

UNE DEMARCHE DE RECHERCHE EN TECHNOLOGIE DE LA FORMATION A L'EPREUVE DE L'INTELLIGIBILITE

André Zeitler*, Jérôme Guérin*, Jacky Péoch*, Marie-Françoise Guillaume **

* Université de Bretagne Occidentale – CREAD
20 AV le Gorgeu
29200 Brest
Andre.zeitler@univ-brest.fr
jerome.guerin@univ-brest.fr
jacky.peoch@univ-brest.fr

** Lycée Jean Moulin
3 Rue du vau Gicquel
Briec-Saint 22022
guillaume.marie-francoise@wanadoo.fr

Mots clefs : technologie de la formation, apprentissage expérientiel, apprentissage interprétatif, cours d'action

Résumé L'objectif de cette communication est de faire état de résultats d'une recherche qui met à l'épreuve de l'intelligibilité les postulats d'un programme qualifié de « technologique ». Ce programme vise l'articulation d'une démarche de recherche empirique sur l'activité et la conception de dispositifs pour améliorer celle-ci. Ce programme a pour ambition de préserver la rigueur scientifique et la pertinence de l'activité de conception, sans que l'une et l'autre des orientations ne soient amalgamées. Concrètement il s'agira de savoir si, et à quelles conditions, la communication et la discussion de résultats de recherche entre un chercheur et (une enseignante expérimentée dont l'activité a été analysée, sont porteuses d'apprentissages pour les deux protagonistes. Les analyses ont été menées en référence au cadre théorique de la sémiologie de l'activité développée par J. Theureau.

1. Problématique de recherche

Depuis quelques années, la question de la contribution des connaissances scientifiques à l'amélioration de l'enseignement ou de la formation occupe une place de plus en plus importante dans le champ des sciences de l'éducation. Les manières d'interroger cette problématique s'organisent essentiellement autour de deux pôles qui semblent antinomiques. La première tendance défend une position dans laquelle la conception de la recherche renonce à toute perspective d'instrumentalisation des connaissances scientifiques dans l'élaboration du processus même de recherche. Cette position considère que les visées transformatives doivent être renvoyées à des étapes ultérieures et à d'autres contextes rendant ainsi difficile la collaboration entre praticiens et chercheurs.

La seconde amalgame recherches scientifiques et conceptions des dispositifs de formation, quitte à privilégier la visée de transformation du monde au détriment de la rigueur épistémique nécessaire à la recherche en intelligibilité, comme c'est le cas par exemple dans certains dispositifs de recherche – action.

Dans le domaine de la formation, émerge actuellement une voie médiane proposant une relation différente entre des programmes empiriques de recherches sur l'activité et des programmes de

conceptions de dispositifs visant à améliorer son efficacité (Durand, 2008 ; Guérin, Kermarrec, Péoc'h, 2010 ; Leblanc, Ria, Serres, Dieumegard et Durand, 2008).

Cette démarche plaide pour une relation organique entre les activités de conceptions d'intervention et un programme de recherche empirique sur l'activité (Theureau, 2006). Il s'agit en l'occurrence d'aller au-delà d'une relation applicationniste entre recherche et conception afin de construire des articulations nouvelles qui n'engendreraient pas de confusion entre les deux orientations d'intervention et d'intelligibilité d'un même programme appelé *technologique*. L'idée centrale de cette démarche est que cette relation organique « *outre la résolution de problèmes pratiques, [pourrait avoir] une fonction de validation et d'invalidation des énoncés issus des programmes scientifiques, de contribution à la génération d'hypothèses, et [pourrait contribuer] de façon plus large à [leurs] fécondations [réciproques]* » (Durand, *ibid.*).

L'objectif de cette communication est de faire état de résultats d'une recherche qui met à l'épreuve de l'intelligibilité les postulats méthodologiques de ce programme technologique.

Concrètement cette recherche a été conçue en deux temps. Dans le premier temps une recherche sur l'activité collective de quatre élèves et d'une enseignante dans le cadre de l'enseignement professionnel en milieu scolaire a été menée.

Dans un second temps, le moment d'échange entre l'enseignante et les chercheurs à l'occasion de la restitution / discussion des résultats de recherche portant sur cette activité première sera analysée.

L'activité seconde de collaboration portant sur la recherche et sur la conception technologique avec les enseignants, fait ainsi l'objet d'une mise en abîme. Elle devient elle-même un objet d'étude et de conception pour la recherche et pour les formations utilisant la restitution d'analyse de l'activité comme moyen de formation.

L'idée centrale développée ici consiste à faire le pari du caractère de pertinence et de rigueur d'une collaboration sous certaines conditions entre le sujet dont l'activité est analysée et des chercheurs. A cette fin, nous nous proposons de soumettre ces deux activités de conception et de recherche (au moment de la communication / discussion des résultats) à l'analyse pour en comprendre les procès éventuels de fécondations réciproques.

Quelles sont les étapes de cette démarche ?

1.1 Analyser l'activité de l'enseignante et celle des élèves en classe.

Il s'agit lors de cette phase, de comprendre comment s'actualise le travail collectif en classe. Cette actualisation sera plus particulièrement considérée du point de vue des acteurs. Pour nous engager dans une analyse rigoureuse et partagée, nous avons préalablement associé l'enseignante à l'identification et à la limitation de l'objet de recherche afin d'en proposer une définition minimale. Cet objet concerne l'activité collective entre l'enseignante et les élèves, mais aussi des élèves entre eux. L'identification et la délimitation de cet objet a été choisie afin d'être compatible avec des objectifs épistémiques de recherche (intérêt pour le chercheur) et praxéologiques de conception d'intervention (intérêts pour l'enseignante).

1.2 Restituer les résultats de recherche et les soumettre à l'analyse et à la discussion avec l'acteur (ici l'enseignante).

Cette restitution sera effectuée dans un dispositif communicationnel ayant pour intention la production ? d'apprentissage expérientiel, notamment de l'ordre des *apprentissages interprétatifs* (Zeitler, 2009, à paraître) (c'est-à-dire du développement des potentialités d'interprétation de l'environnement de l'action) et de détermination de l'action (c'est-à-dire de développement des potentialités d'intervention), visant à optimiser le confort, la cohérence et l'impact de l'activité, tant chez l'enseignante que chez le chercheur. En effet, nous faisons l'hypothèse que la situation de restitution / discussion des résultats devrait stimuler de façon réciproque chez le chercheur des apprentissages expérientiels sur son activité de recherche.

1.3 Analyser cette situation de restitution / discussion des résultats pour comprendre :

- Si le dispositif de restitution spécifique de résultats de recherche a un impact sur les acteurs en termes d'apprentissages interprétatifs et de détermination d'action.
- Les conditions favorables et/ou défavorables de l'activité collective dans une collaboration entre chercheur et acteur, tant pour l'acteur que pour le chercheur.

1.4 Inventer de nouvelles formes de collaboration

Ceci sera fait avec l'enseignante participante et d'autres acteurs de la formation pour déboucher sur la conception de dispositifs de formation d'enseignants n'ayant pas participé à cette expérience.

1.5 Analyser de nouveau l'activité en classe

Les nouvelles analyses entre dans une démarche itérative de recherche-conception collective propre à la démarche présentée ici. Elles visent aussi une compréhension avec l'acteur des processus de transformation dans le temps.

1.6 Définir de façon collaborative de nouvelles problématiques de recherche et de développement pour l'action éducative et la formation des acteurs de l'éducation.

Cette dernière étape vise la poursuite du processus technologique de construction de la formation et de la recherche.

2. Cadre théorique de la recherche

La recherche qui sera présentée est conduite en référence à une approche sémiologique de l'action (Theureau, 2004, 2006). Ce cadre mobilise deux postulats Le premier aborde l'activité du sujet en donnant le primat au point de vue engagé au cours de l'action, dit « primat de la description intrinsèque ». Le second mobilise une compréhension de l'activité humaine qui concrétise les présupposés épistémologiques du paradigme de l'enaction (Varela, 1989). Ce cadre théorique et méthodologique a été adapté et développé en sciences de l'éducation pour modéliser l'activité collective des élèves entre eux (Guérin, Péoc'h, Lemonon, 2010) et des élèves avec leur professeur (Guérin, Zeitler, Péoc'h, Guillaume, à paraître).

3. Terrain d'étude, méthodologie de recherche et corpus de données

3.1 Terrain d'étude

L'étude première a été réalisée dans une classe de Terminale B.E.P. « métiers de la mode » au sein d'un lycée professionnel. Le Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel (PPCP) était intitulé « *D'où viennent et où vont les vêtements que nous portons ?* ». De septembre 2008 à juin 2009 les élèves répartis en quatre groupes de quatre avaient accepté le contrat suivant : « Produire quatre ensembles complets à partir de vêtements, accessoires et fournitures sélectionnés dans l'atelier. Ces ensembles présentés en mai dans le cadre d'une vente doivent servir la promotion des activités de l'Atelier Divertissage. ». Le cahier des charges définissait les différents ensembles de vêtements. Le but était de ne pas se limiter à *assortir* des éléments comme dans la vitrine de l'atelier *mais à les retravailler pour que, mis ensemble, ils présentent une harmonie, un esprit, une tendance.*

3.2 Participants

Quatre élèves volontaires ont participé à cette étude. Elles ont été choisies à partir de la constitution des groupes réalisée lors des premières séances du PPCP. Les quatre élèves ont été nommées ici à l'aide de pseudonymes : Anaïk, Amandine, Ludivine et Gwenaëlle.

L'enseignante du domaine professionnel des métiers de la mode, la conceptrice principale du PPCP, a été filmée et a collaboré à un entretien d'auto-confrontation sur deux séances où elle est intervenue auprès des 4 élèves. Cette enseignante expérimentée a déjà travaillé avec deux autres chercheurs sur l'accompagnement des projets professionnels en lycée. Elle a réalisé un Master en sciences de l'éducation sur le sujet. Un article était au moment de l'entretien en cours d'élaboration et elle participait à son élaboration.

3.3 Recueil des données

Le recueil des données initial a porté sur la phase de production collective de confection des ensembles lors de deux séances consécutives. Trois types de données ont été recueillis : (a) des données d'observation en situation ; (b) des données de verbalisations provoquées ; (c) des photographies des documents de travail.

Les données d'observation ont été recueillies durant l'intégralité de deux séances consécutives grâce à une caméra numérique installée sur un pied à laquelle étaient reliés deux récepteurs HF. Deux émetteurs étaient posés à proximité de la table de travail des élèves afin d'enregistrer l'ensemble des interactions verbales. Des notes ethnographiques ont également été relevées par le chercheur au cours des deux séances.

Les verbalisations provoquées ont été recueillies *a posteriori* au cours d'entretien d'autoconfrontation individuels avec les élèves et l'enseignante.

3.4 Analyse des données

L'analyse des données s'est composée de quatre grandes étapes (a) construction d'un « protocole à deux volets » ; (b) construction en parallèle des cours d'expérience individuels-sociaux des trois élèves et de l'enseignante, et (c) identification des épisodes d'activité collective ; et (d) identification des phénomènes d'ajustements mutuels et d'apprentissage expérientiels.

La première a été consacrée à l'organisation et à la transcription des données d'observation et d'entretien sous la forme d'un protocole à deux volets les communications et les autoconfrontations.

La deuxième étape a été une déconstruction/reconstruction du sens au cours de l'activité. Elle a consisté à reconstituer d'une part le cours d'expérience de chaque participant à partir de l'identification des composantes des signes et d'autre part l'enchaînement des unités de cours d'expérience. Elle a été conduite à partir d'un examen simultané des protocoles de données et du recours éventuel à la consultation des matériaux source, et s'est accompagnée d'un questionnement spécifique relatif aux différentes composantes (cf. présentation du cadre). Chacune de ces composantes est documentée selon les termes les plus proches de ceux utilisés par l'acteur lui-même.

La troisième étape a consisté à synchroniser à partir des éléments des signes hexadiques les cours d'expérience individuels sociaux des élèves et de l'enseignante. Nous avons particulièrement examiné la façon dont l'activité de l'enseignante était interprétée et prise en compte en tant qu'élément significatif par chaque élève du groupe et cherché à identifier les phénomènes d'ajustements mutuels. C'est lors de cette étape que nous avons repéré des épisodes collectifs délimités par un objet particulier d'interactions entre les élèves et l'enseignante.

La quatrième étape a consisté à analyser la dynamique collective d'ajustement des activités individuelles dans chacun des épisodes d'activité collective, au travers de la convergence ou non des préoccupations et des attentes, la similitude ou non des interprétations, le partage ou non des informations.

4. Perspectives et hypothèses de recherche

1. Quelle sera les effets de la présentation des résultats de cette recherche sur l'activité de l'enseignante?
2. Il y aura-t-il des apprentissages expérientiels au cours de l'interaction entre le chercheur et l'enseignante ?
3. De quelles natures seront-ils ? De quels processus procéderont-ils ?
4. Ces processus et produits d'apprentissages expérientiels sont-ils soumis à des conditions de survenance spécifiques au cours de l'interaction ?
5. Quelles sont les pistes de conceptions de dispositifs de formation utilisant la restitution de résultats de recherche sur l'activité qui semblent prometteuses ?
6. Quelles mises en œuvre imaginer ?

5. Les Résultats

5.1 Résultats 1 : quelques résultats de l'étude initiale en classe

La modélisation de l'activité collective de l'enseignante et des élèves fait apparaître une activité contrastée entre les préoccupations de la première et des secondes.

L'activité de l'enseignante au cours du PPCP était orientée par ses préoccupations à maintenir un équilibre d'activité entre les élèves. En effet une élève (Guen) possédait une influence certaine sur les autres élèves du groupe et tentait de faire évoluer les autres élèves vers ses préoccupations qui visaient à finaliser au plus vite le vêtement pour pouvoir le porter lors d'une présentation à venir. L'enseignante considère que chacune des élèves doit pouvoir faire valoir son point de vue dans la réalisation de la tâche. Elle s'est adressée singulièrement aux deux élèves les plus discrètes en vue de légitimer leurs prises de parole afin de restaurer un rapport d'influence équilibré au sein du groupe. Dans ce rapport de force larvé les élèves emmenées par Gwen tentaient de ramener constamment le travail sur les opérations concrètes à mener, quitte à négliger la finalité du travail. L'enseignante ramenait elle régulièrement les élèves sur le sens général de ce qui est produit (produire un vêtement ayant une unité de style) mais en intégrant les problèmes techniques à résoudre pour y parvenir.

L'enseignante arrive progressivement à faire prendre en compte le sens du travail à produire en conciliant un rapport de force équilibré entre les élèves qui veulent finir rapidement le travail (notamment pour avoir le plaisir de porter le vêtement lors d'un défilé de présentation) et celles qui veulent prendre le temps de produire un vêtement ayant une unité de style originale.

La difficulté pour l'enseignante semble être contenue dans le dilemme, consistant à faire évoluer l'activité des élèves vers ce qu'elle souhaite sans pour autant que cette évolution ne soit imposée aux élèves. Pour ce faire, l'enseignante cherche à ramener les élèves sur le sens global qu'elle souhaite donner à l'activité des élèves : réaliser un vêtement ayant une unité de style, quitte à ce que cela demande plus de temps et d'efforts, là où les élèves voudraient finir rapidement et en se confrontant à un minimum de difficultés. Cette analyse est interprétée à l'aide d'une théorisation sur la notion de sens tirée des conceptions de Leontiev (1972). C'est cet ensemble de résultats qui est présenté à l'enseignante. Que s'est-il passé dans ce moment de restitution de résultats ?

5.2 Résultats 2 : la relation de communication autour des résultats de l'étude 1

5.2.1 Les conditions de collaboration : une relation ambiguë à la recherche

Tout d'abord un contrat de collaboration est proposé et vise la sécurisation de l'interaction. Si l'enseignante connaît le protocole relatives aux modalités de collaboration entre chercheurs et praticiens, il ne paraissait pas anodin de préciser les conditions contractuelles spécifiques à cette étude. En effet, l'enseignante a manifesté à plusieurs reprises sa volonté de relire les transcriptions des entretiens d'autoconfrontation et d'être associé à la démarche de conception ergonomique. C'est pour répondre en partie à cette demande que nous avons associé l'enseignante à la rédaction d'un article. Celle-ci a saisi cette opportunité pour porter un regard critique sur l'article en cours

de construction qui ne reflétait pas selon elle assez la spécificité en lycée professionnel de son travail. Du point de vue du chercheur, cette phase de contractualisation du travail collectif de recherche était considérée comme une formalité (puisqu'il avait déjà été effectué dans le cadre global de la recherche). Cependant le chercheur s'est rapidement aperçu que cette phase de mise en confiance n'était absolument pas de pure forme par l'implication de la participante dans la négociation de la contractualisation.

On peut voir à travers cet exemple, que certains participants ayant pourtant une implication très forte dans le processus de recherche ne sont pas pour autant exempts d'une certaine méfiance vis-à-vis de ce travail et notamment de ce que les chercheurs traduiront de l'activité analysée. Il nous apparaît que la négociation du droit de regard des participants sur les résultats est une condition essentielle et acquise pour un temps limité, de leur participation effective. C'est sur ce fond social que la présentation des résultats aux participants prend toute son importance. Poursuivons notre étude sur ce point.

5.2.2 *La communication des résultats : une double incommunication*

Au cours de l'entretien le chercheur a eu le sentiment d'être incapable de se faire comprendre de l'enseignante. Quant à elle, celle-ci revenait constamment sur une analyse de l'action à partir des traces de l'activité présentée dans la vidéo. Ainsi malgré les efforts de l'enseignante pour comprendre les analyses étayées sur le cadre théorique de la notion de sens emprunté à Leontiev (1972), force est de constater que l'on assiste à première vue à un « dialogue de sourd » entre les deux protagonistes. La frustration du chercheur l'amènera à réaliser trois tentatives au cours de l'entretien pour se faire comprendre et entrer en communication sur ce point sans succès de son point de vue au moment de l'interaction avec l'enseignante. Cependant, au cours de l'entretien d'auto-confrontation que le chercheur réalisera avec un pair sur son interaction avec l'enseignante, ils constateront que l'enseignante avait établi une analyse proche de celle du chercheur. Cependant le chercheur, préoccupé par la communication de ses analyses, n'avait pas perçu la profonde correspondance des analyses de l'enseignante avec ce qu'il proposait. L'incompréhension a donc été double. D'une part, les deux protagonistes sont restés impuissants à réellement faire partager leurs analyses de la situation et d'autre part, ils ne se sont pas aperçus de leur profond accord, malgré un registre sémantique et théorique très différent. D'ailleurs, dans l'entretien d'auto-confrontation l'enseignante déclarera ne pas avoir compris le cadre théorique mobilisé par le chercheur, malgré sa familiarité avec la recherche en sciences de l'éducation.

Comment pouvons-nous comprendre et interpréter ces faits ?

Cette incompréhension revient pour nous à questionner les espaces d'interaction entre les deux univers sémantiques et d'engagement des acteurs. Les acteurs mobilisent des engagements pourtant assez proches globalement. Le chercheur tentait de faire comprendre ses analyses de la dans le but à la fois de fournir une intelligibilité distanciée et généralisante de l'action collective en classe et de provoquer u des apprentissages réciproques (entre le chercheur et l'enseignante) sur l'activité d'enseignement en classe. L'enseignante était préoccupée par une compréhension et une formalisation de sa propre activité dans une perspective de construire une formation utile à au développement professionnel d'autres enseignants. Elle déclare, « *ma carrière s'achève bientôt, mais j'aimerais pouvoir décortiquer de façon fine ce que je fais dans l'accompagnement du projet* ». « *Je dois être capable maintenant de dire comment je fais [...] Il y a de la matière en formation* ».

Cependant malgré cette relative convergence des engagements visant la compréhension et la formalisation de l'action, l'incompréhension reste de mise. Celle-ci peut s'expliquer par le registre sémantique utilisé. Le chercheur mobilise une *sémantique de l'intelligibilité*, tandis que l'enseignante une *sémantique de l'action* (Barbier, 2000). Cette différence est d'ailleurs remarquée par l'enseignante qui remarque : « *tu as des cadres de références que je n'ai pas, donc je réponds avec ma façon, maintenant qu'est-ce que tu entends de mes réponses, il y a toujours cette distance. Et oui, tu me poses une question, elle s'inscrit dans ta culture, tes références, j'y réponds avec ma culture, mes références, après...* ».

Quelles sont les caractéristiques de ces deux sémantiques ?

Pour Barbier (ibid.), la *sémantique de l'action* se caractérise par (1) des concepts polysémiques, (2) marqués axiologiquement, (3) établissant des liens avec l'espace de l'action concernée et d'autres espaces d'action ou d'expérience, (4) entretenant entre eux des liens d'intersignification évoluant constamment de façon contingente à l'action.

La *sémantique de l'intelligibilité* se caractérise quant à elle, par (1) des concepts univoques dans la sphère de leurs emplois, (2) qui désignent un existant, à l'exclusion d'un souhaitable ou d'un désirable, (3) permettant l'établissement de liens d'influence réciproque ou d'interdépendance entre plusieurs existants, (4) ne supposant pas forcément que l'acteur ait conscience de son activité, (5) n'impliquant pas forcément dans tous les cas le repérage d'invariants, (à la différence des approches disciplinaires classiques des sciences sociales).

Le choix d'une démarche d'intelligibilité impose au contraire, la détermination d'une sémantique propre et indépendante de la *sémantique de l'action* : une *sémantique de l'intelligibilité*. C'est ce que nous avons essayé de produire. Malgré une certaine convergence des engagements entre le chercheur et l'enseignante sur l'intention de comprendre et de modéliser l'activité collective, il existe aussi des différences. Le premier souhaite modéliser l'activité pour la comprendre et si possible l'expliquer dans une optique de généralisation des processus sous-jacents. Il tente de déconnecter ses analyses de jugements normatifs et axiologiques. La seconde espère que la modélisation de l'action lui permettra de communiquer un processus d'enseignement personnel et idiosyncrasique, car lié très fortement au contexte particulier (l'accompagnement des projets professionnels) et marqué axiologiquement (les valeurs de socialisation pour le travail qui fonde son identité d'enseignante de lycée professionnel). Nous pensons qu'ici se trouve une partie du hiatus. Dans cette collaboration entre l'enseignante et le chercheur, le dialogue de sourd (l'incompréhension mutuelle) provient en partie de la mobilisation d'une sémantique particulière en fonction de la partie spécifique des engagements (je ne comprends pas tb): comprendre et modéliser, oui mais pour quoi faire ? Agir et former à ce type d'action, ou comprendre des processus généraux susceptibles d'être étendus à la compréhension d'autres contextes ? C'est ainsi que nous expliquons l'activité de l'enseignante uniquement centrée sur explicitation de son activité passée ; faisant de la communication sur les résultats, un second entretien d'autoconfrontation. Dans le même temps le chercheur tentait vainement d'entraîner l'enseignante sur le terrain de la généralisation, sans comprendre qu'elle avait compris depuis longtemps, mais dans les mots de l'action ici et maintenant. D'ailleurs, lorsque le chercheur demande à l'enseignante si une partie de ses interprétations l'ont surprise, elle dit ne pas en avoir ressenties. Ceci apparaît rétrospectivement comme un résultat logique compte tenu de la spécificité de ses engagements concernant la compréhension de l'action dans ce qu'elle a idiosyncrasique.

Nous pensons que là se pose une question cruciale de la collaboration entre chercheur et praticiens. Si nos hypothèses de l'incommunication entre chercheur et praticien sont valides et tiennent (pour partie) à une certaine divergence des engagements et de la sémantique mobilisés, comment lever cet obstacle ? Nous pensons que le recours à la sémantique de l'action dans le cadre de la recherche est une impasse pour celle-ci. Comme le remarque Barbier "*les démarches de recherche accompagnant explicitement les actions et visant leur transformation... s'effectuent dans les catégories intellectuelles même de l'action, dont elle constitue un développement... Elles contribuent davantage à "enrichir" les significations que les acteurs accordent spontanément à leurs actes qu'à produire des significations autres*" (Barbier, 2000, p.90). Ceci revient donc à affaiblir la recherche. Mais à l'inverse, l'exemple développé ici, montre bien comment le recours à une sémantique de l'intelligibilité est un obstacle (à moins d'une acculturation spécifique qui pose d'autres problèmes) à la compréhension par les praticiens des apports généralisant de la recherche. Une des solutions envisageable serait peut-être d'utiliser avec les praticiens des concepts de l'action quitte à les définir dans une sémantique de l'intelligibilité. Ces concepts d'action pourraient ainsi devenir une sorte de langage commun aux praticiens et aux chercheurs, des sortes de « *ponts sémantiques* » en quelque sorte. Evidemment cette stratégie n'est envisageable que dans le cas d'une collaboration ayant une certaine durée et définies par des conditions éthiques et sociales précises

5.2.3 La situation de communication : une opportunité d'approfondissement de l'activité d'enseignement

Cependant pour décevante qu'elle fut, cette situation de communication a apporté de bonnes surprises. L'enseignante a pris appui sur la restitution des résultats pour pointer des éléments qui n'avaient pas été pris en compte dans l'étude, ni dans la restitution des résultats, ni dans le projet d'article en cours. L'enseignante a pu alors détailler des pans de l'activité qui avaient échappés à l'analyse et à la formalisation des résultats. Par exemple, elle a pu détailler ses engagements dans son activité en tant qu'*enseignante spécifiquement de lycée professionnel*. Ces précisions ont pu mettre en lumière des valeurs qui organisaient son action concrètement et donnaient ainsi à voir une nouvelle facette de son activité. Ceci a eu pour effet de mieux restituer la complexité de l'activité professionnelle produite et d'en fournir une intelligibilité plus adéquate, qui nous a amenée à modifier de façon profonde un article (Guérin, Zeitler, Péoc'h, Guillaume, à paraître).

Ceci montre pour nous tout l'intérêt des *entretiens de deuxième niveau*. Un tel entretien se déroule après l'entretien d'autoconfrontation proprement dit. « *Ses modalités de réalisation sont radicalement différentes de celles du premier, du fait que l'objectif n'est plus de recueillir des données sur l'expérience à l'instant t, mais de développer une collaboration entre l'acteur et le chercheur dans l'analyse de l'activité* » (Theureau, 2002, p.3).

Dans notre cas, la collaboration a surtout consisté à donner l'occasion à la praticienne de compléter des éléments qui avaient échappés au processus de recherche en cours. Cette deuxième forme d'entretien s'est révélée extrêmement fructueuse, au point qu'elle nous semble maintenant tout à fait indispensable. Un autre effet de ces entretiens est de permettre aux entretiens de premier niveau de se dérouler de façon plus satisfaisante. En accord avec les propositions de Theureau (ibid.), nous pensons qu'il « *est à noter que la promesse de sa réalisation [l'entretien de deuxième niveau] est nécessaire dès le départ pour que l'acteur, mis en face de l'enregistrement de son comportement au cours de l'entretien d'autoconfrontation proprement dit, accepte de ne pas l'analyser et de s'en servir seulement pour expliciter son expérience à chaque instant* » (Theureau, ibid.).

Cette conviction est étayée sur le ressenti de l'enseignante a fait état de l'intérêt qu'elle a porté à cet entretien de deuxième niveau : « *je me sens plus en phase avec ce type de questionnement... dans l'auto-confrontation, on est sur le moment même... je suis pressée de répondre, contrainte de répondre avec le moment de l'action même...* ». Cette contrainte nécessaire de l'entretien de premier niveau est donc utilement contrebalancée par l'ouverture offerte dans l'entretien de deuxième niveau.

6. Discussion générale : quelles pistes pour une collaboration entre chercheur et praticiens pour une formalisation de l'expérience ?

La séparation stricte des rôles de chercheur et de praticien n'est pas si évidente lorsqu'il s'agit de modéliser l'expérience. Dans les entretiens de deuxième niveau notamment, il s'y produit de fait une dévolution d'une partie de la démarche de recherche auprès du praticien. Dans cette recherche exploratoire, nous avons pu constater que l'enseignante s'est appuyée sur les creux des résultats pour rendre compte de la complexité de son expérience. Ce que nous avions au départ considéré comme un manque dans notre processus de recherche est considéré maintenant comme les limites inhérentes aux entretiens de premier niveau qui doivent être complétés par des entretiens de second niveau. Ces entretiens de deuxième niveau nous apparaissent maintenant comme structurellement constitutifs des entretiens de premier niveau et donc de l'observatoire dans son ensemble. Cependant les conditions sociales de sécurisation (contractualisation) et motivationnelle prenant en compte l'engagement des acteurs (quel retour pour l'acteur ?), sont bien évidemment incontournables y compris avec des praticiens favorables à la recherche et ayant l'habitude de collaborer avec des chercheurs.

Les conditions favorables à la communication (à l'activité de restitution des résultats) ont été de repartir des traces de l'activité première pour étayer la présentation des analyses et des interprétations. C'est sur cet espace conceptuel commun que la collaboration a pu s'instaurer. A l'inverse le recours à une sémantique de l'intelligibilité pose le problème de la référence commune

au chercheur et au praticien. Nous pensons qu'il est certainement utile de présenter les résultats aux praticiens en restant au plus près d'une sémantique de l'action propre à l'acteur afin de stimuler le complément de la documentation de l'expérience en prenant appui sur le creux des résultats (ce que ne disent pas les résultats de l'activité du praticien). Cependant cette stratégie fait courir le risque de limiter l'intelligibilité en ne permettant plus le « pas de côté » généralisant que permet une sémantique de l'intelligibilité. Collaborer avec les praticiens prend donc la forme d'un dilemme : généraliser dans l'intelligibilité, semble s'opposer à une compréhension du point de vue de la sémantique de l'action mobilisée par les praticiens. Une des voies possible est peut-être de construire une sémantique de l'intelligibilité à partir des concepts mobilisés dans la sémantique de l'action, afin d'établir ce que nous appelons des « *ponts conceptuels* » entre action et intelligibilité. Ces ponts conceptuels pourraient peut-être utilement servir en formation professionnelle afin de faciliter le développement d'une interprétation des situations et actions professionnelles à partir des traces de l'activité, des contextes et des autoconfrontations de premier et deuxième niveau.

7. Références

- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In Maggi Bruno (dir), *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation* (pp.33-68). Paris : P.U.F.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche empirique et technologique en formation des adultes. Approche enactive de l'activité humaine et son développement. *Education et didactique*, 3 (2), 69-93.
- Guérin, J., Zeitler, A., Péoc'h, J., & Guillaume, M.F. (à paraître). Articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire à caractère professionnel : une étude de cas. *Revue Travail et Apprentissages*.
- Guérin, J., Péoc'h, J. (2010). L'accompagnement : de l'analyse de l'activité en formation à la construction de nouveaux possibles pour agir en classe. *L'accompagnement en formation professionnelle*. 4ème journées d'étude de l'iufr de bourgogne, Dijon, janvier.
- Theureau, J. (2002). *L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique & technologique*. Conférence in II^o Journées Internationales des Sciences du Sport, 12-15 Nov. Paris
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive, *@ctivités*, 5 (1), 58-78.
- Lemonon, O., Guérin, J., & Péoc'h, J. (à paraître). Analyse de la dynamique de l'activité collective lors de tâches d'escalade en tête. *Revue STAPS*.
- Léontiev, A. (1972-1976). *Le développement du psychisme*. Paris: Editions sociales.
- Zeitler, A. (à paraître). *Interprétation en action et construction de l'expérience*.
- Zeitler, A. (2009). Les apprentissages interprétatifs : des procès de construction de l'expérience. Communication présentée au colloque "*L'expérience*" à *AgroSup*. Dijon, France, Décembre