréhension de l'intervention de son élève et le conduit finalement à modifier son modèle opératif.

G(6) "...on est en train de redire ce que c'est qu'un débat philo etc. et puis il y a un élève qui parle de Jean de la Lune, (...) le fait que cet élève me rappelle Jean de la Lune et une séance antérieure, pour moi c'est, sur le coup je l'ai pris comme un frein à la séance "(...) (8) "...dans ma tête, j'ai fait l'effort de respecter son énoncé, de le prendre en compte, mais sur le moment ça m'a gêné " (...) (12) "...au contraire puisque à la relecture de tes commentaires, de ton article, je vois bien que le fait que cet élève, oui, soit capable de mettre, de rappeler, donc de prendre (...) (14) ... un empan temporel plus large, donc ça oui, justement il y met beaucoup plus de sens et...donc je pense que oui, a priori c'est plutôt très positif et à encourager quoi...et c'est plutôt bon signe, ça veut dire que lui il est dans l'activité à long terme...(20) "...j'étais dans un temps où il fallait avancer, mais j'étais pas dans une vue où finalement le temps il est derrière, il est devant, il est voilà, c'est vraiment ça. On avance, mais finalement pour avancer, il faut aussi qu'on soit capable de parler du temps passé...et moi je n'y étais pas."

Gaëtan pense pendant la co-analyse qu'il avait raison d'agir comme il le faisait, soutenu par l'interprétation positive du chercheur, mais se souvient qu'il était gêné par une contradiction dans la situation : il voulait laisser le temps aux élèves de s'exprimer selon leur désir, mais voulait aussi que le débat avance et sentait que son attitude ne le favorisait pas. Il explique qu'il avait le sentiment que "bien faire" c'était respecter la préparation écrite de sa séance et obtenir dans l'immédiat le résultat attendu, dans un rythme idéal, sans coupure, sans hésitation, sans lenteur. Autant de freins, comme il se les représentaient, qui deviennent dans la co-explicitation des temps de problématisation, des moments où la pensée des élèves s'élabore et où, contrairement à ses représentations premières, il leur permet de progresser, même si le résultat formel escompté doit être différé aux séances ultérieures.

Les praticiens agissent au mieux en fonction des contraintes de la situation mais en ayant quelquefois le sentiment de s'adapter au coup par coup, peut-être au détriment d'une cohérence forte

de leurs choix. Leurs connaissances-en-acte peuvent leur apparaître comme de simples "bricolages" sans grande validité épistémique. La co-explicitation permet à ces connaissances-en-acte de changer de statut. Gaetan témoigne ainsi :

G(22 à 28) " les élèves me disent : "mais c'est vrai ? ça porte malheur ?" et là je dis : "je sais pas"...donc là dessus tu m'as mis que c'était une phase de problématisation (...) je ne l'analysais pas en termes de problématisation à l'époque, c'était plus...j'allais dire plus simplement, mais à mon stade à moi c'était plus la neutralité de mon propos c'est-à-dire je ne voulais pas influencer (...)alors, par rapport à ton analyse temporelle...peut-être qu'elle est importante parce que ce "je sais pas" je le redis dans d'autres disciplines aussi...souvent.(...) je me positionne...en tant qu'enseignant qui veut de la...être neutre et puis voilà... C'est tout le travail que j'avais fait un peu l'année dernière sur le...sur mon positionnement dans la classe quoi... qui est toujours le cas."

Gaetan reconnaît dans la co-analyse son choix de neutralité comme un élément qui va déclencher chez les élèves la problématisation qui doit faire avancer le débat. Il reconnaît la portée de ce choix et inscrit ce point de l'analyse dans la durée longue de la construction de ses savoirs d'expérience. Ce qu'il identifiait comme une simple posture de neutralité prend le statut d'acte pédagogique, de connaissance opératoire, capable de provoquer chez ses élèves une réponse attendue (la problématisation). Cette connaissance opératoire qui émerge de la discussion devient donc une connaissance explicite.

Michel quant à lui est d'emblée très explicite sur cet aspect de la co-analyse :

M.(224/2) " et ça c'est un choix...alors des fois ce sont des choix qui sont très explicites et conscients... / C. : oui / M. : mais avec l'expertise si tu veux on n'arrive plus à savoir si c'est...si c'est conscient ou si c'est demi-conscient (rires) ou si c'est les routines intériorisées tu vois...bon... / C. : oui, c'est en acte comme dirait Vergnaud / M. : oui, oui absolument, / C. : mais...y'a quand même... / M. : c'est en y réfléchissant qu'on reconstitue tout ce qui peut se passer...dans (...) j'avais jamais encore réfléchi à ça par exemple...ça c'est l'entretien aussi de... l'intérêt de l'entretien, c'est que tu trouves des trucs que t'avais jamais trouvés / C. : voilà...c'est ça, ça te fais aller un petit peu plus loin... / M. : mais tu te dis mais mince ! mais c'est ça tu vois (rire) / C. : (...) le fait de les partager et puis de...de confronter ce qu'on a vu, ce qu'on a compris avec l'autre, c'est quelque chose qui fait beaucoup avancer quand même hein.../M. : Ah bah absolument, d'autant plus que je m'aperçois qu'il y a un certain nombre de choses, enfin, en analyse, un cas singulier, une discussion singulière, mais de cette discussion singulière, et moi c'est ce qui m'intéresse dans ton travail, on dégage des catégories..."

La co-explicitation a pu mettre ainsi en évidence des raisons profondes, légitimes, pertinentes, des choix faits en situation. Elle a conduit les praticiens à conscientiser leur action, à la ré-interpréter, à en ré-interpréter les résultats et à se faire peut-être davantage confiance. Elle est une opportunité de construction de la professionnalité et s'offre comme outil dont le praticien peut s'emparer.

Gaetan en témoigne précisément lorsqu'il complète lui-même l'analyse temporelle de sa séance, à propos d'un kairos manqué :

G (42) " t'avais rien mis mais moi tu vois je sais pas pourquoi j'ai relevé (...) à mon avis, j'aurais dû insister là (...) j'aurais pu poser des questions..." (...) (46) " là j'aurais dû le saisir, je l'ai pas saisi..."

Elle permet aussi au chercheur d'aller plus loin dans son analyse, de la compléter, de l'approfondir. Chercheur et praticien peuvent être amenés à théoriser ensemble, d'autant plus lorsque le praticien est également chercheur comme Michel Tozzi.

M (174/2) " il me semble si tu veux, donc ça c'est un élément tiens que tu pourrais ajouter dans ton analyse qui peut être très intéressant / C. : oui, oui, tout à fait, tu as raison..."

M (101/1-105/1) " ... c'est que c'est un peu toi qui m'a fait découvrir finalement la dimension de la temporalité dans la DVP...vraiment je te suis très reconnaissant d'avoir attiré mon attention là-dessus parce que c'est un aspect que je n'avais pas du tout ... alors et ce qui m'amène à creuser la question disons du kairos quoi, cette façon d'opportunité dans l'instant (...) cette temporalité qui n'est pas programmée au sens de la programmation du temps scolaire (...) et peut-être que, c'est la suite de ma réflexion, peut-être que c'est parce

que la DVP introduit...dans un autre type de temporalité, qu'elle est en rupture disons avec le...temps scolaire, et qu'elle est, qu'elle est vraiment formatrice parce que elle laisse à l'individu...la possibilité de se saisir...de se saisir lui même de la situation, parce qu'on ne le mène pas où on veut le mener quoi...et donc, il y a quelque part le maintien disons d'une liberté du sujet."

CP (114/2) "... parce que moi aussi tu me fais aller beaucoup plus loin là... / (Michel Tozzi vient de développer l'analyse du rythme en remarquant qu'il n'y a pas qu'un rythme mais plusieurs, selon les différents fonctions des participants).

M (117/2) : *...et puis surtout tu as besoin des autres, tu as besoin des autres, moi je ne sais pas ce que je fais...enfin...j'ai commencé à formaliser, voire théoriser, par exemple mes reformulations...mais la pratique est en avance si tu veux sur la théorie...je n'ai pas épuisé la compréhension de mon action (...)* M (127/2) *...voilà, d'approfondir mon propre point de vue parce que je crois que ça m'est extrêmement utile...oui, moi ça m'est utile en tant que chercheur pour théoriser ce que je fais en tant que praticien voilà."*

La connivence qui se développe entre le chercheur et le praticien peut néanmoins être suspectée d'introduire un biais important dans l'étude. L'intérêt de chacun étant de rassurer l'autre sur la pertinence de ses actions, de ses propos ou de son analyse, les chances sont minces de voir apparaître la contradiction ou la remise en cause d'une analyse qui positive les observables, y compris ceux dont le praticien doute le plus. Mais l'analyse repose, tout en contribuant à l'identifier il est vrai, sur une structure conceptuelle de la situation qui nous semble bien correspondre aux phénomènes temporels tels qu'ils sont vécus, non seulement dans le cadre des DVDP, mais également dans de nombreuses situations scolaires d'enseignement-apprentissage de type "a-didactique"¹¹, qui remettent également en cause le temps scolaire traditionnel. Notre position d'enseignante-chercheure en ESPE¹² nous permet de nombreuses observations qui toutes jusqu'à présent vont dans ce sens. Leur étude est en cours et fera l'objet de prochaines publications.

* *
*

Nous cherchions à identifier et à expliciter des connaissances construites par les professionnels dans l'exercice de leur activité pour alimenter notre réflexion théorique sur la dimension temporelle des apprentissages et constituer des apports significatifs pour la formation des enseignants. Nos entretiens de co-explicitation, en conjuguant les outils épistémiques (connaissances sur la dimension temporelle des apprentissages) et épistémologiques (psychologie du développement des compétences complexes et didactique professionnelle) du chercheur avec les connaissances expérientielles des praticiens, répondent à nos attentes. Les professionnels construisent au fil des situations rencontrées des représentations temporelles pour penser et mener à bien leur activité selon un modèle opératif qui tend à se rapprocher de la structure conceptuelle temporelle de la DVDP. Cette structure se confirme peu à peu comme constituée de quatre figures temporelles (l'empan temporel large, la spirnalité, le kairos, le rythme) dans trois échelles de temps (macro, méso, micro). De nouvelles études dans différents contextes permettront d'affiner nos co-analyses et de multiplier les témoignages pour une meilleure transmission des connaissances identifiées.

11Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 7/2 pp. 33-115.

12ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education.