

Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours

Sabine Vanhulle*

Résumé

Dans un dispositif consacré au développement professionnel, nos étudiants en enseignement secondaire tiennent un portfolio. Celui-ci se clôture par un récit de trajectoire. Notre recherche réside dans l'analyse de ces récits à partir d'une grille d'indicateurs linguistiques. Ces indicateurs nous informent sur les processus réflexifs et discursifs à l'œuvre dans l'élaboration de savoirs professionnels. Ce premier niveau de description conduit à une méthode de recherche herméneutique. Il s'agit alors de mettre en lumière les préoccupations sous-jacentes à ces processus : systèmes de valeurs, de motivations et d'intentions ; tensions entre les savoirs scientifiques et la confrontation aux réalités vécues dans l'expérience ; constructions identitaires conflictuelles. Nous questionnons les conditions sociales externes et propres au contexte de formation qui influencent la production de ces récits. Nous en dégageons les implications méthodologiques pour l'analyse de discours à visée descriptive et compréhensive. Sur cette base, nous discutons quelques résultats de la recherche.

Mots-clés : Portfolio. Savoirs professionnels écrits. Indicateurs de développement. Formation des valeurs. Herméneutique.

Le dispositif présenté en première partie de cet article s'inscrit dans le programme de Master spécialisé en enseignement secondaire.¹ Les étudiants, que nous nommerons aussi « enseignants en formation »² (EF dans la suite de cet article),

* Professeure ordinaire en Sciences de l'éducation, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève. Responsable du groupe de recherche Théories, actions, langages et savoirs (TALES).

1 - Programme créé en 2008 dans le cadre de la création d'un Institut universitaire de formation des enseignants fondé sur un partenariat institutionnel entre l'Université de Genève et la Direction de l'Instruction publique (Loi sur l'Instruction publique de la République et Canton de Genève). Le système de l'enseignement secondaire genevois se subdivise entre : Enseignement secondaire obligatoire de 12 à 15 ans et Enseignement secondaire postobligatoire dès 16 ans dans différentes filières. Le diplôme donne accès à chacun de ces niveaux.

2 - Ces étudiants sont déjà titulaires d'une Maîtrise universitaire dans une discipline. Pour pouvoir accéder à la formation en enseignement, ils doivent avoir obtenu un stage en emploi à mi-temps maximum dans un établissement scolaire. Dans ces stages, les EF ont la pleine responsabilité d'une classe. Ils sont supervisés par des formateurs-référents de leur établissement de stage, dans la discipline

y sont tenus de réaliser un « Dossier de développement professionnel » (portfolio) qui entre dans la certification finale³ donnant accès au diplôme. Nous analysons les conditions de production des écrits de ce dossier – traces d'apprentissages, micro-récits, récit final de trajectoire – créées par le dispositif (1.1). Nous interrogeons ensuite les conditions sociales externes qui influencent l'élaboration des identités et savoirs professionnels au-delà des attentes académiques (1.2).

Notre recherche a consisté à analyser des récits de trajectoires issus de ce dispositif. Présentée en deuxième partie, elle propose des indicateurs ou descripteurs visant à comprendre des processus de développement à l'œuvre dans une écriture réflexive recourant à des concepts scientifiques pour reconfigurer le sens accordé aux expériences vécues en stages (2.1). A partir des résultats donnés par les indicateurs, une méthode de relecture des textes produits peut être appliquée sur la base de *topics*, cherchant à expliquer les préoccupations à partir desquelles les EF sémiotisent leurs rapports à l'agir professionnel notamment en termes de valeurs (2.2). Cette double analyse inscrit l'analyse des discours dans une linguistique appliquée à la fois pragmatique et herméneutique. Elle aboutit à des résultats dont nous épinglons quelques aspects qui peuvent interpeller le chercheur et le formateur (3).⁴

1. Les conditions de production des écrits professionnels

1.1. Le contexte académique : le dispositif, ses fondements théoriques, ses finalités

Au niveau du fonctionnement, des séances plénières et ponctuelles de cadrage théorique sont consacrées aux recherches sur le développement professionnel des enseignants, servant de bases conceptuelles pour définir les objectifs des séminaires organisés en parallèle. Ces séminaires réguliers sont voués à l'accompagnement de la production du dossier en s'appuyant sur des méthodes structurées d'analyse des pratiques en petits groupes.

Pour alimenter ces analyses interactives de pratiques et pour préparer leur dossier individuel, les EF réunissent des traces de leurs apprentissages professionnels. Ils rédigent également de courts récits basés sur des « situations questionnantes ».

qu'ils enseignent. Leur nomination ultérieure de professeur au secondaire dépend de l'obtention de ce diplôme (90 à 120 crédits ECTS selon les parcours antérieurs). Une bonne partie des étudiants ont déjà une pratique de l'enseignement (remplacements ou postes non titularisés), les autres sortent de leur formation universitaire initiale.

3 - Obligatoire de 2008 à 2011, cette UF entre dans les cours optionnels dès la rentrée académique 2011-2012, afin de laisser la place à une UF obligatoire en Recherche.

4 - Dans cet article le masculin est utilisé pour de simples raisons de commodité.

Produire des traces significatives

La gestion des traces par l'étudiant est libre – une liste ouverte de possibilités est donnée à titre indicatif. Elles sont variées quant à leurs contenus et formes. Soit, elles proviennent directement de l'exercice de la fonction – travaux d'élèves, préparations de leçons, lettres de parents, rapports des superviseurs, vidéos des actions dans les classes, etc. ; ou de supports institutionnels et académiques – orientations officielles, code de déontologie, chartes ou référentiels produits par l'établissement, articles de revues professionnelles, syndicales ou scientifiques, notes de cours, films documentaires, etc. Les étudiants les choisissent comme des témoins de leur activité effective ou de ce qui l'oriente, facilite ou contraint, pour leur caractère instructif, illustratif ou interpellant. Soit, elles sont écrites par les EF à partir de leurs expériences de vie et de stage : récits autobiographiques intellectuels (par exemple, « ma trajectoire d'élève », « comment m'est venue l'idée d'enseigner », « mon rapport à la discipline que j'enseigne »), textes conceptuels (« l'épistémologie de ma discipline », « le rôle de ma discipline dans le développement intellectuel des élèves »), analyses d'incidents critiques survenus au travail, etc.

Lors de séminaires, les étudiants sont invités à identifier ensemble les préoccupations dont ces traces témoignent. Ce travail se base sur un repérage des préoccupations classiquement reconnues comme prégnantes chez les enseignants, surtout en début de carrière (GOIGOUX, 2007 ; TARDIF, LESSARD et LAHAYE, 1991 ; VANHULLE, 2009). Schématiquement, elles recouvrent la gestion de classe ; la gestion des apprentissages des élèves ; les rapports avec les autres acteurs de l'éducation (collègues, directeurs, superviseurs) et les parents d'élèves ; et l'identité professionnelle en construction. Avec Goigoux, on peut les relier aux déterminants dans lesquels s'exerce l'activité professionnelle: institutionnels (l'école), personnels (l'enseignant) et publics (les élèves). Ces déterminants comportent diverses caractéristiques sur lesquelles l'activité enseignante tente de générer des effets. C'est dans ce « genre professionnel » que se déploient les pratiques singulières de l'enseignant, entre travail prescrit et travail réel.

Nous posons que les savoirs professionnels se forment à mesure que se développent des manières de faire investies d'un sens personnel (caractéristiques de l'enseignant), pertinentes au regard de normes et de missions définies de l'extérieur, et adaptées à l'environnement (caractéristiques de l'école au sens global et dans des contextes situés, caractéristiques des élèves en général et dans les classes). Et nous posons que pour qu'advienne sens, pertinence et adéquation, le passage par l'appropriation de concepts scientifiques est nécessaire.

Recourir à des concepts comme instruments de pensée et d'action

Cette appropriation dépend de la conscientisation des perturbations ou déséquilibres (cognitifs, affectifs, pratiques) souvent dus aux réalités du travail (obstacles pragmatiques). Par exemple c'est souvent face aux difficultés d'apprentissage des élèves que l'EF se sent démuni, voire impuissant. Il doit alors, notamment, conceptualiser les fonctions de la transposition didactique et de la relation des élèves aux savoirs scolaires ; il doit également se poser la question : qu'est-ce qu'apprendre ? Comment engager des élèves dans des tâches ? En quoi consiste la motivation scolaire ? Etc. Les savoirs de la recherche – transmis dans le programme au-delà de notre propre dispositif – sur les processus de l'apprentissage et de l'enseignement en situation de classe peuvent venir à la rescousse. Mais ces savoirs de référence peuvent eux aussi, s'avérer contre-intuitifs, difficiles à saisir dans leur teneur (obstacles épistémiques). Tout le travail à entreprendre consiste alors à faire en sorte que les concepts scientifiques (VYGOTSKI, 1997), deviennent des outils pour la compréhension et le dépassement des déséquilibres pragmatiques et épistémiques.

L'usage des concepts scientifiques en tant qu'outils de pensée et d'action soutient l'objectivation de problèmes et de pistes de résolution. Il procure des éléments de distanciation, y compris pour l'analyse d'affects ou de croyances sous-jacents qui inhibent parfois le pouvoir de réflexion et d'action du débutant. Ils participent ainsi d'un processus psychique de régulation de conceptions, actions et sous-jacents, nécessaire au développement d'une efficacité professionnelle mais aussi au développement des capacités mentales du sujet (BUYSSE et VANHULLE, 2009 ; BUYSSE, 2010).

Génératrice de concepts spontanés, et de la fabrication d'un « sens commun », l'expérience est alors réélaborée dans une dialectique où les concepts spontanés se restructurent avec une intériorisation des concepts scientifiques. Si cette dialectique trouve sa synthèse dans l'incorporation des concepts scientifiques dans le cours même de l'expérience et la restructuration « à la hausse » des concepts spontanés, le processus de régulation est en cours. Lorsqu'il est poussé au plus haut degré, nous pensons que ce processus de développement mental entraîne une « subjectivation des savoirs professionnels », dans laquelle, notamment, des apports théoriques sont incorporés dans un discours propre orienté vers un agir investi de signification (VANHULLE, 2009). En recourant à la didactique professionnelle (PASTRÉ, 2008), des concepts épistémiques s'articulent à des concepts pragmatiques ; dans notre propre perspective, l'énonciation peut être génératrice de cette fusion.

Ce présupposé théorique suppose que l'apprentissage socialement médiatisé par des outils sémiotiques – savoirs à disposition, mises en discours – génère potentiellement des transformations de la conscience ou régulations interfonctionnelles entre les modes de pensée et d'action du sujet. Le langage est un vecteur de ces transformations. L'écriture en particulier, parce qu'elle comporte *en soi* une fonction réflexive et donc structuratrice d'une pensée se définissant en lien avec l'agir et le positionnement de soi dans l'agir, peut soutenir ces régulations (VANHULLE, 2005).

Le rôle du dispositif est donc de proposer des médiations sémiotiques susceptibles d'enclencher des régulations internes chez le sujet. Le récit d'expérience y joue un rôle important (VANHULLE, 2009 ; VINATIER, 2009), car il est psychologiquement constitutif de l'insertion de l'individu dans la communication sociale et de son ancrage dans l'histoire. Ricœur parle d'« identité narrative » pour désigner ce rapport entre le dire et la participation dans le monde qui se construit dans la mise en récit de l'expérience. Son efficace, en termes de configuration du sens donné aux actions et de reconfiguration de ce sens par l'activité discursive, provient de sa fonction de mise en intrigue (RICŒUR, 1991) de ce qui arrive à l'expérience.

Conceptualiser l'expérience à l'aide de micro-récits

Ces micro-récits, rédigés individuellement, décrivent des situations vécues au travail comme « questionnantes » en vue de dégager les savoirs et compétences que ces situations sont censées mobiliser. Selon les cas, elles permettent également de conscientiser les impacts identitaires qu'elles peuvent provoquer : images de soi comme enseignant, sentiment de compétence ou d'efficacité, effets de stress, tensions en termes de valeurs, d'intérêt ou de motivation, interrogations sur la capacité à survivre et à durer dans le métier, etc.

Echangées dans les analyses collectives, les expériences se reconfigurent dans des réinterprétations de la réalité. Mis en discours, orientés par une quête de savoir mais aussi de pouvoir agir, les récits se reconfigurent dans un langage où le rapport au dire et le rapport au faire s'influencent mutuellement. Ce langage intimement lié à l'agir se caractérise par « son réseau de termes interdéfinis et son système de contradiction, de contrariété et de présupposition (...). La sémantique de l'action apporte les significations du faire et la structure spécifique des énoncés qui se réfèrent à l'action. » (RICŒUR, 1988, p. 110).⁵

5 - *Ibid.*

Ces nouvelles figurations des expériences possèdent une fonction d'objectivation. A l'aide de savoirs scientifiques, outils de réduction du réel, il s'agit de dégager les concepts fondateurs de l'activité enseignante, ses régularités ou invariants au-delà du caractère situé et singulier de l'activité professionnelle dans ses contextes différenciés.

Le récit final

Seul ce texte final, intitulé « Récit de ma trajectoire de développement professionnel » (RTDP) est soumis à évaluation. Cet écrit de dix à douze pages doit rendre compte des savoirs professionnels et de la construction identitaire professionnelle à ce stade de l'entrée dans le métier. Il s'appuie sur la présentation de traces significatives des apprentissages effectués et sur des situations sélectionnées dans les micro-récits. Des lignes directrices sont données aux étudiants sur ce genre discursif qui doit combiner narration en « je » et analyse théorisée des éléments saillants de la trajectoire. Dans ce sens, le récit ne restitue pas des « vérités ». Il s'agit forcément d'une reconstruction d'événements vécus que le narrateur transforme en événements de sens dans un texte. La mise en intrigue évoque des doutes, tensions, prises de conscience, résolution de problèmes, réalisations, initiatives, savoirs acquis, images de soi recomposées. Le RTDP est donc forcément subjectif. En même temps, par la formalisation des savoirs et des images identitaires qu'il propose, il constitue un travail d'objectivation d'éléments fondateurs de la profession. Dans ce sens, il dépasse l'anecdote, le « rapport » ou le bilan de compétences. Il résulte d'un travail réflexif qui allie l'expérience et les savoirs de référence issus de la formation académique. Il suppose un discours « authentique », c'est-à-dire relié à l'apprentissage professionnel situé, relié à des conditions de travail singulières et à un style propre qui se cherche dans le genre professionnel et se sémiotise dans le genre textuel.

De ces lignes directrices résultent les critères pour l'évaluation : savoirs professionnels (SP) formalisés en fonction de caractéristiques telles que : contextes et situations d'où ces SP ont émergent ; références de la formation et de l'expérience propre pertinentes ; contenus des SP clairs ; explicitation d'intentions, valeurs, choix, positionnements identitaires ; identification des axes de préoccupations que les traces sélectionnées illustrent ; souci de communication, lisibilité, correction linguistique et typographique.

1.2. Le contexte socio-institutionnel : des transactions paradoxales

Parce qu'ils passent une partie de leur formation au travail, les EF vivent un mode d'alternance où le dispositif n'est pas étanche aux pressions extérieures. Cette alternance se charge de transactions sociales dans des champs de normes et de valeurs, où sont mises en tension les images de soi, de sa responsabilité et de son pouvoir d'action.

Entre réflexivité et réactivité

Notre dispositif vise clairement l'appropriation d'une démarche réflexive systématique. Mise à distance de l'expérience, mobilisation de concepts en vue d'exercer sa créativité dans le réajustement de ses actions, la réflexivité cherche à dépasser la simple adaptation aux réalités. Cette démarche d'enquête et d'expérimentation (DEWEY, 1943), s'est imposée dans de nombreuses formations aux métiers de l'humain comme un véritable paradigme : le « tournant réflexif » vise l'émergence d'une épistémologie de la pratique fondée sur l'intelligence des situations (SCHÖN, 1987).

Dans les faits, une telle intention de formation se heurte à cette tendance, normale chez tout travailleur et en particulier chez les débutants, à la réactivité : face à la multiplicité des phénomènes, il s'agit de répondre à l'urgence (PERRENOUD, 2010). Et les individus au travail ou en formation, sont confrontés à deux circuits concurrents, voire conflictuels (BOUTINET, 2009, p. 12) :

un circuit court, celui de la réactivité qui interdit toute réflexivité : répondre à l'urgence avec la fragilisation que cela comporte, et un circuit long, élaborer à partir des informations et des communications, des connaissances, celles nourricières sur le long terme des apprentissages et orientations qui se font tout au long de la vie.

L'interprétation des discours se doit de tenir compte de ces temporalités du développement, du temps long nécessaire à installer une réflexivité qui ne soit pas seulement utilitariste, mais qui s'apparente avant tout à une démarche scientifique, une « réflexivité réflexe » (BOURDIEU, 2001) poussant à questionner les significations auxquelles on adhère ou pas.

La tension entre réflexivité et réactivité, décrite par Boutinet comme l'une des injonctions paradoxales de la société moderne, est d'autant plus forte que les

discours sur les formations, d'enseignants notamment, véhiculent des idéologies.

Parmi les *doxas* courantes, une logique des compétences défend l'idée que celles-ci sont constitutives des identités professionnelles.⁶ La formation initiale en deviendrait avant tout « productive », c'est-à-dire préparant directement aux gestes les plus efficaces du métier (VANHULLE *et al.*, 2011). « Qui je suis » et « ce que je vaudrais » – préoccupations existentielles s'il en est –, se mesureraient alors en termes de comportements : « je suis ce que je montre que je sais faire ou tente de faire ».

Là aussi, l'analyse des discours des étudiants – et l'accompagnement de leur construction – se doit d'intégrer comme une donnée les *doxas* héritées des discours sociaux (SARFATI, 2005), dès lors que le style du discours individuel « constitue une expression modulée de la doxa » (p. 117). Ceci renvoie à la question des voix externes qui s'expriment dans les récits singuliers des étudiants, exprimant parfois des attendus convenus.

Se positionner comme sujet capable dans des débats de normes

Si la mise en scène de soi comme compétent se limite à des savoirs faire techno-instrumentaux (« je sais faire ») et à des savoirs déclaratifs (« Il convient de savoir que »), alors une perspective plus essentielle se perd : l'attestation de soi comme individu capable (« Je peux »), au sens de Ricœur, qui permet au sujet d'assumer une réflexivité sur sa responsabilité dans les actes qu'il pose et sur le sens de ses actes. C'est dans ce travail du sens que s'élabore l'identité dans sa facette d'*ipséité* : celle qui se transforme à la suite des altérations survenues de l'expérience, celle qui s'historicise dans les reconfigurations par le sujet de ses expériences mises en intrigue, en même temps que se maintient cette autre facette identitaire vitale, la *mêmeté*, ancrage du sujet dans un passé, un patrimoine, une histoire (RICOEUR, 1991, 2003).⁷

Cette transformation identitaire est à penser en termes de sujet social conduit, pour exercer sa capacité dans la continuité du « même » à se redéfinir sans cesse « comme un autre » impliqué par des débats de normes, et dans lesquels il peut négocier ses espaces propres de « renormalisation » (SCHWARZ, 2010, p. 22) :

6 - Bien sûr, certains auteurs nuancent fortement cette idée en avançant que la co-construction compétences-identité professionnelle ne se limite pas à des conditions strictement productives et qu'elle doit viser avant tout, en formation initiale, la construction du sujet, son apprentissage et son développement (BECKERS, 2007).

7 - Voir à ce propos VINATIER, Isabelle, **Pour une didactique professionnelle en enseignement**, Rennes : P.U.R., 2009, et la postface de Pierre Pastré à cet ouvrage.

Comment, avec ce que nous sommes devenus (en un sens, la *capacité*), dans un environnement collectif toujours partiellement resingularisé, puis-je traiter le débat de normes ? Comment est-il traitable pour et par moi, à quel coût ? A quelle distance, acceptable ou invivable, entre mes horizons de renormalisation et les caractéristiques des normes sociales (gestionnaires, organisationnelles, stratégiques,...) qui prétendent anticiper mon usage de moi-même, suis-je confronté ? Et par là, quelle est la *disponibilité* de l'univers social où je dois vivre aux choix d'usage de moi-même qui résulteraient de mes débats de normes ?

Cette question invite à considérer le fait que dans l'alternance entre le monde académique et le monde du travail, des arbitrages s'imposent à la réflexivité, entre des ensembles de « techniques, de règles, de conventions, de lois, de concepts aux statuts les plus divers propres à embrouiller l'évaluation critique ».⁸ La constitution de savoirs professionnels dans un discours censé et cohérent, les capacités de délibération et de créativité intellectuelle qu'elle suppose, doivent composer avec ces normes multiples. Ces normes ne sont pas toujours explicites et verbalisables ; elles s'incorporent dans le flux des expériences : « (...) tout au long de notre vie, notre '*corps-soi*' est mis à l'épreuve, s'historicise à travers ces encheînements de débats de normes. ».⁹

En formation d'enseignants, la multiplicité de normes projetées sur les pratiques scolaires est manifeste. Les étudiants ont à se débrouiller avec de multiples offres de significations qui s'avèrent parfois contradictoires, entre l'héritage académique dans lequel ils se sont forgé des savoirs relatifs à la discipline qu'ils enseignent, les savoirs de référence scientifiques issus de la recherche en éducation, les conseils des superviseurs, les règles en vigueur dans l'établissement, les attentes et représentations sociales en matière d'éducation scolaire, les pratiques d'enseignement qui se sont sédimentées dans l'histoire scolaire (SCHNEUWLY ; THÉVENAZ, 2006).

A visée pragmatique, les savoirs professionnels formalisés impliquent la quête de logiques d'action (cf. *supra*, les rapports texte-action chez Ricœur) sur lesquelles peut se fonder de manière harmonieuse pour le sujet, une identification à la profession vécue comme acceptable pour soi et pour autrui. C'est en lien avec cette quête qu'il s'agit de saisir dans quels types de débats, préoccupations et dilemmes les enseignants en formation se débrouillent.

Une source pour comprendre le travail entrepris dans les écrits sur ces logiques d'action nous est fournie par le concept de « mondes représentés » (HABERMAS, 1987) : les discours orientés vers l'appropriation réflexive du métier questionnent nécessairement les lois, normes et valeurs qui le régissent.

8 - *Ibid.*, p. 21.

9 - *Ibid.*, p. 21.

Un pont sur l'abîme

En définitive, il n'est pas de savoir professionnel pur et désincarné. Le binôme « théorie-pratique » avec le clivage qu'il insinue, n'a pas de sens. Concepts et percepts, construction de la réalité et expérience brute, outils culturels et processus naturels de l'apprentissage, s'associent dans une tierce voie. C'est l'intellection – quête pour le sujet de sa capabilité et de son pouvoir d'action dans le monde – sans laquelle les individus se perdraient dans la contingence et le cours des choses. Cette intellection jette un pont sur l'hypothétique abîme qui séparerait le sujet et les objets de l'expérience sur lesquels porte son attention (JAMES, 2007). Si elle peut être enrichie par l'usage de concepts scientifiques, elle est en même temps constamment débordée de toutes parts par le réel, le flux des événements, la bousculade des imprévus. Et par des besoins d'établir une continuité dans l'expérience (la *mêmeté*).

Ainsi, si la formation vise le développement à partir de la subjectivation de concepts scientifiques permettant d'instrumenter la conception et la conduite de l'activité, il faut admettre qu'en même temps la réflexivité s'attache à des intérêts et des buts sélectifs : « nous *harnachons*¹⁰ la réalité perceptuelle à l'aide de concepts afin de la faire mieux correspondre à nos fins » (JAMES, 2006, p. 65).

« Saisir dans les discours en quoi la connaissance est un mode de l'existence » (LATOUR, 2007, p. 32-33), et quelle est la part des concepts au sein même de l'expérience (CANGUILHEM, 1994) relève d'une gageure. La part de l'action réellement menée – que l'on ne peut atteindre puisqu'elle est passée (SCHÜTZ, 1987), la part du corps dans l'expérience vécue, la part des perceptions initiales qui ont conduit à une certaine sélection de concepts définis en fonction de buts et d'intérêts, échappent en grande partie au chercheur qui analyse les discours. Mais ces éléments infléchissent l'usage strictement rationnel des concepts scientifiques dans les récits : l'analyse doit garder cela en point de mire.

Parce que celui-ci se déploie dans une dynamique de renormalisations, sa constitution s'enchevêtre dans diverses considérations d'ordre épistémique et pragmatique, mais aussi axiologique et éthique. Un énoncé de savoir professionnel peut donner lieu à l'émission d'hypothèses causalistes très rationnelles et de règles pour l'action ; mais aussi à l'expression de dilemmes anxigènes et de décisions justifiées par des composantes affectives, des mobiles, des intentions. Il se caractérise par un entrelacs de prédicats. Il fait

10 - Souligné par l'auteur.

usage, bien souvent, de notions qui s'entremêlent, plus que d'un appareil conceptuel consolidé. Très fréquemment, il est porteur de débats de normes, ou de valeurs (jugements, appréciations, évaluations). Mais aussi, de beaucoup de doutes et d'incertitudes.

Valuations et éthos professionnel

C'est aussi cela qu'il s'agit d'identifier : un processus énonciatif et réflexif, qui s'attache à maîtriser ou questionner les composantes du métier en termes de valeurs (« A quoi je tiens ») (DEWEY, 2011) autant qu'en termes de savoirs et de compétences.

Ce processus discursif implique alors des « valuations », travail réflexif consistant à discuter et à produire des valeurs. Comme les normes, comme les intérêts, mais aussi comme les désirs, les valeurs sont pour Dewey, non pas des phénomènes intrinsèques aux systèmes psychiques privés et difficilement atteignables des personnes, ni des manifestations de mécanismes subjectifs et avant tout d'ordre émotionnel et irrationnel. Elles se forment dans des intentions volontaires, délibérées, critiques, pouvant être soumises à l'enquête-expérimentation, consistant à « valuer » ce qui, dans une situation existante crée une aversion ; et ce qui, dans une situation possible à venir, crée une attirance. Et cette « valuation » implique en outre « *une relation spécifique et testable entre cette dernière en tant que fin et certaines activités en tant que moyens pour l'atteindre* »¹¹ (Dewey, 2011, p. 87).

Deux composantes trouvent ici leur complémentarité, celle des émotions manifestées dans des comportements de rejet ou d'attraction (aimer ou pas) ;¹² et celle de la valuation consistant dans des propositions d'évaluation¹³ des fins souhaitées dans un continuum avec les moyens de les atteindre.¹⁴ A un tel niveau, la construction de savoirs professionnels s'associe à l'enjeu identitaire : il n'y a pas de savoir sans valeur et sans recherche de congruence dans la continuité de l'expérience. Cela implique les EF dans l'élaboration d'un éthos professionnel (« Ce qu'il convient que je fasse »), qui renvoie à la manière dont le stagiaire construit un « désir de métier » dans une « identité axiologique » ou « il définit et redéfinit son aire d'action... » (JORRO, 2011, p. 53).

11 - Souligné par l'auteur selon la traduction présentée par Bidet, Quéré et Truc.

12 - *Ibid.*, p. 88-96.

13 - *Ibid.*, p. 97-128.

14 - *Ibid.*, p. 129-145.

2. La recherche : décrire, comprendre, expliquer...

2.1. Quel type d'analyse de discours ?

Notre recherche¹⁵ basée sur l'analyse des discours vise à décrire non seulement les énoncés de savoirs professionnels produits, mais surtout, à comprendre les processus de leur production dans l'écriture de récits. Ces processus discursifs de création de textes par les EF ne sont pas envisagés pour eux-mêmes à des fins de recherche de linguistique textuelle close, qui viserait par exemple l'évaluation des performances langagières des étudiants. L'analyse procède plutôt d'une linguistique pragmatique, qui incorpore une perspective herméneutique. Dans cette double perspective, l'ordre linguistique n'est pas autonome mais renvoie à l'expérience d'un monde saturé de culture et de significations, dans lequel le sujet tente de se redéfinir (*ipséité*) en termes de « que puis-je ? ». On l'a vu, cette question ne nous renvoie pas seulement au sens donné à leur profession par les étudiants à travers des énoncés de savoirs professionnels, mais aussi, à travers des débats de normes et de valeurs et la constitution d'un *éthos*. En termes rhétoriques (MAINGUENEAU, 2002),

L'énonciateur doit légitimer son dire : dans son discours, il s'octroie une position institutionnelle et marque son rapport à un savoir. Mais il ne se manifeste pas seulement comme un rôle et un statut, il se laisse aussi appréhender comme un corps. (...) L'image discursive de soi est (donc) ancrée dans (...) un arsenal de représentations collectives qui déterminent en partie la présentation de soi (CHARAUDEAU ; MAINGUENEAU, 2002, p. 239).

S'appuyant sur Appel (2002), Sarfati fait l'analyse d'une linguistique pragmatique dans laquelle :

Le primat (...) accordé au paramètre discursif renouvelle de manière décisive notre compréhension du rapport que le sujet entretient avec le monde, avec les objets de connaissance, ou plus immédiatement avec autrui. Le point de vue pragmatique est ainsi constitué en prisme d'interprétation de toute *praxis* : l'activité scientifique, l'action historique, la relation interpersonnelle. Il situe ainsi la pragmatique à mi-chemin de l'herméneutique et de la praxéologie » (SARFATI, 2005, p. 46).

15 - La recherche a été menée par les membres suivants du groupe TALES : Kristine Balslev, Alexandre Buysse, Sandra Pellanda Dieci, Anne Perréard Vité, Edyta Tominska, Jean-Marc Tosi et Sabine Vanhulle. Elle a porté sur des récits produits en 2009-2010 et s'est étendue sur l'année 2010-2011.

Quant à Bronckart, il démontre comment les types de discours constituent des produits de l'activité langagière à l'œuvre dans des formations historico-sociales (BRONCKART, 1996). Ces types de discours traduisent des mondes discursifs, « c'est-à-dire des formations sémiotiques organisant les relations entre les coordonnées du monde vécu d'un agent, celles de sa situation d'action et celles des mondes collectivement construits » (BRONCKART, 2001, p. 150). Les textes relevant de ces discours, ils représentent « toute unité de production verbale véhiculant un message linguistique organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (BRONCKART, 1996, p. 137).

Cet apport permet d'insister sur plusieurs idées essentielles : le monde discursif n'est pas le reflet des phénomènes de la réalité et des événements de l'expérience ; l'auteur du discours se dégage de cet ancrage dans le monde, ses traditions, préjugés, normes ou savoirs, par le travail de sémiotisation de ces paramètres : « Entre les deux se déploie le monde du texte, de signifié de l'œuvre, à savoir, dans le cas du texte-récit, le monde des trajets possibles de l'action réelle. » (RICŒUR, 1986, p. 187). La forme d'objectivation qui provient de la sémiotisation, ou reconfiguration discursive de l'action sensée dans des significations qui relèvent d'une mise en texte, fait que « l'action n'est plus une transaction à laquelle le discours continuerait d'appartenir. »¹⁶ Quant aux textes, en tendant à provoquer un effet de cohérence vers autrui, recourant aux règles des types discursifs dont ils relèvent, ils s'inscrivent dans un agir communicationnel nécessairement orienté par des intentions de sens.

2.2 Indicateurs et méthode herméneutique

Sur la base d'une « grille d'indicateurs du développement » (BUYSSE et VANHULLE, 2009) et des travaux antérieurs des chercheurs du groupe,¹⁷ cette recherche a porté sur un corpus de récits de trajectoires, sélectionnés de manière aléatoire et anonymisés, volontairement limité à une dizaine de textes de manière à éprouver la transférabilité et la validité de cette grille d'un chercheur à l'autre.¹⁸

16 - *Ibid.*, p. 213.

17 - Au total les analyses avec ces indicateurs – la grille ayant évolué au fur et à mesure des recherches empiriques – ont porté sur quelque deux cents récits analogues d'enseignants en formation primaire ou secondaire.

18 - Les chercheurs n'ont pas analysé les récits qu'ils avaient évalués dans le cadre des séminaires dont ils avaient la charge.

Des indicateurs de sémiotisation

A partir des prémisses évoquées au point 2.1, ces indicateurs doivent être compris comme des indicateurs de sémiotisation, de production de significations qui puissent faire sens pour les lecteurs auxquels ils s'adressent autant que pour les auteurs eux-mêmes. Ces formes de sémiotisation de l'agir dans la construction des savoirs professionnels relèvent des « mondes représentés » (HABERMAS).¹⁹ Dans les termes de Grize, on pourrait aussi parler de schématisations (GRIZE, 1996).

C'est dans cette ligne qu'est introduite l'analyse de modalisations du discours. Nous retenons comme grandes catégories les modalisations de type logique, qui consistent à proposer des lois générales, des règles idéales de fonctionnement, des vérités; des modalisations de type déontique, exprimant des valeurs, des opinions, des normes socialement légitimées, des références à l'ordre et au devoir; des modalisations de type pragmatique qui portent sur les raisons d'agir de telle ou telle manière selon les situations sociales ; et des modalisations appréciatives issues du monde de celui qui parle (d'après BRONCKART, 1996, pp. 132-133). Les termes et expressions qui reflètent ces modalisations sont multiples. Ce sont les jugements, appréciations ou commentaires qui s'insinuent dans les auxiliaires de mode (pouvoir, devoir, vouloir), les verbes tels que « souhaiter », « croire », « douter », les temps du verbe au conditionnel, un sous-ensemble d'adverbes (certainement, sans doute, heureusement, etc.), certaines phrases impersonnelles (il est évident, il est possible, il faut, on doit).

Ces modalisations dans des « mondes représentés » ne cherchent pas à simplement comprendre mieux le monde professionnel réel : elles tendent à conférer une validité aux significations que le texte propose. Elles participent ainsi de cet ensemble de subjectivèmes (KERBRAT-ORECCHIONI, 1999), traces du sujet comme instance énonciative du texte, procédés « par lesquels l'énonciateur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui ».²⁰ Ces traces impliquent notamment, en plus des modalisations, les déictiques de base – marqueurs personnels, temporels et spatiaux. Plus subtilement, ces marqueurs de subjectivité se manifestent dans les modes de traitement thématique des objets traités tout au long de la textualisation (reformulations, modes de connexion des éléments du raisonnement, aménagements de segments théoriques au fil de la narration, mais

19 - *Op. cit.*

20 - *Ibid.*, p. 34.

aussi les ellipses, les formes de suspension et d'inachèvements, comme autant de *lapsus calamni...*).

C'est aussi pour marquer les manières dont le texte réaménage des rapports à l'action que nous avons établi des indicateurs évoquant la sémiotisation de motifs (SCHÜTZ, 1987) attribués à l'action réalisée (motifs parce que) ou projetée (motifs en vue de). Bien entendu, il s'agit toujours de formes de construction interprétative de l'action, et non de reflets de l'action elle-même et de l'intentionnalité effective du sujet (ANSCOMBE, 1957).

Les savoirs professionnels s'enchevêtrent donc dans une prise en charge énonciative supposant la sémiotisation de soi, d'autrui, des interactions vécues dans des espaces-temps définis ; et supposant la réélaboration de divers contenus de savoirs, de normes, de valeurs. Dans la mesure où ces contenus incorporent à leur manière des éléments issus de la réalité du travail, le discours signale divers aspects : contextuels (aspects temporels et spatiaux, personnes en présence), situationnels (circonstances dans lesquelles se déroulent l'activité, problèmes et obstacles rencontrés), intersubjectifs (origines des significations proposées) et subjectifs (affects, questionnements, positions propres, etc.). Encore une fois, ces aspects sont passés au prisme d'une interprétation par le narrateur.

De même, la prise en charge de points de vue d'autrui dans l'énonciation n'implique pas nécessairement que l'énonciateur les juge « vrais » et s'en serve comme points de départ à sa propre réflexion. Il est un autre cas de figure, bien soulevé par Rabatel, où l'énonciateur impute des points de vue à autrui, ce qui limite sa responsabilité, mais qui lui permet aussi de valider ses énoncés au regard non pas de critères de vérité, « mais par rapport à un critère épistémique qui porte avec lui la trace de l'histoire, ainsi que des relations intersubjectives et interactionnelles dans lesquelles les locuteurs sont pris » (RABATEL, 2009, p. 86).

Ces différents indicateurs renvoient donc à des contenus de savoirs professionnels et aux procédés de leur prise en charge énonciative et de textualisation. Mais, si les textes-récits engagent leurs auteurs dans des reconfigurations de leurs savoirs et expériences, alors l'écriture manifeste des indices de réflexivité et de régulation.

Réflexivité et régulations

Nous avons ajouté à la liste des indicateurs, les « opérations réflexives » permettant de repérer les points d'appui cognitifs de la sémiotisation : actes langagiers de réminiscence, décision, délibération, etc. ; et des indicateurs relatifs aux empan réflexifs permettant de repérer sur quelles dimensions de l'enquête

les discours se focalisent : en termes techniques (comment faire, les procédures) ; contextes (quelles caractéristiques des situations et en particulier des élèves prendre en compte) ; critiques (pourquoi est-ce ainsi, que faudrait-il changer) ; et autoréférencés (mes propres ressources de personne et d'enseignant).

Enfin, nous l'avons dit, notre présupposé est que le travail discursif-réflexif influence potentiellement les systèmes de régulations des sujets. Cet indicateur permet de jauger jusqu'à quel point des concepts sont appropriés, amenant le processus de sémiotisation vers des redéfinitions de l'agir professionnel (régulations portant sur des conceptions, des actions ou des sous-jacents).

Des indicateurs au cercle herméneutique

Ces indicateurs réunis et leurs convergences doivent permettre de saisir comment se jouent et se nouent les rapports texte/agir. Pour mieux comprendre ces dynamiques, il faut entrer en dialogue avec les textes. Dans ce sens, les indicateurs donnent des points d'appui vers une méthode herméneutique de recherche, entre compréhension et explication :

J'entends par compréhension la capacité de reprendre en soi-même le travail de structuration du texte et par explication l'opération de second degré greffée sur cette compréhension et consistant dans la mise au jour des codes sous-jacents à ce travail de structuration que le lecteur accompagne (RICŒUR, 1986, p. 37).

Pour procéder au repérage des indicateurs, systématiquement encodés, l'unité de base est la phrase. L'encodage est linéaire, synchronique. Il permet une première identification des thématiques traitées, des types d'indicateurs discursifs, réflexifs et liés aux systèmes de régulation récurrents, des convergences dans les récurrences entre les types d'indicateurs. Cette analyse descriptive permet également de sélectionner des segments de texte saturés d'indicateurs.

Il s'agit alors de dégager les sillons de sens qui se tissent dans les textes. Nous les nommons « *topics* » pour les distinguer des thèmes explicitement travaillés dans la textualisation. C'est « le moment du cercle herméneutique entre la compréhension mise en jeu par le lecteur et les propositions de sens ouvertes par le texte lui-même. ».²¹

L'analyse des *topics* s'attarde sur les textes dans leur diachronie. Elle peut prendre appui sur les segments de textes qui apparaissent comme des matrices

21 - *Ibid.*, p. 53.

particulièrement investies de significations. Mais elle nécessite également un large travail d'inférence.

En effet, les *topics* manifestent des espaces mentaux et discursifs, ou sémiotiques, qui ont pour caractéristique d'évoquer « ce qui fait souci ». Cette évocation se cache dans l'implicite, les « blancs du texte », se dérobe dans des ellipses, se glisse dans des métaphores ou des catachrèses : pour autant, le « souci » n'est pas nécessairement conscientisé. Explicites ou implicites, ces préoccupations plus existentielles qu'instrumentales se manifestent dans des « valuations », pour reprendre le terme de Dewey.

3. Quelques résultats saillants

Les indicateurs : pistes de compréhension sur l'appropriation de savoirs professionnels

Ces premiers résultats concernent l'appropriation de savoirs professionnels et les liens qu'elle laisse supposer avec des états actuels de développement. On peut cerner ces liens à partir des articulations entre usage énonciatif de concepts scientifiques dans le discours, réflexivité et régulation. Ces résultats confirment ce que nos précédents travaux ont commencé à mettre à jour. Les descripteurs (ou indicateurs) de l'écriture réflexive, du statut des savoirs dans le discours, des régulations et des niveaux de réflexivité tels qu'ils ressortent de l'analyse des textes nous permettent de dégager quatre formes d'appropriations (BUYSSE et VANHULLE, 2009). Schématiquement, on distingue : l'« acquisition du savoir » : discours restitué ou reformulé avec faible cohérence et peu de liens conceptuels ; quasi absence de réélaborations thématiques ; régulations absentes ou portant uniquement sur l'action ; réflexivité peu présente ou alors limitée à l'empan technique. L'« appropriation » : cohérence interne du savoir mais sans traces marquées de restructuration personnelle ; langage soutenu avec larges extraits importés des savoirs de référence, peu de problématisation à partir des situations vécues ; régulations surtout de l'action, parfois des conceptions mais empreintes de prescriptions ; réflexivité surtout contextuelle. L'« internalisation » : création d'un sens en lien avec les savoirs tant référentiels qu'expérientiels ; intégration dans les situations ; cohérence des concepts souvent reformulés de manière originale ; régulations portant sur les actions, les conceptions ou les sous-jacents ; réflexivité contextuelle mais souvent critique. Enfin, l'« expertise » : expression de l'intentionnalité propre en plus de motifs attribués à l'agir ; un langage soutenu,

reformulation consciente mais avec résurgence des formes intégrées du discours social ; cohérence des concepts, savoirs intégrés au système de pensée ; régulations de tous les systèmes selon les situations rencontrées ; réflexivité de niveau contextuel entraînant presque toujours l'esquisse d'une réflexivité au niveau critique.

La méthode herméneutique : pistes explicatives quant aux méandres du sens

Notre nouvelle recherche complète ces résultats par l'investigation des préoccupations qui se nouent dans la sémiotisation de l'agir. Qu'est-ce qui « fait souci » à l'appropriation de savoirs professionnels ?

Dans tous les cas, les situations narrées précisent les préoccupations évoquées au point 1.1 : la gestion des apprentissages, souvent interrogée sous l'angle de la motivation des élèves ou de leurs rapports aux savoirs et à l'école, qui influencent le système didactique ; la gestion de la classe souvent envisagée sous l'angle de l'autorité, de la sanction (ou punition) ou du climat à installer pour engager les élèves dans l'apprentissage ; se définir identitairement, ce qui implique notamment la nécessité de développer des sentiments de compétence et de se faire reconnaître par les collègues, le directeur ou les parents ; se positionner lorsque l'on se sent en désaccord avec certaines pratiques scolaires tout en se conformant.

Nous esquissons ici quatre cas de figure typiques où les textes sémiotisent des soucis sous-tendus par des normes, valeurs, un *éthos* où le soi se cherche encore comme sujet social (« valuations »).

Tensions entre les idéaux et les moyens dont on dispose

L'EF se situe par rapport à des valeurs transmises dans le milieu familial et social, qui confèrent à l'école d'amples missions : développer les esprits par l'éducation et l'acquisition des savoirs, former de futurs citoyens aux fondements de la démocratie. Ces idéaux trouvent des points d'attache dans la passion du savoir disciplinaire qu'il s'agit de transmettre et la formation disciplinaire première contribue à cet attachement au savoir ; ou bien, aussi, dans des courants de pensée pédagogique. Par exemple, le socioconstructivisme, dont les EF retiennent des injonctions, ou des *doxas* convenues davantage, souvent, que les concepts scientifiques complexes qu'il contient, telles que : « Placer l'élève au centre des apprentissages », « installer la participation et les interactions entre pairs », « modifier les premières conceptions des élèves en les engageant

dans des résolutions de problèmes » et en les confrontant « à des obstacles épistémologiques ». ²²

Le choc de la réalité apparaît alors à beaucoup comme invivable – ce dont témoigne l'expression de nombreux affects renvoyant à des sentiments d'impuissance et d'incompétence : c'est qu'il faut faire face aux élèves rétifs à l'apprentissage, gérer le bruit et les pertes de temps, renoncer au travail en groupes, gérer des conflits, parfois punir ; se confronter à de faibles résultats de performances des élèves qui génèrent un sentiment d'inefficacité. Les régulations, dans de tels cas, devraient porter sur l'écart entre l'idéal et la réalité, la sémiotisation, sur ce qui constitue la teneur de l'écart. Mais cela implique des renoncements parfois vécus comme inacceptables ; les régulations s'attachent alors à des actions ajustées, à des techniques « qui marchent », au nom du réalisme (il faut bien survivre). La sémiotisation des sous-jacents – le système de valeurs en l'occurrence – est évitée, la régulation des affects est empêchée : renoncer à « ce à quoi on tient » en termes d'idéaux, faire « ce que l'on n'aime pas » (par exemple, se percevoir comme un enseignant coercitif) marque une trop forte rupture dans le désir de métier. Les métaphores de la noyade, de l'engloutissement et de la perte sous-tendent des *topics* attachés aux idéaux trop sacralisés pour les traduire en objectifs plus raisonnables. La valuation des rapports fins/moyens, dans ces cas, ne débouche pas forcément sur la construction énonciative d'une *praxis* équilibrée.

Trouver dans la science des savoirs pour une éthique intègre

La confrontation à ces réalités peut entraîner à rechercher dans la science des repères plus solides que les valeurs idéales. C'est la quête d'une *doxa* qui s'installe sous l'angle du « il faut » au nom de lois scientifiques. Se posent alors les questions du « comment faire » selon une logique de la « preuve ». L'écart entre la théorie et la pratique devient si grand qu'un rejet sourd des propos énoncés : la formation théorique ne sert à rien dans la pratique. Pire : les savoirs scientifiques ne permettent pas de définir un *éthos*, tant la pratique nécessite de se contredire par rapport à ce qu'ils véhiculent ; l'expérience ne peut intégrer la science si l'on veut l'investir vraiment d'un sens éthique. En-dehors d'aspects allusifs (dans un *topic* du désenchantement), le récit s'arrime fortement à un argumentaire de déconstruction des théories.

22 - Pour des raisons de limites éditoriales, nous ne citons pas ici tous les auteurs convoqués par les EF pour soutenir par ces concepts leurs idéaux éducatifs.

Imputer des points de vue à autrui pour limiter sa responsabilité

La prise en charge énonciative peut aussi se limiter à la restitution pure et simple de grandes idées théoriques, avec force citations. Si cela « ne marche pas » dans l'expérience, c'est parce que les penseurs de l'éducation sont déconnectés du réel, et non soi-même. S'insinue alors un *topic* générant des effets d'ironie : « je vous dis ce que vous attendez que je dise ». Le langage est emphatique, le « je » se dérobe, le récit se résorbe dans un discours théorique non impliqué.

Se sentir otage dans des conflits de prescriptions

Dans la pratique, les dilemmes sont nombreux. Il faut avancer dans le programme, répondre aux exigences des référentiels de compétences fixés pour la scolarité obligatoire tout en différenciant les parcours d'apprentissages compte tenu des élèves en difficultés ; il faut maintenir le calme dans la classe tout en favorisant un maximum d'interactions entre les élèves et avec l'enseignant ; il faut s'aligner sur les pratiques courantes dans l'établissement mais se montrer novateur, etc. Les *topics* évoquent l'image d'un enseignant pris en otage entre toutes ces contradictions, tiraillé entre plusieurs devoirs d'allégeance. L'autojustification des compromis opérés imprègne la sémantique du discours. L'identité pour soi se bat avec l'identité pour autrui. Le corps souffre (stress, fatigue, découragement sont des termes fréquemment utilisés).

4. Brève discussion en guise de conclusion

Il faudrait, pour nuancer mieux nos propos et montrer davantage l'extraordinaire diversité des discours dans leurs singularités, les illustrer par de larges extraits de corpus,²³ et montrer comment, de ce qui est dit, ressortent les soucis qui opacifient parfois dramatiquement l'engagement dans le faire, le *pathos* qui s'infiltré dans les valuations des rapports entre des fins et des moyens.

Contentons-nous de conclure que l'analyse par les indicateurs discursifs ne peut se limiter à produire des analyses qui prétendraient que, par manque d'intériorisation des concepts scientifiques, le développement n'advient pas. Ce développement doit se penser avec la prise en compte de ce que représente le

23 - Ce qui est habituellement notre manière de faire, mais nous avons pour cet article choisi de proposer une vision plus générale et théorisée de ce qui pose problème à la compréhension des discours en formation.

flux de l'expérience vécue et la difficulté de sa sémiotisation dans une écriture impliquant prise de distance et reconfiguration véritable.

Pour le chercheur, cela implique de construire un système de références théoriques qui puissent relier harmonieusement des conceptions du développement basées sur la restructuration des concepts spontanés par la médiation des concepts scientifiques, d'une part, et une épistémologie de l'apprentissage expérientiel, d'autre part. Cette articulation reste encore impensée, surtout pour l'analyse de processus de sémiotisation de l'expérience par un « corps-soi » qui ne soit pas limitée au seul langage verbal et à la seule réflexivité consciente.

Pour le formateur, cela implique un retour critique fécond sur les dispositifs d'analyse des pratiques. D'abord, la construction des rapports dits « théorie-pratique » nécessite un travail en profondeur sur les épistémologies dans lesquelles se constitue la fabrication des savoirs scientifiques. Ensuite, le paradigme réflexif en vigueur dans les formations, doit garder en point de mire ce que le pragmatisme américain dont il s'inspire suggère vraiment. Donnons à ce propos la parole à Dewey pour terminer :

Les premières suggestions de larges et grandes réorientations du désir et de l'intention sont forcément issues de l'imagination (...) non pas directement, mais par la découverte, à travers la vision imaginative, adressée à l'expérience imaginative (non au jugement établi), de possibilités contrastant avec les conditions réelles. Un sens de possibilités qui ne sont pas réalisées, mais qui pourraient l'être, est, quand celles-ci sont mises en contraste avec les conditions réelles, la 'critique' la plus pénétrante qui puisse être faite de ces dernières. C'est par un sens des possibilités s'offrant à nous que nous prenons conscience des constrictions qui nous enserrent et des poids qui nous oppressent (cité par BIDEY, QUÉRÉ et TRUC, in DEWEY, 2001, p. 58-59).

Understanding professional knowledge through discourse analysis

Abstract

In a device dedicated to professional development, our future teachers for secondary school produce a portfolio. It ends with a narrative trajectory. Our research concerns the analysis of these narratives through a grid of linguistic indicators. These indicators tell us about the discursive and reflexive processes at work in the development of professional knowledge. This first level of description leads to a hermeneutic research method

which highlights the concerns underlying these processes: value systems, motivations and intentions; tensions between scientific knowledge and the confrontation with realities of the experience; conflicting identity constructions. We question the social and external context-specific training that influence the production of these stories. We disclaim methodological implications for the analysis of descriptive and speech understanding. On this basis, we discuss a few research findings.

Keywords: Portfolio. Written professional knowledge. Indicators of development. Valuation. Hermeneutic.

Comprender o desenvolvimento profissional por meio da análise dos discursos

Resumo

Num dispositivo consagrado ao desenvolvimento profissional, nossos futuros professores do ensino secundário **constroem um portfólio**. Este é concluído por um relato de trajetória. Nossa pesquisa consiste na análise desses relatos a partir de uma grade de indicadores linguísticos. Esses indicadores nos informam sobre os processos reflexivos e discursivos em uso na elaboração de saberes profissionais. Esse primeiro nível de descrição conduz a um método de pesquisa hermenêutico. Trata-se então de iluminar as preocupações subjacentes a esses processos: sistemas de valores, de motivações e de intenções; tensões entre os saberes científicos e a confrontação com realidades vividas na experiência; construções identitárias conflituosas. Questionamos as condições sociais externas e próprias do contexto de formação que influenciam a produção desses relatos. Extraímos daí as implicações metodológicas para a análise de discursos com finalidade descritiva e compreensiva. Com base nisso, discutimos alguns resultados da pesquisa.

Palavras-chave: Portfólio. Saberes profissionais escritos. Indicadores de desenvolvimento. Formação dos valores. Hermenêutica.

Références bibliographiques

APPEL, Karel. **Expliquer-comprendre. La controverse centrale des sciences humaines**. Paris: Cerf, 2002.

BECKERS, Jacqueline. **Compétences et identité professionnelle**. Bruxelles: De Boeck, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d'agir, 2001.

BOUTINET, Jean-Pierre. Préface. In: GUILLAUMIN, Catherine; PESCE, Sébastien; DENOYEL, Noël (Éds.). **Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes**. Paris: L'Harmattan, 2009. p. 7-12.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1996.

BUYSSE, Alexandre. Médiations contrôlantes et structurantes: une base pour penser la formation. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 3, 31^{ème} année, p. 585-602, 2009.

BUYSSE, Alexandre; VANHULLE, Sabine. Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? In: MARCEL, Jean-François (Éd.). **Le développement professionnel : quels indicateurs ? Questions vives**, v. 5, n. 11. Université de Provence: Revue questions vives en Education et formation, p. 225-244, 2009.

BUYSSE, Alexandre; VANHULLE, Sabine. Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 1, 32^{ème} année, p. 87-104, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Seuil.

CANGUILHEM, Georges. **Etudes d'histoire et de philosophie des sciences**. Paris: Vrin, 1994.

DEWEY, John. **Expérience et éducation**. Paris: Bourrelier, 1943.

DEWEY, John. **La formation des valeurs**. Traduit de l'anglais et présenté par Alexandra Bidet, Louis Quéré et Gérôme Truc. Paris: La découverte, Les empêcheurs de tourner en rond, 2011.

GOIGOUX, Roland. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Education et didactique : Varia**, v. 1, n. 3. Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 47-63, 2007.

GRIZE, Jean-Blaise. **Logique naturelle et communications**. Paris: Presses universitaires de France, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicationnel**, v. 1 et 2. Paris: Fayard, 1987.

JAMES, William. **Introduction à la philosophie**. Nouvelle traduction de l'anglais par Stephan Galetic. Paris: Seuil, Les empêcheurs de tourner en rond, 2006.

JAMES, William. **Essais d'empirisme radical**. Traduction et présentation par Guillaume Garreta et Matthias Girel. Paris: Champs Flammarion, 2007.

JORRO, Anne. Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. In: JORRO, Anne; DE KETELE, Jean-Marie (ÉDS). **La professionnalité émergente: quelle reconnaissance ?** Bruxelles: De Boeck, 2011. chapitre 3, p. 51-64.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **L'énonciation**. Paris: Armand Colin, 1999.

LATOURE, Bruno. La connaissance est-elle un mode d'existence ? In: DEBAISE, Didier (Éd.). **Vie et expérimentation chez Peirce, James, Dewey**. Paris: Vrin, 2007. p. 17-43.

PASTRÉ, Pierre. La Didactique professionnelle: origines, fondements, perspectives, **Travail et apprentissages** 1, février 2008. Dijon: Raisons et passions, 2008. p. 9-21.

PERRENOUD, Philippe. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant**. Paris: ESF, 2001.

RABATEL, Alain. Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée. **Langue française**, 161, juin 2009. Larousse, p. 71-88, 2009.

RICCEUR, Paul. **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II**. Paris: Points Essais, n. 377, 1986.

RICCEUR, Paul. **Temps et récit, tome 2 : Le temps raconté**. Paris: Points Essais, n. 230, 1991.

RICCEUR, Paul. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Seuil, 2004.

SARFATI, Georges-Élia. **Précis de pragmatique**. Paris: Armand Colin, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; THÉVENAZ, Thérèse (Éds.). **Analyses des objets enseignés en classe de français**. Bruxelles: De Boeck, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SCHÜTZ, Alfred. **Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales**. Traduit par A. Noschis-Gilliéron. Paris: Méridien Klincksieck, 1987.

SCHWARZ, Yves. Quel sujet pour quelle expérience ? **Travail et apprentissages**, 6, décembre 2010. Dijon: Éditions Raisons et passions, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louis. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une

problématique du savoir enseignant. **Sociologie et sociétés XXIII (1)**, p. 55-59, 1991.

VANHULLE, Sabine. How Future Teachers Develop Professional Knowledge Through Reflective Writing in a Dialogical Frame. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, v. 5 (3). Toronto-Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, p. 287-314, 2005.

VANHULLE, Sabine. **Des savoirs en jeu au savoir en « je »**. **Cheminevements réflexifs et subjectivation des savoirs de jeunes enseignants en formation**. Berne: Peter Lang, 2009.

VANHULLE, Sabine. Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logiques d'action. In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard (Éds.). **Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Educatives, 2009. p. 245-264.

VANHULLE, Sabine; PERREARD VITE, Anne; BALSLEV, Kristine; TOMINSKA, Edyta. La formation des enseignants primaires genevois. In: CHAUVIGNE, Christian; LENOIR, Yves. **Les référentiels en formation. Recherche & Formation**, 64. Paris: INRP Editions, 2010. p. 47-62.

VINATIER, Isabelle. **Pour une didactique professionnelle de l'enseignement**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Sémionovitch. **Pensée et langage**. Paris: La dispute, 1997.