

Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir

Sabine VANHULLE

Université de Genève, FPSE, 40 Boulevard du Pont d'Arve,
CH-1211 Genève 4
Sabine.vanhulle@unige.ch

Our research aims at understanding the construction of professional knowledge by teachers in initial training. Our data is extracted from students' portfolios in which they collect their "reflexive texts". The analysis conducted on these texts reveals the constructed nature and the content of their own professional knowledge. How do students articulate referential knowledge, whether derived from scientific research, prescriptions or social practices, with their personal experiential knowledge? On which bases do students construct meanings vital to the conception underlying their actions and their socio-professional identity? In order to address these issues, our analyses are based on socio-semiotic criteria. They take into account the social frameworks, educational mediations and personal development processes in which knowledge, discourses and logic of action combine to constitute forms of knowledge wavering between adaptive learning and subjectivation.

Keywords:

Professional knowledge, subjectivation, portfolio, reflexive writing, discourse analysis

Le savoir découle de l'activité de connaître. Il transforme un processus naturel inhérent à toute activité humaine de connaissance au contact de l'expérience, en un processus de construction d'un rapport à soi, au monde et à autrui (Charlot, 1997). En s'énonçant et se formalisant dans le langage, il (ré-)oriente nos systèmes de représentations du réel. Le passage du "connaître" au "savoir" transite par un travail conscient de reconfiguration sémiotique (Ricoeur, 1983).

C'est la construction de savoirs professionnels par des enseignants en formation initiale¹ qui nous intéresse ici. Nous l'abordons à travers l'analyse des discours écrits qu'ils produisent dans le cadre de dispositifs visant "l'intégration théorie-pratique".

Nous envisageons les savoirs professionnels comme des énoncés en quête de formalisation de contenus alliant l'appropriation de savoirs offerts dans la formation à la saisie de l'agir professionnel. Cette quête se caractérise par la réélaboration subjective – via des démarches réflexives – de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les

¹ Les expériences de formation et de recherche dont nous parlons ici concernent la formation initiale d'enseignants du primaire et du secondaire.

pratiques sociales du terrain. Le discours en quête de savoirs professionnels s'appuie sur l'émergence de logiques d'action que les étudiants se forgent progressivement pour pouvoir concevoir leur travail futur d'une manière qui soit pertinente pour eux-mêmes et pour autrui. C'est cette construction que les dispositifs médiatisent, par les savoirs qu'ils proposent de travailler, l'analyse théorisée de la pratique, l'usage de l'écriture comme outil heuristique par lequel la pensée se structure en savoirs propres, la constitution de portfolios individuels faisant montre du parcours d'apprentissage et de développement professionnel au fil du temps.

Dans la première partie de cet article, nous précisons sur quels types de références les savoirs professionnels prennent appui et dans quelles activités réflexives et discursives ils se constituent. La deuxième partie présente notre outil d'analyse des discours, conçu pour saisir les processus sémiotiques à l'œuvre dans cette élaboration. La troisième partie s'appuie sur deux analyses de cas qui illustrent des tendances oscillant entre deux pôles. D'une part, le discours reflète un mode d'apprentissage professionnel adaptatif lié à l'objectivation de contraintes sociales et académiques. D'autre part, il présente des indices de développement d'une pensée professionnelle plus autonome, ou de subjectivation. Sur cette base, la conclusion interroge la fonction dialogique de l'évaluation académique qui incite à la mise en discours de l'agir professionnel.

1. Autour des "savoirs professionnels"

1.1 Les savoirs comme outils de développement

Les savoirs professionnels ne s'acquièrent pas, ils se construisent. Certes, la formation fournit aux (futurs) enseignants divers cadres de référence à partir desquels ils sont censés acquérir ou consolider des savoirs et compétences académiquement et socialement définis comme constitutifs de leur profession (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991). Mais pour que ces références se transforment en savoirs professionnels effectifs, elles doivent passer au crible de réélaborations sémiotiques réalisées par les étudiants.

Ces réélaborations dépendent des liens significatifs que les étudiants tentent d'opérer avec leurs expériences dans les milieux de formation par la pratique (stages). En effet, les savoirs de référence, notamment issus de la recherche, ne recouvrent pas l'ensemble des savoirs professionnels spécifiques que l'enseignant est amené à déployer dans des conditions toujours particulières. Les situations réelles de travail, les contextes et interactions sociales dans lesquelles elles apparaissent sont multiples. Au-delà d'invariants propres à ces situations, l'incertitude et la diversité rendent souvent leur interprétation difficile. Dès lors, ni la seule acquisition intellectuelle de savoirs académiques, ni la seule imitation des manières de faire de professionnels sur le terrain, ni le

seul retour sur l'action personnelle ne suffisent à former un enseignant. Des démarches réflexives complexes lui sont nécessaires pour étendre ses cadres de compréhension et ajuster ses actions.

Dans les termes de Giddens (1987) repris par Bronckart (2004: 56), l'engagement d'un professionnel réflexif dans son activité implique à la fois: un contrôle du flux même de cette activité, ce qui suppose l'analyse "en ligne" de ses composantes (physiques, sociales); un travail de *rationalisation*, ou élaboration théorique du fondement de son agir (sa nature, ses finalités) – et de celui d'autrui – dans le contexte de l'activité; et une *motivation* à agir de telle ou telle manière dans le contexte. Nous utilisons les termes "agir", "activité", et "action" en nous inspirant de Bronckart (2004). Par "agir", ou "agir-référent", on renvoie ici aux pratiques qui définissent une profession. Par "activité", l'actualisation de cet agir dans des situations et contextes donnés. Et par "action", les manières dont les personnes s'approprient, seules ou en se coordonnant avec autrui, l'activité collective (Bronckart, 2004: 76).

Les savoirs professionnels se construisent et s'énoncent en lien avec le travail si celui-ci incite le sujet à en saisir les logiques constitutives et à se positionner par rapport à ces logiques. En élaborant ses savoirs professionnels, le sujet se dégage des cadres de référence préconstruits pour et par la profession (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991), qu'il transforme en significations reliées à l'agir. Significations, parce qu'ils passent du statut de savoirs extérieurs à celui d'outils de pensée (Vygotski, 1997), ce qui implique qu'ils se manifestent dans la conscience discursive (dans le discours sur l'action) du sujet – voire dans sa conscience pratique (dans l'implicite qui régit partiellement ses actions) (Giddens, 1987).

Dans cette optique, les savoirs offerts en formation – notamment les savoirs de la sphère académique, par leur dimension de concepts scientifiques – revêtent une fonction psychologique de restructuration de la pensée. Leur transformation en significations propices à agir et concevoir l'agir se façonne dans l'usage du langage: l'activité de construction des savoirs professionnels dotés de sens est une activité discursive. Le langage structuré par des savoirs externes qu'il transforme en significations, permet un retour réflexif du praticien sur sa pratique. Ainsi, les savoirs, s'ils sont investis de sens, sont des outils de développement. Ils reconfigurent des représentations de départ. Ils restructurent "à la hausse" les concepts spontanés (Vygotski, 1997) associés à l'expérience concrète et immédiate de la réalité. Ils modifient aussi l'expérience de soi-même comme sujet inscrit dans une trajectoire singulière, chargée de valeurs, d'images de soi, de croyances et d'affects, de "sous-jacents" (Buisse, sous presse) qui affectent le rapport au réel et à l'agir en propre.

Nous faisons ainsi nôtres trois propositions de Vygotski. Premièrement, "si le savoir est considéré à l'avance comme quelque chose qui n'a aucune mesure

avec la pensée, par là même on barre d'emblée la route à toute tentative de découvrir une relation entre apprentissage et développement" (Vygotski, 1997: 406). Deuxièmement, parce que ces savoirs génèrent des processus de transformation de la pensée du sujet, cela présuppose qu'ils interviennent dans un "système sémantique dynamique qui représente l'unité des processus affectifs et des processus intellectuels" (Vygotski, 1997: 61). Et troisièmement, parmi les formes de langage verbal, le langage écrit – à la fois contraint par des règles linguistiques rigoureuses et ouvert à la créativité langagière – constitue un médiateur puissant de la réflexivité, du travail intellectuel de construction de la pensée et de l'expression de soi en tant que sujet porteur d'idées, d'affects et de volitions.

1.2 *Entre savoirs de référence et savoirs pratiques*

Nous envisageons les savoirs comme des ensembles d'énoncés incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

La formalisation de savoirs professionnels en formation initiale à l'enseignement doit composer avec des savoirs de quatre types. Les trois premiers sont externes à l'étudiant. Ce sont des savoirs 1) *académiques*, proposés aux étudiants comme des références scientifiques pour comprendre et concevoir leur profession; 2) *institutionnels*, proposés comme des principes pour agir en fonction des attentes de la société et de l'employeur; 3) *de la pratique*, issus des enseignants qui accueillent les étudiants – stagiaires dans leurs classes² et qu'ils proposent à ceux-ci comme des pratiques pertinentes; 4) enfin, des savoirs *expérientiels* propres, plus subjectifs, internes, souvent implicites et non conscientisés, et imprégnés de représentations forgées dans l'histoire familiale, scolaire, sociale, ainsi que dans le contact avec des contextes et des situations particulières de travail.

Nous regrouperons ces quatre types de savoirs dans deux catégories: d'une part, les savoirs académiques et institutionnels, qui sont fixés dans des textes. "Scripturalisés", ils jouissent de ce fait même d'une légitimation qui les autorise à pré-organiser la profession. Ce sont en ce sens des *savoirs de référence* (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Et d'autre part, les savoirs non formalisés *a priori* qui s'acquièrent au contact de situations et interactions au sein des milieux de pratique et de l'expérience propre. Appelons-les des *savoirs pratiques*.

1.2.1 Des savoirs de référence

² Dénommés dans ce texte "formateurs de terrain" selon l'usage genevois.

Le cursus académique se fonde sur des connaissances issues de la recherche en éducation pour transmettre des savoirs de référence de type déclaratif et des pistes ou hypothèses explicatives à propos de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires. Ce sont des grilles d'intelligibilité; ils constituent des références – provisoires – pour décrire et comprendre, voire orienter sur des bases scientifiques et techniques, les pratiques éducatives.

Par ailleurs, les savoirs de la recherche circulent dans la sphère politico-administrative de l'éducation scolaire qui les transforme en prescriptions et orientations pour exercer la profession – et pour former les futurs professionnels sur la base de référentiels de compétences et de connaissances exigibles.

1.2.2 Des savoirs pratiques

Nous distinguons dans cette catégorie les savoirs transmis par les formateurs à partir de leurs propres pratiques d'enseignement et les savoirs que les étudiants se forgent eux-mêmes au fil de leurs expériences. Les premiers s'acquièrent à travers des interactions orales plus ou moins formalisées (comme l'entretien tripartite lors duquel le formateur de terrain, le formateur universitaire et l'étudiant font le bilan du stage en cours) ou plus ou moins lâches (notamment dans la relation quotidienne entre l'étudiant et son formateur de terrain). Quant aux savoirs expérientiels de l'étudiant, certains se sont forgés au fil de sa trajectoire de vie, entre autres dans son histoire d'élève, d'autres se construisent en cours d'apprentissage en milieu professionnel et dès lors, en fonction de situations circonscrites à des espaces-temps et contingences spécifiques.

Pour s'incorporer dans des savoirs professionnels, soit dans des énoncés au sens de Schneuwly et Hofstetter proposé plus haut, nous ne prenons en compte que les savoirs pratiques que les étudiants formalisent dans leurs discours. Les "savoirs d'action" (Barbier, 1996) qui se construisent dans l'expérience immédiate, dans une conscience réflexive pratique – et non discursive (Giddens, 1987), dans le cours même de l'action, nous échappent en grande partie.

1.3 *La réflexivité comme démarche intellectuelle intégrant savoir et agir*

La réflexivité à travers laquelle l'étudiant construit ses propres représentations de l'agir enseignant suppose une démarche complexe. Elle doit en effet combiner plusieurs registres relatifs à l'appréhension de l'agir professionnel: épistémique (connaître ses lois, ses modalités de fonctionnement ou les descriptions et modèles explicatifs que la recherche, notamment, lui applique); axiologique (juger, apprécier cet agir en termes de valeur, de pertinence sociale, de qualité...); praxéologique (saisir l'agir comme ensemble de

données observées ou inférées à partir des actions conduites dans les situations réelles de travail, s'inscrire dans cet agir); et intentionnel (se projeter, se poser comme sujet, ou comme acteur, dans l'agir tel que connu, apprécié, observé, interprété)³. Elle s'appuie ainsi sur de multiples opérations cognitives et langagières: analyser, relier, délibérer, critiquer, argumenter, reformuler, évaluer, questionner, évaluer, prendre position, etc.

Ce travail demandé à l'étudiant, notamment dans la production de textes réflexifs, s'inscrit dans une démarche de communication forcément adressée, en l'occurrence, à des formateurs universitaires et de terrain⁴. Cet adressage se produit en outre dans un cadre évaluatif: la mise en discours des savoirs professionnels acquis constitue une base – en plus des compétences effectivement observées sur le terrain – pour la validation des capacités à entrer dans la profession. Au-delà des contenus de savoirs professionnels produits, ces textes attestent également des capacités de l'étudiant à s'inscrire dans un "agir communicationnel" (Habermas, 1987). Ce qui est évalué, c'est sa capacité à s'engager dans une démarche réflexive de mise en forme de savoirs professionnels adéquats à des attentes sociales (qu'implique le fait d'enseigner aujourd'hui? Qu'est-ce qui structure, définit, oriente le travail enseignant?), et académiques (comment les connaissances de la recherche en éducation permettent-elles de concevoir ce travail, de l'analyser, et de le dire dans un langage professionnel adapté?).

L'agir professionnel implique des compétences et des savoirs spécifiques. Plus subtilement, il s'actualise à l'intérieur de mondes de représentations (Bronckart, 2001, 2004; Habermas, 1987; Vanhulle, 2004, 2009a): le monde objectif, avec ses caractéristiques physiques, le monde social avec ses normes, ses lois, ses règles d'organisation et modalités de coopération entre ses membres, et le monde subjectif des personnes impliquées dans des activités auxquelles elles attribuent des valeurs. Par rapport à ces mondes, le praticien réflexif se met en quête, non pas de justesse académique, mais d'un surcroît de validité: validité des connaissances ou des interprétations attribuées au monde objectif, des actions menées dans ce monde pour le transformer; des manières de s'ajuster aux règles du monde social; des manières de s'engager personnellement dans ces actions.

Dans cette optique, l'agir communicationnel dans lequel l'étudiant est invité à s'engager consiste à négocier dans une énonciation en propre la pertinence et les sources de validité qu'il attribue aux savoirs professionnels qu'il expose.

³ A quoi il conviendrait d'ajouter un registre esthétique relatif au rapport que la personne entretient avec les savoirs qu'elle s'approprie et invente (Vanhulle, 2009a).

⁴ Par exemple, dans la formation genevoise, les étudiants présentent oralement des analyses de leurs pratiques de stages – qu'ils consignent dans leur dossier de textes réflexifs – lors d'entretiens tripartites de certification.

2. Pistes d'analyse des discours

2.1 Critères de composition des savoirs professionnels

Nos analyses portent sur des textes réflexifs écrits. Par texte, en suivant Bronckart, on entend "toute unité de production verbale véhiculant un message linguistique organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence" (Bronckart, 1996: 137). Tout texte constitue un produit de l'activité langagière à l'œuvre dans une formation sociale. On l'a dit, les textes réflexifs sont construits et adressés à l'intérieur d'une formation sociale particulière, celle des formateurs – de terrain et universitaires – qui forment des professionnels, avec des degrés divers de coopération, en fonction de leurs attentes respectives en termes de savoirs et de compétences attendus. Dans cette mesure, les textes des étudiants relèvent de mises en forme indexées par des références à ces deux lieux d'apprentissage: l'expérience de travail et la formation académique.

Dès lors, le texte réflexif est hétérogène, en ce qu'il implique des types de discours différents. Cela constitue un premier critère pour leur analyse.

2.1.1 Hétérogénéité discursive

Bronckart définit les types de discours comme "des configurations particulières d'unités et de structures linguistiques" (Bronckart, 2001: 150) qui peuvent entrer dans la composition de tout texte. Ils 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" (ibid.). Le contenu sémiotisé peut s'organiser de quatre manières différentes, selon que: 1) la sémiotisation de l'agir se fonde soit, sur un ancrage temporel dans la situation d'action proprement dite (monde discursif du *raconter*), soit, sur la distanciation temporelle par rapport à cette situation d'action (monde discursif de l'*exposer*); 2) l'agent, tel qu'il se présente dans le contenu sémiotisé, est *impliqué* (son rôle dans la situation d'action est sémiotisé) ou non (le discours se présente alors comme *autonome*). Quatre combinaisons sont possibles: le raconter impliqué, ou *récit interactif*, le raconter autonome, ou *narration*; l'exposer impliqué, ou *discours interactif*, et l'exposer autonome, ou *discours théorique* (Bronckart, 2001).

A priori, l'appropriation des savoirs de référence, scientifiques en particulier, engage les étudiants dans des démarches intellectuelles et discursives qui président à la manipulation de concepts ou de systèmes théoriques. Le type

discursif privilégié dans ce cas est le discours théorique (autonome), comme dans l'illustration 1 ci-dessous (...)⁵:

1. La géographie permet d'acquérir un certain nombre de savoirs (...) dans le but de comprendre la diversité des milieux terrestres, les inégalités et disparités territoriales, les interactions entre l'homme et son environnement, la répartition et le déplacement des hommes, la répartition des activités humaines et leur dynamique et les tensions conflits territoriaux (C., secondaire).

En intégrant une démarche critique, le type de discours relève de l'exposé, il argumente et se fait plus interactif, comme dans cet extrait:

2. La géographie a-t-elle encore sa place dans l'enseignement secondaire? (...) Faire de la géographie, ce n'est pas décrire par cœur le climat et le relief d'une région (...). Ce rôle de la géographie, descriptif, est obsolète, n'a plus sa raison d'être dans l'enseignement secondaire (C.).

Les savoirs pratiques puisent leurs contenus dans des interactions sociales, en particulier avec les enseignants qui accueillent les stagiaires. En nous inspirant d'Honneth (2005), disons que ces savoirs repris par les étudiants sont le fruit de la reconnaissance par ces derniers des interactions (Vanhulle, 2009b) – définies dans des conditions sociales, temporelles et spatiales spécifiques – desquelles ils sont issus. L'illustration 3 montre cette origine sociale des savoirs professionnels que l'étudiant se forge. Le discours qui met en scène ces savoirs peut s'incorporer dans une narration:

3. Mon formateur de terrain m'a aidée à analyser pourquoi ma relation avec les élèves s'était dégradée. Je dois mieux adapter mes consignes à leur niveau, apprendre à vraiment m'adresser à eux (M., primaire).

Ces savoirs pratiques construits à partir de l'expérience en propre peuvent également se donner à voir dans un récit interactif, caractérisé par son caractère dialogique. Ici, l'étudiant s'adresse directement à ses formateurs pour d'abord mettre en scène ses difficultés:

4. Cela fait plus de cinq jours que je tourne en rond autour de mon ordinateur ne sachant ni comment aborder la chose ni comment montrer dans mes écrits ma remise en question. Bon, comment expliquer. Vous prenez un mélange de la "Tour infernale", "747 en péril" et "Titanic", vous mélangez bien, changez la situation et les personnages et cela va vous donner ma vision au sortir de mon stage (P., secondaire).

Entre implication et distance, expression de soi et théorisation, le texte réflexif est censé croiser les sources différentes d'apprentissage à partir desquelles s'exerce la réflexivité et se déploie un agir communicationnel en propre. L'évocation de l'expérience implique le *raconter*. Le recours à des savoirs de référence et aux interprétations sur les systèmes de représentations de l'agir implique l'*exposer*. La prise en compte de ses propres actions et trajectoire, le *récit interactif* et la *narration autonome*. L'exposé de ses conceptions en

⁵ Toutes les illustrations proviennent des portfolios d'étudiants.

propre, le discours *interactif*. Les tentatives de généralisation, le *discours théorique*. L'illustration 5 montre cette hétérogénéité discursive:

5. C'est alors qu'une élève clame tout haut: "(...) Je ne fais pas l'interrogation, j'ai pas envie. De toute façon, hier j'étais pas là à cause de la neige". L'attitude grossière de cette élève m'a profondément heurtée et m'a déstabilisée, cependant je suis restée très calme face à la classe, en apparence. Malgré l'opposition de la classe, j'ai maintenu l'interrogation. (...) L'élève en question m'a rendu sa feuille blanche dès les premières minutes (...) (*Narration autonome*). J'essaie d'interpréter sans prétention cet état par le fait que la réussite n'est pas une fin en soi pour eux et donc qu'ils n'ont aucune motivation (*Discours interactif*). La motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève, son pouvoir et le support social (*suivent ici des références à la littérature scientifique. Discours théorique*). En approfondissant ma réflexion, je m'interroge sur le support social. Se pourrait-il que l'absence ou la quasi inexistence d'attention de l'entourage sclérose leur motivation? (*Discours interactif*). (L., secondaire).

En plus de la prise en compte de la nécessaire hétérogénéité discursive qui entre dans les textes réflexifs, nos analyses se basent sur les trois groupes de critères qui suivent.

2.1.2 Réélaboration thématique de contenus dans l'énonciation

Les savoirs professionnels s'élaborent dans une *mise en forme singulière*, dans une *prise en charge énonciative subjective* – supposant la sémiotisation de soi, d'autrui, des interactions auparavant situées à travers un traitement particulier des réseaux anaphoriques et déictiques (Kerbrat-Orecchioni, 1999), ce que nous ne détaillons pas ici, sinon selon un angle plus généralisateur en lien avec les modalisations (voir critère 2.1.4). Cette mise en forme suppose un traitement de *réélaboration thématique* des divers savoirs référentiels et pratiques qui pré-organisent la profession. Dans la mesure où ces contenus incorporent à leur manière des éléments issus de la réalité du travail (stages), le discours signale des *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.).

2.1.3 Expression de motifs et intentions

Leur forme singulière évoque des *motifs* (Friedrich, 2001; Schütz, 1987), attribués à l'action réalisée (motifs parce que) ou projetée (motifs en vue de): "j'ai modifié telle étape de ma séquence d'enseignement parce que ... Pour vérifier la compréhension des élèves, je leur ai proposé une nouvelle tâche". Et elle débouche sur une appréhension plus générale de l'agir professionnel que vient enrichir une *intentionnalité*: "de cette situation et de mon action, je peux dire que le travail enseignant, en ce qui concerne la motivation et l'apprentissage, implique de ... Dans mon métier, je veillerai dès lors à ...". Bien entendu, il s'agit toujours de constructions interprétatives de l'action, qu'il s'agisse de l'acte expliqué après coup ou de l'action projetée (Schütz, 1987),

et non de reflets de l'action elle-même et de l'intentionnalité effective du sujet (Anscombe, 1957).

2.1.4 Recherche de validité dans l'agir communicationnel

En amont, le savoir professionnel formalise à sa manière l'appropriation de l'*agir référent* tel que défini par Bronckart (2004). Cette appropriation ne dépend pas à notre sens de la seule conscientisation des données observables de cet agir. Elle dépend aussi des manières dont les sujets le perçoivent, dont ils interprètent les prescriptions, normes, valeurs, savoirs et savoirs faire spécifiques qui le régissent, et dont ils évaluent leurs actions propres à l'intérieur de cet agir. Ces formes de sémiotisation de l'agir dans la construction des savoirs professionnels relèvent ainsi des *mondes représentés*. Prenons ici un exemple extrait d'un texte d'étudiante (primaire):

6a. L'évaluation formative est au service de l'élève, pour l'aider au mieux dans ses apprentissages... Cette démarche nécessite des régulations (interactive, rétroactive ou proactive). Ainsi l'évaluation formative est une aide pour progresser et non un classement (*prescriptions issues de savoirs académiques de référence*). Comment élaborer une évaluation pour des élèves (de classe spécialisée) afin que cette dernière nous renseigne réellement sur le degré d'atteinte des objectifs? En effet, j'ai assisté personnellement en classe à un problème de cas de conscience ou d'injustice d'ordre éthique. Selon moi il est nécessaire pour un enseignant d'évaluer correctement ses élèves (*questionnement sur des valeurs et positionnement personnel: lois pour un agir finalisé*).

En lien avec cette recherche de validité, les contenus travaillés supposent des opérations réflexives (voir *supra*) ou de construction de savoirs selon les différentes dimensions du connaître appliqué à l'agir – épistémique, axiologique, praxéologique et intentionnel.

Ces opérations se répercutent dans diverses *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 intentions ou les raisons d'agir, avérées ou présumées, des acteurs concernés dans telle ou telle situation sociale; et des modalisations *appréciatives* issues du monde de celui qui parle (d'après Bronckart, 1996: 132-133). Les termes et expressions qui reflètent ces modalisations sont multiples. Ce sont les jugements, appréciations ou commentaires qui s'insinuent notamment 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*) (Bronckart, *ibid.*). L'examen de ce lexique très varié permet de nuancer l'analyse des modalisations, entre par exemple, le "logique" et le "déontique", où la frontière peut être assez poreuse (voir ex. 6b

ci-après, où l'adhésion personnelle à des valeurs se fond dans l'émission d'une loi).

Dans ces discours marqués par des quêtes de validité, la subjectivité s'exprime quels que soient les types discursifs employés. Kerbrat-Orecchioni (1999) regroupe sous le terme "subjectivèmes" les traces de cette subjectivité dans l'énonciation. Ces traces dépassent largement la trilogie des déictiques de base – marqueurs personnels désignant dans l'énoncé le locuteur (*je*), voire l'allocutaire (*vous*), temporels (*ici*) et spatiaux (*là*). En fait, cette subjectivité est omniprésente. Elle implique de multiples procédés linguistiques "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" (Kerbrat-Orecchioni, 1999: 34). A cet égard, nous retenons les modalisations du discours comme particulièrement pertinentes pour repérer cette subjectivité énonciative. En effet, elles peuvent indiquer des positionnements détachés des conditions personnelles et spatiotemporelles de l'énonciation, dans des discours autonomes. C'est le cas par exemple dans l'extrait de discours théorique suivant, qui conclut la partie présentée dans l'illustration 6a:

6b. *Il est impératif de ne pas faire intervenir (modalisation logique) dans une évaluation une variable qui bloquerait les enfants ou les empêcherait de montrer réellement où ils se situent (modalisation déontique).*

Dans les exemples 6a et 6b, le discours théorique s'ancre d'abord dans des prescriptions externes puis dans une expérience délimitée (*J'ai assisté à*). Il débouche ensuite sur un principe d'action que valide une loi (*Il est impératif de*) congruente avec un système de valeurs qui définit le devoir d'équité de l'enseignant. Si le "je" disparaît en tant que marqueur pronominal, le discours théorique n'en est pas moins le fait d'un énonciateur impliqué dans un agir communicationnel qui propose une certaine vision du monde.

2.2 *Méthodologie*

Avec de tels critères, nos analyses postulent la prégnance de transactions sociales dans les formes données au discours issu de l'action propre dans des activités collectives et de la réflexion qu'y développe le sujet sur l'agir. Ce discours n'est pas le fait d'un sujet solipsiste mais d'un sujet nécessairement incorporé dans des réalités sociohistoriquement établies au sein desquelles il exerce peu ou prou sa part de créativité. Ce rapport entre le réel et le positionnement du sujet se répercute dans son discours. En effet, le discours donne à voir les logiques intersubjectives et intramondaines (Vernant, 1997) que le sujet imprime à l'action dans les énoncés qu'il produit et dans le processus d'énonciation qu'il applique de manière à convaincre et persuader (Grize, 1996) le destinataire de ses textes – en l'occurrence, l'évaluateur – de leur pertinence.

Notre approche des discours relève ainsi d'une pragmatique psychosociale (Filliettaz, 2002). Elle s'inscrit plus précisément dans l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1996) qui s'articule à la psychologie sociale du développement selon Vygotski (1997). Dans ce sens, elle pose que l'usage volontaire et attentif du langage contribue au développement de la pensée du sujet: le processus énonciatif qui entre dans la mise en texte – processus socialement induit, forcément dialogique – médiatise alors le travail du sujet sur des concepts et leur appropriation et enclenche la transformation de son système de représentations.

La méthodologie de recherche tend donc à relier dans l'analyse des discours, la description de processus (socio)sémiotiques repérables et la compréhension de processus de développement de la pensée, rapportée en l'occurrence à l'appréhension de l'agir par le sujet.

Sur le plan de la méthode, nos analyses⁶ consistent à dégager les réseaux de significations – ou *topics* (Ducrot & Schaeffer, 1995) – qui se constituent chez chaque étudiant d'un texte à l'autre dans la durée. Ensuite, elles s'arrêtent sur les textes ou les segments de textes saturés d'indices (signalés dans les textes à travers des techniques de codage que nous ne présentons pas ici) permettant d'inférer, au-delà des contenus produits, les processus sémiotiques à l'œuvre dans cette production. D'après les critères présentés au § 2.1, ces processus se caractérisent: par une élaboration thématique qui articule des éléments issus de déterminations diverses orientant l'action et le discours sur l'action (savoirs de référence, pratiques exercées, interactions dans des contextes donnés, situations d'expériences particulières); et par le façonnage discursif de cette élaboration dans l'énonciation subjective. Ce façonnage est lui-même conditionné par des entrées singulières dans les divers registres réflexifs de la connaissance et par des motivations propres au sujet.

Enfin, les segments ou textes saturés sont réexaminés pour identifier des constantes ou des évolutions dans le cheminement individuel des étudiants, puis pour dégager des régularités inter-étudiants (méthodologie de rassemblement par "grappes": Vanhulle, 2005, 2009a⁷).

⁶ Du point de vue déontologique, les analyses des discours ne sont réalisées qu'une fois que les étudiants ont terminé leur formation, avec leur autorisation. Les textes sont anonymisés.

⁷ Recherches antérieures sur un corpus de 100 portfolios, à partir duquel cinq "grappes" de tendances ont été dégagées, qui ont débouché sur l'analyse pointue de 20 portfolios répartis selon ces tendances, puis de cinq portfolios illustratifs des tendances respectives (analyses de cas). Source de ce corpus: recherche longitudinale sur le développement de la littératie de futurs instituteurs (primaire), Communauté française de Belgique, données recueillies de 1998 à 2002. On peut résumer de la sorte les tendances observées dans la construction des savoirs professionnels: pragmatique, fondé sur le comment faire; compréhensif, fondé le comment faire et pourquoi faire ainsi; prescriptif, fondé sur des normes, valeurs et lois censés définir l'agir

2.3 Pistes interprétatives

Nos recherches actuelles⁸ nous amènent à distinguer deux grands modes de construction des savoirs professionnels, sachant que des degrés intermédiaires vont de l'un à l'autre. Nous dénommons le premier pôle, celui de l'*apprentissage professionnel* qui consiste à objectiver les attentes de la formation, à composer avec les contraintes qu'elle impose, voire à en saisir les opportunités de développement d'une pensée professionnelle propre. Le second pôle, celui où la tendance vers ce *développement* prédomine, impliquant au-delà de l'objectivation un travail de *subjectivation* des références à partir desquelles des significations s'élaborent dans une pensée singulière.

A un pôle, les discours mettent en avant des apprentissages professionnels réalisés à partir d'ancrages dans des contextes, interactions, expériences singulières et savoirs de référence qu'ils tendent plus ou moins à relier. L'appropriation des savoirs professionnels est conduite par une dynamique adaptative – conformité ou adhésion aux modes de penser et de faire proposés par les milieux de la formation de terrain et/ou académique. A l'autre pôle, les discours manifestent davantage des processus d'interprétation des paramètres qui déterminent l'agir professionnel. Les savoirs référentiels et pratiques y sont soumis à une démarche de compréhension, de déconstruction et de reformulation, de délibération critique sur leur pertinence pratique. Ils s'intègrent dans une appréhension subjectivée de l'agir et de l'identité sociale que le sujet se fabrique eu égard aux réalités de travail qu'il rencontre et aux références instituées de l'extérieur pour la profession.

3. Deux analyses de cas

Les éléments d'analyse de discours que nous proposons ici mettent en contraste deux textes issus des portfolios de futures enseignantes du degré primaire. Il s'agit d'extraits de leur "récit final de formation" (texte clôturant le portfolio⁹) qui traitent du même thème: la différenciation pédagogique. Ce thème est dans les deux cas traité à partir d'un stage dans des écoles spécialisées (enfants présentant des handicaps ou d'importantes difficultés

enseignant; déconstructif, centré sur l'analyse critique des savoirs disponibles et sur leur pertinence; résistant, peu engagé dans la démarche. Grosso modo, chaque tendance concernait 20% du corpus.

⁸ Corpus: Université de Liège (Belgique, 2003-2005): portfolios d'enseignants secondaires (dans le cadre d'un cours de didactique générale). Université de Genève (2005-): enseignants primaires (dans le cadre notamment de séminaires d'intégration théorie-pratique). Une centaine de textes issus de ces corpus ont fait ou font actuellement l'objet d'analyses à grain fin.

⁹ Ces textes de 10 à 15 pages font le point sur les acquis de formation dans la dernière année jalonnée par des stages en responsabilité (l'étudiant prenant la classe en charge sous la supervision de l'enseignant qui l'accueille).

d'apprentissage). Selon nous, le premier texte (Sandrine) reflète un processus *apprentissage professionnel adaptatif-objectivation*, et le second (Maria) un processus *développement-subjectivation*.

Pour faciliter la lecture de nos analyses, nous éliminons les nombreux codages d'indices que nous appliquons normalement à l'intérieur des textes. Les extraits présentés sont découpés en paragraphes d'idées (numérotés). Certains morceaux de ces textes ne sont pas reproduits en raison de leur longueur, mais nous les commentons le cas échéant (dans le cas de Maria). Dans les deux cas présentés, nous reproduisons ces extraits avant de les analyser en croisant entre eux les critères – forcément interdépendants – exposés au point 2.1.

3.1 *Sandrine: apprentissage adaptatif et objectivation de l'agir*

1. [...] Ce n'est pas sans une certaine honte que je me souviens avoir été dégoûtée par les handicapés mentaux.
2. Je me suis donc dit que ce stage serait l'occasion de rompre avec mes a priori.
3. De plus, vivre une telle expérience me permettrait de développer des compétences pour accueillir, un jour peut-être, un élève [handicapé] en intégration dans ma classe.
4. Dès mon arrivée mon formateur de terrain m'a reçue dans son bureau et m'a exposé [...] les parcours des enfants, leur maladie, leurs besoins, leurs espoirs.
5. [...] J'ai appris à me surpasser. Les contraintes du contexte m'obligeaient à créer constamment des activités et à les adapter en fonction des pathologies et des handicaps des enfants.
6. Par exemple, tous les mardis matins étaient consacrés à la science. Pendant une période, j'avais décidé de travailler la flottaison. Pour récolter leurs conceptions, j'avais prévu de construire une première activité autour de "qu'est-ce qui flotte? Qu'est-ce qui coule?".
7. J'étais un peu empruntée, car aucun élève de ce groupe n'était capable d'écrire et un seul d'entre eux était capable de lire.
8. [...] Les problèmes physiques des enfants demandent une lourde installation et adaptation du matériel [...] en fonction des différentes contraintes liées à son handicap.
9. Je me souviens d'un élève dont les mains sont atrophiées. Son manque de dextérité a poussé l'équipe soignante à acheter un logiciel de dictionnaire prédictif [...].
10. Une de mes premières compétences concerne donc l'utilisation des ressources Internet: "se servir des technologies nouvelles" [...].
11. [...] Différencier, également une compétence.
12. Par cette pratique, l'enseignant va respecter l'hétérogénéité du groupe classe et par conséquent respecter une des clauses du cahier des charges de l'enseignant primaire: "l'enseignant favorise la meilleure progression des apprentissages en conduisant chaque élève à son rythme et par le cheminement qui convient à la maîtrise des objectifs".

3.1.1 Une logique d'action compensatoire

Le texte de Sandrine correspond pour l'essentiel à une narration qui s'émaille ça et là de segments de discours théoriques. Les § 11-12 renvoient à un discours théorique relatif à la différenciation, sur lequel nous reviendrons.

La narration est ponctuée d'indices d'énonciation subjective au niveau d'affects provenant de l'histoire personnelle antérieure et du contact avec les

réalités des enfants handicapés rencontrés dans le stage. L'expérience de stage narrée est celle d'une rencontre avec une réalité redoutée, qui a laissé des traces de *honte*, qui devrait provoquer un changement au niveau d'*a priori* construits dans l'histoire antérieure propre de l'étudiante. Ainsi, un arrière-fond émotionnel est esquissé (autres termes affectifs et évaluatifs encore, issus de la situation rencontrée: *atrophées; son manque de dextérité*), mais sa sémiotisation quitte la dimension du rapport personnel au handicap. Le souci exprimé est professionnel et s'inscrit dans des attentes provenant des instances éducatives: être capable *d'accueillir, un jour peut-être*, des élèves handicapés dans une classe ordinaire. Des savoirs de référence académiques et institutionnels sont alors convoqués pour valider ce souci, sous la forme de discours externes, mais restitués et non réélaborés dans une prise en charge énonciative singulière (11-12).

Les éléments contextuels et situationnels prédominent dans le texte: les élèves avec leurs handicaps et les réponses pratiques à leurs problèmes apportées par l'équipe éducative sont sémiotisés comme des éléments qui obligent et aident la stagiaire à faire face à des situations très concrètes (5). Le texte expose surtout ses actions, qui sont étroitement associées à l'activité collective de travail observée (p.ex., § 8-9). Il montre comment les fonctionnements compensatoires de l'équipe éducative lui permettent de dépasser des états émotionnels liés aux situations. Les difficultés affectives rencontrées sont ainsi thématiques dans la mesure où elles trouvent leur résolution dans des actions ajustées et contrôlables.

L'intentionnalité sous-jacente est donc d'ordre professionnel: il s'agit de se référer aux exigences du système cantonal. La modalisation est appréciative – *vivre une telle expérience me permettrait de* – en évoquant l'apport que ce stage peut lui offrir en tant que praticienne de l'enseignement. Des modalisations logiques et déontiques portent sur des paramètres objectifs définis auxquels il faut donner des réponses adaptées: *les problèmes physiques des enfants demandent* (8); *son manque de dextérité a poussé* l'équipe éducative à (9). Ces modalisations manifestent une forme d'objectivation de règles d'action: il s'agit de s'adapter aux contraintes du contexte de l'école dans des activités techniques et didactiques adéquates (5). A travers des modalisations appréciatives, l'étudiante atteste ses capacités à mener ces actions adaptées – *J'ai appris à me surpasser... m'obligeaient* à, qu'elle justifie en exposant des motifs en vue de – *pour récolter* leurs conceptions (6) – et parce que – *j'étais un peu empruntée car* aucun élève... (7). En même temps, ces motifs (6) sont légitimés par des savoirs didactiques prescrits par la formation académique en didactique des sciences (*récolter leurs conceptions*).

3.1.2 L'objectivation de l'agir

Ce texte tend à attester la validité pragmatique des actions menées, la pertinence des décisions prises, la capacité à surmonter des situations difficiles et à gérer certains affects. L'évocation des compétences acquises (10-11) confirme la pertinence de ces actions en se référant, tantôt, aux prescriptions de la formation académique (*se servir des technologies*), tantôt, au *cahier des charges* de l'enseignant défini par l'employeur (12). Cette validité pragmatique s'ancre dans un registre réflexif marqué par la dimension axiologique du connaître rapporté à l'agir (valeurs et pertinence sociales). Le raisonnement est le suivant: il faut que l'enseignant possède des compétences techniques et instrumentales pour faire face aux problèmes des enfants de manière individualisée; ces ajustements individualisés permettent de faire face à l'hétérogénéité de la classe; chaque élève peut ainsi avancer à son rythme pour atteindre les objectifs d'apprentissage du programme. Ce raisonnement trouve écho dans la prescription officielle: *par cette pratique l'enseignant va respecter ...* (12).

Le mode d'argumentation d'un tel texte met en avant une cohérence des actions menées selon cette axiologie en les validant à travers les reprises de prescriptions. Au-delà de cette adaptation à l'agir tel que perçu, ni l'individualisation de l'accompagnement des élèves, ni la centration majeure sur les handicaps, ni la logique compensatoire fondée sur l'usage de supports technologiques, ne se sont interrogés dans une réélaboration de savoirs de référence issus de la recherche sur l'enseignement spécialisé. Or, celle-ci propose des démarches non exclusivement fondées sur une individualisation radicale des apprentissages scolaires. De même, les savoirs sur lesquels les praticiens de ce contexte fondent leur activité ne sont pas investigués au-delà des comportements observés et imités et de la traduction de ces comportements en règles ou normes de fonctionnement.

3.2 *Maria: développement et subjectivation*

1. Ce stage m'a permis de découvrir l'univers du monde spécialisé.
2. [...] J'ai appris que l'objectif de l'enseignement spécialisé est d'offrir à chaque enfant les mesures pédagogiques et/ou thérapeutiques nécessaires à son meilleur développement en évitant le piège d'une pédagogie exclusivement compensatoire.
3. L'enseignant spécialisé doit assurer la relation et la communication pour pouvoir déceler chez chaque enfant des aptitudes, de manière à ce qu'il puisse entreprendre la tâche qu'on lui propose, en l'accompagnant dans la tâche, en explicitant ce que l'on comprend de ses productions [...]
4. [*§ détaillé sur la collaboration que lui a offerte sa formatrice de terrain*].
5. [...] Par exemple, pour la séquence en mathématiques sur les angles, j'ai fait appel à des activités telles que [...] le dessin d'angles que l'on pouvait voir dans la classe.
6. J'ai également fait preuve de créativité en essayant toujours d'adopter une attitude positive, dynamique, en étant expressive et en jouant sur l'intonation de la voix.
7. Ce sont des élèves très sensibles et attentifs au moindre détail. Ils ont besoin que leur journée soit rythmée par un adulte leur donnant la bonne impulsion au bon moment.

8. [*§ présentant des éléments issus de théories éducationnelles relatives à l'enseignement spécialisé en termes de pédagogie et d'éthique*].
9. La classe est un lieu d'apprentissage de comportements tels que s'autonomiser et se responsabiliser.
10. Les apprentissages les plus notables me viennent des élèves [...]
11. Celui qui m'a le plus marquée concerne le passage en EFP [...]
12. Dans leurs yeux, j'ai vu de la tristesse, de la déception, des larmes qui n'ont pas coulé en notre présence.
13. [...] L'EFP signifiait pour Daniel avoir échoué [...] tandis que pour Claire cela signifiait décevoir sa maman qui refusait catégoriquement que sa fille aille en EFP [...]
14. [*§ présentant les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'école spécialisée*].

3.2.1 Une logique d'action anti-compensatoire

A travers son texte, Maria déploie moins sa réflexivité dans le registre praxéologique qui consiste à s'inscrire dans l'agir tel qu'observé dans ses paramètres imparables, que dans les registres de la connaissance (épistémique) critique et compréhensive (axiologique) et du positionnement en propre (intentionnel). Ces registres s'actualisent discursivement dans un entrelacs de segments narratifs et expositifs théoriques et impliqués.

L'étudiante se met en scène dans sa découverte de *l'univers du monde spécialisé* (1), à partir duquel elle a appris que *les mesures pédagogiques et/ou thérapeutiques* doivent éviter *le piège d'une pédagogie exclusivement compensatoire* (2, discours théorique), au profit de *la relation et la communication*. Celles-ci sont censées faciliter le développement de l'enfant en l'aidant à comprendre les tâches, en dialoguant avec lui sur ses productions (3). Retour ensuite à la narration: mise en scène des interactions (dimensions intersubjectives) avec la formatrice de terrain (4) qui ont conduit à mettre en place des actions didactiques ciblées (5) et à adopter des attitudes et des techniques facilitatrices (*intonation, voix...*) (6). La narration se poursuit dans le monde discursif de l'exposé impliqué, où Maria prend à son compte une affirmation courante dans l'enseignement spécialisé qui ne se centre pas strictement sur les handicaps ou difficultés: *ce sont des élèves très sensibles*. Cette mise en exergue de caractéristiques attribuées aux élèves débouche sur un nouveau segment de discours théorique (non repris ici parce que trop long). Celui-ci évoque des théories de l'apprentissage dans l'enseignement spécialisé (8). Suit alors l'idée que toute classe représente un lieu d'autonomisation et de responsabilisation (9). Cette idée s'est concrétisée dans l'expérience et au contact des élèves (10). Cette expérience a été ponctuée par des moments vécus comme cruciaux: notamment celui où des élèves de cette classe de fin de degré primaire apprennent qu'ils ne sont pas admis dans le degré secondaire ordinaire (11 à 13). Plus loin dans le texte, Maria s'appuiera sur cet événement pour identifier les réalités du système institutionnel dans lequel se meuvent les élèves de l'école spécialisée (14).

3.2.2 La subjectivation du savoir

L'énonciation prend en charge divers savoirs de référence portés par la recherche et par de nombreux praticiens de l'enseignement spécialisé (2, 3, 7, 8, 14). Ces savoirs sont sémiotisés *en fonction* de l'expérience et des interactions vécues avec la formatrice de terrain et les élèves. En contraste avec le texte précédent, relevons la réélaboration thématique de ces savoirs qui mettent en cause une pédagogie avant tout compensatoire, à la lumière de l'expérience de stage.

Cette délibération de Maria à propos des missions de l'enseignement spécialisé ne s'appuie pas sur la description objective de caractéristiques propres aux élèves et de leurs difficultés spécifiques mais davantage sur un autre type de préoccupation, plus intersubjective: la relation avec les élèves considérés non pas comme pas des individus côte à côte mais comme un groupe dans lequel l'enseignante est partie prenante. Dans cette perspective, la stagiaire interroge des manières de faire pour que cette socialisation des élèves puisse servir leur développement. A la suite de l'évocation d'un moment très difficile vécu dans la classe (11 à 13), Maria poursuivra dans son récit de formation deux ordres de réflexion. Elle a été interpellée par cet événement qui, dit-elle, a modifié ses perceptions. A partir de ce discours narratif chargé d'émotion, elle s'engage dans un discours théorique. La suite du récit s'appuie en effet sur divers auteurs du champ pour déclarer que le droit à la différence repose sur un droit fondateur à la ressemblance, et que le rôle de l'enseignant est de favoriser une relation entre l'individu et le groupe-classe de manière à ce que les élèves puissent aller à la rencontre des autres pour gagner en reconnaissance de soi. Le souci exprimé est de l'ordre d'une éthique du travail de l'enseignant.

Dans cette énonciation qui articule les émotions ressenties dans les situations rencontrées et les savoirs de référence, les modalisations du discours s'incorporent dans un registre réflexif dominé par l'intentionnalité. Ces modalisations sont, tantôt, appréciatives – émotions perçues: *dans leurs yeux j'ai vu de la tristesse*; regard sur les élèves: *ce sont des élèves très sensibles*; compétences: *J'ai également fait preuve de créativité*. Tantôt, pragmatiques – *en essayant toujours d'adopter..., en étant expressive et en jouant sur l'intonation de la voix*. Tantôt, déontiques – *L'enseignant spécialisé doit ... pour pouvoir* (3). Elles constituent la charpente de la mise en discours de motifs parce que – *Ils ont besoin que ...* (7) – et en vue de – *offrir à chaque enfant les mesures ... nécessaires à ...* (2).

La recherche de validité est ici essentiellement orientée par une inscription dans une activité collective régie par des valeurs et des modes de fonctionnement pour *plus de reconnaissance des ressemblances et non des seules différences*, entre autres. L'action en propre sera donc ajustée à ce que sont les élèves, dans un travail relationnel et didactique qui ne soit pas

exclusivement compensatoire. L'argumentation se situe dans la mise en discours de cette position affichée d'entrée de jeu, confirmée plus loin dans la narration finale d'un événement, lors duquel c'est au contact des enfants qu'elle a pu faire *les apprentissages les plus notables*.

4. Pistes conclusives

Ces deux types de construction discursive de savoirs professionnels se situent dans un cadre médiatisé de l'extérieur – en particulier par la demande académique de théoriser l'expérience, dans une perspective d'évaluation. Les réponses à cette demande n'en diffèrent pas moins dans les contenus de savoirs professionnels produits et dans la forme discursive donnée à ces savoirs.

La demande académique génère nécessairement un processus discursif marqué par une transaction (Vernant, 1997): dans leur réponse à la demande, ces étudiantes attestent leurs capacités professionnelles mises en œuvre dans les actions qu'elles rapportent, et leurs capacités à les analyser, théoriser et communiquer. Les savoirs professionnels qu'elles présentent s'inscrivent dans cette négociation, ou cette argumentation.

Mais, en même temps, ces savoirs professionnels se tissent sur un arrière-fond qui opacifie la demande évaluative et donc le type de réponse à cette demande: il s'agit en effet de les élaborer à partir d'un ensemble non homogène de savoirs de référence pour la profession et de savoirs issus des praticiens, de les indexer à des situations sociales bien circonscrites rencontrées dans des contextes scolaires particuliers, et de les étayer sur l'expérience vécue et mise à distance.

Cela fait de la mise en discours des savoirs professionnels un processus largement ouvert. Etant donné la diversité des situations de stages et des interactions qu'ils vivent avec leurs formateurs de terrain, la multiplicité des savoirs qui leur sont offerts, et le caractère subjectif de leur expérience, les étudiants construisent des savoirs professionnels selon des voies toujours singulières. Ce qu'il leur faut dès lors montrer, c'est à la fois la pertinence sociale et académique des contenus proposés et la cohérence discursive de leur construction dans la composition textuelle et l'énonciation.

L'argumentation repose alors sur ce que l'on pourrait appeler à la suite de Grize une *schématisation*, soit une organisation discursive convaincante et persuasive de connaissances par un locuteur qui s'arrange pour que le destinataire reconnaisse dans son discours un point de vue qui fait sens (Grize, 1996: 229).

Cette schématisation en appelle certes à des concepts, à des théories, à des savoirs de référence académiques et issus des pratiques, mais elle ne

propose pas pour autant quelque modèle clos et définitif de l'agir. Processus vivant plutôt que formel et abstrait, elle réside dans "la création ininterrompue de nouvelles significations par réorganisations successives de formes de référence" (Atlan, 1985: 131, cité par Grize, 1996: 69).

Dans ce processus, les savoirs professionnels se structurent dans l'articulation plus ou moins finement sémiotisée d'éléments composites: paramètres contextuels tels que saisis dans leur objectivité ou tels qu'interprétés, concepts et prescriptions externes intériorisés (objectivés) ou plus profondément internalisés (subjectivés) (Buysse & Vanhulle, 2009), affects et motivations esquissés ou davantage questionnés.

Dans les deux cas analysés, l'organisation des connaissances en fonction des savoirs de référence et pratiques retenus et de l'expérience rapportée, aboutit à des schématisations du travail dans l'école spécialisée qui sont littéralement opposées (pédagogie compensatoire vs non exclusivement compensatoire).

Du point de vue de l'évaluateur, on ne peut établir une différence normative entre ces deux textes, puisque les choix posés relèvent de l'axiologie. Mais on peut s'appuyer sur une différence qualitative qui provient des processus réflexifs mis en œuvre. Le premier discours cherche à attester vis-à-vis d'un autrui (l'évaluateur) une saisie adéquate de l'agir observé et prescrit; le second, à interroger, peut-être davantage selon le point de vue d'un "soi" qui livre ses réflexions à un autrui, les finalités de l'agir.

Les textes de Sandrine et Maria sont saturés d'indices qui reflètent ces deux démarches différenciées. La première démarche consiste à revenir sur l'expérience et sur l'apprentissage qui en découle, dans son caractère le plus immédiat, le plus indexé aux situations. La seconde opère une prise de distance en recourant à des concepts pour les investir de sens au regard d'actions finalisées.

Certes, ces textes évoquent tous les deux des apprentissages réussis que confirment les évaluateurs des stages (formateurs de terrain). Mais, dans une logique académique universitaire qui veut articuler "la théorie et la pratique", l'évaluateur a pour tâche de faire en sorte que le futur enseignant interroge son expérience de manière critique, distanciée et créative. Le processus argumentatif qui en découle pour l'étudiant devrait alors consister à justifier ses positions en les étayant non seulement sur la pratique mais aussi sur des savoirs scientifiques. On peut faire l'hypothèse que l'injonction d'écrire ses savoirs professionnels acquis en vue de l'évaluation pousse Maria à faire siens les savoirs proposés en formation et à les transformer en significations pour l'agir – à entrer dans un travail de subjectivation.

L'évaluation peut se faire un levier de développement potentiel si elle stimule le sujet à s'engager dans un travail ouvert de schématisation de savoirs professionnels qui reconfigurent l'expérience dans le recours volontaire à des

concepts. Cela implique qu'elle soit conçue comme une pratique discursive de co-construction, fondée sur la négociation conjointe de significations attribuées à l'agir effectif (Mottier Lopez & Allal, 2008). Mais c'est une autre histoire.

BIBLIOGRAPHIE

- Anscombe, E. (1957): *Intention*. London (Basil Blackwell).
- Atlan, H. (1985): *Ordre et désordre dans les systèmes naturels*. In: A. Chanlat & M. Dufour (éds.), *La rupture entre l'entreprise et les hommes*. Paris (Editions d'organisation).
- Barbier, J.-M. (éd.) (1996): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris (Presses universitaires de France).
- Bronckart, J.-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).
- Bronckart, J.-P. (2001): *S'entendre pour agir et agir pour s'entendre*. In: J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles (De Boeck), 133-154.
- Bronckart, J.-P. (2004): *Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail?* In: J.-P. Bronckart & Groupe LAF (éds.), *Agir et discours en situation de travail*. Université de Genève (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 103), 11-131.
- Buysse, A. (sous presse): *Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants*. In: S. Martineau & P. Maubant (éds.), *Pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa (Presses de l'Université d'Ottawa).
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009): *Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs?* In: J.-F. Marcel (éd.), *Indicateurs de la professionnalité*. Questions Vives, 11(5), 209-224.
- Charlot, B. (1997): *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris (Anthropos).
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995): *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris (Seuil).
- Filliettaz, L. (2002): *La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale*. Québec (Editions Nota bene).
- Friedrich, J. (2001): *Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action*. In: J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles (De Boeck), 297-304.
- Giddens, A. (1987): *La construction de la société*. Paris (Presses universitaires de France).
- Grize, J.-B. (1996): *Logique naturelle et communications*. Paris (Presses universitaires de France).
- Habermas, J. (1987): *Théorie de l'agir communicationnel, Vol. I et II*. Paris (Fayard).
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009) (éds.): *Transformation des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles (De Boeck).
- Honneth, A. (2005): *La réification*. Paris (Gallimard).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999): *L'énonciation*. Paris (Armand Colin).
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008): *Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située*. In: *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Ricœur, P. (1983): *Temps et récit, Vol. I*. Paris (Seuil).
- Schütz, A. (1987): *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris (Kincksieck).

- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991): Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. In: *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 55-59.
- Vanhulle, S. (2004): L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In: *Repères*, 30, 13-31.
- Vanhulle, S. (2005): How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 287-314.
- Vanhulle, S. (2009a): Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne (Peter Lang).
- Vanhulle, S. (2009b): Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. In: A. Jorro (éd.), *La reconnaissance professionnelle. Evaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa (Presses universitaires d'Ottawa), 61-76.
- Vernant, D. (1997): *Des discours à l'action*. Paris (Presses universitaires de France).
- Vygotski, L.S. (1997): *Pensée et langage*. Paris (La Dispute).