

POUR UNE APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE ET SEMIOLOGIQUE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

Christian Alin

Université Claude Bernard - Lyon I
IUFM - CRIS EA647
5, rue Anselme, 69317 Lyon – France
christian.alin@orange.fr

Mots-clés : Analyse des pratiques, Gestes professionnels, Sémiologie

Résumé. Une sémiologie est un système de signes correspondant à l'inscription dans une langue, d'une pratique sociale concrète (Coursil, 2000). L'art de la boulangerie, de la médecine, du sport comme champ d'activité sociale, ou de l'éducation physique comme discipline d'enseignement, ont, chacun, dans une même langue, leur langage propre et leurs enjeux¹. Chaque sémiologie est propre à l'exercice de chaque pratique. Une sémiologie et/ou une approche anthropologique des pratiques professionnelles devrait être en mesure de contribuer à caractériser la signification et le sens des gestes des praticiens novices ou experts dans leur activité, leur contexte, leur culture et leur ethnohistoire. Il s'agit d'aller à la quête du sens et des significations que donnent, à leurs actes et/ou gestes professionnels, les enseignants et les formateurs dans leur pratique quotidienne.

1. Les Gestes professionnels — Tout métier porte des gestes et des valeurs : l'artisan boulanger, qui avant même son savoir de la pâte évoque la valeur du lever tôt ; le médecin, qui offre son regard et son toucher clinique à l'écoute de son patient ; le professeur qui, penché sur l'épaule de son élève, vit sa passion de la communication et de l'éveil au savoir. Ces gestes et ces valeurs participent et construisent une *identité professionnelle* ancrée dans l'histoire d'une profession.

1.1 Les gestes ne sont pas seulement des gestes — Ils ne se réduisent pas à de simples actions en tant qu'ils peuvent réaliser une modification effective du monde. S'ils sont, d'abord, par leur potentiel signifiant, des représentations de la réalité, ils introduisent une action ou des actions dans une catégorie, une classe d'actions appartenant à un référentiel et à un champ de *pouvoir-savoir*. Tout un travail de grammaire analytique sur le plan linguistique, d'études vidéo, d'analyse des pratiques et d'entretiens (Alin, 2010) nous a conduit à proposer pour les gestes professionnels la définition suivante :

- les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils traduisent ces actions d'expertises en discours ;
- les gestes professionnels visent des actions suffisamment génériques du métier (prendre en main, apprendre, évaluer, etc.) ;
- les gestes professionnels ne relèvent pas des disciplines académiques classiques (psychologie, didactique, pédagogie). Ils leur sont transversaux et établissent les actes fondamentaux, techniques d'un métier ;
- les gestes professionnels, au-delà de leur caractéristique technique, portent et traduisent avant tout la symbolique des principales actions, actes, gestes ou micro-gestes techniques d'un métier (faire l'appel, questionner, corriger, se déplacer, noter, évaluer, etc.).

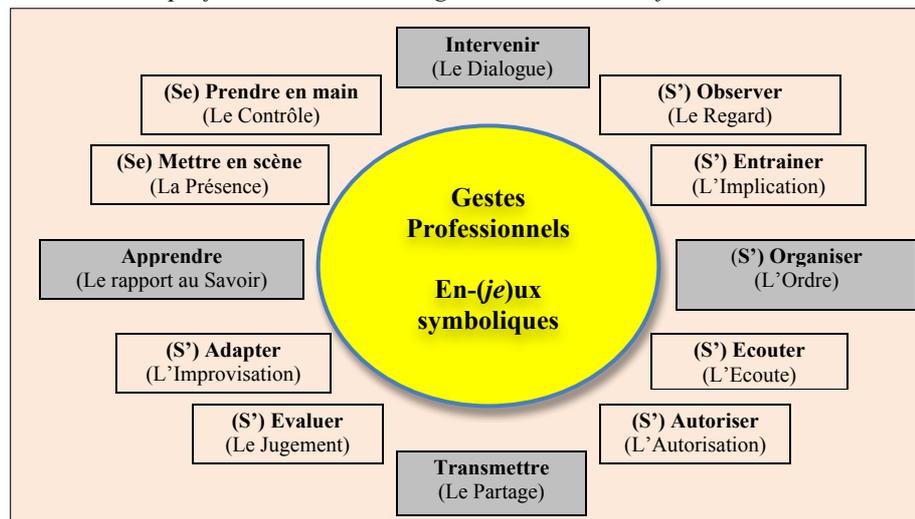
¹ Il suffit, en France, de comparer le vocabulaire d'un journal consacré au sport comme l'Equipe à celui d'une revue professionnelle comme la revue EPS ou d'une revue scientifique (Sciences et Motricité, STAPS) consacrée à la recherche dans le champ universitaire des STAPS (Sciences et Technique des Activités, Physiques et Sportives).

Nos recherches s'appuient essentiellement sur des données empiriques issues de dispositifs d'analyse de pratiques à destination d'enseignants et/ou de conseillers pédagogiques (cf. §3). Elles ont identifié, à ce jour, douze² gestes professionnels pour les métiers de l'enseignement et de la formation et douze gestes professionnels pour le métier de conseiller pédagogique de ce que nous avons nommé « en-je(u) symbolique ». Ces différents en-je(ux) : guident, d'une part, l'exécution du geste professionnel par un sujet dans sa dimension psychologique et clinique de son (je), manifestent la part et la marge de liberté de « jeu » qui se joue entre les acteurs de la situation d'enseignement et/ou de formation et expriment les rapports de force et les « enjeux » axiologiques et sociaux d'éducation qui se jouent dans le projet (axiologique, politique et social) d'enseignement et/ou de formation ? Le geste professionnel est donc décrit sous deux facettes, sous deux énoncés *un énoncé technique*, concret qui rend compte du but performatif de son exécution, et *un énoncé symbolique* qui rend compte des en(je)ux de sens et/ou de valeur qui se jouent dans la situation pratique professionnelle que la facette technique du geste investit. Prenons un exemple avec le geste professionnel que nous nommes : « (Se) Prendre en main » :

- (Se) Prendre en main — Cette dénomination constitue la facette technique et concrète du geste et rend compte du but de l'action en cours. Le (S) pronominal insiste sur le fait que le geste en question peut dans le même temps où il s'exécute s'appliquer aussi à son auteur, c'est-à-dire, à lui-même : prendre techniquement en main une classe, c'est aussi se prendre en main soi-même pour, à la fois, contrôler la classe tout en se contrôlant soi-même, notamment au plan émotionnel.- (Le Contrôle) — Cette dénomination constitue la *facette symbolique* et les en-(je)ux de signification que le sujet qui initie le geste et celui qui le reçoit perçoivent de façon consciente ou non consciente. Le terme traduit *l'activité*, l'intentionnalité professionnelle profonde du geste. Il en traduit le concept, autrement dit son essence et sa typicité profonde.- En-(je)ux symboliques — L'écriture en italique utilisée pour écrire le « je » veut signifier que le geste professionnel est mis en œuvre par une personne, un sujet « je » qui se trouve au centre de *jeux*, de marges d'action en matière d'intervention dans une situation didactique, pédagogique, professionnelle, eux aussi pris dans des *enjeux*, et notamment, dans des rapports de force énonciatifs (enjeux de places et de statuts).

1.2 - Gestes professionnels d'enseignement et/ou de formation

Tableau 1 : Gestes professionnels de l'enseignement et /ou de la formation



² Les listes présentées ne sont pas exhaustives. Elles se trouvent toujours soumises à une évolution et à des modifications suggérées par les travaux de recherche et les pratiques de formation que ceux-ci proviennent de notre laboratoire ou d'autres équipes de recherche.

Tableau 2 : Gestes professionnels de l'enseignement et /ou de la formation (Définitions)

Actes Techniques	En-(jeux) symboliques	Définitions et domaine d'action
Intervenir	<i>(Le Dialogue)</i>	Il s'agit d'un geste professionnel que certains appellent générique, c'est-à-dire, valide pour n'importe quelle intervention. Il rassemble toute forme de « inter venir : venir entre » dans une situation d'exécution d'actions et/ou de communication pour la construire, la maintenir, la rompre. L'enjeu symbolique réside dans le dialogue qu'il convient d'instaurer, de maintenir mais aussi de savoir rompre. Par nécessité empirique et analytique, une intervention commence, dure et finit.
Apprendre	<i>(Le Rapport au Savoir)</i>	Si sur le plan de l'analyse et de la recherche, on peut dissocier le didactique du pédagogique, sur le plan de l'ordinaire du travail, cette distinction est moins valide tant l'articulation du technique, du didactique, du pédagogique est étroite dans les moindres interventions que suscitent ce travail. Il s'agit donc dans ce geste de l'ensemble des situations de préparation et d'intervention dont la visée est l'obtention de l'apprentissage d'un savoir et/ou d'un savoir-faire à moyen, court et/ou à long terme. (mise en place d'un exercice, consignes, régulations didactiques, corrections, manipulations, etc.) L'enjeu symbolique réside dans le type de rapport au savoir créé au sein du projet d'établissement, du projet pédagogique, du contrat didactique, du milieu didactique. De lui dépendent l'efficacité et la pertinence de la transmission du savoir par l'enseignant et de l'appropriation du savoir par les élèves.
(S') Organiser	<i>(L'Ordre)</i>	L'organisation demande de la discipline. Enseigner une matière d'enseignement passe par l'exigence d'une « discipline » : après la prise en main, il y a tous les actes qui favorisent le maintien d'une organisation et d'un ordre qui assurent des conditions optimales d'enseignement et d'apprentissage. Règles, sanctions, valeurs, climat d'apprentissage sont des préoccupations convoquées dans les actes techniques. L'enjeu symbolique réside dans la capacité à obtenir un ordre ressenti comme nécessaire et légitime par tous les acteurs de la situation d'enseignement.
Transmettre	<i>(Le Partage)</i>	Il s'agit des actions et des gestes de transmission de l'expérience le plus souvent dans une situation dialogique dissymétrique qui met en scène un formateur et un formé, un tuteur et un tutoré. L'enjeu symbolique est dans l'alliance entre la tradition du métier et la modernité de la situation de transmission : aller au-delà de la transmission de gestes techniques pour échanger et partager des valeurs qui, au final, les guident et leur donnent du sens.
(Se) Prendre en main	<i>(Le Contrôle)</i>	La prise en main d'une classe, d'un groupe - le début d'une leçon - La reprise en main d'une situation. Toutes ces phases de leçon touchent à l'accueil de la classe à leur mise en activité pour des apprentissages. Ce temps peut être plus ou moins long selon l'expérience de l'enseignant, les conditions, les types d'élèves (en difficulté ou non), les conditions spatio-temporelles. L'enjeu symbolique réside bien dans la prise de contrôle du groupe d'élèves et ou d'un élève pour entamer le travail d'apprentissage et d'enseignement. Il caractérise le pouvoir à la fois statutaire et empirique de l'enseignant, avec le risque qu'il soit remis en cause par ceux auxquels il s'adresse, à savoir la classe, un groupe d'élèves, un élève.
(S') Observer	<i>(Le Regard)</i>	L'ensemble des indices, indicateurs, repères sensoriels, savoirs théoriques et savoirs d'expériences, ainsi que les

		conditions de proxémie et de postures à disposition de l'enseignant et /ou du formateur pour saisir le réel en cours, analyser à chaud le réel passé et anticiper le réel possible. L'enjeu symbolique est dans l'appréciation du regard du professionnel, du toucher du maquignon capable, au final, de comprendre et interpréter l'activité d'un sujet apprenant.
(Se) Mettre en scène	<i>(La Présence)</i>	Il s'agit du travail d'organisation spatiale et temporelle de la classe, des dispositifs d'apprentissage et d'animation pédagogique. L'enjeu symbolique réside dans la mise en place d'une présence reconnue par les élèves. Il s'agit de la mise en jeu non verbale, posturale, proxémique et vocale des interventions ayant pour objectif les conditions optimales d'une attention et d'une écoute maximale de la part des élèves et/ou des formés.
(S) Entraîner	<i>(L'Implication)</i>	Il s'agit des actions et des gestes techniques qui manifestent un travail assidu, continu. L'enjeu symbolique réside dans le je(u) et les enjeux d'implication forte des acteurs (enseignant/élève) qui y sont nécessairement attendus, avec pour objectif un engagement physique, pratique et psychologique au service de l'appropriation d'un savoir et/ou d'un savoir faire.
(S) Evaluer	<i>(Le Jugement)</i>	Il s'agit des actions et des gestes de notation, contrôle, d'évaluation, d'équité des élèves et/ou de leur production où l'acte même de l'évaluation est en jeu, mais aussi les conditions de communication et d'adresse de l'évaluation à ceux qui sont concernés. L'enjeu symbolique de ce geste professionnel réside dans le toujours difficile établissement d'un jugement, en particulier dans des situations institutionnelles d'évaluation souvent mal vécues : celles où l'on explicitement formateur et évaluateur comme dans certaines situations de recrutement.
(S) Autoriser	<i>(L'Innovation)</i>	Il s'agit des actions et des gestes convoquant l'innovation et la création pour construire des conditions positives et optimales d'enseignement et de formation ainsi que pour l'obtention des objectifs visés. Ces moments demandent une sortie hors des sentiers battus et parfois une indépendance vis-à-vis des normes et des hiérarchies en vigueur. L'enjeu symbolique réside dans la capacité à autoriser et à s'autoriser vis-à-vis des cadres pédagogiques et/ou administratifs en vigueur.
(S') Ecouter	<i>(L'Écoute)</i>	Il s'agit de postures d'observation positives et volontaires qui jouent sur le paradoxe d'une forte implication associée à une non intervention directe. L'enjeu symbolique réside dans la capacité à organiser des situations d'écoute, à adopter une posture dedans/dehors susceptible d'accueil de l'Autre sans s'imposer pour autant, à permettre à l'Autre de jouer totalement de sa liberté de dire ou ne pas dire.
(S) Adapter	<i>(L'Improvisation)</i>	Il s'agit des actions et des gestes pertinents à mettre en œuvre pour sortir de solutions classiques, prévues et planifiées si l'on veut résoudre les problèmes en jeu. L'improvisation, l'ajustement et l'adaptation en sont les enjeux.

1.3 - Gestes professionnels de Conseiller pédagogique

S – Les tâches que le maître de stage réalise ?³ Alors je vais les prendre à peu près dans l'ordre. Tout d'abord, l'accueil des stagiaires et la présentation du stagiaire au collège. Ensuite la visite du stagiaire après quinze jours d'attente, après la rentrée et à peu près une fois par semaine, jusqu'aux vacances de la toussaint et une fois tous les quinze jours depuis la rentrée. Un bilan

³ Dans notre dispositif de formation S, professeur de Lettres et conseillère pédagogique explique à d'autres collègues, elles aussi conseillères pédagogiques ce qu'elle fait et comment elle pratique.

écrit que je donne à la stagiaire après chaque visite mais que je commente avant de lui donner. Je fais d'abord une reprise avec elle, c'est est à dire, je l'invite d'abord à s'interroger sur ce qu'elle a pensé de sa séance Ensuite, une fois qu'elle a terminé, qu'elle m'a donné ses difficultés par rapport à la séance, je lui dis ce que j'ai noté. Moi, de mon côté, je lui dis ce que j'ai vu. On essaye de faire des points ensuite sur ce qu'elle pourrait améliorer ou sur ce qu'il faudrait améliorer en priorité.

Au delà des tâches, au delà des dires, au delà du contrat de travail, du contrat didactique établi explicitement ou implicitement entre la conseillère et sa stagiaire, quels sont les gestes professionnels qui dans cette posture particulière de conseil et dans cette situation de formation professionnelle, se construisent et se manifestent ? Assurément les formateurs et/ou les conseillers pédagogiques possèdent une expertise d'enseignant. En revanche, l'expertise qui leur ait demandée est différente. Ils développent des gestes professionnels spécifiques à cette fonction de conseiller et de passeur d'expérience. Ces gestes ne se réduisent pas aux tâches et actes techniques qu'ils peuvent mettre en œuvre. Ils portent des valeurs et de la symbolique personnelle et professionnelle. Leur activité de formateur ne se réduit pas à une fonction. Même si elle n'est pas vraiment reconnue⁴, elle relève véritablement d'un autre métier, bien différent de celui d'enseignant. Enfin, la difficulté de l'activité, le sentiment de réussite ou d'impuissance à transmettre leur expérience montrent qu'ils rencontrent eux aussi comme les gestes professionnels des enseignants des obstacles didactiques professionnels que nous ne traiterons pas ici. (cf. Alin, 2010). J'appelle obstacles didactiques professionnels des actions, des actes, des moments, qui à la fois sont des éléments clés d'une pratique experte du métier et à la fois contiennent des tensions, des problèmes, des différentiels de représentations qui masquent, bloquent, empêchent la construction du geste professionnel et/ou de la compétence professionnelle, notamment chez les enseignants novices.

Comme je l'ai fait pour l'intervention enseignante, je propose une identification de douze gestes professionnels de conseil assortis de leurs en-(je)ux symboliques. Les questions de l'intervention, du dialogue et des en-(je)ux de communication que nous avons examinées pour les gestes professionnels de l'enseignant sont bien entendu présentes. Nous sommes bien dans un monde de rencontre humaine et de vivre ensemble qui met en jeu des mécanismes de communication et des rapports au monde (Savoir, Conflit, Incertitude, Valeurs) que j'ai évoqué pour les gestes et les obstacles didactiques professionnels de l'enseignant. Tout comme pour les gestes professionnels de l'enseignant et/ou du formateur, cette identification ne se veut pas exhaustive. Elle est issue de l'analyse empirique, ergonomique, anthropologique et sémiotique des situations de formation dans lesquelles la question de la transmission d'une expérience professionnelle par un acteur professionnel en exercice est en jeu (maitre de stage, conseiller pédagogique).

Les tableaux 3 et 4 décrivent les gestes professionnels du conseil. Il précise leur domaine principal de présence, leur problématique de jeu et abordent les en-(je)ux symboliques et/ou de formation qui leur sont liés. Tous les gestes professionnels sont importants. Pour autant, certains répondent très directement aux préoccupations profondes du conseiller. Quand allons nous nous voir, nous observer, nous jauger ? Dans quelles conditions de transparence et de visibilité (Faire et recevoir la visite) ? Quelles compétences sont en jeu et quels rapports avec le savoir professionnel à transmettre (Identifier les compétences) ? Comment au final vais-je intervenir et dialoguer avec lui elle (Intervenir) ? Enfin comment vais-je le guider et l'aider à prendre son envol (Guider) ?

Tableau 3 — Gestes professionnels du conseil

⁴ En France, la fonction de conseiller pédagogique n'est vraiment reconnue que dans le premier degré par l'attribution d'un statut obtenu sur examen de qualification.

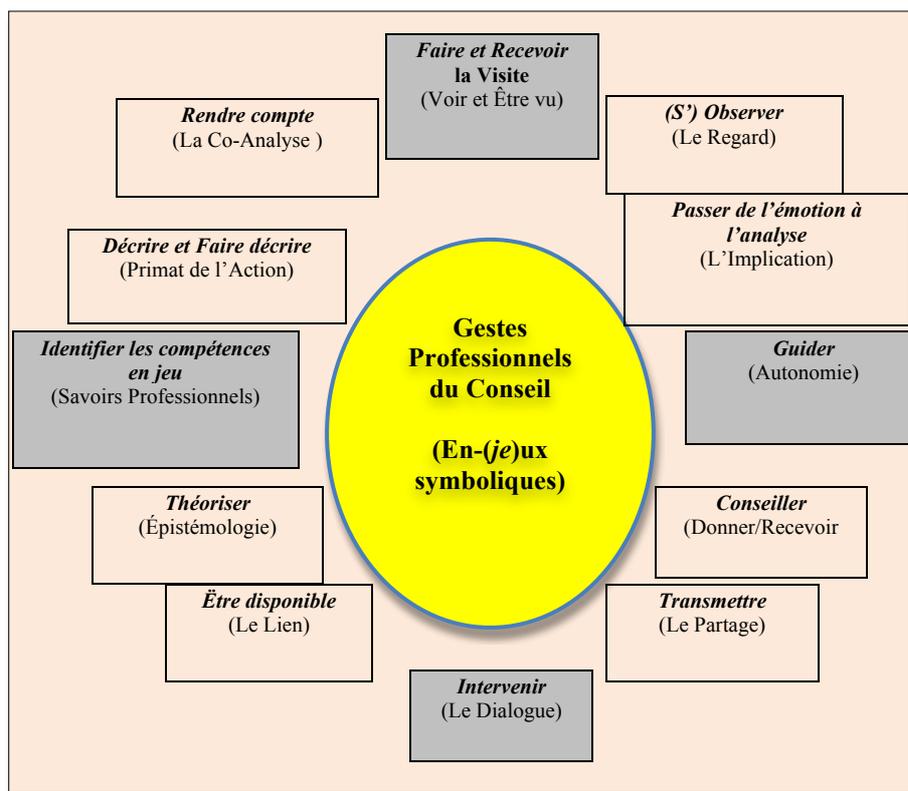


Tableau 4 — Gestes professionnels du conseil (Domaines d'action)

Gestes Professionnels	En-(je)ux symboliques	Domaine d'action du conseil
Faire/ Recevoir la visite	<i>(Voir et être Vu)</i>	Il s'agit de la visite formative et/ou certificative, faite par les maîtres de stage ou les conseillers pédagogiques auprès de stagiaires en formation. Il s'agit donc de l'observation par les stagiaires ou des chercheurs des pratiques d'enseignement et/ou de formation. L'enjeu symbolique réside dans l'acceptation d'une alternance sereine et confiante de ces deux postures par le conseiller.
Identifier les compétences en jeu	<i>(Savoirs professionnels)</i>	Il s'agit de repérer les compétences qu'il est important de travailler à un instant « t » et dans un contexte situé d'une formation. L'enjeu symbolique réside dans ce que l'on pourrait appeler une transposition didactique des savoirs professionnels en jeu et le choix des compétences à travailler.
Intervenir	<i>(Le Dialogue)</i>	Il s'agit d'un geste professionnel que certains appellent générique à savoir valide pour n'importe quel intervenant. Il s'agit d'« inter venire, venir entre » dans une situation d'action et/ou de communication. L'enjeu symbolique réside dans le dialogue qu'il convient d'instaurer, de maintenir mais aussi de savoir rompre.
Guider	<i>(Autonomie)</i>	La grande question du guide est évidemment de mener au bout du chemin celui qui lui est confié et qu'il a pris en charge mais aussi et surtout de savoir lui lâcher la main. C'est donc la question de la marge d'autonomie que chacun, du guide et du guidé, s'autorise qui est l'enjeu symbolique fort de ce geste professionnel.
Observer	<i>(Le Regard)</i>	L'ensemble des indices, indicateurs, repères sensoriels, savoirs théoriques et savoirs d'expérience, ainsi que les conditions de proxémie et de postures à disposition de l'enseignant et /ou du

		formateur pour saisir le réel en cours, analyser à chaud le réel passé et anticiper le réel possible. L'enjeu symbolique réside dans le regard du professionnel, du toucher du maquignon capable, au final, de comprendre et interpréter l'activité d'un sujet apprenant.
Co-Analyser	<i>(Le Débat)</i>	Dans une situation de formation, la pratique professionnelle est observée et soumise à une analyse et à un compte-rendu formatif ou certificatif. L'enjeu symbolique est dans la parité, la légitimité et la possibilité d'analyse du formé et/ou du formateur pour aboutir à une co-analyse susceptible de les faire progresser chacun dans leur expertise professionnelle. L'enjeu est bien la réalité et la réussite d'un débat.
Théoriser	<i>(Epistémologie)</i>	Il s'agit de l'aide à la prise de distance du praticien vis-à-vis de sa pratique. Celle-ci passe par l'examen des théories qui peuvent aider à comprendre et expliquer les actes d'enseignement et/ou de formation. L'enjeu est de savoir situer les faits de pratique dans l'ethnohistoire du métier tant dans ses valeurs, son éthique que dans son architecture.
Conseiller	<i>(Donner/ Recevoir)</i>	Dans une interaction, un conseil est, au final, le résultat d'une part d'un don et d'autre part, d'une acceptation ou d'un refus ou encore d'une non prise en compte. Tout l'enjeu symbolique est dans la capacité du formateur de comprendre et expliquer les modalités d'acceptation ou de refus de ses conseils et/ou de son rôle par le stagiaire.
Décrire et Faire Décrire	<i>(Primat de l'action)</i>	Une pratique n'est rien si elle n'est pas montrable et racontable à tout instant (Theureau). La description des événements et des faits est la base des potentialités de compréhension et d'explication d'une pratique. Le but est d'éviter des justifications et des analyses interprétatives rapides. Le primat de l'analyse est au déroulement de l'action en lui-même. L'enjeu symbolique réside dans cette compétence singulière de dire et de s'en tenir aux faits, quels que soient les émotions et les jugements que l'on peut avoir tendance à leur apporter spontanément.
Passer de l'émotion à l'analyse	<i>L'Implication</i>	Il s'agit de la prise de recul nécessaire vis-à-vis des émotions, face à l'observation d'une pratique professionnelle, pour entamer une analyse. Tout l'enjeu symbolique réside dans la mesure du degré d'implication du formateur lui-même et des acteurs de la situation professionnelle analysée.
Être disponible	<i>Le Lien</i>	Organiser et régler les moments de rencontres professionnelles de telle sorte que le formateur ne se fasse pas « vampiriser » par son stagiaire et vice-versa. Il s'agit des actions et des gestes pertinents à mettre en œuvre pour garder et maintenir un contact d'empathie et de partage professionnel. L'enjeu symbolique réside dans le signe du lien, (Goffman), le type, la force du cordon ombilical qui lie le formateur et le stagiaire.
Transmettre	<i>Le Partage</i>	Il s'agit des actions et des gestes de transmission de l'expérience le plus souvent dans une situation dialogique dissymétrique qui met en scène un formateur et un formé, un tuteur et un tuteuré. L'enjeu symbolique réside dans le partage. Au-delà de la transmission des gestes techniques il y a l'échange et le partager des valeurs qui, au final, les guident et leur donnent du sens.

2. Cadre théorique : enjeux éthiques, théoriques et méthodologiques

Notre approche tente de déployer une orientation théorique en analyse des pratiques, qui postule l'autonomie de l'action et du langage, tout en tenant les ponts et les échanges qui les relient. Elle tente d'intégrer les apports de l'analyse du travail et des pratiques professionnelles. Ainsi, sur la nécessité du lien entre les actions de travail et le monde qui les environnent, elle prend en compte les théories de l'action située. Sur la nécessité de ne pas en rester à l'action, elle s'appuie sur les

théories de l'activité et met en avant les concepts de développement (Vygotski, 1934) et de dialogue (Bakhtine, 1996), bien mis en évidence par les travaux sur la subjectivité d'un sujet au travail (Clot, 2006). Sur la pertinence du singulier pour comprendre le général, elle s'inspire des approches phénoménologiques de l'analyse du travail et des pratiques (Vermersch, 1994). Cette approche tente d'intégrer les apports des sciences du langage et de la communication : le sujet est déterminé à son insu par le langage et la situation d'action et de communication qu'il vit. Sur la force du langage, dans sa fonction muette (Coursil, 2000) et dans laquelle l'écoute donne la vie au dire, elle s'inscrit dans les travaux de la philosophie du langage et sur la primauté du sujet de la compréhension. « Qu'entend-on par « comprendre » ou « ne pas comprendre » une proposition ? Il est certain que ce n'est pas une proposition avant qu'elle ne soit comprise ? » (Wittgenstein, 1961). Elle n'oublie pas, non plus, tout l'apport de Lacan, quant à la dimension inconsciente du langage et à l'intersubjectivité du dialogue : « L'Autre est ce lieu où se constitue le je qui parle avec le tu qui entend. »⁵ Enfin, sur un plan proprement sémiotique, s'il est une théorie qui tente de rendre compte à la fois de l'expérience et d'un jugement d'analyse aux potentialités de généralisation, c'est bien la théorie pragmatique ou du pragmatiscisme de Peirce (1979). Sa théorie du pragmatiscisme a l'avantage de plonger le signe, à la fois, dans ses racines phénoménologiques et perceptives (Priméité), dans ses conditions contextuelles et relationnelles (Secondéité) et enfin, dans ses ambitions de symboles et d'universalité (Tiercéité). Au final, c'est bien aux conditions et aux formes d'apparition de la subjectivité d'un sujet de langage dans les actes qu'il développe et dans les dire qu'il énonce, que nous nous intéressons en particulier dans le domaine de l'analyse des pratiques. Toutefois, si en analyse des pratiques, le sujet dont on parle peut évoquer un sujet cognitif, psychologique ou sociologique, il ne faut pas oublier qu'il est, aussi, un sujet de relation logique, un sujet de langage qui est engagé tout à la fois dans une pratique et un dialogue.

3. Conséquences méthodologiques et techniques

Une telle approche anthropologique et sémiologique convoque toute une série de questions méthodologiques et techniques, en particulier sur les espaces-temps d'analyse, suscitées par le dispositif même de l'analyse des pratiques.

3.1. Deux espaces-temps d'analyse. — En analyse des pratiques, dans les liens qui rassemblent actions et langage, il s'agit, au final, d'un rendre compte d'une expérience de pratique, que celle-ci soit manuelle, intellectuelle, technologique, artistique ou sportive. Il s'agit de rendre compte du faire et du dire (Barbier, 2000). Nous pensons que deux espaces-temps d'analyse ne sont pas à confondre : la situation de pratique analysée et la situation d'analyse des pratiques.

3.1.1 La situation de pratique analysée, constituée par l'ensemble des éléments suivants :

- la désignation et l'identification d'une situation de pratique mettant en jeu des actions. Ces actions prennent le statut d'événements de pratique en tant qu'elles sont repérées explicitement comme significatives et porteuses de faits à dire, à compter et raconter, soit par les acteurs eux-mêmes, soit par un ou des observateurs (formateurs, chercheurs, directeurs de mémoire)

- le compte rendu et/ou le récit des actions et des événements qui se sont produits, par les acteurs eux-mêmes. Ce récit implique une mise en jeu de leur mémoire et une opération d'évocation ; il implique le comptage et l'identification des actes en je(ux) par les acteurs-auteurs de l'événement ;

- les observations des actions et des actes recueillis par des observateurs armés ou non d'outils et de techniques d'observation ;

- le contrat de partenariat acté entre les acteurs de la situation de pratique analysée et les observateurs (formateurs, chercheurs, évaluateurs).

⁵ Lacan critique fortement la conception informationnelle du langage, l'approche existentialiste et la conception intersubjective du dialogue. « Dire que l'Autre est un lieu où se constitue celui qui parle est tout à fait autre chose que de partir de l'idée que l'Autre est un être (...) » cité par J. Coursil (2000).

3.1.2 La situation d'analyse des pratiques constituée par l'ensemble des éléments suivants :

- le dispositif de recueil des données : observations, entretien d'explicitation, écriture d'incidents critiques, récit de pratiques, histoire de vie, auto-confrontation, Balint⁶, jeux de rôle, vidéo, etc. ;
- les données issues de la situation de pratique analysée relevant à la fois du faire et du dire, des actes et des discours énoncés sur ou à propos ou à partir des actes ;
- le dispositif d'analyse des données : Balint, auto-confrontation, jeux de rôle, rétroaction vidéo, mémoire professionnel, rapport de recherche ; les paradigmes d'analyse, les théories explicatives, les disciplines ressources, choisis le plus souvent par le formateur, le chercheur, le directeur de mémoire, l'évaluateur ;
- le contrat didactique du partenariat acté entre les acteurs de la situation de pratique analysée (les praticiens) et les observateurs (formateurs, chercheurs, directeurs de mémoire, évaluateurs). C'est la face subjective et intersubjective du contrat acté pour la situation de pratique analysée. Il s'agit là des attendus réciproques, conscients et/ou inconscients des différents participants à l'analyse de pratique(s) ;
- la distinction de ces deux situations d'analyse est relativement aisée quand le moment de recueil de données de la situation analysée est distinct et différé dans le temps et l'espace du moment de l'analyse de pratique. Il est d'autant plus distinct si les outils (vidéo, films, écrits, transcriptions, entretiens, pas forcément réalisés par les mêmes personnes) utilisés, introduisent une distance entre les acteurs de la situation analysée et les interlocuteurs de la situation d'analyse de pratique. La distinction implique cependant que le contrat de partenariat d'analyse des pratiques entre praticiens et formateurs, praticiens et chercheurs soit construit sur des bases méthodologiques et éthiques, claires, explicites et négociées.

Conclusion — Analyses des pratiques : une approche anthropologique et sémiologique

Dans son acception moderne, sous l'influence du courant anglo-saxon et de celle de Lévi-Strauss, l'expression d'anthropologie a pris le sens de science sociale et culturelle générale de l'homme (Coppans, 1996, p.8). Elle recouvre en particulier, des disciplines comme l'ethnographie, l'ethnologie, l'ethnométhodologie, la sémiologie. Son ambition, voire, sa quête est d'atteindre par un attachement solide à la description des faits, l'authenticité de l'homme et de ses cultures. Son originalité moderne est de se détacher de la vision classique sociologique de Durkheim selon laquelle il faut « considérer les faits sociaux comme des choses » et de proclamer que les faits sociaux ne sont pas des choses, mais les accomplissements pratiques des acteurs, des groupes, des ethnies. Elle est avant tout portée par sa méthodologie privilégiée qui est celle de l'observation participante ou de la participation « observante ». Comment analyser une pratique ? Comment la décrire et l'interpréter sans perdre son sens et sa vérité ? Comment la connaître tout en approfondissant la connaissance de soi ? Comment la positionner dans un ensemble anonyme qui, à la fois, la singularise et la dépasse ? Quelle que soit la pertinence de ces questions, l'analyse des pratiques s'insère inévitablement dans une problématique, une éthique de la formation et de la recherche que nous présentons autour de cinq hypothèses avec lesquelles nous concluons notre article :

- « *Prêter du sens plutôt que donner du sens* ». Tant sur le plan de la formation que sur celui de la recherche, une interprétation doit faire preuve d'un « prêt de sens » plutôt que d'un « don de sens ». Par cette expression, Ardoino veut dire qu'il ne s'agit pas de l'interprétation exclusive d'un expert, d'un formateur, d'un chercheur, aussi compétent et réputé soit-il, mais d'une construction partagée de tous les acteurs de l'analyse.

- *Accompagner la construction d'une identité professionnelle*. L'agir d'une pratique professionnelle quelle qu'elle soit, engendre des jeux (d'action), des « je » (personnels et

⁷ Le Balint est un dispositif de formation en profondeur utilisant la dynamique de groupe d'un petit collectif fermé de volontaires. Avec l'aide d'un directeur de jeu, il a pour objectif l'élucidation collective de l'implication et delà subjectivité mise en œuvre par chacun dans ses pratiques et ses actes professionnels. Le cadre théorique principal est la psychanalyse.

singuliers) et des enjeux (liés au présent et à l'histoire d'une profession). Il ne peut y avoir d'identité professionnelle sans la construction corrélatrice d'une identité personnelle mais aussi d'une identité singulière au sein d'une communauté de praticiens.

- *Comprendre l'implication des acteurs.* Mieux comprendre et expliquer la pratique quotidienne d'un métier exige une écoute sensible, une écoute mutuelle entre tous les acteurs qui ne se limitent pas à l'analyse froide et objective des compétences professionnelles ou de ce qu'on appelle les référentiels métiers. Cela demande aussi des dispositifs d'analyse des pratiques qui rendent possible la co-analyse de l'implication et des jeux, des je et des enjeux des acteurs.

- *Lier et articuler la formation et la recherche.* Il s'agit d'éviter le danger classique et malheureusement banal d'une formation théorique et d'une formation pratique déconnectée l'une de l'autre. Au cœur de la pratique, il s'agit de rechercher des éléments de théorisation ; aux avant-postes et aux sorties de la théorie, de s'accrocher aux faits ténus et entêtés de la réalité.

- *Analyser la propre implication du formateur et/ou du chercheur.* Cette cinquième hypothèse se glisse dans la nécessaire, difficile et souvent inachevée analyse de la propre implication du formateur et/ou du chercheur. Comment s'y prend-il pour prêter du sens et non donner du sens ? Quelle est la part de sa propre subjectivité dans le travail d'implication des formés ?

Références et Bibliographie

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation – Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Alin, C. Wallian, N. (2010). Sémiotique et sémiologie des productions langagières en EPS, in *Sciences de l'intervention en EPS et Sport – Résultats de recherche et fondements théoriques*, dir. Musard M., Loquet M., Carlier g., Paris: Ed. EP&S
- Alin, C. (2006). Recherche et Formation en EPS ou « l'avènement du sujet de langage » in « *Sémiotique et sport* ». Degrés, *Revue de Synthèse à Orientation Sémiologique*, 128, pp 29-62.
- Alin, C. & Snoeckx, M., (2006), Comprendre et utiliser le récit en formation d'enseignant, in *Débuter dans l'enseignement*, (dir.) J-L Ubaldi, Paris : ESF, pp. 280-295.
- Alin, C. (1996), *Être formateur - Quand dire c'est écouter*, Paris : L'Harmattan
- Ardoino J., (1979) *Propos actuels sur l'éducation*, Paris : Gauthiers-Villars. Barbier, J.-M., (dir) (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris: PUF
- Bahktine, M., (1986) *Speech, Genres and Other late Essay*, Austin, Texas: University of Texas Press.
- Blanchard-Laville, C., (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- Cifali, M., et André, A., (2007), *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris : PUF.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Copans J. (1996), Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie, Paris: Ed Nathan.
- Coursil, J. (2000). *La fonction muette du langage*. Presses Universitaires Créoles, GEREC. Petit-Bourg (Guadeloupe) : Ibis Rouge.
- Durand, M., (2001), *Chronomètre et survêtement reflets de la vie quotidienne d'enseignants en Education Physique et Sportive*, Paris : Ed. Revue EPS.
- Foucault, M., (1994), *Dits et écrits*, T1, 2, 3, 4, Paris: Gallimard.
- Foucault, M., (1984), *L'usage des plaisirs*, Paris : Gallimard.
- Foucault, M., (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard
- Lakoff, G. & Johnson, M., (1980), *Metaphors we live by*, Chicago, IL : University of Chicago Press,
- Peirce, C.S. (1979). *Collected Papers*, Cambridge, Harvard, University Press. Trad fr. partielle *Ecrits sur ligne*, éd. G. Delallale, Paris: Seuil.
- Ricoeur, P., (1986), *Du texte à l'action – Essai d'herméneutique II*, Paris : Seuil.
- Ricoeur P., (1983), *Temps et récit*, Paris : Seuil.
- Schön, D., (1983), *The Reflexive Practitioner, How professionals think in action*. Montréal: Logiques
- Theureau, J. (2005). *Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et la didactique des activités physiques & sportives ?* Impulsion, 4, 281-301.
- Tochon, F. V. (1999). *Video study groups for education, professional development and change*. Madison, WI: Atwood. Forword by Virginia Richardson and Gary Fenstermacher..
- Tochon, F.V., (1993), *L'enseignant expert*, Paris : Nathan.
- Vygotski, L. (1934), trad. fr. Sève, F. (1997), *Pensée et langage*, La Dispute: Paris.
- Vermersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris: ESF.
- Wittgenstein, L. (1961) *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, Paris: Gallimard.