



HAL
open science

Compétences communicationnelles, compétences professionnelles et formation

Antonietta Specogna

► **To cite this version:**

Antonietta Specogna. Compétences communicationnelles, compétences professionnelles et formation. Psychologie. Université de Lorraine, 2022. tel-03907390

HAL Id: tel-03907390

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03907390>

Submitted on 9 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE



SLTC



École Doctorale Sociétés, Langages, Temps, Connaissances (SLTC)

UFR Sciences Humaines et Sociales

Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences (2LPN, EA 7489)

Document de présentation des travaux en vue de l'obtention de
l'Habilitation à Diriger des Recherches
Soutenance le 19 décembre 2022

Compétences communicationnelles, compétences professionnelles et formation

Antonietta SPECOGNA

Membres du Jury

Michael BAKER, Directeur de recherche au CNRS, HDR, Télécom Paris,

Jérôme DINET, Professeur des Universités, CNU 16, Université de Lorraine,

Nikos KALAMPALIKIS, Professeur des Universités, CNU 16, Université Lumière
Lyon2 (rapporteur),

Sylvie MOUSSAY-BAUDIN, Maîtresse de Conférences HDR, CNU 70, Université
Clermont Auvergne (rapporteur),

Jean-Michel PEREZ, Professeur des Universités, CNU 70, Université de Lorraine,

Valérie SAINT-DIZIER, Professeure des Universités, CNU 16, Université de
Lorraine (Garant),

André TRICOT, Professeur des Universités, CNU 16, Université Paul Valéry
Montpellier3, (rapporteur)

« Le besoin d'écrire est une curiosité de savoir ce qu'on trouvera »

Alain, Propos de littérature, Ed Gonthier, Médiations

Comme il me plaît à dire : soyons curieux ! Loin d'être un vilain défaut, la curiosité est une qualité voire, une force indéniable pour le développement de notre esprit critique.

À vous trois Gaia, Étân et Ruben mes merveilleux amours, mes étoiles de vie

Remerciements

Imaginer produire un écrit tel que celui de l'HDR en solo serait illusoire alors que la vie professionnelle et la vie personnelle continuent d'occuper l'espace. Dès lors, l'extraction de ces pages dans le temps que je me suis laissé pour le faire est une volonté collective.

Avant tout, je souhaite remercier Valérie Saint-Dizier de Almeida ma garante et Jérôme Dinet qui ont de suite cru en ma capacité à pouvoir aller jusqu'au bout. J'ai adoré cette remarque de Jérôme « vas-y petit bolide ». Et je ne peux que féliciter et admirer ma garante qui a été d'une disponibilité grandiose notamment sur les temps de pause pédagogique, de samedis et dimanches. Et je n'oublie pas André Tricot qui m'a accordé de façon tout à fait élégante le changement de garant puisque nous avions émis l'idée qu'il puisse suivre mes travaux il y a déjà quelques années ...

Ensuite, je remercie mesdames Chabrol-Cerettini, Directrice de l'Ecole Doctorale SLTC et vaillant-Maréchal gestionnaire administrative qui ont accepté ma demande dans des délais contraints et qui m'ont sans cesse rassurée quant à la faisabilité pour les instances.

Je remercie l'ensemble des membres du jury pour avoir accepté de dire oui et accepté de répondre à ma demande de discuter cette HDR avant la fin de l'année civile et très particulièrement aux rapporteurs qui bien que surchargés, n'ont pas hésité à prendre en charge ce rôle. Je remercie particulièrement Emmanuelle Auriac-Slusarczyk et Laurent Milland pour m'avoir aidée dans la composition des membres de jury qui s'est créée en 10 jours... Là encore je ne peux oublier les mots de Laurent « ton HDR ce n'est pas que la tienne, c'est la nôtre alors on est là pour que tu réussisses ».

Diriger un campus universitaire sans être présente au quotidien ne peut se faire que grâce aux collègues qui prennent en charge ce qui est à gérer. Un grand et profond merci à ma merveilleuse équipe de direction de l'IUT Thionville-Yutz, Benoît, Responsable Administratif, Emmanuelle Directrice adjointe déléguée à la recherche, Franck Directeur adjoint délégué à la formation et Aurélie assistante de direction pour m'avoir montré que je ne suis pas indispensable 😊

Je remercie l'ensemble des étudiants en Master EEE parcours ETP de l'INSPE de l'Académie Nancy-Metz qui ont sans cesse sollicité le questionnement

scientifique. Je remercie Adrien et Raphaël pour la confiance accordée dans ce rôle d'accompagnatrice pour les travaux de thèse de doctorat notamment et pour les écrits qui ont suivi ou qui suivent. Accompagner, encadrer les étudiants un vrai bonheur intellectuel et un bel échappatoire ☺

Je remercie L'ADIUT pour m'avoir élue au conseil et ainsi, laissée encadrer la commission Recherche, Transfert de Technologie et Innovation et de fait, je remercie l'ensemble des membres de la commission qui me permettent de prendre du temps à ce plaisir intellectuel qu'est le questionnement de la, pour la recherche au service des étudiants et de nos territoires respectifs.

Et puis, s'extraire de la vie au quotidien, enfin, être moins présente ... pour une telle occasion, c'est grâce aussi à celles et ceux qui acceptent de moins vous solliciter, qui acceptent de prendre en charge la logistique, qui vous montrent par des petits mots qu'ils sont à vos côtés, qui vous poussent ou vous ont poussée à entrer dans ce parcours de l'HDR, qui relisent votre travail pour tenter de repérer ces phrases « à l'italienne » ou ces vilains mots à qui il manque un s ou ce verbe toujours espiègle « créer ou créé ou crée ... », qui vous accompagnent dans ce que vous avez oublié des logiciels de traitement de texte et qu'il faut réutiliser dans cet exercice, qui n'hésitent pas à répondre aux appels du type « ma Li tu ne voudrais pas me faire un joli schéma pour éviter l'utilisation de photo », qui vous font rire alors que vous avez envie de rager ou de pleurer, qui acceptent une maman absente mentalement de toute une semaine de pause pédagogique, qui vont de se sustenter à des horaires qui dépassent même les horaires espagnols et qui supportent le caractère quelque peu spécial d'une franco-italienne calabraise sous tension, c'est peu dire ! C'est là où il ne faut oublier personne. Choisir une liste exhaustive ou faire une phrase qui englobe tout le monde ??? Et bien, je choisis de tenter la liste parce que c'est pour moi, montrer ma reconnaissance, mon affection, mon amitié, mon amour pour celles et ceux qui sont présents physiquement ou spirituellement.

Chers vous toutes et tous, par votre énergie, votre confiance en moi, votre soutien je termine ces pages pour déposer mon document alors je vous dis merci, merci d'être à mes côtés, merci d'être celles et ceux que vous êtes, MERCI ! Ces mots s'adressent particulièrement à vous :

Gaïa, Etân, Rùben, Fabienne, Maria, Nísio-Giovanni, Aurelia-Anna, René, Martine, Sandrine, Katia, Emma, Daniel, Laurent, Xavier, Bruno, John, et à toi Tiago.

Table des matières

PRÉAMBULE.....	4
INTRODUCTION.....	7
Chapitre 1 : Rencontre avec l'école et l'élève au travers du prisme des interactions verbales	13
1.1. Ecole, élèves, apprentissages scolaires, interactions verbales	13
1.2. Cadre théorico-méthodologique de l'analyse des interactions verbales	14
1.2.1. Dialogisation des actes de langage	14
1.2.2. Dialogisation des actes de langage et espace interactionnel	18
1.2.3. Satisfaction des actes de langage pour l'élaboration de l'espace interactionnel	24
1.2.4. Actes de langage.....	24
1.2.4.1. Actes de langage direct (niveau 1 ; tableau5 niveaux conversationnels).....	24
1.2.4.2. Actes de langage indirects (niveau 2 ; tableau5 niveaux conversationnels).....	25
1.2.4.3. Echelle de satisfaction des actes de langage.....	26
1.2.4.4. Espace interactionnel.....	30
1.2.5. Structure hiérarchique de la conversation	31
1.3. Modèle d'analyse des interactions verbales en situation de réalisation d'une tâche collective ...	32
1.3.1. Interaction : développement de profils interlocutoires.....	32
1.3.1.1. Analyse des interactions verbales : méthodologie	33
1.3.1.2. Résultat usage profils interlocutoires	36
1.3.2. Interaction élaboration de catégories interlocutoires	36
1.4. Synthèse.....	39
Chapitre 2 : Rencontre avec le cadre de la didactique professionnelle	41
2.1. Cadre théorico-méthodologique de la didactique professionnelle.....	41
2.1.1. Origine de la DP	41
2.1.2. La conceptualisation dans l'action.....	44
2.1.3. Le concept de schème	45
2.1.4. L'analyse du travail en DP.....	47

2.2. Interaction, activité, opérateurs, formation	49
2.2.1. Formateur, et conseiller : interaction, activité et formation	49
2.2.1.1. Prescription et intercompréhension : interaction et activité	49
2.2.1.2. Le métier de formateur : interaction et activité	50
2.2.1.3. Les métiers du conseil : interaction et activité	53
2.2.2. Le métier enseignant : interaction et activité	55
2.2.2.1. Pratique d'enseignement et interactions scolaires	56
2.2.2.1.1. Pratique d'enseignement : séance de mathématiques	56
2.2.2.1.2. Pratique d'enseignement de la lecture	59
2.2.2.1.2.1. Texte-image et lecture d'albums en cycle 3.....	59
2.2.2.1.2.1.1. Texte-image et lecture d'albums en cycle 3 : pratique d'enseignement .	60
2.2.2.1.2.1.2. Texte-image et lecture d'albums en cycle 3 : pratique d'élèves	65
2.2.2.1.2.2. Lire et écrire	67
2.2.3. Enseignant, discussion à visée philosophique : activité, interaction et formation	67
2.2.4. Les DVP : pourquoi ? avec quelle finalité ?	68
2.2.4.1. DVP raisonnement	69
2.2.4.2. DVP pensée critique	69
2.2.4.3. DVP réflexivité et métacognition	70
2.2.4.4. DVP tolérance à l'incertitude	70
2.2.5. Les DVP et la pratique enseignante	70
2.2.5.1. DVP et formation des enseignants.....	71
2.2.5.2. DVP et style d'animation	72
2.2.5.3. DVP et dispositif observé	73
2.2.5.4. Recueils de données et analyses des DVP : quels résultats ?.....	74
2.2.5.4.1. Les boucles conversationnelles	74
2.2.5.4.2. Actions opératoires des enseignants	78
2.2.5.4.3. DVP, groupe classe et schème collectif ?	79

2.2.6. Les DVP quels apports ?.....	80
2.3. Synthèse.....	81
Chapitre 3 : Compétences et formation.....	83
3.1. La compétence : une définition.....	83
3.2. Conception de formation.....	85
3.2.1. Conception de formation : enseignants « sciences industrielles de l'ingénieur »	85
3.2.2. Conception de formation : industrie du futur.....	92
3.2.3. Changement de pratique : filière céréalière.....	94
3.2.4. Synthèse	95
Chapitre 4 : Discussion et perspectives	97
4.1. Méthodologie : analyse de l'activité des acteurs en situation d'interaction	97
4.1.1. Observation et script de séance.....	97
4.1.2. Entretiens pré et post observation en situation de travail	98
4.1.3. Confrontation et auto-confrontation à la pratique.....	98
4.1.4. Analyse des interactions verbales et grilles d'analyses	99
4.2. Dispositifs de formation et développement des compétences	99
4.2.1. Compétences communicationnelles	99
4.2.2. Dispositif clinique du droit de la consommation	100
4.2.3. Dispositif concours d'éloquence	102
4.2.4. Evaluation des dispositifs de formation	103
4.3. Synthèse - Recherches pluridisciplinaires : contribution de la psychologie sociale	104
Epilogue	107
Bibliographie (hors publications Specogna citées).....	108
Travaux scientifiques Specogna cités dans l'HDR.....	115

PRÉAMBULE

Un jour, j'appelle ma chère amie Katia. Je lui fais part de ma volonté à répondre à l'exercice attendu de l'habilitation à diriger des recherches (HDR) et elle me dit : « tu racontes une histoire, ton histoire de la recherche ». Ce sont ces mots qui m'ont finalement permis de prendre la plume numérique et de reprendre cette HDR laissée de côté depuis quelques années.

Une HDR à quoi cela doit-il ressembler ? Selon les sections de CNU au sein desquelles l'enseignant-chercheur s'inscrit, elles peuvent différer dans leurs attentes mais somme toute, elles se réunissent en divers points : faire la preuve de cette capacité à encadrer la recherche, à diriger des thématiques, à activer des cadres théoriques et méthodologiques, à accompagner des doctorants et des équipes, à répondre à des appels à projets pour lever des fonds, à recruter des personnels appropriés... Tout ceci s'élabore autour du cheminement des activités de recherche conduites par l'enseignant-chercheur. Alors, l'HDR pourrait être un recueil d'articles scientifiques, de compte-rendu de recherches menées, de titres de communications et de conférences, d'activités d'expertises, de réponses à appel d'offres ... Oui, il me semble qu'on pourrait s'en contenter. Et pourtant, l'HDR c'est aussi interroger ce cheminement, cette élaboration effectuée au fil des années. Ces simples traces sans mise en perspective, sans recentrage, sans articulation ne permettraient probablement pas de prendre le temps suffisant pour interroger le parcours effectué.

Aussi, c'est à ce titre que je vais tenter au sein de ces pages de mettre en forme les traces déroulant cette capacité à répondre aux objectifs de l'HDR. Pour cela, je partirai de mon histoire personnelle qui m'a amenée à cheminer tel que je l'ai fait pour arriver là où je suis aujourd'hui.

Je suis issue d'une famille de parents immigrés, qui n'ont pas eu la chance de vivre l'instruction par l'école. Ils ont trouvé cette force et ce courage de s'instruire comme ils le pouvaient en France, sur cette terre qui les a accueillis au cours des années 60 du siècle dernier. Au cours de mes années de lycée, un jour derrière une porte s'élève une voix, celle de mon père qui se croit seul et qui parcourt la presse locale à voix haute. Cette presse est rédigée en langue française et là, je perçois ce que je n'avais pas remarqué jusqu'à cet instant : un homme qui lit sans même être allé à l'école. Comment était-ce possible ? Comment apprendre à lire sans bénéficier de l'école, de cours du soir, de dispositifs d'aides au développement de compétences en lecture ? A cet âge cela m'apparaît comme un mystère et au-delà de l'émotion que ça génère, ça me questionne. Je commence alors une trajectoire de curiosité. Arrive l'année de terminale et les cours de philosophie au cours desquels s'introduit le chapitre du « qui suis-je ? » L'enseignante qui le dispense se réfère autant aux auteurs de philosophie qu'aux auteurs de psychologie.

Une rencontre merveilleuse, des échanges profonds, des portes qui s'entrouvrent, une pensée qui s'élabore. Le temps de l'université se profile... Quel choix de formation universitaire, pour quel devenir ... les grandes questions des lycéens. Je fais une analyse de mes forces : une facilité à appréhender les langues étrangères, une immersion depuis mon plus jeune âge dans les métiers du commerce puisque ma mère ouvre une activité professionnelle avec un commerce de quartier, et mes questions en lien avec cette double culture italo-française. Mon choix est porté par la communication et la culture qui, selon la pensée vygotkienne, fondent les propriétés historico-culturelles du sujet et de fait participent de son identité. Ce DEUG Culture et communication me permet grâce aux cours de certains professeurs d'appréhender les échanges entre humains d'une même culture et humains de culture différentes. Prend forme ce terme que je rencontrais pour la première fois et dont je n'allais plus jamais me séparer : interaction. Il n'était pas rattaché au champ de la psychologie sociale mais, à celui de la linguistique, cours dispensé par Reynald Lahanque. Je sais aujourd'hui que la communication est étudiée sous plusieurs axes scientifiques. Ces deux premières années en enseignement supérieur me gratifient de trois concepts : culture, communication, interaction. Cela étant, les jobs étudiants auxquels je participe dont, celui d'aide aux devoirs et plus exactement d'aide au savoir lire et savoir compter pour deux types de publics : les élèves de l'école du premier degré et les personnes en situation de handicap ; vont orienter mon année de licence vers les sciences de l'éducation. Ainsi, je vais pouvoir répondre à des questions familiales et des questions en lien avec le faire apprendre, le savoir lire et faire apprendre le savoir compter à des publics en difficulté.

Aussi, je suis formée aux Sciences de l'Education et une fois de plus je croise le concept d'interaction grâce au cours de Jean-François Halté qui nous forme aux interactions ou comme il lui plaisait d'écrire inter-actions maître – élève(s) en didactique du français. Les sciences de l'éducation me donnent l'occasion de découvrir d'une part la richesse et la complexité du monde de l'éducation et d'autre part la variété des méthodologies pour approcher le monde de la recherche.

C'est, sous la direction du professeur des universités en Sciences de l'Education, Pierre-André Dupuis, que j'ai approché le monde de l'école en tant qu' « étudiant-chercheur ». J'ai démarré mon activité de terrain par une étude comparative des systèmes éducatifs français et italiens pour l'école du 1^{er} degré, ce qui a fait l'objet de mon mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation (actuel Master 1). J'ai complété mon travail encyclopédique par des observations en classe pour tenter de comprendre comment s'organisaient en situation, les différences que je pouvais mettre en exergue d'un pays à l'autre. Notamment celles liées à l'organisation de l'école, de la classe, de la place des enseignants lors des séances en classe ou encore, de la présence de « l'enseignant de soutien »¹ au service des élèves en

¹ Il s'agit ici d'une traduction littérale de l'appellation « Insegnante di sostegno »

situation de handicap. En effet, l'école italienne incluait déjà en 1993, les élèves en situation de handicap en école ordinaire. Vivre la classe, vivre le terrain, étaient des temps fabuleux où mon plus grand centre d'intérêt était de me laisser porter par cette relation lors des échanges maître-élèves qui commençait à prendre forme dans mon esprit. Il a de fait été question pour moi de m'intéresser aux interactions verbales énoncées en situation et d'en apprécier les effets sur l'agir, sur la réponse obtenue, sur ce qui me semblait être la construction de soi. Bien que subjuguée par ce qui se produisait dans la classe, j'ai vite été confrontée à une limite théorique sous-jacente à l'activité principale de la classe : la production d'échanges verbaux entre élèves et/ou entre enseignant et élève(s). Je sentais le besoin de comprendre le cheminement des échanges langagiers, leur structuration, leur effet de l'un sur l'autre, leur impact pour l'agir ... Les sciences de l'éducation à l'ex Université de Nancy² n'avaient en cette période, pas moyen de m'accompagner précisément sur ce chemin et, ces diverses raisons m'ont amenée à intégrer le GRC dirigé par le professeur des universités en Psychologie sociale, Alain Trognon lors de mon DEA par un partenariat co-organisé entre le département des sciences de l'éducation et celui de la psychologie et ainsi, intégrer mon 3^{ème} cycle universitaire. De ce fait, j'ai pu compléter mon orientation scientifique par une nouvelle orientation : la psychologie.

A partir de ce moment, je me suis centrée sur la production des échanges langagiers pour en apprécier leur construction et ce qu'ils sous-tendaient au sein du monde de l'éducation en me plaçant plutôt du côté élève. Mon travail de thèse de doctorat m'a donné l'occasion de compléter ma formation théorique et ma sensibilité de chercheur grâce à la psychologie.

Mon histoire à raconter est loin de s'arrêter là. Cela étant, elle sera désormais déroulée dans les pages attendues du document HDR.

INTRODUCTION

La thèse de doctorat que j'ai soutenue en janvier 1998, a permis de me situer plus précisément en psychologie sociale. En effet, j'ai étudié la structuration des échanges langagiers au cours de la réalisation d'une tâche scolaire réalisée à l'oral, dans les groupes hétérogènes composés de 4 élèves en dernière année de l'école primaire donc âgés de 10-11 ans. Cela me permettra également de faire apparaître les profils des acteurs qui en émergent. Le recueil de données s'est effectué sur deux temps identifiés en état initial et état final en vue de mesurer certains écarts d'une étape à l'autre. Entre ces deux étapes, les élèves ont bénéficié de plusieurs actions en vue de nourrir le développement de la créativité et du travail de groupe. Cependant, il est à noter que ce n'est pas ce qui a fait l'objet d'analyses. Les actions en question ont porté autant sur le développement narratif à l'écrit et à l'oral, que sur le développement artistique ou encore sur le développement scientifique pour accompagner au mieux le développement du raisonnement argumenté. Le tout, en groupes restreints et ou collectifs et pour lesquelles les activités étaient conduites par le maître de la classe, à l'exception de la semaine de sortie scolaire en classe de neige où il m'a été proposé d'animer des ateliers « récit d'histoires ».

La problématique de la thèse s'articulait entre autre, autour du questionnement suivant : comment les traces langagières émises par les sujets permettent-elles de comprendre ce qui se joue, ce qui se construit, dans l'espace interactionnel. Pour y répondre, j'ai étudié deux modèles de la communication, le modèle de Bales (Bales, 1950) (et le modèle de la logique interlocutoire (Trognon A, 1995) (Trognon A, Brassac C, 1992) (Trognon A, Kostulski K, 1996). L'un permet de faire émerger des profils des sujets et l'autre, en explique les processus.

Ces questions sont toujours les miennes. Elles se sont étayées par la place et le rôle qu'occupe l'animateur (souvent le formateur ou l'enseignant) lorsque les situations le requièrent. Elles me donnent l'occasion de suivre des travaux de Master et de thèses de doctorat², d'encadrer, d'animer et de diriger des groupes de recherche¹. Travaux qui ont attiré au langage et ce, notamment dans les situations d'enseignement.

Aussi, autant mon parcours scientifique, que mon parcours professionnel, m'ont amenée à me situer plus précisément en psychologie sociale appliquée aux champs du développement, de l'éducation et du travail au travers de l'analyse de l'activité notamment des enseignants, des formateurs et des apprenants.

² Thèses de doctorat en question : Johanna Henrion (2016), Adrien Koslowski (2019), Raphaël Pablo (en cours)

Si la psychologie sociale me laisse toujours l'opportunité de comprendre les cheminements d'élaboration de la pensée au travers de la production langagière des individus, les rôles et les places qu'ils occupent dans les échanges, elle ne me permet pas de comprendre et d'analyser les situations d'enseignement-apprentissage auxquelles je suis confrontée autant pour mon activité de formation que pour mon activité de recherche.

Dans le cadre de ma carrière, je me suis toujours intéressée aux activités professionnelles, au développement des compétences et au développement des apprentissages scolaires et/ou professionnels. L'activité professionnelle que j'ai davantage côtoyée d'un point de vue recherche, comme d'un point de vue formation est celle des enseignants et des formateurs. C'est ce qui m'a donné l'opportunité de m'intéresser aux apprenants et aux élèves.

Aussi, je m'inscris davantage dans une psychologie sociale appliquée au monde du travail pour notamment les champs de l'éducation et de la formation.

Une psychologie sociale parce que dans toutes les observations et analyses que j'effectue, mon premier regard est celui des échanges langagiers entre locuteurs afin d'analyser ce qui se construit au travers des dires énoncés et de mesurer les effets de ces dires dans et pour les échanges.

Une psychologie sociale appliquée au monde du travail dans les champs de l'éducation et de la formation pour analyser les échanges verbaux au travers des capacités cognitives, affectives et relationnelles des apprenants ensuite, et l'activité et le développement des compétences et connaissances des individus qu'ils soient apprenants ou professionnels. Enfin, puisque toutes les études que j'ai réalisées se centrent sur des apprentissages cognitifs ou professionnels dans les mondes de l'éducation et de la formation professionnelle.

Forte d'une tradition développée en ethnométhodologie puis, dans le champs de la logique interlocutoire, je privilégie l'étude des interactions langagières pour appréhender les situations. Les observations qui sont les miennes sont, quasi essentiellement des observations de pratiques effectives. Il m'arrive ponctuellement de créer des situations d'interactions langagières pour compléter une compréhension des situations comme, des entretiens ou des confrontations de pratiques ou détenir des éléments langagiers pas forcément présents lors de l'expérimentation et donc, échanges langagiers qui sont alors provoqués. Afin d'analyser l'étude des interactions langagières, je procède notamment à des analyses langagières ce qui me donne l'occasion de considérer la dimension pragmatique et dialogique des échanges verbaux et ainsi, de restituer la dimension processuelle des communications. Je procède aussi à des analyses linguistiques pour rendre compte de manière plus fine de ce qui se construit d'un point de vue cognitif et à des analyses didactiques, dans les approches de la didactique professionnelle (Pastré P, Mayen P, Vergnaud G 2006) pour éclairer la compréhension de l'activité qui se réalise. Mon histoire a permis de

rencontrer ce champ théorique issu entre autres, de la psychologie du développement, et donnant une entrée pour analyser l'activité réalisée in situ en vue de concevoir la formation.

Comme je le préciserai dans le corps de ce travail, l'étude des interactions langagières, telle que je la saisis, prend appui sur l'analyse associée à la logique interlocutoire développée par Trognon (Trognon et Brassac : 1992). Ceci dit, je ne la prends pas *in-extenso*. J'en conserve quelques entrées : celles relatives à la compréhension du cheminement de la pensée en actes des interactants, à la concaténation des échanges et à la notion de satisfaction. En somme, ceci revient à procéder à une « analyse interlocutoire » des échanges verbaux pour prendre en compte la dimension interactionnelle.

Mon travail de thèse de doctorat m'a permis de satisfaire plusieurs objectifs :

- identifier des profils d'interlocuteurs au cours de travaux de résolution des tâches en groupe,
- montrer théoriquement l'évolution des échanges langagiers en classe,
- aborder les communications interpersonnelles,
- étudier des modèles de communications passés (Bales 1950) et actuels (Searle J & Vanderveken D, 1985 ; Trognon A & Brassac C ,1992),
- étudier les phénomènes portés par les communications interpersonnelles,
- maîtriser le cadre théorico-méthodologique de la logique interlocutoire (Trognon & Brassac 1992, Trognon & Kostulski 1996).

Le tout, en gardant toujours une préoccupation forte et première pour la question de l'enseignement et de l'apprentissage, puisque le champs d'étude de mon doctorat était appliqué au travail de classe demandé à des élèves âgés de 10-11 ans, et inscrits en dernière année de l'école élémentaire dans système éducatif français, soit le cours moyen de deuxième année (CM2).

C'est ainsi que mes premières appartenances scientifiques ont porté sur l'étude des échanges langagiers dans les situations scolaires (Brixhe & Specogna 1995, Spigolon & Specogna 2000), et que mes premiers pas dans la formation universitaire se sont davantage axés sur des cours dispensés auprès des divers niveaux d'étudiants inscrits dans des modules spécifiques au développement des compétences communicationnelles.

Une étape recherche s'est également introduite au cours de ma dernière année de thèse de doctorat. En effet, en répondant à un appel à recherche porté par Danone, publié dans la revue grand public, la Recherche, j'obtenais une bourse de 50000 francs qui avait permis à l'association AVRI³ créée par le Groupe de Recherche sur les Communications (désormais GRC) et présidée par le professeur Michel Musiol, de me recruter en tant que chercheur contractuel à mi-temps au cours de l'année 1997-1998. J'ai pour cette étude, mixé les cadres théorico-méthodologiques de l'analyse des interactions verbales et les

³ AVRI Association de Valorisation de la Recherche et des Interactions

connaissances en SDE pour appréhender le rapport à la prescription médicale et à la notice pharmacologique chez le patient en situation d'illettrisme. Le GRC m'a également proposé de participer aux travaux de Master encadrés par le professeur Alain Trognon, des étudiantes : Christelle Roux et Kheltoum AIHAR ; « Illettrisme et santé : interactions ? » (Roux C, 1998). « Illettrisme : intercompréhension autour de la santé » (Aihar K 1998).

Par ces participations à l'encadrement, je faisais mes premiers pas de responsable scientifique au sein d'un groupe de réflexion que je conduisais et qui traitait d'interactions, de lecture, de compréhension, de santé et d'illettrisme. Il est probablement dommage que ce travail n'ait pas été davantage exploité pour autant, il est, en prenant ce temps de la revisite des travaux au fil de la carrière, un élément à part entière de ce que sont les objets qui m'ont suivie.

Au cours de l'année universitaire suivante, au moment de la campagne d'emploi, Alain Trognon, directeur du laboratoire, sollicité par Philippe Castel pour savoir si un des doctorants ou docteurs du GRC pouvait être intéressé par un poste d'enseignant-chercheur qui devait pouvoir s'obtenir après un support de poste ATER, me soumet l'idée et, je décide de tenter l'expérience. Le détour par le laboratoire⁴ de psychologie sociale à Dijon où, j'approche la psychologie sociale expérimentale (Sales-Wuillemin, Specogna 2005), que je n'utiliserai cependant pas dans mes travaux de recherche mais qui me donnent la possibilité d'encadrer certains étudiants qui préféraient le traitement quantitatif au traitement qualitatif des données. Le LPCS n'obtenant pas de suite le support EC espéré, je candidate et obtiens le poste de Maîtresse de Conférences à l'ex-ENESAD, actuel AGROSUP, département des Sciences de la formation et de la communication à Dijon. J'y ai alors enrichi mon cadre scientifique par celui de la didactique professionnelle (Pastré P, Mayen P, Vergnaud G 2006).

Ce détour m'a permis d'atteindre de nouveaux objectifs tout en conservant les précédents :

- maîtriser le cadre théorico-méthodologique de la didactique professionnelle,
- modéliser l'activité des opérateurs par les indicateurs langagiers (Mayen & Specogna 2005, Specogna 2007) et les composants du schème (Vergnaud G, 2000),
- analyser le développement des connaissances et des compétences mises en exergue par/dans les situations scolaires d'apprentissage et/ou professionnelles des sujets (Caens-Martin, Specogna et al. 2004 , Specogna, Caens-Martin 2008)
- et ouvrir ainsi une orientation en lien avec l'activité .

A partir de ce moment, mon regard de chercheur s'est modifié et a évolué. Si je privilégie toujours une approche dialogique et pragmatique des échanges langagiers, je le fais, en considérant l'agir en actes des sujets et leur développement cognitif et/ou professionnel, qu'il soit individuel ou collectif.

⁴ Laboratoire de Psychologie Sociale (LPCS) dirigé par le professeur des universités Philippe Castel

Aussi, les publications scientifiques qui sont les miennes sont toutes des publications de psychologie ; qu'elles prennent place dans des revues de sciences de l'éducation ou de psychologie.

L'activité scientifique résumée dans ce document de synthèse concerne les liens qui se tissent entre la production verbale émise par le sujet et le raisonnement externalisé qu'il tient. Le questionnement qui est le mien considère la production verbale des locuteurs dans l'espace interactionnel dans lequel ils évoluent. Production verbale considérée comme une trace de l'élaboration de la pensée et une mise en mots de celle-ci (Vygotski LS trad. Sève F, 1985). En effet, puisque l'analyse interlocutoire, en s'intéressant à la structuration des échanges verbaux, permet de rendre compte de l'élaboration de la conversation au sein de l'espace interactionnel du fait de la dialogisation des actes de langage, je souhaite montrer comment, elle met en lumière des indicateurs qui donnent le moyen de supposer le schème interne du sujet. Comment ces indicateurs se construisent et/ou se co-construisent dans l'espace interactionnel, pour prendre place et forme dans le collectif et ainsi, permettre la compréhension et probablement l'élaboration de schèmes collectifs (Specogna 2013, Specogna 2015) voire de schèmes que l'on pourrait nommer schèmes interactionnels.

Dans la littérature, s'intéresser au schème, c'est s'intéresser au raisonnement individuel et interne du sujet. Ce qui m'intéresse c'est de pouvoir élaborer une théorie qui puisse considérer l'interaction des sujets en tant qu'espace potentiel de confrontation des schèmes de pensée mis en partage dans/pour le collectif. De ce fait, les échanges collectifs ne sont-ils pas générateurs de ces confrontations ? Aussi, s'intéresser au schème au sein des collectifs de travail, n'est-ce pas s'intéresser de fait, au raisonnement collectif des sujets dans l'espace communicationnel ?

Le cadre théorico-méthodologique de l'analyse des interactions verbales sera alors interrogé au travers des divers travaux entrepris pour en faire émerger son intérêt, son apport et ses limites et, montrer comment il concourt à l'élaboration d'une théorie pour rendre compte de l'élaboration des schèmes collectifs et, comment il questionne méthodologiquement le traitement des interactions verbales afin de rendre compte des processus sous-jacents.

La synthèse de mes travaux scientifiques interrogera les divers questionnements et études qui ont été les miens et ce, au travers d'une constante : l'interaction verbale. L'idée étant de montrer comment l'interaction verbale est génératrice d'informations à propos du raisonnement interne des locuteurs et externalisés au sein de l'espace interactionnel pour permettre l'élaboration de schèmes collectifs interactionnels. Cela interrogera la variété des publics dans la progression scientifique et professionnelle

Ce document de synthèse des travaux se répartira en quatre parties :

- une première partie qui positionnera le cadre épistémologique de départ et qui va servir d'ancrage à diverses études,

- une seconde partie qui complètera la partie précédente en présentant des études reflétant différentes applications et la diversité des publics,
- une troisième partie qui interrogera la thématique de cette HDR intitulée compétences communicationnelles, compétences professionnelles et formation,
- une quatrième partie pour faire part des perspectives post HDR envisagées

Chapitre 1 : Rencontre avec l'école et l'élève au travers du prisme des interactions verbales

1.1. Ecole, élèves, apprentissages scolaires, interactions verbales

Je reprends à mon compte les premiers mots écrits par Bruno Maggi (Maggi B, 2011) et le questionnement qu'il soulève au sein de l'introduction du numéro de revue qu'il dirige. Savoir pourquoi nous intéresser à tel ou tel domaine, pourquoi le chercheur fait tel ou tel choix en amont de ses analyses, comment le chercheur se positionne dans tel ou tel courant ? Ce sont en effet des questions fondamentales et qui me semblent incontournables pour ce travail d'analyse que demande une HDR comme j'ai pu l'expliquer en préambule.

Mes parcours de vie personnel, d'études et professionnel se sont enrichis et ont orienté au fil du temps, des rencontres, des opportunités, des rôles, des places et fonctions occupées, des directions scientifiques, les publics choisis et les métiers à analyser.

Comme déjà dit, c'est au cours de mes travaux de recherche en année de maîtrise que j'ai recueilli les premières traces verbales à propos de l'agir des sujets. Il s'agissait de productions en situation d'enseignement-apprentissage dispensées en classe ou d'entretiens post activité d'enseignement-apprentissage entre enseignants et élèves à propos de ce qui était vécu par les uns et les autres. Au cours de mon année de DEA⁵ en étant suivie à la fois par les sciences de l'éducation et par la psychologie, que je rencontre les travaux menés au sein du GRC et m'inscris alors dans l'axe d'analyse des productions verbales développées par les membres du GRC dont la description s'ensuit ci-dessous.

Non consciente au départ du champ dans lequel j'allais m'inscrire, au fil des travaux, des rencontres scientifiques, des lectures, désormais je me situe dans le champ épistémologique développé au sein des travaux de Vygotski in *Pensée & langage* (1934, 1985) et ce, autant pour les axes en lien avec le langage, la pensée, le raisonnement du sujet, que pour le développement de celui-ci.

Cette partie présentera le cadre théorico-méthodologique sous-jacent aux études qui sont les miennes. Les échanges verbaux et leur structuration sont le fil conducteur de mes travaux. Je vais exposer le décours théorique pour appréhender au mieux mes analyses initiales et leur évolution. Je poserai

⁵ DEA Diplôme d'Etudes Approfondies (actuelle année de MASTER 2)

également les cadres méthodologiques retenus autant d'un point de vue du recueil de données que du point de vue traitement de celles-ci et enfin, leur diffusion. Et je définirai les publics observés en situation.

1.2. Cadre théorico-méthodologique de l'analyse des interactions verbales

Comme énoncé dans le préambule l'attrait pour les échanges verbaux a toujours été le mien. Le GRC m'a accueillie et a répondu à ma demande de complément de formation eu égard à la compréhension des enjeux lors des échanges langagiers, je me suis alors formée à la logique interlocutoire appliquée aux échanges entre élèves lors de situations d'apprentissages en classe.

Cette partie pointera les éléments que j'ai retenus comme fondamentaux pour mieux appréhender les situations rencontrées.

1.2.1. Dialogisation des actes de langage

S'il est admis qu'une interaction verbale peut n'être qu'une suite d'énonciations linéaires formulées tour à tour par les membres de l'échange, ce n'est pas cette définition de l'interaction qui sera étudiée au sein de cette synthèse. Nous ne nous intéressons donc pas uniquement à ce qui est effectué en linguistique quant aux principes linguistiques qui déterminent les propriétés phonétiques et sémantiques des énoncés mais bien à l'enchaînement conversationnel produit en situation d'interactions entre deux locuteurs et ce qui se tisse entre eux.

Dans le courant de la logique interlocutoire (Trognon & Brassac 1992 et Trognon & Kostulski 1996), la définition de l'interaction verbale qui est observée est celle de l'ajustement des interactants au cours d'un échange à propos d'une conversation qui a pour objet un but commun. C'est donc regarder l'interaction verbale dans sa dimension dialogique et ce, au travers des notions de satisfaction et de réussite des actes de langage (Ghiglione & Trognon 1993, Trognon & Brassac 1992, Spigolon & Specogna 2000).

Pour analyser les interactions verbales, le champ initial utilisé est celui de la théorie des actes de langage (Searle & Vanderveken 1985, Vanderveken 1988) qui a permis l'étude des actes de langage à travers l'étude de leurs conditions de réussite et de satisfaction. Cependant, si cette théorie permet de rendre compte de l'accomplissement des actes illocutoires pour définir ce qu'est une conversation, elle ne permet pas de rendre compte des liens qui se tissent entre les actes de langage du fait de l'entrée monologique. Aussi, pour rendre compte des mécanismes socio-cognitifs de la conversation, nos choix théoriques s'orientent vers la logique interlocutoire qui repose sur la thèse que la conversation « est le déploiement d'une « logique » articulant les propriétés des actes de langage » (Brixhe, Trognon, Saint Dizier 1994). Le modèle de la logique interlocutoire constitue donc une nouvelle interprétation, non monologique cette fois, de la théorie des actes de langage, ou, plus exactement, c'est une théorie dialogique des notions de

satisfaction et de réussite des actes de langage et des relations que gouvernent ces deux propriétés dans le cadre d'une conversation.

Lorsque nous observons une conversation afin de l'analyser, nous voulons pouvoir comprendre comment des cognitions s'y distribuent, comment nous pouvons résoudre des problèmes au travers de la conversation, comment nous pouvons apprendre dans une conversation, comment le travail se distribue, comment les sujets coopèrent et comment ils trouvent des solutions.

Ceci nécessite une théorie du processus conversationnel qui soit en même temps, une théorie de la déduction conversationnelle et cette dernière, contenue dans une théorie de l'argumentation. Pour cela, une théorie du contenu propositionnel est nécessaire. Celle-ci doit être suffisamment permissive pour que nous puissions y retrouver de l'arithmétique, de la logique, de la narration... parce que le contenu propositionnel qui est traité dans les illocutions est relatif au domaine référentiel ou à l'espace de problème dans lequel les interactants se trouvent selon la tâche. Le contenu propositionnel dépend alors du domaine référentiel sur lequel il porte.

Nous avons également besoin de montrer que lorsque les gens parlent, non seulement ils pensent mais ils entrent en relation. Nous avons donc besoin d'un formalisme qui explique les relations sociales qui se construisent quand les interactants parlent. Enfin, nous avons besoin d'une théorie qui nous montre que lorsque les interactants parlent, ils font les deux choses précédentes en même temps : parce qu'ils pensent, ils entrent en relation avec autrui et parce qu'ils entrent en relation avec autrui, ils pensent (Trognon, 1995; Trognon & Kostulski, 1996).

Pour illustrer ces propos voici un exemple : si lors d'un échange, le deuxième locuteur (L2) déduit une assertion à partir de deux assertions qu'auraient énoncées préalablement les interlocuteurs de L2, non seulement L2 effectue une opération de raisonnement en plus, L2 émet une opération relationnelle puisque, à ce moment L2 anime le raisonnement et donc, dirige, oriente l'interlocution.

Valentine 28,b,c	alors on prend un chapeau avec un journal .
Valentine 28c	C'est un journaliste
Marc 29	moi je dirais qu'il faudrait il faudrait faire une histoire à base d'un magicien s'il y a un chapeau
Valentine 30	ouais la magie ouais
Marc 31 a	la magie et en plus j'ai une clef et ça.
Marc 31b	Alors, qu'est-ce que vous en pensez ?
Simone 32	j(e) trouve que le journal il va faire une histoire avec le chapeau

1 extrait corpus Marc (Specogna 1198)

Simone 32 qui représente ici L2 émet un raisonnement à partir des énonciations de ses camarades et dirige, oriente l'interlocution « le journal il va faire une histoire avec le chapeau ».

En somme, un groupe organise ses cognitions et ses relations en même temps qu'il converse c'est-à-dire, qu'il construit une conversation. Le moteur de cette construction c'est, ce qui compose l'ensemble des relations entre les actes illocutoires. Cet ensemble des relations est extrait de l'enchaînement des tours de parole qui vont composer la dimension séquentielle de l'interlocution afin de rendre compte de la suite d'illocutions apparaissant au cours de l'échange les unes derrière les autres. Montrer comment se structurent les relations entre les interactants au cours de l'échange se fera par la dimension structurale qui a comme fonction l'élaboration de la structure hiérarchique de la conversation et permet d'apprécier les places occupées par les divers membres du groupe au cours de l'échange.

La dimension illocutoire de l'interlocution décrit la suite des actes de langage successivement accomplis au fur et à mesure de la conversation. Ces actes de langage sont définis selon leur force (assertive, ou directive ou etc.), selon leur modalité d'expression (littérale ou non littérale) et selon leur rôle dans la conversation (réfutation, justification, etc.).

La dimension cognitive de l'interlocution restitue grâce à un formalisme élémentaire issu du calcul proportionnel et de la logique des prédicats de premier ordre la valeur « informationnelle » des énonciations.

La dimension conversationnelle de l'interlocution renvoie quant à elle, à l'ensemble des propriétés portées par la conversation.

Pour permettre une compréhension éclairée voici la reprise de l'exemple ci-dessus utilisé, extrait de mon corpus de thèse et contextualisé :

Un groupe d'élèves de CM1 (1^{er} degré de l'école Française, élèves de 10-11 ans) est confronté à une tâche collective de narration. L'enseignant leur demande de construire ensemble à l'oral une histoire en se servant d'objets disposés sur la table (1 chapeau haut de forme, une clef de grande taille 30cm, 1 journal papier et 1 minitel). Le groupe vidéo-enregistré est comme⁶ tous les autres groupes, installé dans la classe. Après que l'enseignant s'est assuré de la compréhension de la consigne par les élèves, il s'éclipse et les laisse construire en autonomie. Les échanges préalables à Valentine 28 se rapportent à la compréhension de la consigne et s'élaborent en présence de l'enseignant. A partir de Valentine 28 la résolution de la tâche démarre en autonomie.

⁶ La classe observée est habituée aux travaux de groupe. La journée en question est organisée en ateliers divers et parmi ces ateliers se situe l'atelier narration dont il est question ici.

Valentine 28a,b	alors on prend un chapeau avec un journal .
Valentine 28c	C'est un journaliste
Marc 29	moi je dirais qu'il faudrait il faudrait faire une histoire à base d'un magicien s'il y a un chapeau
Valentine 30	ouais la magie ouais
Marc 31 a	la magie et en plus j'ai une clef et ça .
Marc 31b	Alors, qu'est-ce que vous en pensez ?
Simone 32	j(e) trouve que le journal il va faire une histoire avec le chapeau

2 Extrait corpus Marc (Specogna 1998)

Sur la base de ces quelques échanges entre élèves nous pouvons dire que les élèves répondent à la consigne puisqu'ils se servent des objets donnés pour créer une histoire. Chacun s'essaie en énonçant des règles pour construire les supports à l'histoire.

En 28 a,b,c Valentine crée le personnage journaliste en associant les objets chapeau et journal. En 29 Marc propose le personnage magicien sur la base de l'objet chapeau. En 30 Valentine déclare son accord sur le thème de la magie et Marc ajoute d'autres objets (une clef et ça). L'histoire aurait pu démarrer mais en 32 Simone réitère les objets journal avec chapeau pour créer une histoire.

Afin de formaliser l'analyse et de montrer comment s'élabore le cheminement conversationnel, le tableau ci-dessous est utilisé tout en reprenant les diverses dimensions ci-dessus décrites.

Séquentiel		Conversationnel				
		Illocutoire	Cognitif			
			Valentine	Marc	Part M/V	Part /gpe
ah ouais... ouais	Val 30	1. assertif 3. acceptation de la contre proposition Marc 29 4. accepte refus de proposition Valentine 28b formulé par Marc 29	<i>R2 : 1 objet -> 1 attribut du personnage</i> <i>Chapeau -> (chapeau) magicien</i> $\neg (CJ) \rightarrow \text{journaliste}$ $\text{et } (C) \rightarrow \text{magicien}$		$(\neg (C,J)) \rightarrow J$ $\wedge (C) \rightarrow M$	

3 Formalisation (Specogna 1998)

L'interlocution est la matrice non seulement des cognitions mais également de leurs partages (Grusenmeyer et Trognon 1996 ; Trognon, 1995 ; Trognon, 1993). Une cognition partagée est une cognition acceptée par différents membres d'un groupe ; l'acceptation d'une cognition n'impliquant pas l'acceptation du processus qui a conduit à sa production.

Le tableau 1 matérialise d'une part l'apparition des cognitions (niveau conversationnel) au fil de l'échange (niveau séquentiel) et montre comment et à quel niveau ces cognitions sont en partage entre les interlocuteurs.

Ici, en réponse à l'assertion Marc 29, Valentine 30 réitère la règle énoncée par Marc 29 soit un objet compose un attribut de l'histoire à créer c'est-à-dire que l'objet chapeau va impulser l'idée de la magie. En même temps, lorsque Valentine 30 effectue cette assertion « ah ouais la magie ouais » cela revient à accepter la contre-proposition formulée en Marc 29 et implique de refuser sa propre proposition formulée en Valentine 28.

Ce qui semble s'acter à ce niveau de l'échange c'est le partage qui se construit entre ces deux partenaires : l'idée de la magie obtenue par l'objet chapeau et, l'idée que les deux objets ne créent pas le personnage journaliste.

On est bien ici dans une dialogisation des actes de langage puisque le réactif Valentine 30 à Marc 29 pose une réussite et une satisfaction des dires en Marc 29. Ce sont cette réussite et cette satisfaction obtenues en Valentine 30 de Marc 29 qui vont constituer l'idée de magie et créer un partage entre les deux locuteurs. C'est de cette notion de partage que va naître cet espace interactionnel.

1.2.2. Dialogisation des actes de langage et espace interactionnel

Les données verbales à partir desquelles je travaille mettent en scène *a minima* deux interlocuteurs et sont toujours orientées par un but commun. Ces deux éléments vont constituer la base nécessaire pour l'étude des échanges langagiers orientés.

Il est question ici des travaux de psychologie sociale sur la dynamique des groupes. Pour ce qui est de mon champ d'analyse je me situe dans celui de la dynamique des groupes restreints (Anzieu D, Martin JY 2013)

Pour cela, il est donc nécessaire de s'assurer que les partenaires du groupe soient effectivement présents avec au centre un objectif commun à atteindre et qu'ils ne soient pas juste placés là pour constituer physiquement un groupe (Blanchet, Trognon, 1994). C'est donc bien toute la distinction qui est faite entre le groupe et l'agrégat d'individus. Mes travaux de thèse se sont appuyés sur les travaux en groupe restreint avec une tâche commune, celle de raconter une histoire collective et ce, à l'oral en partant d'objets choisis par l'expérimentateur.

Les analyses effectuées des échanges verbaux entre élèves sur la base des deux modèles d'analyse de la communication des processus groupaux préalablement cités ont permis de faire émerger des profils de leader au sein d'un groupe exécutant une tâche collective et des figures langagières par les productions verbales des interactants au cours des échanges.

Les douze catégories de Bales (1950) appliquées au corpus de thèse ont permis de catégoriser les interventions de chacun des locuteurs et ainsi de faire émerger les places sociales occupées dans le groupe lors de la réalisation collective de la tâche et de pointer un partage du rôle de leader en deux profils : le leader de la tâche et le leader socio-émotionnel.

Domaine socio-émotionnel			Domaine de la tâche		
	nombre interventions	catégories	catégories	nombre interventions	
Positif n %		1 Gentillesse, attention 2 Joie, plaisir, positif 3 Accord passif	4 Suggestions non directives 5 Souhait, valeur, jugement 6 Information objective		Apports n %
Négatif n %		10 Désaccord passif 11 Tensions aide 12 Opposition, attaque ...	7 Demandes 8 Demandes opinions, jugements 9 Demandes de suggestions		Demande n %

4 Les douze catégories du modèle de Bales (Specogna 1998)

Probablement s'il devait être question de relier ces travaux aux avancées actuelles quant aux pratiques de management on pourrait tenter de voir si cette répartition est spécifique au public de cet âge, et/ou au leader non expert, et/ou à tout type de leader. Ce n'était pas l'objet de la thèse et cela, n'a donc pas été traité bien que les travaux de Fisher (1986) mentionnaient deux dimensions au sein du profil du leader : le leader socio-affectif qui a pour rôle de fixer les relations entre les membres et le leader de la tâche qui gère le travail du groupe. Aujourd'hui ne pourrions-nous pas rattacher ces deux dimensions à ce que l'on nomme le leader démocratique ? Ne pourrions-nous pas observer dans les groupes au travail ce qui se joue et comment ?

Pour préciser ces profils, une analyse fine des échanges langagiers a également permis d'élaborer ce que nous avons nommé au cours de la thèse de doctorat, des figures langagières (Specogna 1998) afin de prélever les indicateurs exploitables pour rendre compte de la phase de discussion entre les interactants et les jeux de langage qui s'y retrouvent.

Les quatre figures langagières ci-dessous définies s'adosent toutes aux échanges verbaux extraits du corpus de la thèse de doctorat :

La figure de conflit : le locuteur 1 (L1) n'accepte pas le dire du locuteur 2 (L2). Un conflit (conflit socio-cognitif ou conflit de personnes) peut s'ensuivre entre L1 et L2.

Valentine 48

Marc 49

Simone 50

Marc 51

je (ne) comprends rien du tout

tu (ne) comprends pas ? Ben si tu comprends

ben après il faudra la raconter alors euh

ben oui alors euh il faut il faut qu'on comprenne le but et on peut raconter autrement

Ici, ce qui fait l'objet de la figure de conflit c'est la mise en difficulté pour Valentine qui déclare ne rien comprendre. Marc impose de manière autoritaire en 49 le fait qu'elle comprenne et donc invalide ses mots. S'ensuit une justification par Simone 50 du pourquoi il faut comprendre ou de la difficulté si ce n'est pas compris dont Marc s'empare pour amener l'importance de la compréhension au vu de l'objectif à atteindre devoir raconter l'histoire.

La figure de clivage : L1 et L2 restent tous deux sur leur propre point de vue, la conversation est alors stérile.

Simone 32	j(e) trouve que le journal il va faire une histoire avec le chapeau
Marc 33	le chapeau et le journal c'est ce que j'ai dit
Val 34	et le journal, oui comme j'ai dit moi
Marc 35a	ah il faut faire une histoire avec tous

Le passage ci-dessus montre deux locuteurs qui émettent une réaction à l'énonciation de la règle narrative énoncée en Simone 32. Marc comme Valentine souhaitent détenir la propriété de cette règle « c'est ce que j'ai dit » - « oui comme j'ai dit moi ». Plutôt que de continuer en ce sens et bien la situation est levée par un clivage qui pourrait être une forme de stratégie d'évitement.

La figure de révision : L1 effectue une première proposition, L2, une seconde et L1 accepte l'idée donnée par L2. A ce moment L1 fait fi (pour diverses raisons) de sa propre idée et la conversation suit son cours sans heurt.

Valentine 28,b,c	alors on prend un chapeau avec un journal. C'est un journaliste.
Marc 29	moi je dirai qu'il faudrait il faudrait faire une histoire à base d'un magicien s'il y a un chapeau
Valentine 30	ouais la magie ouais

De façon simple et rapide, Valentine qui avait dans l'idée de créer une histoire à base d'un journaliste (28) révisé sa posture (30) par l'acceptation de la magie énoncée par Marc.

La figure de négociation : L1 entend la proposition émise par L2 mais ne l'accepte pas de fait. L2 peut alors essayer de montrer à L1 pourquoi la proposition énoncée ne le satisfait pas et ainsi, une phase de négociation possible peut s'engager si L1 et/ou L2 acceptent de remettre en cause leur dire.

Marc 31a	Et en plus j'ai une clef et ça
Marc 31b	Alors, qu'est-ce que vous en pensez ?
Simone 32	j(e) trouve que le journal il va faire une histoire avec le chapeau
Marc 33	le chapeau et le journal c'est ce que j'ai dit
Val 34	et le journal, oui comme j'ai dit moi
Marc 35a	ah il faut faire une histoire avec tous.
Marc 35b	Alors, admettons qu'il y ait un magicien
Val Sim 36	ouais
Marc 37	c'est un magicien qui a un chapeau magique
Simone 38	il faut raconter
Marc 39 a	ah attends, j'ai une idée.
Marc 39b	C'est un journaliste il voit, il voit dans le journal
Marc 39c	que que j(e) sais pas moi
Simone 40	un magicien
Marc 41a	ouais qu'il y a un nouveau grand magicien

L'exemple Marc 31 - Marc 41 est une figure de négociation qui abrite au premier temps de l'échange une demande d'assentiment qui permettrait probablement de continuer sereinement le travail. Pour autant, en 31b Marc invite le groupe à donner son avis et ici Simone s'en saisit pour placer sa règle narrative journal + chapeau = histoire. Cette intrusion va alors provoquer la phase de négociation dans l'échange pour faire avancer l'histoire collective. Deux idées fortes sont portées : Marc souhaite une histoire à base d'un chapeau et d'un journal et ne sait comment imbriquer la magie ; Simone à base de magie et/ou magicien. En utilisant la mise en difficulté de Marc 39c elle enchevêtre 39b à 40 et l'histoire peut avancer avec un accord prononcé par Marc 41a « ouais » et une formulation qui atteste cet accord.

En somme, les diverses figures ci-dessus présentées montrent bien comment se construit une phase de discussion, par quelles étapes elle passe et comment les uns et les autres s'accordent pour avancer collectivement.

Les exemples ci-dessus développés pour chacune des figures viennent développer mon entrée pour analyser les échanges langagiers qui adoptent comme ici, une fonction essentielle dans la structuration des groupes : une perspective pragmatique de tendance opératoire. Il s'agit des effets qu'un locuteur souhaite produire sur son interlocuteur. Davidson, cité par Rorty (1984) désigne cette pragmatique opératoire comme organisée et où la connaissance des buts de la communication nous ramène à l'étude des sens des énoncés inter-illocutoires. On voit bien l'importance de la structuration des échanges langagiers pour la compréhension des interactions et ce, dans un espace bien défini qui prend le sens d'espace interactionnel.

Au cours de ma thèse de doctorat et toujours en reprenant l'exemple d'échanges entre les élèves, force est de constater que ce qui est dit selon, comment on se positionne théoriquement, peut renvoyer soit à la sémantique, soit à la pragmatique. La différence est alors de se positionner soit en termes de lecture du sens de l'énoncé soit, en termes de lecture du sens du locuteur.

Reprenons l'exemple Marc 29 en réaction à Valentine 28 :

Valentine 28c

C'est un **journaliste**

Marc 29

moi je dirais qu'il faudrait il faudrait faire une histoire à base d'un **magicien** s'il y a un **chapeau**

Marc en Marc 29 est littéralement une assertion conditionnelle (si chapeau alors faire une histoire à base d'un magicien). A un second niveau, l'énoncé de Marc constitue une requête de faire quelque chose. Il s'agit d'une requête indirecte puisqu'il l'énonce sous une forme conditionnelle (« il faudrait faire ») (Searle, 1982). C'est conventionnellement que ce genre de formulation sert à exprimer des requêtes et c'est pourquoi nous disons que l'énonciation de Marc relève d'un sens statistique de l'énoncé. A partir du second niveau, l'identification des énonciations repose sur des schémas d'inférence où interviennent les principes communicationnels évoqués par Grice (1975), ou par Sperber et Wilson (1989). A un niveau plus « profond » encore, le fait pour Marc d'énoncer une requête revient à proposer une alternative. Ce niveau relève du sens du locuteur. Enfin, il nous a semblé que le fait de formuler une alternative puisse s'interpréter comme un refus de la proposition de Valentine; c'est là une implicature qui relève également du sens du locuteur.

Les travaux de thèse de doctorat ont permis d'affirmer que les différents niveaux d'analyse de l'énoncé constituent une échelle de dénégabilité, qui va du moins au plus dénégable. Le locuteur pouvant en effet beaucoup plus facilement dénéguer une implicature qu'un acte littéral.

Le tableau suivant représente ce que nous venons d'avancer :

le moins dénégable

			Ensemble des valeurs numériques
Actes littéraux	Sens de l'énoncé	Sémantique « Catégorique »	1/0
ex. Marc 29 <i>moi je dirais je dirais qu'il faudrait il faudrait faire une histoire à base d'un magicien s'il y a un chapeau</i>	assertif		
Actes indirects conventionnels	Fréquence d'usage : sens « statistique » de l'énoncé	Sémantique « floue »	[0,1]
ex. Marc 29	directif indirect conditionnel		
Actes indirects contextuels	sens du locuteur	Pragmatique	[0,1]
ex. Marc 29	énonciation d'une autre proposition		
Implicature	sens du locuteur	Pragmatique	[0,1]
ex. Marc 29	refus de la proposition énoncée par Valentine en 28b		

le plus dénégable

5 Niveaux conversationnels (Specogna 1998) Tableau n°64

En somme, l'espace interactionnel reviendrait à se situer dans une dimension praxéologique pour le définir au travers de l'articulation entre action, cognition et langage. Goffman (1963, 1981) et Kendon (1990) ont été très attentifs à l'articulation entre l'organisation de l'action et son articulation à l'espace. Cependant à l'instar de ces deux auteurs et de leurs divers travaux, il ne s'agit pas de l'espace interactionnel en tant que dispositif préexistant à la situation mais d'un espace interactionnel qui se co-construit entre les acteurs de l'échange. Ce qui donne appui à la conception de cet espace, ce sont, d'une part les énoncés satisfaits et réussis au fur et à mesure de la conversation et, d'autre part les relations qu'entretiennent les locuteurs au fur et à mesure du déroulé de leurs énoncés et de la manière dont ils sont accueillis par le partenaire de l'échange.

Aussi, que ce soient les relations qui se tissent au fur et à mesure de l'échange comme les développements cognitifs qui se co-élaborent, l'espace interactionnel est sujet à modification, à évolution, à transformation au fur et à mesure que ces divers éléments se côtoient. Au-delà des axes liés à la place

occupée par les interactants, les figures conversationnelles dégagent et colorent le profil des locuteurs, et les cognitions qui se construisent. Ces élaborations progressives conduisent à mobiliser la notion de satisfaction des actes de langage pour rendre compte de cet engendrement au fur et à mesure du cheminement de l'interaction.

1.2.3. Satisfaction des actes de langage pour l'élaboration de l'espace interactionnel

Comme il a été dit précédemment, pour rendre compte de la dimension dialogique des actes de langage, il est nécessaire de nous intéresser aux notions de satisfaction et de réussite des actes de langage notamment pour dérouler le continuum qui se dégage d'une interaction et qui selon nous, participe de cet espace interactionnel.

Pour une meilleure compréhension des analyses effectuées, nous définissons les actes de langage directs et indirects ainsi que l'échelle de satisfaction revisitée des actes de langage pour discuter l'espace interactionnel.

1.2.4. Actes de langage

Dans les travaux exposés nous avons recours aux actes de langage directs et indirects ce pourquoi nous définissons les deux.

1.2.4.1. Actes de langage direct (niveau 1 ; tableau 5 niveaux conversationnels)

Selon la théorie des actes de langage (Searle & Vanderveken, 1985, Vanderveken, 1988), nous parlons pour agir sur le monde et c'est en agissant sur le monde que nous le représentons.

Un acte de langage (ou acte illocutoire) est un « acte accompli au moyen de l'énonciation d'un énoncé » (Searle & Vanderveken, 1985). L'acte de langage se définit par sa force, qui s'applique sur un contenu propositionnel, et se formalise ainsi : $F(p)$ où F , renvoie à la force illocutoire de l'acte et p , au contenu propositionnel. Ce dernier correspond à la fonction⁷ représentationnelle ou cognitive de l'acte; c'est une proposition qui représente l'état de chose et l'action prédiquée dans l'acte de langage ou la mise en correspondance de cette représentation avec le monde (Trognon et Ghiglione, 1993; Trognon, 1995). Selon Vanderveken (1988), « on dit qu'un acte de discours de la forme $F(p)$ est accompli dans un contexte d'énonciation selon une interprétation si et seulement si, dans ce contexte, selon cette interprétation,

⁷ Depuis, nous savons que c'est l'acte qui a une portée sur la dimension représentationnelle et cognitive et pas uniquement le contenu propositionnel (Trognon, Kostulski, 1996).

- le locuteur accomplit le but illocutoire de la force F sur le contenu propositionnel p avec le mode d'accomplissement de F, et p satisfait les conditions sur le contenu propositionnel de F dans ce contexte et si, 52
- le locuteur, en outre, présuppose les propositions E(i,p) déterminées par les conditions préparatoires E de F, et
- exprime également avec le degré de puissance de F les états mentaux de la forme m(p) ayant les modes m appartenant aux conditions de sincérité de F ».

Searle et Vanderveken (1985) définissent cinq types d'actes de langage, selon leur force :

- l'acte assertif, dont le but est de représenter un état du monde
exemple : « la Terre est ronde »; les mots s'ajustent au monde,
- l'acte promissif ou commissif, qui engage le locuteur à faire une action
exemple : « je viendrai demain »; le monde s'ajuste aux mots,
- l'acte directif, qui vise à faire agir un interlocuteur
exemple : « ferme la porte »; le monde s'ajuste aux mots
- l'acte déclaratif, qui consiste à accomplir une action par le seul fait de son énonciation
exemple : « la séance est ouverte »; les mots s'ajustent au monde et le monde s'ajuste aux mots.
- et enfin l'acte expressif, qui consiste à décrire un état psychologique
exemple : « je me sens bien »; direction d'ajustement vide.

Le contenu propositionnel d'un acte de langage est la proposition qui représente les conditions de satisfaction de cet acte.

1.2.4.2. Actes de langage indirects (niveau 2 ; tableau5 niveaux conversationnels)

Pour illustrer cette notion, nous utiliserons les travaux de Searle (1969, 1975) en y adaptant des exemples de vie courante.

Selon Searle, le problème posé par les actes de langage indirects soulève deux questions :

- comment se peut-il qu'un locuteur dise une chose, veuille bien dire cette chose, et veuille dire aussi quelque chose d'autre ?
- Comment se peut-il qu'un auditeur comprenne l'acte de langage indirect, alors que ce qu'il entend signifie autre chose ?

Le problème est d'autant plus difficile du fait que certaines phrases sont couramment et conventionnellement utilisées pour exprimer indirectement des requêtes. Il est difficile d'imaginer des situations concrètes où dans la partie du globe dans laquelle nous vivons, « Pouvez-vous me passer la tapenade ? » n'exprimerait pas une requête. L'hypothèse formulée par Searle (1969) afin de l'expliquer suggérait que la phrase en question porte sur l'une ou l'autre des conditions de félicité⁸ des actes de langage qu'elles accomplissent directement. Elles indiqueraient alors que l'une ou l'autre de ces conditions est réalisée soit en assertant, soit en questionnant à leur sujet.

Par exemple, la proximité entre mon voisin de table et la tapenade fait que cela a un sens de lui demander de la passer. Au lieu de demander sans délicatesse, sans formule de politesse, ou sans formalisme social, je puis l'interroger sur l'état de fait qui rendra sensée ma demande ultérieure...

En 1975, Searle complète son hypothèse en en formulant une nouvelle. Dans les actes de langage indirects le locuteur communique à l'auditeur davantage que ce qu'il dit effectivement en se reposant sur un arrière-plan d'informations mutuellement partagées, informations linguistiques et non linguistiques, en même temps que sur la capacité d'inférence rationnelle de l'auditeur.

L'appareil théorique requis pour expliquer la partie indirecte de ces actes de langage indirects consiste donc en :

- la théorie générale des actes de langage,
- des principes généraux de coopération conversationnelle (tels qu'ils ont été formulés par Grice)
- et un arrière-plan d'informations factuelles partagées par le locuteur et l'auditeur.

Si nous utilisons en exemple l'illocution « Peux-tu me passer le sel », selon ce que nous venons de dire, au sens littéral lorsque le locuteur émet cet énoncé, il interroge les capacités de l'interlocuteur à pouvoir passer le sel. Cependant, selon « le sens habituel » ou le sens selon « l'usage », nous pouvons difficilement dire qu'il ne s'agit pas ici d'une requête produite par le locuteur à son interlocuteur et donc, nous la traduirions tout simplement en « Passe-moi le sel ».

1.2.4.3. *Echelle de satisfaction des actes de langage*

Comme décrit dans l'article de Spigolon et Specogna (2000), en logique interlocutoire, c'est-à-dire dans une version dialogisée de la théorie des actes de langage, quel que soit le type d'acte initiatif proféré, la satisfaction dépend des interlocuteurs et non de la correspondance de ce qui est dit avec un état du monde. Ainsi, "nous dirons que l'interlocuteur du second temps de l'interaction réalise les conditions de satisfaction d'un acte assertif si et seulement s'il s'approprie sa satisfaction, c'est-à-dire tient son contenu

⁸ *Felicity conditions* : ce qui doit être le cas pour que l'acte de langage en question soit réussi

propositionnel pour vrai" (Trognon, 1993, p.100). La vérité de l'acte initiatif est assumée "par défaut", c'est-à-dire jusqu'à preuve du contraire.

Le principe de la satisfaction interlocutoire des actes de langage est riche en implications et correspond mieux à la réalité conversationnelle. En effet, dans cette perspective : le sens n'appartient ni au locuteur, ni à l'auditeur ; il est un produit émergent de l'entre deux, c'est-à-dire de leur relation. Les travaux entrepris ont alors permis d'affiner la gradation de la notion de satisfaction d'un acte de langage. Pour cela, nous avons questionné le principe de pertinence qui, selon Sperber et Wilson régit l'accès aux environnements cognitifs. Le principe en question évoque ce qui se noue entre deux locuteurs à savoir : lorsque L1 et L2 conversent, il est à la fois question d'une communication d'information contenue dans l'énoncé produit et cette production d'information est intentionnelle. Aussi, dans cette perspective, le locuteur qui reçoit l'information présuppose que cette dernière est l'information la plus pertinente produite par son partenaire d'échange. Cela étant, s'introduisent deux facteurs principaux à la pertinence : l'effort cognitif et les effets contextuels portés par l'information dispensée. Nous pouvons alors dire que si l'effort cognitif appartient au locuteur, les effets contextuels sont des éléments de l'environnement cognitif et donc appartiennent à l'espace interactionnel. C'est selon nous un élément fort nécessaire au développement de l'interaction qui demande de fournir ce qui est nécessaire à l'intercompréhension des locuteurs. Intercompréhension qui ne peut se produire sans une mutualisation des environnements cognitifs. En effet, pour éviter par exemple, une non compréhension et/ou un malentendu, les locuteurs auront des efforts particuliers à fournir quant aux éléments contextuels tels les ajouts d'informations, les suppressions d'informations, les éclaircissements ... sollicités par l'interaction. Il est alors essentiel de nous focaliser sur les indices textuels qui permettent de déceler le niveau d'intégration cognitive des interlocuteurs. Brixhe (1993 in Spigolon, Specogna 2000) précise comment repérer textuellement le recouvrement des environnements cognitifs, et ce, en étudiant des situations d'apprentissages en classe ordinaire au cours desquelles des échanges entre élèves et/ou entre élèves et enseignants s'élaborent au cours de temps didactiques.

« Lorsque l'état du recouvrement des environnements cognitifs est satisfaisant, les interlocuteurs marquent leurs interventions par des évaluations positives globales, des conclusions valides, des accords réciproques, des déductions, des confirmations ou des évaluations positives locales (c'est-à-dire faisant référence au cotexte le plus immédiat).

Lorsque le recouvrement des environnements cognitifs n'est pas satisfaisant mais évolue de manière positive, les interlocuteurs marquent leurs interventions par des demandes d'information, des émissions d'hypothèses ou des rectifications.

Enfin, lorsque le recouvrement des environnements cognitifs est insuffisant car limité par des assomptions contradictoires, les interlocuteurs marquent leurs interventions par des infirmations, des réfutations propositionnelles ou présuppositionnelles, des évaluations négatives locales ou globales (c'est-à-dire portant sur un échange ou même sur l'ensemble de l'interaction) »

Cela nous amène à nous centrer lors d'une analyse autour du degré de recouvrement pour distinguer ce qui nous permet de dire s'il est suffisant ou non, pour définir si les effets contextuels sont riches ou pauvres et, de fait, définir l'effort produit par les interlocuteurs pour traiter l'information qui sera alors faible ou important. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer combien ces informations sont utiles à la menée des échanges pour les situations d'apprentissages et/ou de développement de compétences. Quel enseignant, formateur, tuteur, accompagnant n'a pas fait les frais d'une incompréhension due au manque d'information dispensée ? Il n'est pas question de dire ici que les incompréhensions sont le résultat systématique d'un manque d'informations. Ce serait bien trop simple, si cela se résumait au seul manque d'information. Aussi, en partant de la notion de satisfaction des actes de langage, du principe de pertinence et du degré de recouvrement des environnements cognitifs, nous avons affiné l'échelle de satisfaction (Spigolon, Specogna 2000) proposée dans la théorie classique en logique illocutoire. A savoir, un acte de langage est satisfait si son contenu propositionnel est vrai et s'il l'est suivant la direction d'ajustement propre à son but illocutoire (Vanderveken 1988). Cela étant, comment être sûrs que cette seconde condition soit en effet satisfaite ? Si nous reprenons l'exemple connu lorsque s'élabore une interaction de la façon suivante :

L1 : ferme la porte

L2 : (ferme la porte effectivement)

L1 : merci j'avais froid

Pouvons-nous affirmer à ce niveau de l'échange que le directif énoncé par L1 est effectivement satisfait suivant la direction d'ajustement propre à son but illocutoire ? Selon Trognon et Brassac l'analyste ne peut l'affirmer à 100%. Pour cela, il faudrait que l'échange se poursuive en :

L1 : ferme la porte

L2 : (ferme la porte effectivement)

L1 : merci j'avais froid

L2 : il n'y a pas de quoi

Et s'il devait se poursuivre en :

L1 : ferme la porte

L2 : (ferme la porte effectivement)

L1 : merci j'avais froid

L2 : j'ai horreur des portes ouvertes

Alors le directif ferme la porte ne serait dans ce cas pas satisfait suivant la direction d'ajustement propre à son but illocutoire.

Aussi, nous nous situons dans la perspective d'une version dialogisée de la théorie des actes de langage où le sens n'appartient ni au locuteur, ni à l'auditeur mais est un produit émergent de l'entre deux, soit de leur relation.

Reprenons le cheminement en nous focalisant sur la notion de satisfaction des actes de langage. Trognon et Brassac ont proposé la notion de satisfaction par défaut qui permet de rendre compte de cette part d'indécidabilité précédemment décrite. Ainsi la vérité de l'acte initiatif est assumée "par défaut", c'est-à-dire jusqu'à preuve du contraire. Nos travaux dans le monde de l'école (Spigolon, Specogna 1996, Spigolon, Specogna 2000), nous ont conduits à affiner ce cadre théorique en développant une échelle de la notion de satisfaction comportant quatre niveaux - échelle non utilisée pour les travaux de doctorat mais qui a fait l'objet d'un travail post doctorat sur la base du corpus recueilli par Gilles Spigolon (Spigolon, Specogna 2000).

Pour définir ces niveaux et faciliter la compréhension, nous apportons des illustrations extraites d'un corpus de données langagières recueillies lors d'une séance « quoi de neuf » en école maternelle qui s'inscrit dans les programmes scolaires « faire parler les élèves en vue de développer leur langage ». Dans les séquences utilisées, où , des échanges se créent entre l'enseignant et les élèves : I représente l'enseignant, B et L représentent les élèves)

Satisfaction forte (S+) : elle correspond aux cas où l'énoncé L2 manifeste la compréhension de l'énoncé L1 par le locuteur 2 et où, celui-ci manifeste dans l'énoncé L2 qu'il tient pour vrai l'énoncé L1 en s'engageant formellement à sa vérité.

B 1 : comment ça se dit en français la pluie ?

I 2 : en français la pluie, ça se dit la pluie

I2 montre la compréhension de l'énoncé B1 et fait donc l'objet d'une satisfaction forte.

Satisfaction faible (S-) : elle correspond aux cas où l'énoncé L2 manifeste la compréhension de l'énoncé L1 par le locuteur 2 et où, celui-ci manifeste dans l'énoncé L2 qu'il tient pour vrai l'énoncé L1 sans s'engager formellement à sa vérité.

I 1 : Bon alors, aujourd'hui, vendredi 3 avril, si vous avez des petites choses à nous dire. B.

B 1 : comment ça se dit en français la pluie ?

La réponse donnée par B1 à I1 manifeste bien la compréhension de l'énoncé par B1 pour autant, il ne s'engage pas formellement à sa vérité en répondant de façon déplacée à l'attendu de I1.

Satisfaction en attente (Sa) : elle correspond aux cas où l'énoncé L2 ne manifeste pas la compréhension de l'énoncé L1 par le locuteur L2 et où, celui-ci ne manifeste pas dans l'énoncé L2 qu'il tient pour vrai ou ne tient pas pour vrai l'énoncé L1.

Le corpus recueilli à cette occasion ne met en évidence aucune satisfaction en attente donc l'exemple donné ci-dessous est construit hors recueil

I 1 : Bon alors, aujourd'hui, vendredi 3 avril, si vous avez des petites choses à nous dire. B.

B 1 : dis C t'as aimé l'histoire d'hier toi ?

B1 ne manifeste aucune compréhension de l'énoncé de I ou en tout cas on ne peut en être sûrs. Certes il prend la parole alors que I l'interpelle mais est-ce par hasard ou voulu ? D'où il s'agit bien ici d'une Sa.

Non-satisfaction (NS) : elle correspond aux cas où l'énoncé L2 manifeste la compréhension de l'énoncé L1 par le locuteur L2 et où, celui-ci manifeste dans l'énoncé L2 qu'il ne tient pas pour vrai l'énoncé L1. »

L 1 : mais en anglais et en italien ?

I 3 a : oh non L tu sais bien que je ne parle pas anglais et espagnol moi.

I3a manifeste ici la compréhension de l'énoncé formulé par L1 en marquant le fait qu'il ne tienne pas pour vrai l'énoncé formulé par L.

1.2.4.4. Espace interactionnel

Cette échelle graduée de la notion de satisfaction permet de déceler ce qui est effectivement partagé entre les locuteurs de l'échange donc, ce qui fait l'objet du recouvrement des événements cognitifs et/ou de l'intercompréhension au cours de l'interaction. C'est, ce qui, avant de faire l'objet d'une réflexion plus approfondie, s'est profilé au cours de la thèse pour l'analyse des échanges entre élèves afin de dire ce qui était partagé entre deux élèves et/ou dans le groupe et que l'on retrouve dans la dimension cognitive, formalisée dans le tableau énoncé préalablement et rappelé ci-après, dans la colonne « part⁹ ».

Séquentiel		Conversationnel				
		Illocutoire	Cognitif			
			Valentine	Marc	Part M/V	Part /gpe
ah ouais la magie. ouais	Val 30	1. assertif 3. acceptation de la contre-proposition Marc 29 4. accepte refus de proposition Valentine 28b formulé par Marc 29	R2 : 1 objet -> 1 attribut du personnage Chapeau -> (chapeau) magicien ¬ (CJ) -> journaliste et (C) -> magicien		(¬ (C,J)) → J ∧ (C) → M	

6 Formalisation (Specogna 1998)

⁹ Part M/V : partagé par Marc et Valentine et part/gpe : partagé par le groupe

Dans le tableau 6 ce qui est partagé entre Marc et Valentine et formalisé dans la colonne Part M/V, c'est le fait de modifier la règle narrative initialement décidée par Valentine « le chapeau et le journal vont créer le personnage journaliste ((C,J) → J) » par la règle narrative énoncée par Marc 29 « le chapeau va créer le personnage magicien ((C) → M) ». Et forcément, si c'est cette dernière qui est acceptée alors cela donne le formalisme indiqué soit $(\neg (C,J)) \rightarrow J \wedge (C) \rightarrow M$.

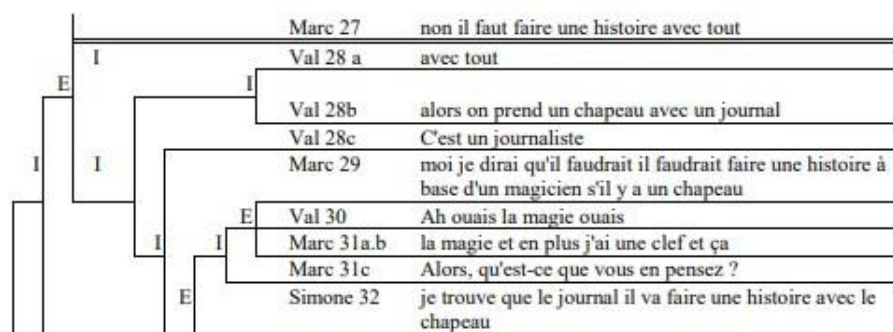
Donc ici si nous reprenons l'échelle de satisfaction quel serait le degré de satisfaction de l'énoncé Valentine 30 en réponse à l'énoncé Marc 29 ?

Valentine 30 est bien la trace de la compréhension de l'énoncé Marc 29 et manifeste qu'il tient pour vrai l'énoncé Marc29 sans s'engager formellement à sa vérité. Aussi nous sommes dans un cas de satisfaction forte ce qui nous permet d'attester le partage effectif par les deux protagonistes que sont Valentine et Marc.

1.2.5. Structure hiérarchique de la conversation

Pour compléter le cadre théorico-méthodologique de l'analyse des interactions verbales et de fait, la compréhension et l'analyse des productions verbales entre élèves, nous nous sommes référés aux cadres théoriques de l'analyse des conversations par le biais des travaux de Goffman (1973) de Roulet (1981), de Moeschler et Reboul (1994) dans l'élaboration de la structure hiérarchique de la conversation. Il est communément admis que l'échange se structure comme une chaîne d'actions constituée au moins de deux interventions par le biais d'un acte initiatif et d'un acte réactif auquel régulièrement s'ajoute un acte évaluatif qui permet alors de clore l'échange.

Aussi cela permet de compléter voire, de conforter les analyses effectuées pour le corpus Marc. En effet, la structure hiérarchique montre qu'en même temps que les conversants interagissent par là-même, ils construisent collectivement une tâche et font émerger les problèmes sociaux inhérents au groupe.



7 Structure hiérarchique (Specogna 1998)

Cette première partie de séquence déroule une négociation des règles narratives propres aux élèves du groupe, déclenchée après un rappel de la compréhension estimée par Marc27 comme déficiente par l'ensemble des membres du groupe. Cela permet alors à Val 28a de procéder à une mise en œuvre de sa compréhension en exprimant sa logique d'action : Val 28b si avec tout alors on prend un chapeau avec le journal. Ici, nous avons bien une interaction entre partenaires, une construction collective de la tâche par un accord sur ce qu'il fallait comprendre de la tâche à effectuer et l'émergence de problèmes sociaux inhérents au groupe au travers de la prise en main par Marc 27 de ce qu'il fallait comprendre. Ainsi, grâce à la structure hiérarchique de la conversation, nous montrons que Marc dirige l'interaction, la subordonne et l'oriente. Ce qui va également participer de l'analyse effectuée pour révéler les profils interlocutoires des interactants.

1.3. Modèle d'analyse des interactions verbales en situation de réalisation d'une tâche collective

A l'issue de toutes ces premières analyses qui permettent de montrer comment se construit, se déroule l'échange via le courant théorique présenté, nous avons construit un modèle qui permet d'extraire ce que nous avons appelé dans les travaux de thèse, « des profils interlocutoires » et « des catégories interlocutoires ». Cela nous donne un approfondissement des éléments qui permettent de déterminer au travers des échanges verbaux, la place et le rôle de chacun des participants lors du travail de groupe et donc de répondre aux objets de la psychologie sociale.

Pour les réaliser nous sommes partis du cadre théorico-méthodologique de l'analyse des interactions verbales ci-dessus décrit, des figures langagières construites par l'analyse du corpus Marc et de l'échelle de satisfaction revisitée des actes de langage. Nous avons extrait ce que nous avons nommé des « profils interlocutoires » desquels nous avons construits des « catégories interlocutoires » propres au corpus Marc.

1.3.1. Interaction : développement de profils interlocutoires

Nous avons tenté d'élaborer une compréhension de ce qui se joue dans l'interaction par le biais des directions vers lesquelles les illocutions sont prononcées : lorsqu'un énoncé est pris en charge par l'un des locuteurs à qui s'adresse-t-il ou qui décide de le prendre en charge ?

Ce travail d'analyse s'est effectué de façon individualisée pour chacun des protagonistes puis pour le groupe au complet.

Pour ce faire, nous avons repris chacun des niveaux¹⁰ identifiés précédemment dans l'analyse conversationnelle soit, le niveau littéral et le niveau indirect (niveaux 1 et 2), le niveau conversationnel (niveau 3) et le niveau de l'implicature (niveau 4). Une étude fine s'est profilée et nous avons réussi à montrer comment l'étude de la direction des illocutions participe de la compréhension des rôles tenus par les sujets au sein du groupe par le biais de l'identification du nombre des actes de langage énoncé pour chacun d'eux. Ceci a permis de mettre en exergue le niveau qui est le plus utilisé par les meneurs du groupe. En l'occurrence, nous avons montré que le niveau de l'implicature est celui qui détient les records. Etait-ce un résultat couru d'avance au vu des impressions intuitives que l'on peut avoir lorsqu'on pense stratégie au cours d'une négociation, certainement. Pour autant, ici on en montre la preuve.

1.3.1.1. Analyse des interactions verbales : méthodologie

Nous avons comptabilisé pour chacun des niveaux le nombre d'actes de langage proférés par individu que nous avons comparé à l'ensemble du groupe

Interactants	Niveau 1				Niveau 2
	Total actes	Directifs	Assertifs	Déclaratifs	Directifs Indirects
Marc	65	8 12,30%	56 86,15%	1 1,53%	9 16,07%
Simone	28	3 10,71%	25 89,28%	0 0%	9 36%
Valentine	41	5 12,19%	36 87,80%	0 0%	6 16,66%
Danielle	4	0 0%	4 100%	0 0%	1 25%

Tableau n°70 (Profil interlocutoire des niveaux littéral et indirect par interactant du « groupe Marc » à l'état initial)

8 méthodologie profils interlocutoires/individu (Specogna 1998)

Interactants	Niveau 1				Niveau 2
	Total actes	Directifs	Assertifs	Déclaratifs	Directifs Indirects
Groupe Marc	138	20 14,49%	117 84,78%	1 0,72%	25 21,36% ^a
Marc	65 47,10%	8 5,79%	56 40,57%	1 0,72%	9 36% ^b
Simone	28 20,28%	3 2,17%	25 18,11%	0 0%	9 36%
Valentine	41 29,71%	5 3,62%	36 26,08%	0 0%	6 24%
Danielle	4	0 0%	4 2,89%	0 0%	1 4%

Tableau n°71 (Profil interlocutoire des niveaux littéral et indirect pour le « groupe Marc » à l'état initial)

¹⁰ Figure 5 p. niveaux conversationnels Specogna 1998

9 Méthodologie profils interlocutoires groupe (Specogna 1998)

Si au cours des analyses précédentes, il a été identifié que les deux leaders représentés par Marc et Simone se partagent le leadership entre le domaine relatif à l'exécution de la tâche et celui relatif à la gestion relationnelle au sein du groupe, nous pouvons également voir ce qui est identifié entre la figure 7 et la figure 8. Simone use bien plus de directifs indirects du type « je trouve que le journal il va faire une histoire avec le chapeau » au lieu de dire par exemple « construisons une histoire avec le journal et le chapeau » que son camarade Marc (cf, tableau 10 : 36% vs 21,36%). Comme dans l'analyse des énoncés analysés par la grille de Bales, Simone est davantage un leader de la sphère socio-émotionnelle qui grâce à l'analyse des profils interlocutoires apparaît davantage comme un leader démocratique et non comme un leader autoritaire. Aussi, cette démarche permettrait de montrer comment un leader gère le côté démocratique du leadership et comment, à l'inverse le second leader gère le côté autoritariste du leadership, ce qui est non négligeable pour les métiers du management par exemple. Le travail d'analyse effectué au niveau conversationnel a également permis d'asseoir la reconnaissance du leader par le groupe, en effectuant un calcul de la direction des actes illocutoires.

Récepteur Emetteur	Marc	Valentine	Simone	Danielle	Groupe	Total
Marc	24 35,29%	15 22,05%	12 17,64%	1 1,47%	16 23,52%	68 49,27%
Valentine	14 31,81%	5 11,36%	7 15,90%	0 0%	18 40,90%	44 31,88%
Danielle	3 75%	0 0%	1 25%	0 0%	0 0%	4 2,89%
Simone	13 59,09%	2 9,09%	7 31,81%	0 0%	0 0%	22 15,94%
Total	54 39,13%	22 15,94%	27 19,56%	1 0,72%	34 24,63%	138 100%

Tableau n°72 (Profil interlocutoire du niveau conversationnel par interactant du « groupe Marc » à l'état initial)

10 Profils interlocutoires niveau conversationnel Specogna 1998

Les résultats obtenus ont été confrontés à ceux du test de sociométrie de Moreno qui ne plaçait pas Marc comme personne appréciée par le groupe au contraire le sujet Marc était plutôt mis de côté. Marc est un garçon, Simone Valentine et Danielle sont des filles. On peut penser que ça peut paraître tout à fait normal à cet âge de préférer la présence des filles à l'instar de celle d'un garçon.

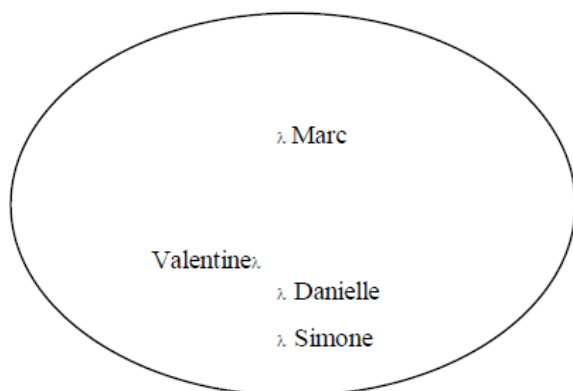


Figure n°2 sociogramme du « groupe Marc »

11 sociogramme groupe Specogna 1998

Simone, Danielle et Valentine forment un sous-groupe en plaçant Simone et Danielle plus proches de Simone et Valentine et Marc se situe en périphérie. Le test de sociométrie mesure les relations socio-affectives pour chacun des membres. Il est établi à partir des cotes données par chacun des élèves à ses partenaires de classe et des cotes reçues par chacun des élèves selon les choix des différents membres de la classe et.

Le travail d'analyse effectué pour les profils interlocutoires ne mesure pas la relation socio-affective mais la relation « socio-activité » en situation de résolution de tâche en groupe.

Le groupe énonce 138 actes illocutoires dont 54 en direction de Marc, 22 en direction de Valentine, 27 en direction de Simone, 1 en direction de Danielle et 34 en direction du groupe.

Nous constatons que la plupart des actes illocutoires proférés se dirigent vers Marc bien qu'il se soit lui-même dirigé 24 de ses propres actes illocutoires. Nous voyons que Danielle et Simone adressent à Marc la majorité de leurs actes illocutoires. Valentine s'adresse également beaucoup à Marc bien qu'elle s'adresse davantage au groupe qu'à Marc (40,90% vs 31,81%).

Le résultat obtenu conforte celui obtenu par l'analyse des catégories de Bales qui plaçait également Marc comme un leader.

Enfin au niveau 4, soit au niveau de l'implicature, cela permet de déceler les interactions entre les filles du groupe ce qui ne se décelait pas dans les autres niveaux. Marc et Simone se servent plus de l'implicature que du niveau conversationnel, puisque selon le profil interlocutoire du niveau conversationnel les messages reçus et donnés de Marc s'équilibrent alors que pour le niveau de l'implicature il en émet plus qu'il n'en reçoit. Simone utilise davantage le niveau de l'implicature pour adresser son discours à Valentine. Nous voyons que Simone, comme Valentine, ne s'adressent au groupe qu'à travers l'implicature. Ainsi, nous pouvons rendre compte du comment certains participants à l'échange s'adressent de façon plus fine que d'autres aux membres du groupe. Utiliser l'implicature

permet probablement de ne pas vraiment assumer ce qu'elles veulent dire ou de ne pas froisser ou encore de permettre une participation effective de chacun.

Recepteur Emetteur	Marc	Valentine	Simone	Danielle	Groupe	Totalité des implicatures
Marc	6 26,08%	10 43,47%	7 30,43%	0 0%	0 0%	23 42,59%
Valentine	7 38,88%	3 16,66%	3 16,66%	0 0%	5 27,77%	18 33,33%
Simone	4 30,76%	6 46,15%	0 0%	1 7,69%	2 15,38%	13 24,07%
Totalité des implicatures	17 31,48%	19 35,18%	10 18,51%	1 1,85%	7 12,96%	54 100%

Tableau n°74 (Profil interlocutoire du niveau de l'implicature par interactant du « groupe Marc » à l'état initial)

12 Profils interlocutoires niveau implicature (Specogna 1998)

Marc émet 6 implicatures en sa propre direction, 10 vers Valentine et 7 vers Simone, Valentine en émet 7 vers Marc, 3 vers elle-même, 3 vers Simone et 5 vers le groupe, Simone en émet 4 vers Marc, 6 vers Valentine, 1 vers Danielle et 2 vers le groupe.

Seule Danielle n'utilise pas l'implicature. Simone est l'unique à utiliser l'implicature envers chacun de ses partenaires et envers le groupe. Simone et Valentine se servent de l'implicature en direction du groupe.

1.3.1.2. Résultat usage profils interlocutoires

Marc et Simone se servent plus de l'implicature que du niveau conversationnel. Simone qui ne s'adresse presque pas à Valentine utilise davantage le niveau de l'implicature que le niveau conversationnel pour le faire. Nous pouvons alors dire qu'elle lui adresse son discours sur le mode de l'implicature. Nous voyons que Simone, comme Valentine, ne s'adressent au groupe qu'à travers l'implicature. Ainsi, nous confirmons une nouvelle fois notre hypothèse au sujet de Simone : il semble qu'elle manipule le langage de manière plus fine que ses partenaires.

Reste la question du pourquoi ces deux jeunes filles utilisent-elles davantage l'implicature ? Est-ce une façon moins risquée de gérer les relations sociales par exemple en évitant d'assumer pleinement ce qu'elles veulent dire ou évitent-elles ainsi de se froisser et ainsi protègent-elles les relations sociales ?

1.3.2. Interaction élaboration de catégories interlocutoires

L'étude et l'analyse des profils interlocutoires basés sur le niveau conversationnel et le niveau de l'implicature, nous a amenés à proposer des catégories interlocutoires. Les données étudiées le sont

exclusivement sur le groupe Marc et mériteraient, sans nul doute, d'être étendues à d'autres situations et de manière quantitative pour valider ou invalider les catégories.

Ici, nous ne pouvons oublier d'avoir une pensée pour le Professeure des Universités, Josie Bernicot, qui nous avait invitée à l'issue de la soutenance de thèse de doctorat de continuer les travaux relatifs aux profils et catégories interlocutoires. Eléments que nous mettrons en discussion à l'issue de cette présentation. Je ne repends ici que l'intitulé desdites catégories et renvoie le lecteur aux annexes pour le détail définissant chacune des catégories.

Lesdites catégories sont construites à partir des actes illocutoires relevés dans leur fonction conversationnelle.

Catégorie 1 ; dire mieux

Catégorie 2 ; montrer un accord

Catégorie 3 ; répondre

Catégorie 4 ; ne pas accepter, montrer un désaccord

Catégorie 5 ; suspendre une action

Catégorie 6 ; répondre à la tâche de narration

Catégorie 7 ; structurer le groupe

Catégorie 8 ; structurer la tâche

Catégorie 9 ; montrer de la crainte

13 catégories interlocutoires niveau conversationnel (Specogna 1998)

Catégorie 1 ; refuser le dire d'un des membres

Catégorie 2 ; accepter

Catégorie 3 ; mettre en attente

Catégorie 4 ; répondre

Catégorie 5 ; s'approprier quelque chose

Catégorie 6 ; demande de poursuite

Catégorie 7 ; corriger quelque chose

Catégorie 8 ; demande de reformulation

Catégorie 9 ; comprendre le travail

Catégorie 10 ; insatisfaction par rapport au travail

Catégorie 11 ; décider de la fin du travail

14 catégories interlocutoires niveau implicature (Specogna 1998)

Bien que ce travail n'ait pas été fait au moment de la thèse de doctorat on peut voir ici qu'entre les catégories élaborées au niveau conversationnel et celles élaborées au niveau implicature une différence apparaît entre les deux. Les catégories interlocutoires niveau conversationnel laissent entrevoir selon la

terminologie employée pour les catégories de Bales, ce qui appartient à la sphère de la tâche (catégories interlocutoires 1.2.3.4.5.6.8.10. et 11) et, à la sphère socio-émotionnelle (catégories interlocutoires 7 et 9). Seule la catégorie sphère de la tâche est exprimée au travers des catégories interlocutoires au niveau implicature.

Cette analyse à propos des catégories interlocutoires a notamment contribué à l'élaboration des profils des élèves lors du travail de groupe. Autant, par un regard individualisé que par un regard collectif, pour mettre en évidence la catégorie la plus utilisée par quel sujet et ainsi, compléter le profil de chacun dans le groupe.

	cat1	cat2	cat3	cat4	cat5	cat6	cat7	cat8	cat9	Tot
Marc	25	12	10	2	1	3	2	11	0	66
Simone	9	5	4	3	1	4	0	8	0	34
Valentine	7	7	5	2	1	8	1	5	1	37
Danielle	0	2	0	1	1	0	0	0	0	4
Total	41	26	19	8	4	15	3	24	1	141

Tableau n°81 (Occurrences des catégories interlocutoires, niveau conversationnel du « groupe Marc »)

15 catégories interlocutoires « niveau conversationnel » Specogna 1998

L'analyse situe le groupe dans le domaine de la tâche et révèle un aspect particulier du sujet Marc puisque nous voyons qu'au-delà de la gestion de la tâche il s'affaire particulièrement à faire en sorte de bien dire ce qu'il souhaite exprimer par l'usage de la catégorie 1.

	cat1	cat2	cat3	cat4	cat5	cat6	cat7	cat8	cat9	cat10	cat11	Tot
Marc	10	5	3	0	1	0	0	0	0	0	0	19
Simone	7	4	2	0	0	0	0	0	0	0	1	14
Valentine	10	3	0	0	1	0	1	1	1	0	0	17
Danielle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	27	12	5	0	2	0	1	1	1	0	1	50

Tableau n°82 (Occurrences des catégories interlocutoires, niveau implicature du « groupe Marc »)

16 catégories interlocutoires "niveau implicature" Specogna 1998

L'analyse met notamment en évidence que les membres du groupe se servent essentiellement de l'implicature pour refuser ou accepter le dire d'un d'entre eux, ceci leur permettant de dénéguer les divers refus.

Là encore, on voit que le niveau implicature montre des effets que ne révèle pas le niveau conversationnel. Par exemple à l'état final alors que les échanges manquent cruellement de richesse interlocutoire, les catégories interlocutoires au niveau implicature sont largement plus utilisées que celles au niveau conversationnel pour marquer une différence dans l'usage des échanges au sein du groupe. Comme si, la difficulté à élaborer collectivement une tâche de narration à l'état final était soumise à des

relations interpersonnelles plus complexes et de ce fait demandeuses d'échanges au niveau implicature pour pouvoir revenir sur les dires et ainsi, protéger la face, la place et le rôle de chacun dans le groupe. Cette donnée est corroborée par le chi-deux.

1.4. Synthèse

Les travaux de doctorat ainsi menés ont permis d'appréhender au travers des interactions verbales, un regard du monde de l'école en se positionnant du côté de l'apprendre des élèves en groupe dans la réalisation d'une tâche commune. Ce qui en est extrait, ce sont les apprentissages liés au fonctionnement des groupes, à la construction collective d'une réponse, à la mise en œuvre d'une consigne scolaire. Il ne s'agit donc pas des apprentissages du côté du développement du schéma narratif par exemple ou du développement de l'argument.

Mes travaux sont ancrés dans le champ de la psychologie sociale appliquée au monde de l'éducation et aux apprentissages transversaux de type développement des relations interpersonnelles lors de la réalisation d'une tâche collective. Par ailleurs, ils ont également permis d'appliquer des outils telles les statistiques, les analyses factorielles, la méthode des juges ... pour un recueil de données qualitatives et ainsi, montrer la scientificité des résultats.

Cela étant, ces travaux ne s'intéressent pas à la relation entre les élèves et l'enseignant de la classe qui a comme consigne, celle de rester en dehors du travail des élèves, excepté lors du premier temps soit, la mise en route de la consigne.

Ces travaux déroulent l'analyse de deux modèles de la communication appliqués au champ scolaire lors de la structuration d'un groupe d'élèves en dernière année de l'école élémentaire française réalisant une tâche collective de narration.

L'étude a été réalisée en confrontant deux modèles de la communication, la méthode de Bales qui permet de classer les interventions sur la base de leur fonction et la logique interlocutoire qui permet d'étudier la dimension processuelle du discours. Ces deux modèles ont amené la construction de nouveaux modèles permettant une compréhension plus éclairée de la gestion des relations par le biais de l'énonciation d'interactions verbales à propos de la tâche à réaliser et de la gestion des relations interpersonnelles en situation de résolution d'une tâche collective.

Enfin, les travaux de doctorat nous ont amenés à nous intéresser au recouvrement des événements cognitifs avec cette idée que cela permet de se rapprocher de l'intercompréhension.

Lorsque les individus discutent, ils le font dans l'espoir de créer, quelle qu'en soit sa forme, une relation. Pour cela, il nous semble tout de même important d'admettre que chez le sujet ordinaire l'acte d'échanger

s'effectue avec cette intention consciente d'une construction de relation. Pour ce faire, il est nécessaire pour les sujets de « s'entendre », ce qui ne signifie pas forcément d'être en accord ... Aussi, si l'on se place dans une relation communicationnelle entre deux individus, l'idée la plus basique serait bien celle de penser que A énonce un contenu destiné à B. Pour que la relation puisse se construire, il ne suffit pas de s'adresser à B. Il est nécessaire que B puisse recevoir ce contenu et *a minima* le faire sien, donc le comprendre c'est-à-dire qu'il y ait bien un recouvrement des événements cognitifs portés dans le contenu adressé. Pour cela, A doit s'assurer que B est disposé à recevoir d'un point de vue cognitif ce contenu qui lui est adressé. Aussi, il s'agit bien ici de s'assurer d'une intercompréhension entre les sujets partenaires de l'échange. Intercompréhension à entendre comme un noyau essentiel à la relation qui sous-tend toutes les formes communicationnelles nécessaires à l'acte de communiquer comme la régulation, la négociation, la répétition, l'ajout d'informations, la demande de compléments d'informations, la demande d'aides, la gestion de conflits ... et ce, en vue de nourrir la coopération sociale entre les sujets.

De ce fait, nous pouvons convenir que lorsque les individus échangent en même temps qu'ils partagent des idées, des points de vue, des arguments, ils tissent des relations. Grâce au modèle de la communication de Bales, cet ensemble a pu être identifié dans la sphère socio-émotionnelle et dans la sphère travail. Grâce au complément apporté par le modèle théorique de la logique interlocutoire, ont été considérés les composants de l'interlocution et leur mise en relation. Ceci a permis d'extraire des figures conversationnelles, des profils et des catégories interlocutoires des interactants tout en affinant l'échelle de satisfaction au regard de l'énoncé formulé pour mettre en évidence ce qui est effectivement partagé au sens de co-construit à propos de la tâche à réaliser ou des relations interpersonnelles au sein du groupe.

Chapitre 2 : Rencontre avec le cadre de la didactique professionnelle

Comme annoncé dans le chapitre précédent, ma carrière professionnelle en qualité d'enseignant-chercheur a démarré à l'ENSAD (Dijon) dans le département des sciences de la formation et de la communication dirigé en cette période par Patrick Mayen prenant la suite de Pierre Pastré. Il a alors été question de devoir m'adapter à une nouvelle culture scientifique : la didactique professionnelle (désormais DP).

Je développerai ci-après les cadres théoriques et méthodologiques de la didactique professionnelle dont je me suis saisie pour me diriger vers ce qui ne me quittera plus : analyser l'activité des sujets au travers des traces verbales recueillies en situation de réalisation de l'activité ou à propos de l'activité réalisée. Je ne ferai donc pas une analyse exhaustive des cadres de la DP mais je la mobiliserai au travers des analyses de situations que j'ai moi-même effectuées et mettrai en exergue la complémentarité de la DP et de l'analyse interlocutoire.

2.1. Cadre théorico-méthodologique de la didactique professionnelle

Sans refaire l'histoire de la DP, il est toutefois nécessaire d'effectuer un détour épistémologique.

2.1.1. Origine de la DP

La DP est issue de la rencontre de trois domaines théoriques :

- la psychologie du développement et ce, par le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, issu de la mouvance piagétienne et continué par Gérard Vergnaud (1992),
- de la psychologie ergonomique notamment de langue française initiée par Ombredane et Farverge (1955) et continuée par Jacques Leplat (1997, 2000),
- de la didactique des disciplines avec une entrée particulière de la didactique des mathématiques (Brousseau 1998, Vergnaud 1990).

La DP se donne comme objet le développement chez les adultes, avec cette idée forte que c'est dans le travail que la majorité des adultes rencontrent leur développement. Les premiers terrains d'observation et d'analyse du travail ont été conduits en milieu industriel puis petit à petit se sont déployés vers les activités de service (Mayen, Specogna 2005) et les activités d'enseignements (Specogna 2007). La DP reste relativement jeune, les premiers travaux datant des années 1990. Cela étant il est désormais communément admis qu'elle analyse le travail dans l'intention de concevoir la formation. Aussi, son objet est de rendre compte des processus qui sont en jeu dans la formation des compétences nécessaires au travail pour un public de formation initiale ou de formation continue. La DP prend donc appui sur une

analyse du travail préalable à toute action de formation. Aussi il est absolument essentiel d'observer ce qui s'apprend dans et par le travail, avec cette idée que l'apprentissage s'ancre dans l'activité du sujet, à chaque fois qu'il cherche à s'adapter.

Pour illustrer ces mots nous citons ci-après un exemple utilisé lors des enseignements auprès des étudiants en master de psychologie du travail de l'Université de Lorraine.

Un échange a lieu lors d'une visite de contrôle dentaire pour un enfant de 10 ans entre le praticien et le parent de l'enfant.

Dentiste : **tout va bien**, pas de caries.

Parent : parfait

Dentiste : il a ses **molaires** désormais. Aujourd'hui en termes de **prévention**, on préconise un vernis à apposer sur les molaires afin de **limiter l'introduction d'aliments et ainsi, prévenir les caries** parce que se brosser les dents au fond de la bouche ce n'est pas aisé pour l'enfant. C'est **pris en charge par la caisse**.

Parent : ok parfait merci je vais prendre un nouveau RDV.

17 interaction dentiste parent

Nous avons affaire ici à un échange simple et qui pourtant est déjà révélateur de nombreuses informations pour l'analyse de la tâche effectuée en vue de concevoir la formation.

Nous sommes en situation de travail effectif, le dentiste effectue un constat « tout va bien », son patient est âgé de 10 ans, il a ses molaires aussi, il est nécessaire d'actionner la procédure de prévention dentaire. Pour cela il utilise une connaissance technique « le vernis apposé ...limiter ... prévenir les caries », il exprime une connaissance pragmatique « se brosser les dents au fond de la bouche ce n'est pas aisé pour l'enfant », et une connaissance procédurale « c'est pris en charge par la caisse » en vue de pouvoir obtenir l'adhésion du parent. Cette information livrée par le praticien laisse présupposer une représentation ou une croyance eu égard à l'agir du parent qui pourrait refuser ladite prévention si cela n'était pas pris en charge par la caisse. La tâche de proposition de prévention réalisée est satisfaisante puisque l'issue est un accord du parent « ok parfait ... RDV », pour une prise en charge lors d'un prochain RDV.

Quelles sont les compétences révélées par cet échange dans les attendus de l'activité du dentiste ?

Nous pouvons voir que 1- il est avant tout procédé à un diagnostic médical, 2-sont énoncées des connaissances scientifiques et techniques et 3- l'agir repose sur les croyances/représentations du dentiste. Aussi, au travers de cet échange simple, très vite, grâce à l'analyse sommaire du travail réalisé en situation, nous pouvons faire émerger des thématiques en vue d'une conception de formation pour les étudiants en dentaire par exemple. Notamment en ouvrant leur horizon sur des aspects qu'ils ne relèveraient pas forcément comme, les compétences transversales nécessaires pour percevoir au mieux les croyances et représentations de l'une et l'autre partie et ainsi, accompagner au mieux les

compétences professionnelles nécessaires à tout acte dentaire. L'étude des compétences professionnelles peut être considérée comme issue à la fois de la problématique de l'expertise et de la question de la formation des habiletés (Leplat & de Montmollin, 2001 ; Rogalski & Marquié, 2004). Nous reviendrons sur cette notion dans le chapitre suivant. La DP s'empare des concepts et méthodes de la psychologie ergonomique et effectue une analyse du travail préalable à toute formation professionnelle. D'une manière générale, on distingue deux niveaux dans l'analyse du travail :

- l'analyse de la tâche et/ou des activités constitutives de l'emploi : référentiels, programmes scolaires, fiches de postes...
- l'analyse des conduites opératoires de la personne, qui permet d'apprécier les compétences mises en œuvre pour la réalisation d'une activité : entretiens d'explicitation, débriefing, autoconfrontation, simulation...

Trois notions constituent une analyse du travail en DP : des concepts pragmatiques, une structure conceptuelle de situation et, un modèle opératif.

Les **concepts pragmatiques** se transmettent dans l'action et notamment des professionnels expérimentés vers les moins expérimentés. De ce fait, nous pouvons admettre qu'ils :

- sont issus de l'action aussi, ils ne se trouvent ni dans les manuels, ni dans les traités,
- ils servent à orienter l'action en assurant un diagnostic sur la situation,
- ils ont une dimension sociale ; ils ne sont pas totalement implicites bien qu'ils ne soient pas forcément définis.

La **structure conceptuelle**, diffère des concepts pragmatiques en cela qu'elle mobilise des connaissances techniques spécifiques. Les différentes variables du système et leurs relations sont identifiées par des concepts techniques, encyclopédiques et procéduraux. Pour autant, il est toujours nécessaire d'orienter l'action et cela s'effectuera par l'identification des concepts organisateurs pragmatiques qui vont pouvoir assurer un diagnostic de situation. Pour étayer au mieux la structure conceptuelle d'une situation, deux autres éléments sont nécessaires : les indicateurs et les classes de situations (Verghnaud 1990). Les indicateurs sont des observables pour évaluer la valeur prise par un concept organisateur et les classes de situation s'appuient sur l'activité humaine en tant qu'elle est organisée. Pour autant, la structure conceptuelle de la situation n'est pas uniformément comprise par les acteurs. Les uns en ont une compréhension complète et fidèle, alors que d'autres ne font que s'en approcher.

Le **modèle opératif** de l'acteur contient trois sortes d'organiseurs de l'activité : la situation de travail, le groupe de professionnel auquel se rattache l'acteur et le dernier constitue sa signature et dépend de son expérience passée. Aussi pour identifier l'ensemble d'un modèle opératif, il ne suffit pas d'extraire les

concepts pragmatiques : il faut aussi extraire les «jugements pragmatiques», exprimés par l'action ou par la parole, qui permettent de relever le genre professionnel et la place de l'expérience personnelle.

C'est pourquoi l'analyse du travail en didactique professionnelle suppose deux étapes successives :

- la première est centrée sur la structure conceptuelle de la situation et identifie des concepts organisateurs,
- la seconde est centrée sur le modèle opératif des acteurs et identifie les jugements pragmatiques qui permettent de rendre compte de la manière dont ils organisent leur activité.

Une recherche sur l'activité des agriculteurs (culture du colza) (Jaunereau, 2005) a montré qu'à côté de la structure conceptuelle de la situation, il y avait chez les acteurs au moins deux genres professionnels bien distincts (Clot 2008), selon qu'ils étaient sensibles ou non aux exigences de l'agriculture durable : les uns privilégiaient le labour des sols et les autres privilégiaient des techniques de travail du sol plus légères. Un troisième élément est présent dans le modèle opératif des acteurs : c'est une dimension personnelle, liée à l'expérience passée qu'a acquise le sujet et qui donne une coloration spécifique à sa manière de procéder.

En somme, l'analyse du travail en DP repose sur le fait de détenir une connaissance absolue de l'objet, une possibilité d'observation du travail effectif et donc d'être, dans une logique d'action en situation et de réussir à identifier les écarts entre les compétences mobilisées dans la situation professionnelle de référence et les compétences en construction effectivement mobilisées dans les situations d'apprentissage existantes.

2.1.2. La conceptualisation dans l'action

La conceptualisation dans l'action repose sur l'hypothèse que l'action humaine est organisée et qu'elle l'est sous forme de schèmes¹¹. Partant de là, elle présente une théorie de l'activité humaine qui permet de comprendre comment elle est organisée et ce, en étant à la fois efficace, reproductible et analysable. Conceptualiser dans l'action implique la présence d'une situation, nous entendons par situation, la part de réel à laquelle un sujet est confronté. Cette situation doit pouvoir créer chez l'opérateur, une transformation, une construction qui sous-tendent un développement de son expérience et de sa compétence. Une idée forte émerge alors, « on apprend des situations » si et seulement si la situation crée un problème à résoudre, un obstacle, une situation critique. Et, parce qu'on apprend des situations alors on se transforme, on se construit, on développe de nouvelles compétences.

¹¹ Concept piagétien développé dans la partie suivante

Tout opérateur confronté à l'agir reconfigure sa manière de faire en ajustant son agir professionnel par des adaptations successives au vu de microdécisions prises pendant l'action où il a fallu réfléchir, analyser, comprendre et décider pour agir efficacement.

Les métiers de l'enseignement sont riches en exemples et comme il s'agit des situations majoritairement rencontrées dans nos travaux, c'est la raison pour laquelle nous prendrons cet axe d'observation. Dans l'extrait qui sera analysé dans la partie suivante, la formatrice fait face à la gestion d'un imprévu que l'on pourrait également définir comme un élément qui vient perturber le déroulé de la séance. Au moment du retour d'expérience vécu en entreprise alors que la formatrice souhaite faire un bilan collectif des tâches réalisées par les apprentis l'un d'eux dit « moi madame j'ai rien fait ». Cette déclaration est contraire aux attendus et soulève un souci dont la formatrice doit s'emparer. Est-elle préparée à cela ? Doit-elle y faire face ? Elle choisit d'y faire face et déroule un échange qui va amener l'apprenti à déclarer les tâches réalisées. Lesdites tâches ne sont probablement pas pour lui les tâches auxquelles il s'attendait ou sont des tâches qu'il ne considérerait pas comme nobles ou représentant l'activité en viticulture, ce qui peut l'amener à dire « moi madame j'ai rien fait ». La formatrice en déroulant l'échange et en amenant l'apprenti à définir les tâches réalisées conceptualise dans l'action la séance de retour d'expérience. En effet, l'apprenti ne répond pas à la consigne donc en même temps elle l'amène à dire et gère le collectif. Les enseignants sont régulièrement amenés à devoir conceptualiser dans l'action au vu du nombre conséquent de situations imprévues voire, imprévisibles.

2.1.3. Le concept de schème

« Un schème est une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite associée à une classe de situations. » (Vergnaud 2000 p89)

« Un schème comporte nécessairement quatre sortes de composantes :

- un ou plusieurs buts, se déclinant en sous-buts et anticipations ;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- des invariants opératoires : concepts en acte et théorèmes en acte ;
- des possibilités d'inférence » (Vergnaud ibid. p 91)

Il s'agit d'une « organisation invariante de l'activité » qui « permet d'engendrer une activité et une conduite variables selon les caractéristiques propres à chaque situation » (Samurçay & Vergnaud, 2000, 60).

Ce concept va de pair avec celui de classe de situations. En s'intéressant aux schèmes, l'analyse de l'activité prend en compte ses caractéristiques « les plus déterminantes, celles qui permettent de faire la différence entre une classe de situations et une autre, entre un schème et un autre pour la même classe de situations » (Samurçay & Vergnaud, 2000, 59).

Nous retenons principalement dans le concept de schème qu'il permet de comprendre le raisonnement du sujet, en saisissant les choix qu'il effectue ce qui nous permet de mieux saisir où il en est de son développement.

Vergnaud (2000) en livre les composants comme suit :

- des buts fixés pour réaliser la tâche qui incombe à l'opérateur. Ils peuvent être fixés par l'organisation dans laquelle agit l'opérateur, par la prescription ou par l'opérateur lui-même,
- des prises d'informations¹² que l'opérateur relève pour rendre son action pertinente,
- des règles d'actions que l'opérateur utilise pour accomplir sa tâche, règles d'actions qui lui sont propres ou qui sont énoncées par une procédure,
- des théorèmes en actes : ce que l'opérateur tient pour vrai lorsqu'il effectue une tâche,
- des concepts en actes, ce qu'il retient comme étant pertinent pour l'action qu'il a à effectuer.

Ces composants concourent tous à extraire les invariants opératoires de la situation que l'analyste va trouver chez l'opérateur. Ils vont permettre de déceler ce qui est moteur dans l'organisation de son activité et ainsi identifieront les organisateurs de l'activité.

Pour illustrer ces propos, nous nous référons au recueil collectif *Enseigner dans l'interaction* (in Specogna 2007, chapitre 13, Specogna A.) issu de la journée d'études organisée à l'ENESADijon,

Cet article prend appui sur une séance menée par une formatrice en CFA lors du retour en formation des apprentis. La séance a été identifiée comme une séance ayant pour but le bilan des activités réalisées par les apprentis durant la période vécue en entreprise. Pour ce faire, la formatrice interpelle les apprentis « je voudrais savoir en gros ce que vous avez fait ». De ce but, nous avons identifié les sous-objectifs suivants : s'assurer que les apprentis satisfont les attendus, et recueillir la diversité des tâches effectuées lors de la période en entreprise pour concevoir la semaine de formation par les formateurs. Ces informations sont extraites de la consigne formulée par la formatrice au début de sa séance.

Nous avons retenu un échange – déjà évoqué précédemment - qui a lieu entre la formatrice et un apprenti qui déclare « moi madame j'ai rien fait ». Cet énoncé place la formatrice dans la situation de faire un choix en conceptualisant dans l'action : laisser courir ou traiter la situation. Elle fait le choix de traiter la situation, ce qui va l'amener à faire prendre conscience à l'apprenti que contrairement à sa déclaration, il a fait quelque chose.

Dans la séquence 18, Fd représente l'apprenti et F la formatrice. Les termes colorés en bleu se réfèrent à la progression entre « j'ai rien fait » et « j'ai tiré les branches et étiqueté c'est tout », provoquée par les termes colorés en vert.

¹² Dans d'autres courant on parle de prémisses ou de pré-requis

- Fd 1 Moi madame, j'ai rien fait
 F 2 t'as fait quoi, toi Freddy ?
 Fd 3 c'est lui qui allait dans les vignes et moi qui restais au domaine, je ne faisais rien.
 F 4 Tu n'as rien fait pendant 3 semaines ?
 Fd 5 Pendant, oui, pendant 2 semaines ; et ben là cette semaine-là j'ai rien fait
 F 6 T'as rien fait, c'est-à-dire rien ? Tu arrivais le matin, je sais pas ... à 8 h jusqu'à midi et puis...
- (...)
 (...)
 F 9a T'as rien fait ? attend, hé, Freddy là ça commence à poser un problème.
 F9b Tu ne vas pas me dire que le matin tu arrives sur l'exploitation et tu ne fais rien ?
 Fd10 ben j'fais pas grand chose
 F 11 Pas grand chose, c'est quoi "pas grand chose" ?
 (...)
 (...)
 F 13 c'est quoi pas grand chose ?
 Fd14 J'ai tiré les branches ...
 F 15 Attends ça c'est déjà un sacré travail de tirer les branches !
 F 16 T'as tiré les branches, après, Freddy ?
 Fd17 et puis j'ai étiqueté c'est tout, c'est tout ce que j'ai fait pendant trois semaines
 F 18 Ha ! c'est déjà pas mal

18 extrait corpus Specogna 2007

Ce qui semble être moteur dans l'activité à réaliser par la formatrice, au vu de cet extrait, c'est de ne pas accepter la déclaration « n'avoir rien fait » par un apprenti en retour de période sur le terrain. Nous pouvons dès lors penser que ce en quoi elle croit, soit, son théorème en acte, s'apparente à : un apprenti fait toujours quelque chose lorsqu'il est sur le terrain. La règle d'action mise en œuvre « si sur une exploitation il y a toujours quelque chose à faire soit, du travail, alors un apprenti ne peut pas dire « j'ai rien fait » parce que c'est non acceptable dans le contrat donné ». C'est ce tout qui va guider l'échange marqué par l'insistance dont la formatrice fait preuve pour réussir à lui faire dire qu'il a fait « pas grand-chose » et que ce pas grand-chose c'est « tirer les branches et étiqueter ».

L'analyse effectuée au sein de cette étude montre comment les traces du langage énoncé dans l'interaction sont révélatrices des raisonnements tenus par les sujets pour effectuer la tâche qui leur incombe. Ces raisonnements sont mis en lumière par les composants du schème et révèlent pas à pas la conceptualisation élaborée dans l'action et en quoi pour ce qui concerne cette situation spécifique, cette conceptualisation est porteuse de développement potentiel de compétences dans l'espace interactionnel.

2.1.4. L'analyse du travail en DP

En somme, nous pouvons dire que l'analyse du travail en DP se décompose *a minima* en trois temps. Tout d'abord, il est nécessaire d'inscrire la connaissance du domaine dans une logique dite d'exposition ce qui amène une compréhension éclairée de l'objet pour en percevoir les transformations ou les

applications en situation. Aussi, cela demande une analyse des données scientifiques et techniques et une connaissance de la prescription de la tâche et de ses caractéristiques exprimées en but de la tâche, moyens pour réaliser la tâche et contraintes de l'organisation dans laquelle la tâche s'élabore.

Ensuite, cette connaissance du domaine se complète par une observation du travail effectivement réalisé ce qui l'inscrit dans une logique d'action en situation. Cela demande alors une analyse des gestes effectués et des raisonnements tenus par les sujets au moment de l'exécution de la tâche et notamment dans les situations de prises de décisions. De ce fait, cela donne à l'analyste l'occasion de saisir la variabilité et la diversité des situations rencontrées (Specogna, Saint-Dizier 2018)

Enfin, en reprenant ce qui a été dit précédemment à propos de la transformation du sujet et du développement potentiel de ses compétences, l'analyse du travail en DP identifie les écarts entre les compétences mobilisées dans la situation professionnelle de référence et les compétences en construction dans les situations d'apprentissages existantes.

Nous appuyons nos propos par l'analyse du travail des pilotes d'avion lors de ce moment où ils sont confrontés à l'atterrissage (Audin 2004, Pastré 2010). Lors de sa communication Audin s'appuie sur la pratique de l'atterrissage pour le pilotage d'avion. Un moment particulier a retenu son attention, le moment de la prise de décision à effectuer entre « remettre les gaz » ou pas. En règle générale cette action est mise en oeuvre pour les situations plus difficiles et est notamment effectuée par les pilotes les plus expérimentés. Audin a alors déroulé une analyse pas à pas de l'activité effective des pilotes. Par exemple en termes de prises d'informations pour prendre leur décision, les pilotes observent le point d'aboutissement de la trajectoire ou encore l'inclinaison de l'avion par rapport au plan de sol ou encore la vitesse et le risque de décrochage. Dans l'agir, selon ce que les pilotes observent et retiennent comme informations pertinentes, ils vont incliner l'appareil de manière particulière ou encore accentuer ou diminuer la vitesse ou encore adopter un axe de vol un peu décalé par rapport à la piste. Audin a montré que ces actions sont associées à des indices en lien avec leur expérience comme reconnaître le gradient de vent ou encore la couleur de la végétation ou encore la présence d'arbres ... Ces indices vont être moteurs dans la construction des concepts et théorèmes en actes que les pilotes mettent en oeuvre pour procéder à l'atterrissage. Ces différents éléments permettent de montrer les écarts entre les compétences mobilisées dans la situation professionnelle de référence et les compétences en construction dans les situations d'apprentissages existantes. De fait, ces données sont essentielles dans la conception de la formation pour les pilotes d'avions.

2.2. Interaction, activité, opérateurs, formation

La rencontre avec le cadre théorico-méthodologique de la didactique professionnelle a petit à petit déplacé le curseur vers l'agir opérateur en interaction avec l'agir apprenant. Le moment clef de ce déplacement est le séminaire « enseigner dans l'interaction » cité précédemment. Dès lors, il sera question dans chacune des productions scientifiques d'interroger les acteurs, leur activité, l'effet de l'interaction et, ce que ça permet en termes de conception de la formation. Nous répartissons les études réalisées en deux groupes : les métiers de l'enseignement au sein d'un dispositif de discussion à visée philosophique et les métiers autres.

2.2.1. Formateur, et conseiller : interaction, activité et formation

Dans cette sous-partie nous reprendrons les travaux scientifiques effectués au cours de la carrière pour en extraire l'idée clef qui en émerge et qui donnera l'orientation choisie dans la période actuelle. Soit, comment rendre compte d'un point de vue méthodologique de l'agir de l'opérateur par la verbalisation exprimée à propos du travail en cours ou réalisé.

A l'issue de l'ensemble des travaux nous synthétiserons ce qui aura été retenu comme essentiel pour le cheminement effectif.

2.2.1.1. Prescription et intercompréhension : interaction et activité

Specogna (2002) réinterroge la question des relations et de la co-élaboration cognitive entre les membres d'un groupe au cours de la réalisation d'une tâche commune. L'étude s'appuie sur les analyses effectuées au sein du « groupe Marc »¹³ et au sein d'un groupe d'ingénieurs (Trognon, Kostulski 1996) pour en extraire un regard autour des apprentissages qui se construisent en situation d'interprétation collective de la consigne.

Le groupe Marc a comme consigne délivrée par l'enseignant, celle de devoir raconter à l'oral une histoire. Pour cela ils disposent de 5 objets. Le maître précise au groupe « bien à partir de ces 5 objets vous allez imaginer une histoire oralement ».

Les ingénieurs disposent quant à eux d'un cahier des charges qui est l'expression de la consigne pour la tâche à réaliser. Ils ont à mettre en œuvre une butée qui doit répondre à une double contrainte : être rétractable pour permettre le contournement de la pièce en cours d'usinage et pouvoir bloquer la plaque qui est en cours d'usinage.

¹³ Specogna 1998

Chacune de ces deux situations implique une intercompréhension entre les partenaires du groupe au vu des contraintes pour la réalisation de la tâche créer une histoire collective à l'oral à partir de 5 objets vs comment et quelle butée mettre en place. Pour le groupe Marc, il s'agit de s'accorder sur l'interprétation de la consigne et notamment sur l'interprétation à donner à l'énonciation du maître « à partir de ces 5 objets ». Faut-il entendre prendre l'ensemble de 5 objets et construire une histoire ou prendre tour à tour chacun de ces 5 objets et construire une histoire ? L'interprétation de cette partie de la consigne déroulera chez les participants du « groupe Marc » des énonciations différentes de règles narratives : un objet = un attribut du personnage, un objet + un objet = un attribut du personnage. Pour le groupe d'ingénieurs, il s'agit de s'accorder sur la décision à prendre au vu du choix à effectuer entre l'alternative construire une butée plus haute qui ferait office d'obstacle ou pas pour répondre à l'attente du cahier des charges.

Dans une situation de travail collectif comme dans l'autre, nous montrons comment cognitivement se met en place l'intercompréhension du travail pour résoudre le problème et comment au sein de ces discussions se mettent en place les relations interpersonnelles.

Chacun s'accordera à dire que le démarrage d'une tâche à réaliser dépend de la perception et de la compréhension que l'on a dû « faire ». Cette étude montre qu'en utilisant le cadre théorico-méthodologique développé dans le chapitre 1 que ce soit pour une situation scolaire, comme pour une situation professionnelle de réalisation d'une activité collective, il est nécessaire que les parties s'intercomprennent et qu'elles tissent des relations interpersonnelles pour agir au mieux.

2.2.1.2. *Le métier de formateur : interaction et activité*

Une fois ce premier travail de rapprochement entre l'analyse des interactions verbales et la didactique professionnelle effectuée, nos travaux se sont déplacés vers le métier de formateur de la formation professionnelle. A cette occasion, nous avons pu bénéficier d'un terrain d'étude alliant la formation académique et la formation professionnelle par le suivi d'apprentis en CAPA¹⁴. Nous nous sommes alors intéressés à l'analyse du travail du formateur en interaction avec ses apprentis lors du retour de la période en entreprise pour comprendre comment s'organise l'activité du formateur et pour répondre à une sollicitation de formation demandée par les formateurs de la formation professionnelle en vue de rendre leur activité plus efficace. Nous ne nous pencherons pas ici sur la recherche action de cette période, nous nous appuierons sur une situation spécifique pour dérouler la méthodologie employée afin de rendre

¹⁴ CAPA Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole

l'activité du formateur intelligible. En l'occurrence, il s'agit de la séance de « bilan des activités » au retour de la période de stage dans les vignes dont il a déjà été question dans la partie 2.1.3 du chapitre 2. La formatrice observée, didacticienne de SVT, a en charge le groupe classe dès la première heure du lundi matin, une fois les deux semaines passées chez le viticulteur. Dès le démarrage de la séance, elle s'attèle à ramasser les carnets de suivi en entreprise et demande à la volée ce qui va composer le bilan des activités. Un imprévu survient lorsque l'un des apprentis déclare « moi madame j'ai rien fait ». En analysant les échanges qui ont lieu à ce propos, nous rendons compte de l'organisation de l'activité de la formatrice par l'analyse conversationnelle figure 19 et 20 et la modélisation figure 21 suivantes :

Arch.	Séq.	Conversationnel pour l'analyse interlocutoire 1				
		Illocutoire	Cognitif			
			Fd	F	E	Sat. F/Fd
	FD1	Réponse à F / Interpelle F	Travail terrain = rien			
	F2	Directif / Demande Explication de FD1		Travail Fd = ?		NS
	FD3	Réitération Fd1 + justification / Réponse à F2	P vigne ; Fd domaine alors P travaille Fd ~ travail -> WFd = rien			
	F4	Directif / Demande explication / Réitération Fd1+ FD3 / Mise en doute de FD1 et 3		W Fd = rien pdt 3 semaines -> ~ acceptabilité du propos		SA
	Fd5	Réponse F4 reformulation 1 et 3	W Fd = rien			
	F6	Directif / Demande explication rien + tentative de repositionnement terrain		W Fd = ? + 1 journée terrain = ?		SA
	E7	Répond F6 par un exemple			Faire = porteur de casse-crôte	
	Fd8	Acceptation de E7 + précision		Faire = porteur de casse-crôte le matin		
	F9a	Directif / Reformulation		W Fd = ?		NS
	F9b	Directif / Refuse assertion de Fd / Explicite la raison du refus / Redonne la consigne		~ rien au W -> problème -> désaccord avec attentes de F		NS
	Fd10	Réponse à F9b / Extension de rien	W Fd = rien fait = pas grand chose			

19 analyse conversationnelle Specogna 2007 p 313

Arch.	Séq.	Conversationnel pour l'analyse interlocutoire 2				
		Illocutoire	Cognitif			
			Fd	F	E	Sat. F/Fd
	Fd10	Réponse à F9b / Extension de rien	Rien fait = pas grand chose			
	F11	Directif / Demande de précision		Pas grand chose = ?		SFa
	E12	Réponse / Enonce exemple activité pas grand chose			Pas grand-chose = facteur	
	F13	Directif / Reformulation de F11 / Désaccord E 12 (?)		Pas grand chose = ?		SFa
	Fd14	Énonce une activité	Pas grand chose = tirer les branches			
	F15a	Assertif / Acceptation de Fd14 / Valorisation de Fd 14		Pas grand chose = tirer les branches = travail = valeur		SF
	F15b	Assertif + directif / Demande complément info		W= tirer les branches et ?		SF
	Fd16	Réponse / Enonciation autre activité	Pas grand chose = tirer les branches + étiqueter			
	E17	Valorisation de Fd14			tirer les branches + étiqueter = bien	
	E18	Exemple ironique			Pas grand-chose = tondre les graviers	
	E19	Exemple			Pas grand-chose = ramasser les feuilles	
	F20a	Assertif / Enonciation d'un constat / Mise en doute		Je fais rien sur une exploitation = non acceptable		
	F20b	Déclaratif				

20 Analyse conversationnelle Specogna 2007 p316

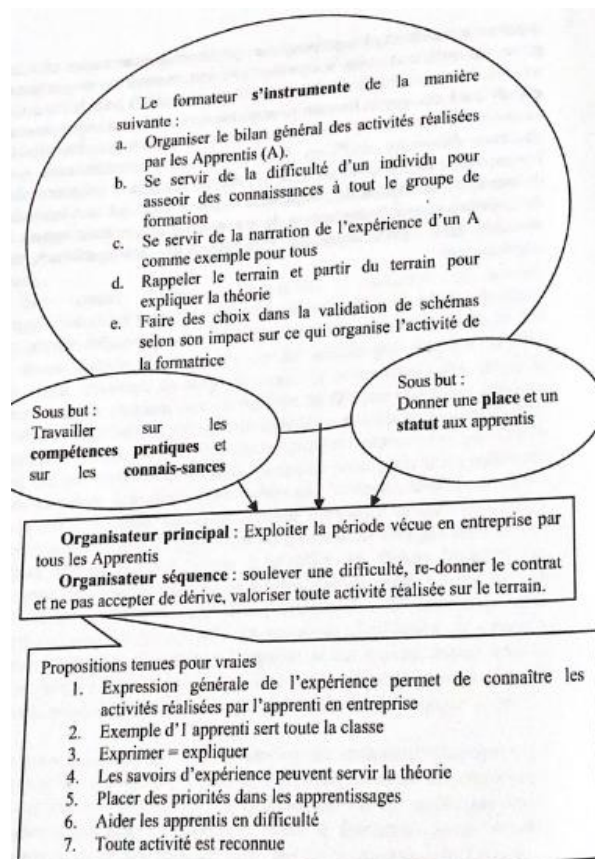
Les analyses conversationnelles qui combinent à la fois, une identification des actes de langage, une structuration des échanges modèle genevois et une analyse graduée de la satisfaction des actes de

langage mettent en valeur un agir différent entre les deux temps de la séquence « moi madame j'ai rien fait », que le lecteur trouvera en annexe bien que déjà présentée en 2.1.3.

Dans une première partie de l'échange, de F1 à Fd10 (figure 19), l'analyse montre que la formatrice n'accepte pas les réponses de l'apprenti et formalise son désaccord par des refus explicités via des actes de langage directifs, et un degré de satisfaction identifié en non satisfaction ou satisfaction en attente. A l'inverse, dans la seconde partie (Fd10 à F20b), l'usage d'actes de langage assertifs prévaut et permet une évolution du degré de satisfaction en satisfaction faible pour s'établir en satisfaction forte.

Si cette évolution peut sembler habituelle dans le travail de progression de tout pédagogue, elle est aussi révélatrice de ce qui est non acceptable pour un formateur et ce qui est acceptable au sein de son « agir conversationnel ». En effet si « ne rien faire » est non acceptable la nuance en « j'fais pas grand-chose » est acceptable et va permettre la continuité de la séance et du travail de la formatrice. Aussi, nous pouvons dire que la posture langagière de la formatrice est celle qui va permettre la progression de la séance à dispenser.

C'est cette posture langagière que sous-tend la modélisation représentée dans la figure 21 ci-dessous :



21 Extrait Specogna 2007 chapitre 13 p 322

Cette modélisation figure 21 s'appuie sur le cadre théorique de la DP en la croisant à celui de l'analyse des interactions verbales et permet de mettre en exergue ce en quoi la formatrice croit et, comment ces

propositions tenues pour vrai impactent son agir conversationnel pour atteindre le résultat escompté chez l'apprenti. Nous nous servons pour cela notamment des théorèmes en actes identifiés par l'analyste, qu'ils soient ou non explicités par la formatrice dans les verbalisations. Ces théorèmes en actes émergent de l'analyse cognitive conversationnelle (figure 19 et 20). Leur impact sur l'agir est observé par leur instrumentalisation (Specogna, Caens-Martin 2006), un peu comme si les théorèmes en actes propres au praticien étaient décomposés en théorèmes et en mise en actes de ces théorèmes.

2.2.1.3. Les métiers du conseil : interaction et activité

Cette partie s'intéresse à l'activité de conseil pour les métiers de conseiller dans une structure agricole (Mayen, Specogna 2005) et dans le monde de l'Education Nationale pour la formation des étudiants qui se vouent au métier enseignant et pour les enseignants visités par le conseiller pédagogique (Specogna, Zapata 2010 et 2011).

En pragmatique, le conseil est défini ainsi :

« Conseiller ce n'est pas essayer de vous faire faire quelque chose comme c'est le cas de demander. Conseiller, c'est plutôt vous dire ce que vous avez intérêt à faire. » (Searle, 1972, p. 109)

« Conseiller, c'est suggérer à un allocataire de faire quelque chose, en présupposant (condition préparatoire) que cela est bon pour lui et qu'on a de bonnes raisons de croire que l'action envisagée est appropriée dans le contexte. » (Vanderveken, 1988, p. 185)

Le conseil est également défini comme un jeu de langage qui vise à « faire converger des points de vue, à trouver des solutions rationnelles avec l'idée que les solutions sont d'autant meilleures qu'elles sont vraies » (Trognon 1999)

Au vu de ces trois définitions, nous pouvons poser les éléments suivants :

- le conseil suppose *a minima* une collaboration entre deux acteurs où l'un est placé comme conseiller et l'autre comme conseillé,
- le conseil concerne l'orientation d'une action future en présupposant un intérêt ou une valeur ajoutée estimée par le conseiller au service du conseillé,
- le conseil suppose une fonction d'avertissement au sens défini par Vanderveken (1988, p185) « avertir c'est donc donner une information en présupposant que l'état de chose représenté est mauvais pour l'allocataire, dans le but de lui suggérer d'y réagir d'une façon appropriée ».

L'étude réalisée auprès de dix conseillers en gestion agricole (Mayen, Specogna 2005) nous a amenés à caractériser deux formes de conseil. L'une relativement classique et certainement obsolète sur laquelle nous ne reviendrons pas et l'autre, une forme vers laquelle il conviendrait d'aller correspondant davantage

aux courants plus novateurs en psychologie des organisations et du management. Chez deux des dix conseillers nous avons observé une pratique du conseil dans l'interaction qui se situait davantage dans le questionnement et le positionnement du conseillé. Nous avons pointé une différence dans le temps de parole occupé par le conseiller qui est moindre par rapport à la pratique plus ordinaire 61% des échanges vs 43%. Cela a eu comme effet de laisser plus d'espace au conseillé pour oser poser des questions, livrer des informations ainsi que des interprétations quant à l'agir. Nous avons également montré l'importance de la co-production et la place non négligeable de la négociation. Et enfin, nous avons noté l'accroissement des décisions prises par le conseillé au vu des choix effectués par le conseiller de n'émettre qu'un nombre réduit de conseils à livrer.

En somme, le conseiller dans cette pratique du conseil permet au conseillé d'être davantage engagé et responsable de son agir et ce, grâce à la posture plus effacée du conseiller.

Ces constatations ont été importantes pour la conduite des travaux dans le cadre du PNE-IUFM¹⁵ sur les questions du conseil et en résultante dans le cadre de la formation des étudiants pour les métiers de l'enseignement et des conseillers pédagogiques dans la conduite de leur activité d'accompagnement des collègues enseignants.

Le recueil qui a été le nôtre dans cette recherche a majoritairement montré le déséquilibre entre l'enseignant et le conseiller pédagogique lors du temps dédié à l'entretien de visite. En effet, au-delà du temps de parole occupé par les protagonistes c'est la nature des échanges et l'effet de ceux-ci dans la relation qui ont été interrogés. Nous montrons par exemple combien les questions du conseiller à l'enseignant sont perçues comme des évaluations de l'agir sur l'ensemble des items du travail de l'enseignant. Sont questionnés le choix des outils, de l'organisation des espaces, du travail demandé, les termes de l'enseignant à l'égard des élèves ... la formulation fait systématiquement usage de directives ce qui accentue la dissymétrie entre les partenaires de l'échange. De plus par le biais de l'échelle de satisfaction dont il a été question au chapitre 1, nous montrons que le degré de satisfaction utilisé est soit faible, soit en attente ce qui ne permet pas l'élaboration d'un accord commun ou d'une décision co-élaborée pour passer à autre chose. Au contraire nous montrons que ce type de situation est un frein voire un empêchement pour l'élaboration d'un travail commun. Ce qui s'est joué dans ce type de relation c'est le pouvoir de l'un et de l'autre, le pouvoir de l'un sur l'autre. Si l'enseignant est celui qui connaît les raisons de la structuration du travail tel qu'il a souhaité le mettre en œuvre, le conseiller exprime ce qui la rend problématique ou pertinente.

¹⁵ PNE-IUFM Pôle Nord Est des Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres Specogna A (dir.), Relation entretien-conseil dans la formation des enseignants

Bien que les situations de conseil n'aient pas la même finalité, les conseillers en gestion ont une finalité organisationnelle et économique pour le conseillé lui-même, les conseillers pédagogiques ont une finalité certes organisationnelle pour ce qui concerne l'organisation du travail de l'enseignant mais ont surtout une finalité formative au vu du pourquoi un enseignant enseigne soit, faire apprendre aux élèves.

2.2.2. Le métier enseignant : interaction et activité

Bien que le métier enseignant ait déjà été interrogé dans les parties précédentes, nous souhaitons nous y arrêter une nouvelle fois pour davantage exprimer le métier sous le prisme travail et traces verbales pour faire parler le travail réalisé. Nous distinguerons le métier enseignant dans diverses situations d'enseignement et le métier enseignant au cours des discussions à visée philosophique (désormais DVP). Cette distinction est due à la place occupée par les projets de recherche qui questionnent le dispositif DVP et ce qu'ils ont permis en termes de développement théorique et méthodologique.

Si pendant longtemps la didactique professionnelle a mis ce métier de côté, elle a fini par s'y intéresser et acter que le métier enseignant est un métier profondément complexe qui a toute sa place dans les analyses en didactique professionnelle. En effet, elle s'y intéresse notamment pour identifier les processus de formation et de développement des compétences en vue d'intervenir lors des situations de formation initiale ou continue des enseignants.

Il est un métier complexe parce qu'il est la réalisation de prescriptions à plusieurs niveaux :

- le niveau institutionnel par les programmes que l'enseignant doit suivre,
- le niveau local par les accords que l'enseignant met en place dans l'équipe pédagogique à laquelle il participe,
- le niveau personnel-professionnel au vu de l'interprétation ou de la redéfinition de la prescription que se donne l'enseignant. Redéfinition qu'il élabore au regard de là où il en est d'un point de vue didactique et au vu des élèves qui lui sont attribués et de leur potentiel.

L'activité enseignante est également définie comme complexe parce qu'elle s'inscrit dans un environnement dynamique (Robert A., Rogalski J., 2002)

Le métier enseignant est un métier qui nous a particulièrement intéressés en raison des objets qui sont les nôtres puisque c'est un métier qui se met en action par le langage verbal énoncé en situation.

Rogalski (2003, p.6) décrit deux notions clés pour décrire le travail de l'enseignant : celle de sujet et de situation.

« La notion centrale de sujet : l'enseignant (...) est un sujet, individualisé ; avec des intentions (son activité est finalisée et il peut en avoir conscience) ; avec des compétences qui constituent un potentiel de ressources pour engendrer des actions pour réaliser ses buts ; (...). Avec la notion de sujet, on se situe dans une dimension psychologique de l'approche de l'activité d'enseignement ; La notion nodale de situation de travail ; l'enseignant (...), comme tout professionnel, n'est pas seul maître ni de ses buts ni de ses moyens ; il agit dans une situation qui comporte son propre système de contraintes

et de ressources ; il a une tâche à accomplir (ou un ensemble de tâches, ou plus largement une mission) qui le lie à un prescripteur (son employeur, sa hiérarchie) par un contrat partiellement implicite.»

A ces deux notions, il nous semble nécessaire d'en ajouter une troisième celle d'interaction, puisque c'est l'interaction qui est en jeu dans l'activité à réaliser par l'enseignant pour dispenser son enseignement. Ainsi, il donne la possibilité à l'apprenant de construire ses apprentissages et à l'analyste de relever les traces langagières pour rendre compte du travail accompli par l'enseignant et son impact sur l'élève.

Nous nous appuyons pour en rendre compte sur l'activité enseignante observée lors d'une séance de mathématiques dispensée dans une classe double CE1/CE2, lors d'observations de la pratique d'enseignement de la lecture au cours de la recherche nationale « lire-écrire au CP », et de la pratique de la lecture « texte-image » dans le cadre de la recherche en didactique du français au sein d'un groupe de recherche de l'INSPE de l'académie Nancy-Metz. Nous aborderons dans une partie successive la recherche inter-MSH qui a conduit à la pré-opération DiaReColⁱⁱ (Specogna, Halté 2009-2012) et à l'opération 2LAPREⁱⁱⁱ (Specogna, Saint-Dizier 2012-2015)

2.2.2.1. Pratique d'enseignement et interactions scolaires

Le recueil de travaux « les interactions à l'école où en sommes-nous ? » (Auriac-Slusarczyk 2009) permet à différents chercheurs intéressés par l'étude des processus d'interaction scolaire d'observer les retombées de l'agir enseignant pour la construction des savoirs dans une discipline donnée : mathématiques, langue maternelle, sciences, arts... etc.). Pour cela sont observées les deux entrées : pédagogique pour ce qui concerne la conduite générale de la classe, et didactique pour ce qui concerne l'accessibilité à l'apprendre. Ce tout est illustré par les recherches actives dans le domaine.

2.2.2.1.1. Pratique d'enseignement : séance de mathématiques

Nous avons observé une classe en cours double de CM1/CM2 d'école élémentaire ordinaire, pendant une séance d'enseignement en mathématiques. Cette séance était mise en œuvre par une enseignante en cours de formation (Specogna 2009). En effet elle était en année d'alternance entre la formation académique dispensée en INSPE et la pratique de la classe en école. L'étude avait une double finalité : accompagner le professionnel débutant dans le développement des compétences attendues pour le métier et analyser l'activité mise en œuvre par le professionnel débutant.

Pour rendre compte du travail réalisé en situation, nous avons procédé à une transcription¹⁶ des échanges enregistrés que nous avons analysés en procédant à l'analyse architecturale de la conversation et à l'analyse de la satisfaction des actes de langage. Cela nous a permis, entre autres, de délimiter les sous séquences qui composent la séance collective.

Nous avons analysé les 81 premiers tours de parole sur l'échange d'une durée globale de 50 minutes. Il s'agit de pouvoir appréhender au mieux les attendus relatifs à l'activité énoncée par l'enseignante à réaliser par les élèves et le déroulement de la mise en route de la tâche attendue.

L'enseignante stagiaire demande en séance de mathématiques aux élèves de rendre compte de la procédure mathématique utilisée pour résoudre l'énoncé mathématique « Un pâtissier a fabriqué des chocolats. Il les range dans des sachets en mettant 8 chocolats par sachet. Il remplit exactement 1245 sachets. Combien de chocolats a-t-il fabriqué ? ». Pour cela elle souhaite « (...) Alors je vais vous (expliquer) vous accrocher un petit problème au tableau, vous allez devoir me le résoudre par groupe de deux. » (...) « Je vais vous donner une feuille blanche et à deux, au feutre, vous allez essayer de résoudre le problème. Je veux que vous mettiez tous les deux la démarche, la méthode que vous avez utilisée pour résoudre le problème ».

Elle énonce une tâche à résoudre et donne des directives d'organisation du travail à réaliser en binôme. Par la suite nous apprendrons que ce travail en binôme est à réaliser sur une affiche qui sera placée sur le tableau central par chacun des binômes qui viendra expliciter sa procédure. Pour ce qui nous concerne, nous nous sommes intéressés ici au travail collectif de la classe et avons vidéo-enregistré la séance puis nous avons transcrit les échanges.

Intéressons-nous aux 92 premiers tours de parole décomposés en boucles conversationnelles. Nous obtenons la répartition suivante :

- de M1 à E 22, BC1 : l'énonciation de la consigne de travail
- de M 23 à M55A, BC2 : la mise en correspondance du travail des élèves et des attentes de l'enseignante,
- de M55b à M 92, BC3 : travail autour de l'erreur.

La menée des échanges est effectuée par l'enseignante qui initie chacune des BC et qui en clôture deux sur les trois.

Les direx de l'enseignante énoncés en situation permettent de définir comment elle construit sa séquence de travail. Il en ressort que pour résoudre le problème mathématique l'importance est placée sur les modalités d'exécution de la tâche. Comme si la règle d'action qu'elle retient pourrait être « pour résoudre un problème mathématique à deux, il est nécessaire d'outiller le binôme d'élèves par une feuille et des

¹⁶ La transcription complète est en annexe

feutres » et si « il est outillé de la sorte alors il peut inscrire démarche et méthode utilisées pour résoudre le problème mathématique » et ainsi, cela peut « s'exposer au tableau central pour discuter collectivement la démarche ».

Puis, pour rendre compte de la correspondance du travail des élèves et des attentes de l'enseignante, nous nous sommes intéressés à la question des cadres qui structurent la séance. Nous en avons identifié trois :

- les cadres que l'enseignante se donne pour dispenser l'activité d'enseignement,
- les cadres que l'enseignante donne aux élèves pour qu'ils puissent répondre à la tâche attendue
- les cadres de l'enseignante identifiés par les élèves.

Enfin, les échanges suivent leur cours et selon les attendus énoncés par l'enseignante, les élèves exposent au collectif la solution trouvée pour résoudre le problème qui se présente.

Un groupe vient au tableau afficher sa solution et, un incident se produit : le résultat trouvé est différent des autres groupes. Pour autant, l'objectif annoncé par l'enseignante est celui d'exposer la démarche utiliser pour résoudre le problème.

La séquence étudiée montre combien le travail de l'enseignant peut être détourné par ce qu'il construit. Il nous semble ici que ce sont bien les théorèmes en acte qui participent des invariants opératoires qui viennent dévier l'objectif énoncé. En effet, dans cette situation l'enseignante doit choisir entre :

- afficher une erreur au tableau central, qui a généralement comme fonction celle d'afficher la vérité,
- axer le travail sur la démarche utiliser pour répondre à l'attendu
- s'arrêter sur l'erreur et mettre de côté l'objectif affiché.

Le travail est alors orienté par « laisser une erreur de résultat mathématique n'est pas concevable pour un enseignant qui a comme rôle de construire des apprentissages non erronés chez ses élèves ». Nous pouvons alors voir que même si le sujet a des intentions, la situation de travail et ses diverses contraintes ont un poids fort sur le déroulement de l'activité.

En l'occurrence ci, ce qui va prévaloir c'est bien ce qui se joue dans l'interaction entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves et l'enseignant et qui va faire émerger au-delà de la prescription que se donne le *sujet*, le poids des contraintes de la *situation*.

L'analyse réalisée a permis dans les échanges post situation de permettre à l'enseignante de voir, comprendre et prendre conscience du poids de ce en quoi elle croit dans les choix qui ont été les siens. Cela a également permis de mesurer les écarts entre l'intention initiale poursuivie et le réalisé. Enfin, ça a permis de mesurer que bien que la formation dispensée par les formateurs en didactique des mathématiques de l'INSPE ait invité les enseignants débutants à faire le choix de la démarche et non

celui du résultat, l'agir en situation n'est pas toujours conforme à la formation académique. En prendre conscience, c'est aussi un pas vers le développement de compétences.

2.2.2.1.2. Pratique d'enseignement de la lecture

Au cours de nos travaux nous avons participé à deux recherches : l'une nationale et l'autre locale pour rendre compte de pratiques d'enseignement en lecture :

- la recherche locale, conduite par Anne Leclair-Halté (2009-2012) : « la relation texte-image dans la lecture d'albums en cycle 3 »,
- la recherche nationale, conduite par Roland Goigoux (2013-2015) « Lire et écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages »,

2.2.2.1.2.1. Texte-image et lecture d'albums en cycle 3

La recherche « relation texte-image » a été conduite dans 6 classes d'écoles élémentaires en centre-ville, en milieu rural et en Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Nous avons recueilli des données en groupe classe en utilisant un matériel audiovisuel et des entretiens chercheur-enseignant pré, post séance. Puis nous avons mis en place un autovisionnement différé. Ensuite, ce premier recueil a été complété l'année suivante par des données audiovisuelles de groupes d'élèves en lecture autonome accompagnés d'entretiens semi-directifs avec les élèves.

Notre objectif était de tenter de comparer la procédure de lecture d'album mise en place par l'enseignant, à celle de l'élève en situation autonome pour comprendre comment le travail prend forme et se construit dans le collectif et pour mesurer les écarts entre ce que pense l'enseignant à propos du lire élève et le lire de l'élève.

L'album étant un livre différent des livres habituellement étudiés à l'école et bien qu'utilisé par les enseignants en école maternelle, il nous a semblé intéressant d'étudier la place de l'image.

Nous avons retrouvé dans cette recherche la même situation que celle présentée dans la partie précédente lors de ces situations de classes, l'enseignant cherche à faire acquérir aux élèves des procédures pour permettre la construction d'apprentissages. Nous faisons l'hypothèse que les procédures (ensemble de règles utilisées pour parvenir à un résultat) permettent, au fur et à mesure de leur intégration par le sujet, ou de sa capacité à s'en accommoder, d'élaborer des stratégies cognitives. Cet ensemble, procédure et stratégies, s'apparente au concept piagétien de schème. Un schème est un ensemble structuré des éléments principaux d'une action (Piaget, 2005). Le schème vise à conduire l'individu à développer une pratique pour gérer efficacement une activité. Il appartient au sujet, il est

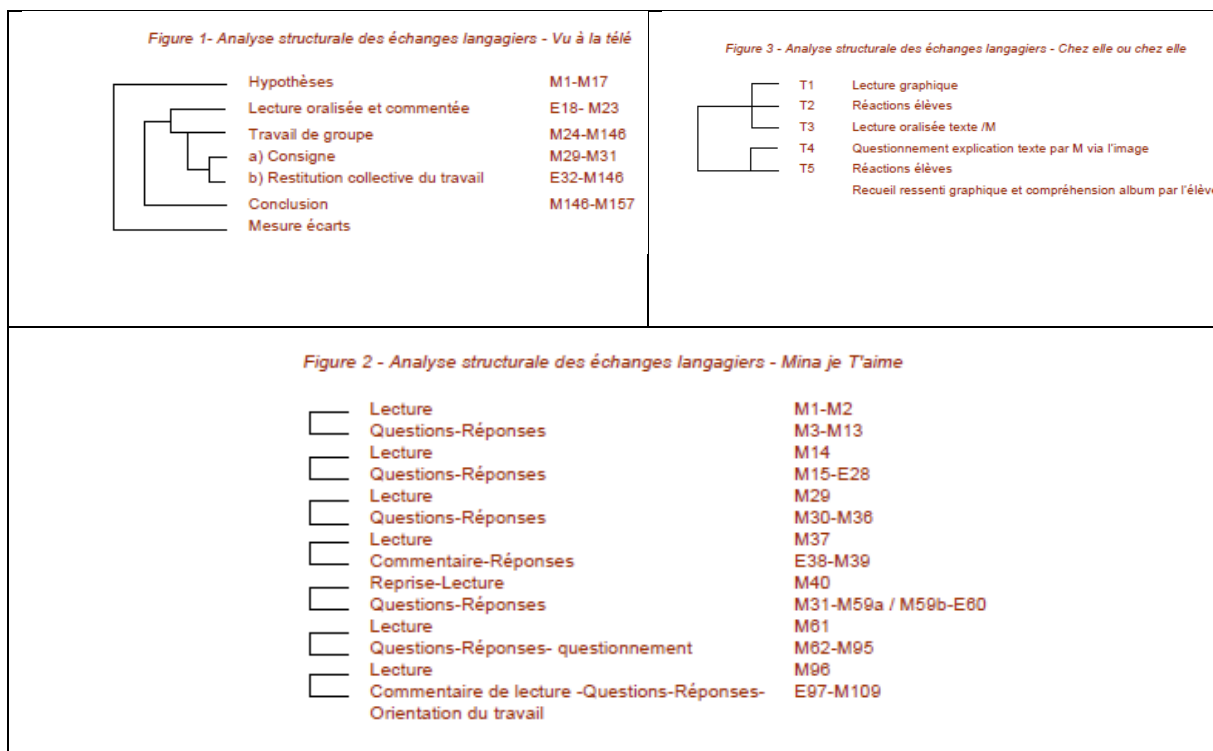
individuel. Cependant, la question qui se posait était aussi celle de savoir s'il n'était pas envisageable de supposer que le travail enseignant peut permettre à chaque apprenant de s'approprier un schème d'action individuel par le biais du travail collectif ? En somme, un schème d'action que l'enseignant rendrait collectif dans le processus communicationnel engendré par le collectif et qui prendrait sa place individuellement par une série d'ajustements en fonction des expériences vécues individuellement et y compris collectivement. Cependant, comme le souligne Piaget (1961, p.251) « le schème d'une action n'est ni perceptible (on perçoit une action particulière mais non pas son schème) ni directement introspectible et l'on ne prend conscience de ses implications qu'en répétant l'action et en comparant ses résultats successifs ». Aussi, c'est au moyen des traces verbales que nous rendons compte de l'élaboration du schème opératoire mis en œuvre par l'enseignant à visée de l'élève pour le développement de la relation texte-image dans la lecture d'album de littérature de jeunesse.

Notre analyse porte alors sur la mise en œuvre de ces schèmes d'action collectifs afin de voir s'ils sont similaires ou différents d'une pratique d'enseignement à l'autre. Nous étudions aussi comment les traces dans le discours des élèves traduisent des appropriations individuelles de schème d'action.

2.2.2.1.2.1.1. Texte-image et lecture d'albums en cycle 3 : pratique d'enseignement

Nos analyses se sont appuyées sur les productions verbales qui se dégagent de ces situations d'enseignement pour rendre compte du produit qui émerge de l'espace interactionnel et ainsi, voir quels sont les apprentissages qui se construisent chez les élèves à propos de la relation texte-image. Sur l'ensemble du corpus, nous avons procédé à l'analyse de trois études de cas qui posent trois dispositifs différents, trois pratiques d'enseignement différentes, trois façons de faire différentes et trois attentes différentes et ce, pour un même objectif : approcher la relation texte-image par le biais de l'album de littérature jeunesse au cycle3 de l'école élémentaire. Chaque enseignant a choisi l'album qui lui convenait dans la liste des albums proposés et issus de la liste officielle éditée par le ministère. Le lecteur aura un aperçu de chacun de ces albums en annexe.

Au sein de ce travail d'analyse nous nous sommes servis de l'analyse architecturale en l'appliquant non pas aux échanges entre locuteurs mais en la déplaçant autour des boucles conversationnelles dont il a été question précédemment et en observant la structuration de la séance par le biais de l'identification des boucles conversationnelles.



22Analyse architecturale des BC (Specogna 2015)

Au sein de l'image 19 ci-dessus, l'analyse architecturale et l'analyse conversationnelle de la séance en classe montrent l'organisation de la séance de l'enseignant.

Pour ce qui est de la figure 1 « Vu à la télé », de cette image 19, on voit au centre un travail de lecture et un travail attendu par les élèves installés en groupes. Ce tout est encadré par une énonciation d'hypothèses pour arriver à une mise en perspective de ce à quoi les élèves sont censés aboutir à la fin du travail.

Une place importante est donnée à la relation texte-image dans la menée de la séance, et ce depuis l'organisation spatiale mise en place dans la classe, jusqu'aux objectifs d'apprentissages poursuivis par l'enseignante. En effet, le travail de groupe élèves est organisé afin de construire un lien entre l'image donnée et les phrases mentionnées par l'auteur de l'album. Les élèves doivent à ce moment retrouver un appariement entre le texte et l'image (Audoin 2015) pour en donner les explications lors du retour au collectif. « Alors moi je vous ai découpé les images et vous allez vous découper les phrases et les mettre vous à chaque fois sur la bonne illustration, le tout vous allez me le coller sur une affiche avec de la gomme fixe. Alors évidemment il va falloir discuter, se mettre d'accord pour savoir quelle image va avec quelle phrase.

Comme le relèvent les indicateurs inscrits dans le tableau 20 ci-dessous, les analyses effectuées montrent une intention forte chez l'enseignant « vu à la télé » de donner une importance à l'image et au texte.

Pour ce qui est de l'encadré figure 2 « Mina je t'aime » de l'image 19, le travail s'effectue en six boucles conversationnelles répétitives et toutes, relativement identiques : une lecture magistrale effectuée par l'enseignant suivie par ses questions et les réponses données par les élèves. Le fonctionnement de la séance se réalise en cours dialogué.

Dans cette thématique de la relation texte-image, l'enseignant montre ici un attachement plus important au texte.

M15 Carmina fait penser à qui ?

E16 Au petit chaperon rouge.

M17 Elle fait penser au petit chaperon rouge. Il y a quand même quelque chose qui m'ennuie un petit peu.

E18 *Ses cheveux.*

E19 *Le roux.*

M20 *Non le roux non.*

E21 *Euh le loup n'a pas apparu dans l'histoire.*

M22 T'en es sûr.

E23 Ca fait penser au petit chaperon rouge *parce qu'elle est habillée en rouge et puis ses dents sont longues.*

E24 Ben oui, peut-être qu'il y a un loup qui va venir.

M25 Elle nous rappelle effectivement, peut-être le petit chaperon rouge mais, mais, son nom de famille c'est ?

E26 Wolf.

M27 Qui signifie ?

À la question « Carmina fait penser à qui ? » (M15), les élèves mentionnent des critères physiques pour argumenter leur réponse donnée en E16 au petit chaperon rouge : E18 ses cheveux, E19 le roux, E23 parce qu'elle est habillée en rouge et puis ses dents sont longues.

Ces trois réponses ne sont pas données par la lecture du texte mais bien par celle des images.

De plus, l'enseignant en M25 ne formule qu'une satisfaction faible quant à leurs réponses puisqu'il exprime un accord par « elle nous rappelle effectivement », un effectivement contrebalancé de suite par un « peut-être », accentué par « un mais » qui est répété. En effet, ce à quoi l'enseignant veut mener les élèves, c'est l'importance du nom de famille qui lui est donné par le texte « son nom de famille c'est ? » (M27) et non les critères du petit chaperon rouge

Aussi, nous pouvons voir par les indicateurs langagiers que si l'enseignant organise son activité par l'importance donnée au texte, les élèves eux l'organisent par l'importance donnée à l'image.

Enfin, pour ce qui est de l'encadré figure 3, « chez elle ou chez elle », comme le montre l'analyse architecturale des BC, la structuration de la séance s'effectue dans une alternance entre des temps d'observation de l'album d'un point de vue de sa construction graphique, et des temps de questionnement-explication suite à la lecture oralisée par l'enseignant et les liens à effectuer entre le texte et le graphisme. Ce travail est une organisation choisie par l'enseignant afin de conduire à l'objectif qu'il poursuit : un recueil individualisé du ressenti élève.

À la fin de la séance, il formule la consigne suivante : « vous allez m'écrire tout ce qui vous semble important de dire concernant cet album qu'on vient de lire ensemble, tout ce qui vous semble important de dire, moi je vous ai raconté, vous avez vu, vous avez écouté des choses, et vous avez pris des choses, vous avez ressenti des choses, et ben tout ce qui vous semble important vous me l'écrivez ».

L'analyse structurale des échanges langagiers montre combien les cinq temps sont subordonnés au but poursuivi, soit recueillir le ressenti des élèves. Ressenti qui sera lui-même le déclencheur de la séance suivante.

Pour ce qui est de la relation texte-image, les échanges dans leur globalité font état de l'importance graphique et de l'intérêt de l'observation graphique. L'enseignant questionne constamment la classe par « qu'est-ce qu'on voit ? ou affirme : on voit... ou formule des énoncés de la forme « et quand on arrive à la fin (de la page) qu'est-ce qu'on fait ? » ou encore « et qu'est-ce qu'on voit encore ? » dans le sens de qu'est-ce qu'on revoit qui a déjà été vu ailleurs dans l'album.

Tout au long de cette première séance, les élèves participent avec intérêt aux échanges sur l'objet album et ce, pendant cinquante minutes. La seconde séance qui a une durée identique, prend appui sur le travail individuel des élèves et tente de mettre un sens à la compréhension de l'histoire narrée en lien avec la construction graphique.

L'enseignant lit certains commentaires des élèves, les questionne au regard de l'histoire et de la compréhension collective. Lorsque les opinions divergent comme lors de l'identification des décors dont il est question dans l'échange ci-dessous, les traces verbales montrent que c'est l'observation graphique qui va donner réponse

M : pour nous aider on va peut-être essayer de se souvenir des décors de ces personnages de chez ces "elle" là. L'enseignant redirige les élèves vers l'observation graphique.

M : (...) On se souvient des décors.

E : Oui.

M : Premier décor c'est un décor de quoi ? le premier décor E tu te lèves, tu montres le livre voilà.

(...)

M : Ca c'est un premier chez elle, tout le monde le voit ?

(...)

L'enseignant axe davantage les élèves vers une observation fine et détaillée de l'image. Ce cheminement opératoire se retrouve autant pour la découverte graphique de l'album que pour la compréhension de l'histoire. À chaque temps identifié, l'enseignant livre des explications en s'appuyant sur des indicateurs graphiques ou sur des indicateurs de construction artistique de cet album de littérature jeunesse.

Tableau 1 - Schème opératoire collectif

Albums	But, sous-but	Règle action (RA) Prise Informations (PI) Contrôle (C)	Invariants opératoires (Concepts et Théorèmes en actes)
Vu à la télé	<u>But : lire et comprendre un album de littérature jeunesse.</u> <u>Sous-but : élaborer le lien texte-image</u>	RA : si on veut comprendre pleinement l'album de littérature jeunesse alors on allie texte et image PI : la première de couverture, l'image, le titre sont à observer pour affiner la compréhension C : comparer les hypothèses initiales et les résultats finaux permet de mesurer les écarts de compréhension	Texte et image sont interreliés pour avoir une compréhension fine de l'histoire <u>La relation texte-image permet de médiatiser les jeux de langage voulus par l'auteur.</u>
Mina Je t'aime	<u>But : lire et comprendre un album de littérature jeunesse.</u> <u>Sous-but : élaborer le lien texte-image</u>	RA : si on veut comprendre pleinement l'album de littérature jeunesse alors on lit et relit le texte pour en prélever les indicateurs langagiers PI : les mots donnent sens à l'image	L'image peut être source d'erreurs dans la compréhension de l'histoire <u>La relation texte-image permet de médiatiser les jeux de langage voulus par l'auteur.</u>
Chez elle ou chez elle	<u>But : découvrir graphiquement un album de littérature jeunesse.</u> <u>Sous-but : élaborer le lien texte-image</u>	RA : l'album de littérature jeunesse est un objet artistique alors on le lit en le suivant avec le doigt PI : suivre pas à pas comment l'objet a été construit (page, dessin, style graphique...)	Observer la conception de l'objet album pour en livrer son ressenti et mieux appréhender la compréhension du texte La relation texte-image permet de médiatiser la construction de l'objet album

23 Texte-image et lecture (Specogna 2015)

Le tableau « Schème opératoire collectif » de l'image 20 résume le schème opératoire de chacun des enseignants. Il nous permet de pointer les régularités et les différences. Si chacun d'eux poursuit le même sous-but, soit élaborer le lien texte-image, ils ne poursuivent pas le même but et n'appliquent pas la même règle d'action. Ce tout est impacté par leur invariant opératoire respectif.

Nous allons notamment nous focaliser sur le schème opératoire de l'enseignant « chez elle ou chez elle ». Contrairement à ses collègues, cet enseignant oriente les élèves vers une appréciation artistique du livre album. Ce qui va l'amener à travailler sur ce que ressentent les élèves et apprécier l'album comme un objet à admirer et pas seulement comme un objet propice à la lecture. Pour autant, il aura un intérêt commun, celui de comprendre le texte de l'album.

Le schème opératoire des enseignants « Vu à la télé » et « Mina je t'aime » montre des régularités mais aussi une différence relative à la source d'erreur à laquelle on peut être confronté en se focalisant de façon plus importante sur l'image au détriment du texte. Enfin, les trois se centrent sur les jeux de langage utilisés par les auteurs que ce langage soit au niveau du texte écrit ou du texte imagé.

2.2.2.1.2.1.2. Texte-image et lecture d'albums en cycle 3 : pratique d'élèves

L'espace réservé à la lecture d'album par l'élève était toutefois réduit. Un seul album pour la classe ce qui a donc impliqué une pratique prise en charge par l'enseignant et peu de place pour les stratégies de lecture par l'élève lui-même, nous avons choisi de compléter nos travaux par l'organisation de pratiques autonomes de lecture d'albums par les élèves.

Le dispositif mis en place était le suivant : les élèves étaient regroupés par groupes de 3 ou 4 dans une des salles de l'école qu'ils connaissaient pour la fréquenter. Ils disposaient chacun d'un album. Deux temps étaient organisés par l'observateur : lecture individuelle par l'élève et entretien en groupe post lecture par la médiation de l'observateur.



24 Lecture d'album en groupe élèves (Specogna, Halté 2009)

Les analyses effectuées dans la partie pratique d'enseignement ont permis de mettre en exergue des invariants opératoires différents selon les croyances des enseignants. Nous avons vu qu'ils peuvent être amenés à considérer, dans le rapport texte-image, l'image comme aidante pour la compréhension du texte ou, à l'inverse comme troublante ou, comme secondaire, voire, superflue ou facile à décrypter par les élèves ou enfin, comme objet artistique. La question que nous nous sommes posées est celle de ce rapport texte-image dans la lecture par les élèves.

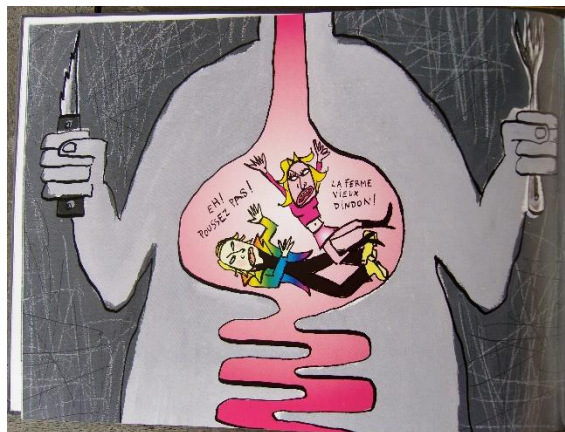
Dans un premier temps les observations devaient rendre compte du sens de lecture par l'élève pendant ce temps en autonomie. Bien que le résultat soit couru d'avance, les observations ont permis d'attester que l'élève en cours de lecture d'un album met en place 4 profils de circulation de lecture texte-image :

- de l'image vers le texte « Au début je regarde d'abord les images (...) et puis après je lis »
- du texte vers l'image « Moi d'abord je lis et puis après ... »

- du texte en premier et/ou image en premier « Ben moi soit je commençais par l'image et je terminais par le texte, soit l'inverse. »
- des allers-retours entre texte et image « parfois je ne comprends pas ce qui est écrit et je vais regarder l'image pour comprendre ou parce que je cherche à voir comme là le petit rat s'il est bien sur la page et où »

Par le biais des entretiens conduits post lecture nous avons également pu déceler ce qu'ils expriment du pourquoi ils vont considérer l'image, raison qui déclenche un sens ou un autre dans la trajectoire entre texte et image. Les dires des élèves exprimés lors des entretiens conduits post lecture en autonomie révèlent 5 raisons :

- la densité d'écriture « Ben moi soit je lis le texte et quand il y a beaucoup d'écriture, je commence par l'image »,
- l'intérêt « Ben moi je lis le texte et quand ça m'intéresse je regarde l'image »,
- l'humour « je lis le texte (...) mais des fois je regarde d'abord les images (...) parce qu'elles sont plus marrantes »,
- la couleur « J'ai regardé parce que j'ai vu qu'il n'y avait pas beaucoup de couleurs ou d'autres fois je regarde parce qu'ils pleins de belles couleurs »,
- le trouble, des images particulières, dérangeantes, déroutantes ... « euh là c'était bizarre alors j'ai regardé l'image »



25 Album Vu à la télé

Aussi, le sens de lecture texte-image en autonomie ne peut s'exprimer sans le relier au type d'image auquel l'élève est confronté. Ce qui laisse à penser qu'une liberté en lecture est acceptable pour un roman (Pennac D 1995^{iv}), une liberté en lecture d'albums pourrait l'être tout autant.

2.2.2.1.2.2. Lire et écrire

La recherche Lire et écrire nous a notamment conduits à participer à la réflexion collective relative à la méthodologie de recueil de données longitudinales, à la posture de chercheur et à la participation d'une recherche quantitative. Le point relatif au recueil de données sera questionné dans la partie successive à celle-ci.

Notre intérêt nous conduits à identifier quels sont les contenus, les tâches et les formes d'enseignement mis en œuvre par l'enseignant pour contribuer à l'élaboration des grilles de recueil de données et d'analyse de celles-ci. Pour ce qui nous concerne sur le groupe organisé dans le Grand-Est, nous avons répartie entre plusieurs collègues, la charge de classes en Moselle. Nous nous sommes personnellement rendus dans une école en zone peu favorisée en Moselle Nord et avons observé de façon outillée les temps destinés à la lecture (Goigoux, Specogna 2013).

Notre contribution à cette recherche s'est focalisée autour de ce qui pouvait participer de la clarté cognitive de l'enseignement (Crinon J et al. 2015) grâce au caractère explicite de l'enseignement, au climat de classe et l'engagement des élèves pour la tâche qui leur incombait. La focale de ce travail a notamment été mise sur le caractère explicite de la pratique d'enseignement en interrogeant les différents types et les enseignants qui utilisent ou non l'explicitation en enseignement. Les résultats observés révèlent les pratiques différentes des enseignants pour autant ont été identifiés des explicitations supérieures en comment et non en pourquoi. « Pour ce qui est de l'apprentissage du lire-écrire au CP, les enseignants ont donc tendance à mettre plus l'accent sur les procédures et les stratégies requises par les apprentissages que sur les buts ou enjeux attachés aux tâches proposées. Les relations entre familles de tâches et présence ou non d'explicitation restent à affiner par des études ultérieures. » (Crinon J et al. 2015 p 13).

2.2.3. Enseignant, discussion à visée philosophique : activité, interaction et formation

Specogna & Saint-Dizier (2012) co-dirigent le projet de recherche 2LAPRE¹⁷ déposé à la MSH¹⁸ de Lorraine (MSH-L). Ce projet s'inscrit dans un programme associant la MSH de Clermont par le biais du projet DIASIRE¹⁹ et la Région Auvergne via un projet en SHS.

2LPAPRE marquera son ancrage par son entrée activité et notamment pour la pratique enseignante dans un type de contexte de travail singulier l'animation de discussions à visée philosophiques (DVP).

¹⁷ 2LAPRE : Langage, Logique, Activité, Pragmatique, Réflexivité et Ecole/collège

¹⁸ MSH Maison des Sciences de l'Homme

¹⁹ DIASIRE

L'objectif est l'étude des logiques mises en œuvre par les praticiens pour animer ce type de discussion et ainsi, donner les moyens d'une meilleure lisibilité des pratiques et de leurs retombées.

Des séquences seront formalisées grâce à une grille élaborée sur la base de la singularité des données langagières de façon à faciliter le processus d'analyse. Ces séquences illustrant la pratique enseignante dans ses différentes modalités feront l'objet d'une analyse fondée sur la logique interlocutoire et exploitant des modèles appropriés comme les jeux de langage impliqués dans l'argumentation. L'objectif est de modéliser ces pratiques pédagogiques, de révéler leurs caractéristiques tant au niveau communicationnel, opératoire, cognitif que relationnel et de montrer leur incidence notamment sur l'activité discursive et réflexive des élèves et sur la construction collective.

Ce travail d'analyse et de formalisation de ces pratiques pédagogiques et de leur dynamique permettra de capitaliser le matériau nécessaire à l'enseignement de ces pratiques dans le cadre de la formation des enseignants des premier et second degrés.

Ce projet a par ailleurs permis une rencontre scientifique interdisciplinaire avec la participation des laboratoires ACTé²⁰, CELTED²¹, CREN²², LIDILEM²³, LRL²⁴, et InterPsy²⁵.

2.2.4. Les DVP : pourquoi ? avec quelle finalité ?

L'UNESCO soutient les pratiques de DVP depuis 1995 et, à l'occasion de la Journée Mondiale de la Philosophie les promeut depuis 2000. Ceci a pour effet de fédérer les pratiques scolaires en DVP avec d'autres systèmes scolaires, au plan international. L'UNESCO considère le développement de cette pratique comme un indicateur du degré de démocratie des pays. « *La philosophie est une discipline qui encourage la pensée critique et indépendante, à même d'œuvrer pour une meilleure compréhension du monde et de promouvoir la tolérance et la paix* » (2005, conférence générale de l'Organisation).

En France, les DVP ne sont pas une obligation, même si le ministère les a promues de 2015²⁶ à 2018 via les programmes officiels dans le cadre de l'enseignement civique et moral, et incitent à leur développement.

Les DVP visent plusieurs objectifs :

« **langagiers** (maîtrise de l'expression orale, rôle des coordonnants et des subordonnants, formulation plus juste de la pensée par la précision de la syntaxe et du vocabulaire),

²⁰ ACTé Activité Connaissance Transmission et Education (Université de Clermont Ferrand)

²¹ CELTED : Centre d'études linguistiques des textes et des discours (Université de Lorraine)

²² CREN Centre de Recherches en Education (Nantes Université)

²³ LIDILEM Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (Université de Grenoble)

²⁴ LRL Laboratoire de Recherche en Linguistique (Université Blaise Pascal-Clermont Auvergne)

²⁵ InterPsy (Université de Lorraine)

²⁶ MEN (2015) « *La DVP ou oral réflexif a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres* ».

de **socialisation** (« devenir élève », « vivre ensemble », partager des opinions, respecter des codes de communication), morale (tenir compte des autres, apprendre les règles de civilité), **psychologiques** (ordonner ou construire sa pensée, patienter lorsque les autres parlent, oser prendre la parole et poser des questions, mettre en mots des expériences vécues), **intellectuels** (réflexion de l'enfant sur sa propre expérience, retour sur soi, remise en question de ses représentations), et **politiques** (éducation à la citoyenneté, prévention de la violence, ouverture à l'éducation interculturelle) » (Jolibert, 2015).

Des études conduites dans divers pays ont montré l'incidence positive des « ateliers philo » sur les capacités cognitives et disciplinaires (Higgins, Hall, Baumfield, & Moseley, 2005) ainsi que sur des compétences transversales (raisonnement, pensée critique, réflexivité et métacognition, tolérance à l'incertitude). La DVP vise à faciliter les capacités à problématiser, conceptualiser et argumenter (Tozzi, 2008).

2.2.4.1. DVP raisonnement

Par la DVP les capacités des élèves à problématiser, à conceptualiser et à argumenter sont systématiquement sollicitées (Tozzi, 2008). Ce qui permet une acquisition de maturité de plus de 27 mois chez les élèves qui pratiquent la DVP par rapport à ceux qui ne la pratique pas (Lipman, 1995, 2003; Trickey & Topping, 2004), et une amélioration des capacités de raisonnement (Topping & Trickey, 2007; Walker, Wartenberg, & Winner, 2013).

2.2.4.2. DVP pensée critique

La pensée critique est définie comme “the ability to use acquired knowledge in flexible and meaningful ways, through understanding the problem or issue, evaluating evidence, considering multiple perspectives, and taking a position”²⁷ (Vanderstoep Pintrich, 2003, p. 275). Par ailleurs la DVP s'emploie à dégager les critères de validation des discours (authenticité des sources des représentations, relativité des valeurs ; Jolibert, 2015) et incite les élèves à adopter un jugement réflexif quant à leurs propres connaissances et croyances (degré de certitude et mode d'acquisition d'une connaissance, justifications d'une croyance ; (King, Wood, & Mines, 1990). De fait, elle fortifie des compétences sous-jacentes à la pensée critique (Daniel, Belghiti, & Auriac-Slusarczyk, 2017 ; Mortier, 2005 ; Winstanley, 2008).

²⁷ Traduction par nos soins : capacité à mettre en œuvre des compétences flexibles et significatives pour rendre compte du niveau de compréhension de la question ou de la solution, et ce de façon pertinente tout en considérant les différentes perspectives afin de prendre position.

2.2.4.3. DVP réflexivité et métacognition

la DVP incite l'élève à adopter une posture réflexive et métacognitive parce qu'elle invite les élèves à s' « observer en train de penser » et à s'interroger sur pourquoi ils pensent ce qu'ils pensent. Cela les amène à développer des compétences associées comme la flexibilité cognitive (Zhang Q, Vonderembse, Lim JS 2010) et la capacité à la décentration et à la prise en compte de points de vue alternatifs (Leleux, 2005). De plus, les habiletés réflexives/métacognitives sous-tendent la capacité à évaluer ses propres connaissances et compétences et la manière dont on les construit, capacité qui s'avère déterminante dans l'ensemble des apprentissages scolaires (Dehaene, 2011 ; Zaromb, Karpicke, & Roediger, 2010).

2.2.4.4. DVP tolérance à l'incertitude

La tolérance à l'incertitude désigne "a range, from rejection to attraction, of reactions to stimuli perceived as unfamiliar, complex, dynamically uncertain or subject to multiple conflicting interpretations" (McLain, 1993, p. 184; voir aussi Bancroft, 2014 ; Furnham, & Marks, 2013). Si aucune étude n'a à ce jour évalué les effets de la pratique de la DVP sur cette compétence, on peut raisonnablement l'envisager comme positive dans la mesure où la DVP occasionne une réduction de l'anxiété, un gain de confiance en soi générale et d'estime de soi scolaire (Colom et al., 2014; Lafortune, Mongeau, Daniel, & Pallascio, 2000; Trickey & Topping, 2006) et favorise la compréhension des émotions et les capacités d'autorégulation (Giménez-Dasí, Quintanilla, & Daniel, 2013 ; Heron & Cassidy, 2018; Trickey & Topping, 2004).

En bref, ces différents résultats tendent à indiquer que la pratique régulière de la DVP par les élèves soutient et favorise les compétences transversales ci-dessus définies et améliore les compétences spécifiques en lien avec les disciplines (Specogna, Lauricella, Saint-Dizier 2019). Pourtant, la pratique des DVP en France, reste toujours fébrile ou se répand lentement du côté du travail enseignant.

2.2.5. Les DVP et la pratique enseignante

Lors du démarrage de notre projet de recherche 2LAPRE qui faisait suite au projet DIASIRE^v conduit par Emmanuèle Auriac Slusarczyck, nous avons bénéficié de ses premières informations et résultats d'analyses quant à la pratique des DVP en France.

Les enseignants n'étaient pas formés à ce type de pratique bien que certains d'entre eux connaissaient déjà et pratiquaient notamment les « ateliers philo ». Les DVP introduisent une rupture avec la pratique ordinaire de la classe et amènent les enseignants à changer de posture (Bucheton D et Soulé Y, 2009). Les attitudes et comportements attendus en DVP demandent à l'enseignant de se mettre en retrait, de

ne pas exprimer de jugement de valeur quant au dire des élèves et ce, même en situation d'information contraire à une vérité scolaire ou sociale. Il leur est demandé d'adopter une posture empathique et compréhensive plus qu'une posture surplombante et cadrante.

2.2.5.1. *DVP et formation des enseignants*

Pour nos travaux, nous avons sollicité des enseignants volontaires, des enseignants non expérimentés à la pratique des DVP, des enseignants plus expérimentés (entre 3 et 5 ans) et des enseignants très expérimentés (plus de 5ans).

A chacun nous avons dispensé quelques éléments de formation pour les accompagner à la mise en place des DVP et à leur animation. Si l'enseignant a besoin d'une méthode c'est parce qu'il a besoin de se référer à un modèle pour débiter pour ensuite aller vers ce qui sera sa méthode redéfinie au gré de ce en quoi il croit. L'objectif principal était pour nous de les former à ce qui fait l'enjeu des situations langagières à l'école.

La formation s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps les formateurs les ont invités à utiliser la lecture jeunesse pour faire émerger des questions à visée philosophique. Dans un second temps, ils leur ont communiqué des consignes et des conseils relatifs à l'animation des discussions à visée philosophique, comme :

- favoriser la curiosité,
- approfondir les mots chargés conceptuellement,
- faire une animation libre avec si possible des reformulations,
- ne pas tenter de coincer les propos,
- laisser aller les prises de parole,
- faire trois mini synthèses dans une discussion,
- ne pas hésiter à faire intervenir les élèves pour donner son point de vue,
- ne pas être moralisatrice.

Aucune obligation n'a été donnée quant au style d'animation à adopter. Les enseignants sont libres de le choisir sur la base des informations données en cours de formation. Évidemment, chaque enseignante connaît ses élèves, leur fonctionnement en classe et a agi quelque temps après la rentrée scolaire quand des habitudes de travail en groupe classe ont été prises, post congés d'automne. Aussi, les difficultés potentielles liées à la gestion de la classe ne sont pas un barrage à ces mises en situation.

2.2.5.2. DVP et style d'animation

Lors de la conduite des DVP, l'enseignant doit se démarquer de l'enseignement scolaire traditionnel, en évitant de chercher à faire dire des choses présélectionnées aux élèves. Le risque serait de « *trop préparer* » une discussion avec pour effet néfaste de ne plus accompagner véritablement le groupe où il va, mais de le contraindre à aller dans la direction choisie par l'enseignant. Les élèves pourraient tarir leurs recherches et initiatives créatrices pour réduire leurs pensées au désir de bonnes réponses attendues par l'animateur, ce qui est à l'opposé de l'effet attendu lors de ces DVP et qui ne permettrait probablement pas l'acquisition des compétences transversales dont il a été question précédemment. Nous avons au cours de la formation dispensée, présenté aux enseignants participants à cette étude les trois styles d'animation présentés dans la figure 18 ci-dessous.

	Priorité	Attitude de l'animateur adulte	But
Lipman	Une didactique au service de la transmission d'un contenu de connaissances philosophiques. Développer la pensée critique, créative et attentive à partir d'un support de départ qui favorise l'émergence de la diversité des points de vue, provoque collectivement des questionnements et des doutes qui amorcent un processus de recherche réfléchi.	Le guidage est important. Les interventions fréquentes visent à stimuler l'élève à aller plus loin en le guidant dans l'actualisation d'une pensée créatrice, logique et critique pour développer 'une pensée abstraite.	Développer progressivement une habileté à articuler exemples et définition d'un concept.
Tozzi	Privilégie la compétence à débattre démocratiquement des idées entre les intervenants.	Conduire le groupe en essayant le moins possible d'intervenir directement sur le contenu, mais indirectement en observant l'émergence des idées, en recentrant, en reformulant et en synthétisant.	La pensée, en s'exerçant à problématiser, conceptualiser et argumenter, va pouvoir se développer.
Levine	Part du postulat que « <i>l'enfant est génétiquement philosophe</i> » (Lévine, Chambard, Sillam & Gostain, 2008). L'animateur par son écoute et sa présence attentives est garant du cadre.	Un retrait maximal de l'animateur. L'enseignant n'intervient pas dans la discussion.	Entrée de l'élève dans un débat interne entre sa pensée impersonnelle et sa pensée personnelle.

26 Style d'animation DVP (Luxembourger, Specogna, Saint-Dizier 2015)

Les enseignants qui ont fait partie de nos travaux se sont inscrits dans la méthode de Lipmann. L'un d'eux est déjà formé à cette pratique, les deux autres sont novices.

Une fois la méthode choisie l'enseignant sélectionne son mode de communication. L'étude du corpus a permis d'identifier 3 formes de schémas communicationnels.

choisir d'assumer le rôle de secrétariat via des feuilles, affiches ou tableau s'il le souhaitait. La tâche des élèves était d'échanger oralement pour élaborer une pensée collective en lien avec la question posée. Les exemples étaient de la forme : est-ce que la vie est prêtée ou donnée ? À quoi ça sert de partager ? Qu'est-ce qu'un ami ? Qu'est-ce qu'être libre ? Faut-il toujours dire la vérité ?

2.2.5.4. Recueils de données et analyses des DVP : quels résultats ?

Cette partie va nous permettre de faire émerger les résultats principaux de ces études dans le cadre de nos observations de la pratique de DVP en école et au collège. Si nos analyses s'élaborent toujours en calculant le nombre de tours de parole²⁸ pour chacun des partenaires de l'échange, en procédant à la structuration des échanges, en définissant les actes de langage selon les niveaux conversationnels et en observant la satisfaction de ceux-ci, au cours de nos travaux autour des DVP nous avons également tenté d'élaborer un approfondissement méthodologique dont il sera question ci-après.

2.2.5.4.1. Les boucles conversationnelles

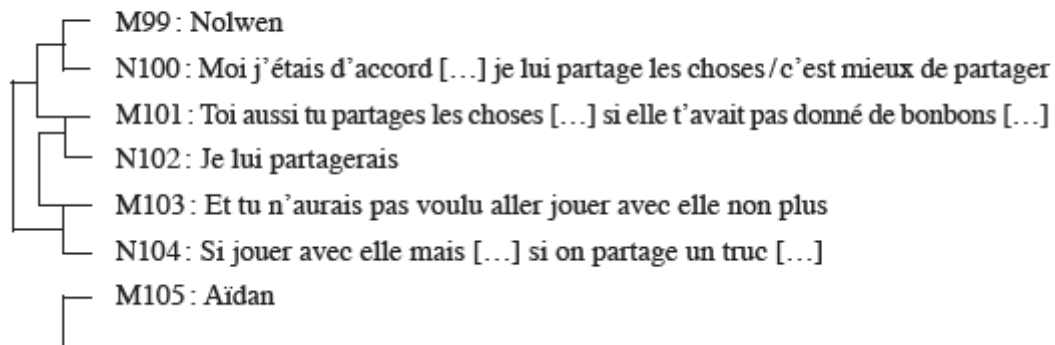
Au cours d'échanges collectifs, ici dans une situation spécifique à propos d'un objet commun « répondre à une question philosophique », nous avons identifié au-delà du tour de parole, des boucles conversationnelles (BC). Elles sont des moments d'échanges entre au moins deux interlocuteurs identifiés et déroulent les critères suivants :

- une mise en évidence de l'initiateur de l'intervention,
- une mise en évidence de la clôture de l'intervention,
- le nombre de tours de parole qui composent la BC,
- le nombre d'interventions subordonnées,
- la place de la BC dans l'échange global,
- le nombre de BC par partenaire de l'échange.

Aussi, les BC sont des structures conversationnelles qui apparaissent assez régulièrement dans les activités scolaires (Specogna, 2013). Une BC est une séquence produite par deux locuteurs qui prend place dans un polylogue. Une BC comporte plusieurs interventions – l'intervention est la plus grande unité monologique (Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubbattel, Schelling, 1985).

²⁸ Un tour de parole commence quand un locuteur prend la parole et se termine quand un second locuteur la prend à son tour

Interprétation d'une boucle conversationnelle (Fig. 3)



27 BC extraite de Specogna 2013

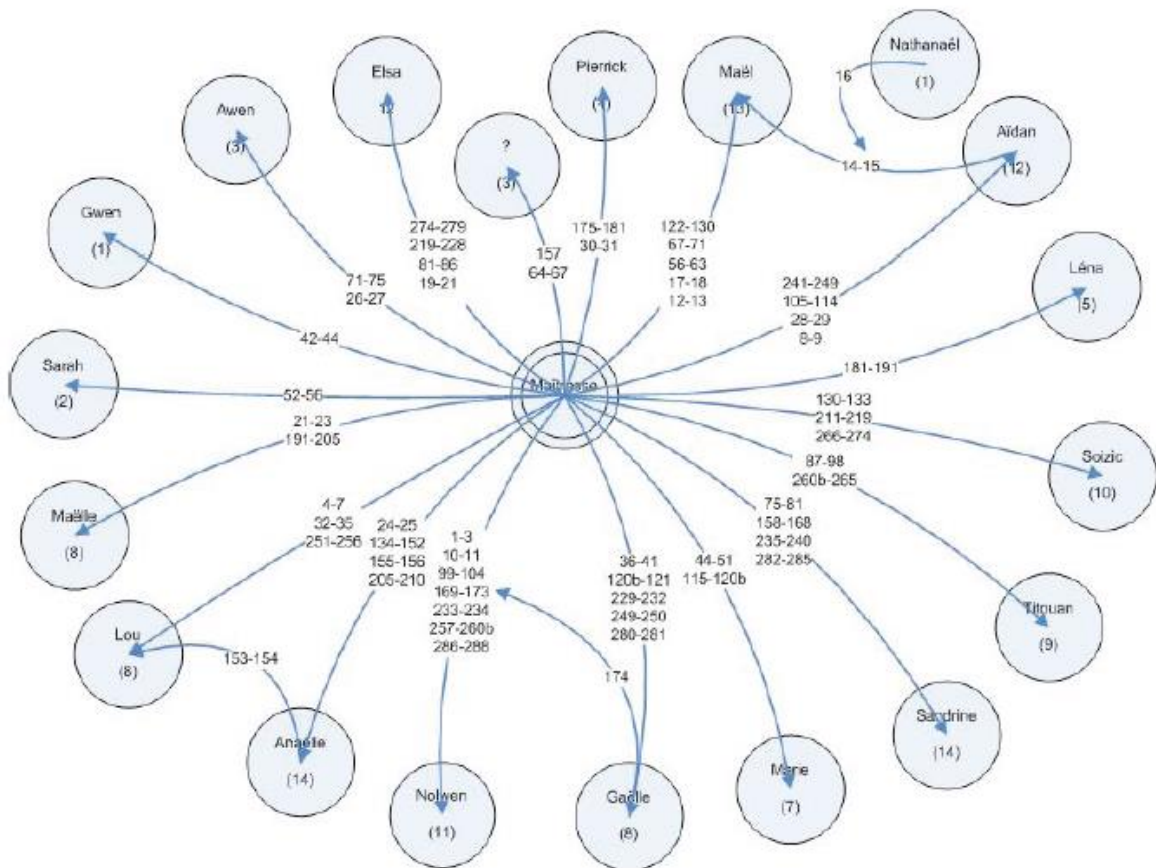
Une BC s'ouvre lorsqu'un locuteur s'adresse à un interlocuteur particulier et se ferme lorsque l'interaction se déplace vers d'autres locuteurs que ceux impliqués dans la BC.

Dans la figure 21, la BC est initiée par M99 (Enseignant) et clôturée par M105. On ne peut pas signifier que la BC se termine par le dire élève en N104 puisque N104 ne donne aucun indicateur de sa volonté de clore l'échange, c'est bien par la parole donnée à l'élève suivant que la BC se clôt.

Nous avons en outre affiné la notion de BC en distinguant les BCEE qui sont des BC impliquant un enseignant et un élève, des BCNE qui sont des BC impliquant uniquement des élèves (en général deux, voire trois). Nous considérons également le nombre d'interventions par BC.

Nous utilisons à la suite un exemple issu de Saint-Dizier, Specogna, Luxembourger (2016) :

Nous avons élaboré une comptabilisation des BC pour chacun des 3 enseignants dont il a été question précédemment pour compléter le schéma communicationnel de la classe. Nous livrons ci-dessous une représentation effectuée pour E1 lors de la DVP « à quoi ça sert de partager » (Specogna 2013).



28 Organisation communicationnelle classe E1 à quoi ça sert de partager (Specogna 2013)

Légende : flèches sens des énoncés, chiffrage : identification des BC, ? élève non identifié.

Nous notons que le nombre d'interventions par BC peut varier selon le niveau de la classe (exemple il est moindre en Classe Préparatoire (CP) par rapport à la classe élémentaire double niveau 1 et 2 et classe de cours moyen année 2. Les échanges avec l'enseignant de la classe de CP restent brefs et ce, quel que soit l'élève impliqué (en effet l'écart-type est faible). Bien que nous ne l'ayons pas mesuré ce résultat est peut-être un effet de l'âge et du développement cognitif des élèves ou alors d'un manque d'habitudes à ce type d'exercice. Il pourrait être intéressant de mesurer si des différences pouvaient s'identifier entre des élèves de CP ayant eu cette pratique dès la maternelle avec des élèves débutants.

Dans les autres classes, le nombre de BC produit est moins important et le nombre d'interventions par BC est plus conséquent. Ont également été observées des différences selon la thématique de la question qui soulève plus ou moins d'adhésion et selon le type de classe quartier favorisé ou moins favorisé par exemple. Un travail quantitatif serait probablement intéressant à mettre en œuvre pour conforter ou infirmer cette information.

Légende : E1 et E2 sont des enseignants débutants dans ce type de dispositif. E3 en a une certaine habitude. La ligne DVP mentionne la thématique de chacune des 3 DVP faisant partie des données recueillies.

DVP	E1 Cours Préparatoire (CP)			E2 Cours Elémentaire 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année (CE1-2)			E3 Cours Moyen 2 ^{ème} année (CM2)		
	Effort	Partager	Tomber malheur eux	Oeuf- poule	Police	Sécurité	Argent	Vie prêtée	Bagarre
Nombre de BC	55	52	85	18	47	61	31	32	48
Nombre moyen d'interv/BC	3,98	5,76	5,91	14,5	10,91	10,01	15,48	6,15	6,04
Écart-type	2,97	3,95	3,21	10,44	7,46	7,77	11,55	4,29	4,62

29 Nombre de BC par classe observée (Saint-Dizier, Specogna, Luxembourg 2016)

On note que certaines thématiques engagent plus de BC et qu'entre la première et la troisième thématique il y a toujours plus de BC quel que soit le niveau de la classe.

Légende : BCEE = boucle conversationnelle impliquant un élève et l'enseignant. BCNE = boucle conversationnelle impliquant plusieurs élèves - oi renvoie aux effectifs observés ; ei, aux effectifs théoriques

Boucles conversationnelles		E1 / CP	E2 / CE1-2	E3 / CM2	Total
BCEE	oi	156	42	71	269
	ei	120,87	79,19	69,14	
BCNE	oi	36	84	39	159
	ei	71,33	46,81	40,86	
Total		192	126	110	428

30 BCEE et BCNE (Saint-Dizier, Specogna, Luxembourg 2016)

Les occurrences de BCEE *versus* BCNE varient d'un enseignant à l'autre et de manière significative ($\chi^2(2) = 74.99, p < .01$).

Dans la classe de CP on note une surreprésentation de BCEE eu égard au BCNE. Là encore nous pouvons faire l'hypothèse que ce qui se joue c'est l'autorité de l'enseignant qui agit pour façonner les élèves dans le comportement attendu par l'école (demandes de précisions, rappel de la consigne, rappel de la façon de communiquer ...). Il est à noter que le recueil de données a été effectué en amont du passage aux nouveaux cycles de l'école primaire et plaçait la classe de CP comme la première d'un nouveau cycle. Les observations pourraient varier aujourd'hui du fait du travail rapproché entre les enseignants de Grande Section de maternelle et les enseignants de classe préparatoire.

Cette précision quant à la direction des BC participe d'une compréhension du style de management mis en place dans la classe. Par exemple entre ces 3 situations nous pouvons plutôt attribuer un rôle de manager ou de leader autoritaire à E1, et un rôle de manager ou leader démocratique ou laisser-faire aux deux suivants. C'est dans cet esprit que nous avons complété nos analyses par une catégorisation des actions opératoires des enseignants.

2.2.5.4.2. Actions opératoires des enseignants

En vue de pouvoir mieux rendre compte du style de management mis en place par les enseignants, nous avons repris le travail de catégorisation en nous appuyant sur les douze catégories de Bales (Bales, 1950) (dont il a été question dans le chapitre 1) auxquelles nous avons ajouté le modèle de Genève (Roulet et al., 1985).

Aussi, nous observons d'une part les occurrences énoncées en lien avec le domaine de la tâche et celles en lien avec le domaine socio-émotionnel tout en identifiant les interventions qui constituent des demandes et celles qui constituent des apports en observant si les interventions sont adressées au collectif, à un groupe d'élèves ou à un élève en particulier.

Actions opératoires				E1 (CP)		E2 (CE1-2)		E3 (CM2)		
				oi	ei	oi	ei	oi	ei	
Interventions initiatives ou réactives initiatives adressées au collectif	Gestion organisationnelle-émotionnelle			71	39.47	15	33.46	27	40.07	
	Gestion de la tâche	Apport		29	18.16	7	15.40	16	18.44	
		Demande		41	28.99	6	24.58	36	29.43	
	Gestion organisationnelle-émotionnelle			192	288.13	389	244.31	244	292.56	
Interventions réactives adressées à un groupe d'élèves ou à un élève	Gestion de la tâche	Rendre intelligible	Apport		182	122.24	54	103.65	134	124.11
			Demande		46	54.13	52	45.90	57	54.97
	Gestion de la tâche	Guider, assister, approfondir	Apport		21	19.91	1	16.88	35	20.21
			Demande		89	79.98	28	67.82	112	81.21

31 Tableau 3 - Occurrences des actions opératoires par métacatégories (Saint-Dizier, Specogna, Luxembourger 2016)

Ce travail d'analyse nous permet de dérouler des compléments par la définition de catégories en lien avec le style d'animation et ainsi de définir l'agir de chacun des enseignants.

Par exemple, le style autoritaire peut se matérialiser : dans la sphère socio-émotionnelle par une gestion stricte des prises de parole et dans la sphère de la tâche par la planification de l'activité basée sur un schéma préconçu et par des interventions réactives exigeant des formulations correctes d'un point de vue grammatical. Le style plus démocratique est quant à lui plutôt marqué dans la sphère socio-émotionnelle par l'acceptation d'échanges spontanés entre élèves et, dans la sphère de la tâche par une planification portée par l'enseignant mais induite par les productions des élèves. Et enfin, un style davantage « laisser-faire » qui se matérialise au niveau de la planification de l'activité par peu d'interventions adressées au collectif à l'exception de quelques formulations génériques du type « vous vous souvenez de la question ? », produites lorsque les élèves s'éloignent de la question amorcée.

Ce sont ces critères qui nous amènent à définir de manière plus précise le style de gestion de la classe mis en œuvre par l'enseignant et ce, tout en tenant du compte du contexte dans lequel il évolue. Pour permettre de faire évoluer les profils et catégories interlocutoires mentionnés au cours du chapitre 1, il pourrait être pertinent d'associer aux BC, l'analyse des profils et catégories interlocutoires et ainsi mieux appréhender ce qui se joue dans cet espace interactionnel pour le management. Cela revient également à dire que l'ensemble des analyses amènerait à compléter les travaux de catégorisation de Bales.

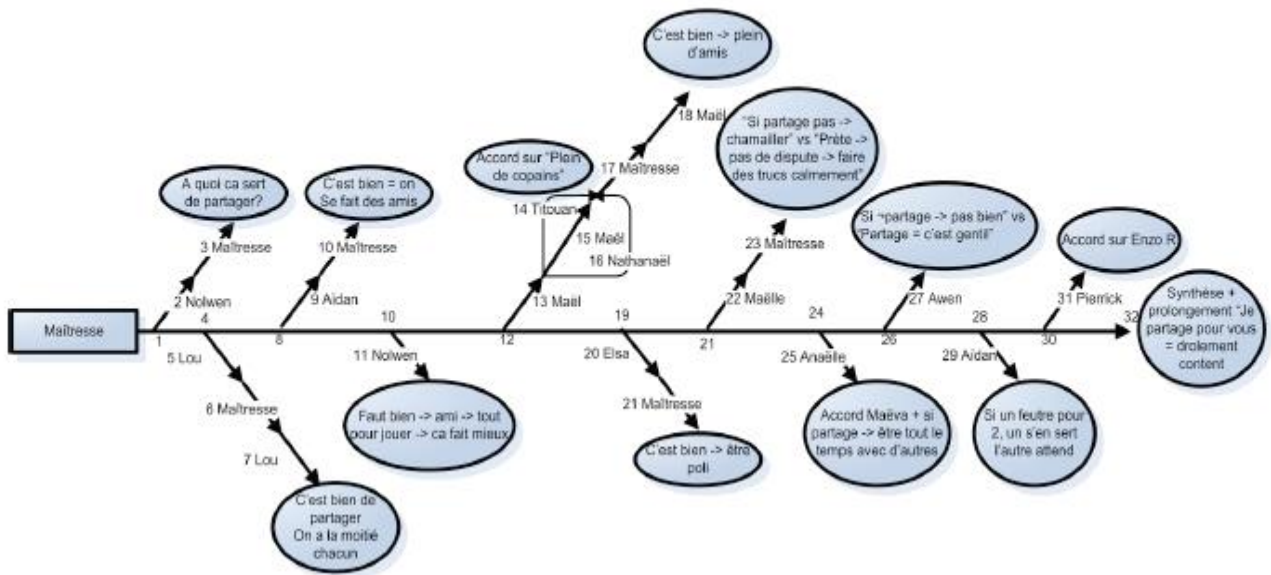
2.2.5.4.3. DVP, groupe classe et schème collectif ?

Lorsque les individus échangent au sein d'un groupe, ils prennent part à l'organisation communicationnelle du groupe telle que définie précédemment et ils externalisent l'expression de leur raisonnement. A l'occasion des DVP, pour illustrer le cheminement des raisonnements à propos de l'attente de résolution de la question posée et mise en débat, nous avons établi une méthodologie pour rendre compte de la construction cognitive de la tâche.

Parce que les BC s'ouvrent, se ferment et se déplacent d'un participant à un autre au gré de l'avancée de la conversation, nous pouvons dire qu'elles sont organisées de façon dynamique.

Pour rendre compte du cheminement organisationnel de l'activité réalisée au cours de cette tâche de conduite de DVP, nous avons procédé au repérage de phases particulières dans les échanges. A ce titre nous illustrons ces informations par le travail d'analyse réalisé à propos de la DVP « à quoi ça sert de partager »²⁹. Au cours de ces échanges nous avons repéré 4 phases dans la réalisation du travail de l'enseignant. Une première phase qui laisse libre court aux énoncés des élèves (TP1 à TP55), une seconde qui confère à E le rôle de mettre en contradiction les énoncés des élèves (TP56 à TP 85) « Vous trouvez toujours ça bien de partager ? » « Ne faites-vous jamais comme le petit garçon qui n'avait pas envie de partager ses bonbons ? », une troisième qui confronte les élèves à un questionnement autour d'un jugement de valeur sur ce qu'est « le mieux » (TP85 à 174) et une quatrième qui recentre le débat et le synthétise. Chacune de ces phases a fait l'objet d'une schématisation pour mettre en exergue le cheminement cognitif.

²⁹ Le lecteur trouvera la globalité de la transcription en annexe.



schématisation développement cognitif collectif phase 1 « à quoi ça sert de partager » (Specogna 2013)

La conduite de la séance de DVP menée par E déroule une construction collective à propos de la question « à quoi ça sert de partager ». L'analyse des interactions verbales par le biais de l'analyse architecturale de la conversation et de l'échelle de satisfaction des actes de langage montre les points consensuels pour le groupe : « c'est bien de partager », « faut bien partager », « c'est gentil de partager », « partager donne du plaisir » « ça sert à avoir des amis » ... et « le non partage ce n'est pas bien ».

L'identification des BC et la catégorisation des actions opératoires de E qui s'ensuivent nous amènent à mieux appréhender l'activité réalisée par E. En l'occurrence ici E passe par le rôle de chef d'orchestre de l'organisation conversationnelle et de l'organisation cognitive.

Aussi, en analysant les idées proposées par les élèves, soit ce qui est dit (niveau locutoire), la réponse collective des idées en réaction aux énonciations, soit ce qui est fait (niveau illocutoire) et l'effet que produit cet acte illocutoire sur l'interlocuteur (niveau perlocutoire) (Austin 1962), nous mettons en évidence l'agir enseignant et son effet sur la classe ce que nous avons identifié comme un jeu interactif bien réglé (Specogna 2013 p112).

2.2.6. Les DVP quels apports ?

Les différents projets qui ont été les nôtres nous permettent d'attester que les dispositifs de discussions à visée philosophique permettent à l'élève d'acquérir des compétences de différents registres souvent si

difficiles à travailler à l'école : conduire des raisonnements à plusieurs, savoir argumenter, étayer, déduire, problématiser, conceptualiser.

Ils permettent également à l'enseignant de découvrir de nouvelles pratiques et probablement de découvrir des compétences qu'ils ne se connaissaient pas.

Nous faisons également l'hypothèse que les enseignants et personnels d'éducation en formation dans les INSPE devraient trouver dans l'expérience des DVP un cadre de réflexion particulièrement fécond pour questionner leurs modes d'interventions et leur impact sur le cheminement intellectuel et moral des élèves, pour accompagner le développement de leur esprit critique en identifiant ce qu'argumenter signifie et ce, tout en considérant la parole de l'autre comme potentiellement différente de la sienne et riche pour étayer sa propre pensée.

2.3. Synthèse

Pour reprendre ce que Pierre Pastré exprimait lorsque nous échangeons autour du travail enseignant : oui il s'agit d'une activité complexe. En effet, ce n'est pas juste une observation et une analyse du geste mais bien et surtout, une observation et une analyse des énoncés et des échanges langagiers pour en mesurer leur effet sur l'apprendre élève tout en les combinant au(x) geste(s) enseignant pour en extraire l'agir enseignant dans sa globalité. Raison pour laquelle nous avons imbriqué deux cadres théoriques et méthodologiques, celui de l'analyse des interactions verbales et de la didactique professionnelle pour en extraire une méthodologie en capacité de rendre compte de l'activité mise en œuvre en se saisissant des traces verbales exprimées en situation de réalisation de la tâche ou à propos de la situation observée de la réalisation de la tâche.

Nous avons montré au cours de ce chapitre comment rendre compte de l'organisation du travail réalisé au travers de l'interaction. En quoi et comment la structuration des échanges langagiers associée à l'identification des boucles conversationnelles permet de situer cette organisation par le biais des dire énoncés en situation. Nous avons montré en quoi et comment les boucles conversationnelles participent du schéma de communication et permettent de mieux repérer les traces indiquant la gestion des relations entre les interlocuteurs et le management sous-jacent.

Si au cours des premières décennies, le métier enseignant a été écarté des analyses de la didactique professionnelle au vu de sa complexité, il nous semble que désormais c'est bien ce métier qui en montre sa puissance. En effet, ce métier se déploie dans l'usage du langage notamment verbal et au travers de celui-ci délivre une partie des éléments observables de l'activité se réalisent dans l'interaction avec les partenaires de cette activité. Aussi, la DP associée au cadre théorico-méthodologique de l'analyse des interactions verbales permet de mieux appréhender la conceptualisation dans l'action très fréquente pour ce métier et, d'en saisir le raisonnement énoncé pour rendre compte du schème opératoire mis en œuvre

par l'opérateur. Se saisir de ces compréhensions nous a donné l'occasion de participer à la formation initiale des étudiants qui se vouent au métier enseignant et à la formation continue des enseignants qui souhaitent se saisir de la compréhension de leur agir pour parfaire leurs compétences.

Enfin, nous avons utilisé les méthodologies de recueil des données déployées en psychologie et en didactique professionnelle pour analyser la part observable et non observable de l'agir en situation. Ces diverses méthodologies seront objet de discussion dans le chapitre discussion et perspective.

Pour extraire les points ci-dessus mentionnés nous nous sommes appuyés sur les travaux autour du métier enseignant qui répond aux contrats de recherche suivis au cours de la carrière et au monde de la formation dans lequel nous avons longuement évolué.

Chapitre 3 : Compétences et formation

Je souhaite démarrer ce chapitre de façon inhabituelle et c'est aussi la raison pour laquelle je vais sur ces quelques lignes parler à la première personne du singulier.

L'enseignement supérieur est un monde qui me passionne par ce qu'il donne comme possibilité de formation par la recherche. Je souhaite afficher ici ce que je déclare systématiquement à l'ensemble des jeunes gens que j'accueille lorsque, pour la première fois, je traite du sujet de l'apprendre que ce soit au sein d'un enseignement, ou pendant un accueil de début d'année ou encore, pendant une rencontre aux journées portes ouvertes ...

En quoi et pourquoi apprendre ? Ma réponse est systématiquement la même : pour s'élever. Le monde de l'enseignement supérieur le permet et, le permet par la qualité de ses contenus de formation issus de et par la recherche. Une fois cet énoncé expliqué, voire imagé, je glisse alors vers la compétence et, comment la connaissance encyclopédique participe de la compétence attendue dans le monde social et professionnel. Et enfin, je glisse vers celle qui m'est la plus chère, vers celle en laquelle je crois : la compétence communicationnelle au travers de ce que j'ai toujours nommé le « pouvoir des mots ».

Pour autant, le mot n'a selon moi, de pouvoir que dans l'effet qu'il crée chez l'autre par le biais de l'interaction, soit au niveau perlocutoire. C'est pour cette raison que je défends le pouvoir des mots et sa participation nécessaire dans les compétences communicationnelles. Je peux désormais reprendre comme il se doit et de façon plus ordinaire ce chapitre 3.

3.1. La compétence : une définition

Du fait de son caractère plutôt polysémique, définir la notion de compétence est loin d'être simple. Nous allons prendre appui sur certains travaux et auteurs pour délimiter le champ dans lequel nous nous situons.

La compétence est définie comme la « *capacité d'accomplir une tâche de façon satisfaisante* » (Landsheere, 1988, cité par Aubret *et al.*, 1993, p. 32) ; « *capacité à résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donné* » (Michel & Ledru, 1991) ; « *capacité d'un sujet de mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui* » (Beckers, 2002, citée par Crahay, 2006, p. 57) ; « *context specific cognitive dispositions that are acquired and needed to successfully cope with certain situations or tasks in specific domains* » (Koeppen *et al.*, 2008, p. 62).

Samurçay et Rabardel (Samurçay, Rabardel, 2004) (2004, p. 164-165) parlent de « champs de compétence » pour lesquels certains seraient considérés comme satisfaisants alors que d'autres non, et ce, à des fins d'évaluation.

Dans la même lignée, les définitions suivantes sont livrées : (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006)

- « - A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire. Ou encore A est plus compétent au temps t' qu'au temps t parce qu'il sait faire quelque chose qu'il ne savait pas faire ;
- A est plus compétent que B, s'il s'y prend d'une meilleure manière. Le comparatif « meilleure » suppose des critères supplémentaires : rapidité, fiabilité, économie, élégance, compatibilité avec la manière de procéder des autres, etc. ;
- A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet d'utiliser tantôt une procédure, tantôt une autre, et de s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter ;
- A est plus compétent s'il est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant. »

Selon le Boterf (1999, p. 28) l'individu : « réalise avec compétence des activités en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience...) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données...) ».

De Montmollin (1984, p. 122) dans une approche plutôt cognitive, définit la compétence comme un « ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ».

D'autres auteurs comme Aubret et al. (1993), Bellier, (1999) et Leplat, (2000) s'accordent quant au fait qu'il y a un assez large consensus pour retenir que la compétence représente une capacité d'exécution finalisée, liée à l'action mise en œuvre dans un contexte donné, pour faire face à « une tâche ou une classe de tâches plus ou moins large » (Leplat, 2000, p. 50)

Nous retenons que la compétence est un potentiel qui se manifeste dans le traitement d'une tâche, dans un contexte déterminé. Que ce potentiel continue à se construire au vu des situations possibles et des moyens dont le sujet dispose ou par les moyens qui lui sont donnés. Une avancée considérable a été effectuée quant à l'établissement de référentiels de compétences pour assurer par exemple le recensement de compétences reflétant celles que mobilisent effectivement les professionnels » (Chauvigné & Coulet, p. 21). Le rapport au monde du travail et de l'employabilité s'en est modifié (Tallard, 2001). Elle a également pris place dans le champ de la formation que ce soit en formation initiale comme en formation continue pour l'enseignement secondaire comme pour l'enseignement supérieur (Crahay, 2006 ; Perrenoud, 1999).

Aujourd'hui ce terme de compétence est employé à différents niveaux dont le niveau privé de l'individu pour identifier en quoi et dans quel domaine il est compétent (conduite automobile, cuisine ...). La DP quant à elle va axer la notion de compétences aux situations professionnelles qui soulèvent des moments dits « critiques » ou « stratégiques » (Pastré, 1999 ; Sanchez, 2004) pour évaluer la capacité du sujet à concevoir en situation et ainsi à adapter les connaissances dont il dispose aux situations qu'il rencontre. Ces diverses définitions cadrent les travaux qui sont les nôtres pour identifier comment les situations d'apprentissage ou professionnelles participent du développement des compétences par le biais des échanges langagiers.

Dans le chapitre précédent, pour rendre compte du cadre théorique et méthodologique de la DP associée à celui de l'analyse des interactions verbales, nous nous sommes appuyés sur les travaux entrepris dans le monde de l'enseignement et de la formation en situation de pratique de la classe. Pour ce chapitre, nous nous appuyerons à nouveau, mais pas uniquement, sur le monde de l'enseignement et de la formation sous le prisme cette fois de la conception de formation.

3.2. Conception de formation

A l'occasion du suivi de thèse de doctorat d'Adrien Koslowski (Koslowski, 2019) et de Raphaël Pablo (Pablo, en cours), nos travaux ont porté sur deux situations de conception de formation :

- les enseignants de lycée technologique de la spécialité sciences industrielles de l'ingénieur (S2I)
- les enseignants de l'enseignement supérieur de disciplines cœur métier pour l'industrie du futur notamment en mécanique (section 60 du CNU).

Nous présentons quelques éléments desdits travaux qui font l'objet d'une continuité d'analyse au vu des travaux en cours.

3.2.1. Conception de formation : enseignants « sciences industrielles de l'ingénieur »

Les travaux de thèse de doctorat d'Adrien Koslowski ont tenté de faire émerger les critères de flexibilité professionnelle (Perrin, 2000) chez le public d'enseignants en sciences industrielles de l'ingénieur (désormais ES2I). La flexibilité est entendue comme « un nouveau mode de vie » qui a des « effets » comme : la difficulté de se « projeter dans l'avenir » et « l'identité professionnelle et sociale » (Perrin 2000 p 27).

Koslowski (2019 p.19) la définit comme : « une capacité psychologique et/ou physique (en cas de handicap comme cause de reconversion) mettant en œuvre la facilité d'un l'individu à s'adapter dans un nouvel environnement de travail ou une nouvelle situation professionnelle. L'aspect volontaire ou imposé du changement de pratique professionnelle, les perceptions de l'individu sur les nouvelles tâches, le nouveau contenu disciplinaire et l'environnement de travail influencent la flexibilité de l'enseignant.

L'individu sera alors impacté par ces différents éléments qui influenceront sur les performances et les efforts qu'il consent à faire pour réaliser, plus ou moins efficacement, les tâches qui lui sont prescrites et la manière dont il les redéfinit. »

En effet, à la suite de la réforme et du changement de prescription en 2011, ils ont été confrontés à des difficultés pour dispenser les attendus en enseignement technologique transversal. Les changements de prescription ont porté sur plusieurs aspects dont :

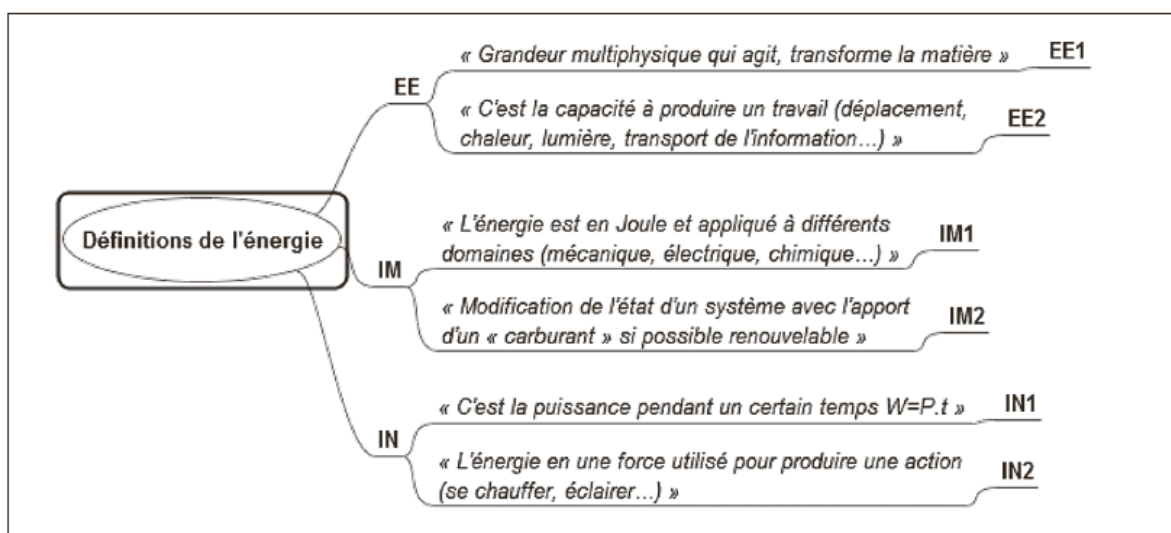
- une nouvelle organisation par un co-enseignement,
- un rapprochement disciplinaire^{vi},
- des changements de contenus disciplinaires.

De fait, cette évolution est marquée par des « changements profonds » (Brandt-Pomares P, Lhoste Y, 2013) dont une revisite non négligeable des contenus de formation et des attendus en recrutement des enseignants (Zaid A, Lebaume J, 2015). Ces enseignants qui se retrouvent à devoir exercer leur métier en le modifiant, pourraient appréhender les acquis de leur expérience comme une résistance ou une difficulté mais, selon les travaux de Goigoux (Goigoux R, 2007), ils peuvent s'envisager comme un des éléments constitutifs du déterminant *personnel* de l'activité des enseignants. Ce qui est un point non négligeable dans la flexibilité cognitive (Tricot A, 2022/3) dont doit faire preuve l'opérateur voire un point essentiel dans l'élaboration des schèmes mis en œuvre par le sujet afin de mesurer ce qui se transpose d'une expérience à une autre.

En somme, ces ES2I, confrontés à toutes ces modifications nous ont amenés à questionner les raisonnements tenus en situation pour rendre compte de la modélisation de l'énergie (Spénlé D, Ghourhant R, 2012) en technologie et en sciences.

Afin de questionner les différents impacts et difficultés nous avons souhaité les confronter à un temps de leur pratique professionnelle : l'évaluation des épreuves attendues chez le public apprenant. La tâche d'évaluation soumise portait sur le concept d'énergie. Concept habituel pour le public en S2I dont la représentation peut varier selon l'entrée disciplinaire.

La figure 32 est un échantillon des verbalisations recueillies auprès des enseignants lors des entretiens effectués pour identifier ce qu'ils expriment de la représentation qu'ils ont à propos du concept « énergie ».



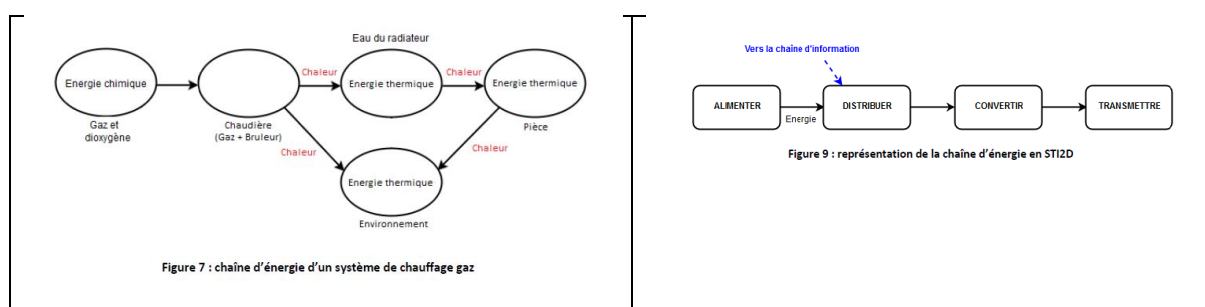
32 Définition de l'énergie chez les ES2I selon leur parcours (Koslowski, Morge, Specogna 2020)

Au sein de la figure 32 nous voyons que

- les enseignants IN associent à l'énergie la force ou la puissance,
- les enseignants IM se focalisent sur la diversité disciplinaire en caractérisant l'énergie selon son appartenance,
- les enseignants EE la lie à sa conséquence.

En termes de compétences nous pouvons faire l'hypothèse que le parcours de formation initiale associé à l'expérience des sujets influent sur la façon d'appréhender la didactique de la discipline mise en œuvre. Aussi, se pose la question de la représentation du concept et celle de son impact dans le développement de la connaissance pour servir la compétence dont doit disposer l'apprenant au vu des représentations à entrées multiples révélées par les dire des ES2I.

Pour accompagner la compréhension du lecteur, la figure 33 ci-dessous représente deux exemples de modélisation de chaîne d'énergie en sciences physique et en STI2D.



33 Modélisations chaîne d'énergie en sciences physique et en STI2D extraites de Koslowski (2019)

Les ES2I en binôme ont ensuite été soumis à la séance simulée^{vii} pour rendre compte de la production d'une modélisation de la chaîne d'énergie réalisée par un élève. Cette situation bien que simulée place les ES2I dans une situation analogue aux attendus de leur activité. Ils ont comme consigne de devoir corriger ensemble le résultat proposé. Ils oralisent leur raisonnement et doivent inscrire leur décision consensuelle au sein du dispositif de simulation croisée (Morge L, 2008) de séance : SéaSIM (figures 33 et 34 ci-dessous).

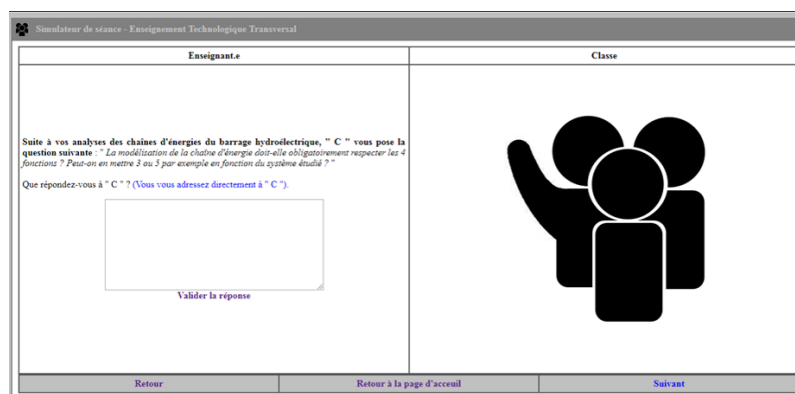
Les travaux de Morge (2008) rendent compte du périmètre de la simulation croisée en expliquant qu'elle consiste à placer par exemple deux enseignants face à un seul ordinateur, pour qu'ils effectuent ensemble la simulation d'une partie de la gestion d'une séance d'enseignement. Cette situation les incite à expliciter les raisonnements et connaissances qu'ils mobilisent pour déterminer leur action.

Les discussions entre enseignants sont enregistrées puis transcrites. Ces données sont ensuite analysées pour déterminer les connaissances mobilisées par les enseignants.

Dans le cas des ES2I, les échanges donneront lieu à la conception de la séance en présence des élèves, aussi les enseignants discutent afin de s'accorder entre eux pour identifier ce qu'ils dispenseront en situation de co-enseignement^{viii}. Les données recueillies par Koslowski (2019) ont été effectuées en plusieurs phases :

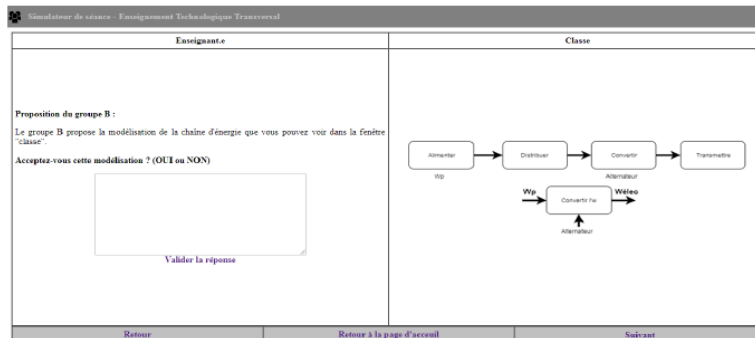
- verbalisations pré-inscription dans Séa-SIM enregistrées et transcrites,
- inscription de la décision consensuelle dans Séa-SIM,
- entretiens curriculaires des enseignants S2I,
- questionnaires « ressenti de difficulté » (cf annexe) par les enseignants pour les thématiques à enseigner que sont : Architecture, Energie, Etude des Constructions, Résistance des Matériaux, Traitement de l'Information.

Au sein de nos travaux (Koslowski, Morge, Specogna 2020 et Koslowski, Specogna, Morge en cours), nous nous focalisons particulièrement sur les échanges entre deux ES2I pré-inscription dans Séa-SIM.



34 Représentation d'une tâche soumise aux ES2I (Koslowski 2019)

La figure 34 image la demande formulée aux ES2I afin qu'ils répondent à la question des élèves « la modélisation de la chaîne d'énergie doit-elle obligatoirement respecter les quatre fonctions (cf. annexes) ? Peut-on en mettre 3 ou 5 par exemple en fonction du système étudié ? »



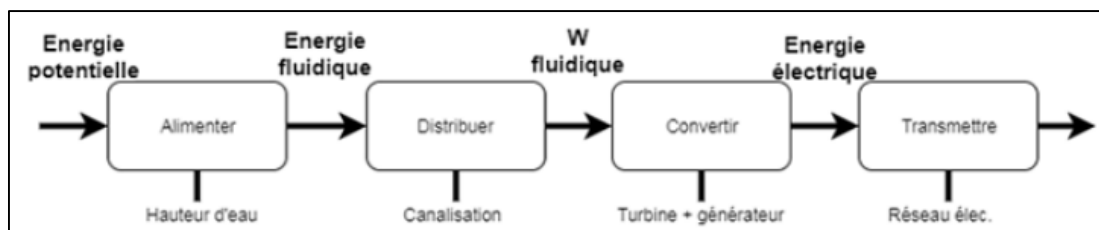
35 Représentation de la tâche à propos de la chaîne d'énergie (Koslowski 2019)

La figure 35 interroge le regard des ES2I quant à la représentation de la chaîne d'énergie soumise par les élèves.

L'une comme l'autre vont permettre, en recueillant les échanges (audio enregistrés et transcrits) et en les analysant, de montrer les écarts selon le profil de l'ES2I, les places et rôles de chacun dans la relation de co-enseignement. Les travaux de Koslowski ont eux-aussi appliqué le cadre théorique de l'analyse des interactions verbales en se référant notamment à l'analyse des actes de langage dans l'espace interactionnel et à celle des boucles conversationnelles. Cela conduit à estimer le pouvoir des locuteurs dans l'interaction par l'identification de l'auteur de clôture et d'ouverture de l'échange, qui permet d'estimer la position dite basse ou haute (Kerbrat-Orrechioni, 2001) des locuteurs.

Les analyses sont toutes empiriques et méritent un échantillon plus important. Pour autant, au-delà des influences en lien avec la réforme, il est à noter que l'entrée disciplinaire des ES2I a un effet sur la définition de l'énergie pour l'enseignement technologique transversal, selon qu'ils étaient issus du parcours Energie Environnement (EE), Ingénierie Mécanique (IM) ou Information Numérique (IN).

L'échange figure37 relate un temps conversationnel entre deux enseignants de parcours différents (IN et IM) à propos de la production des élèves du groupe C (figure 36). Ce temps de discussion a lieu avant que les ES2I ne rendent compte de la trace écrite attendue au sein du simulateur.



36 Chaîne d'énergie élèves groupe C

La chaîne d'énergie figure 36 produite par les élèves du groupe C est soumise par SéaSIM à l'appréciation des ES2I qui échantent quant à l'eau introduite dans la chaîne. Elle correspond aux attendus en termes d'identification des quatre fonctions puisqu'elles sont toutes les quatre inscrites dans la modélisation de la chaîne.

- [...]
- S1 TP85c IN : L'eau n'est pas une énergie.
- S1 TP85d IN : D'accord ?
- S1 TP86 IM : Tout à fait
- S1 TP87 IN : L'eau n'est pas une énergie.
- [...]

37 échange ES2I à propos de la chaîne d'énergie groupe élèves C (Koslowski, Specogna, Morge en cours)

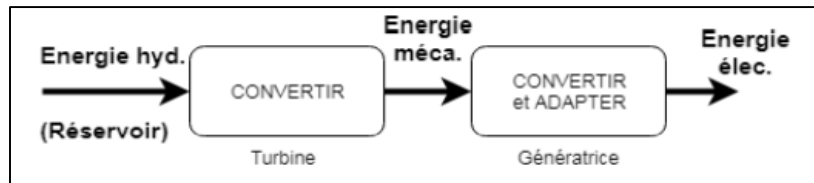
A l'issue de leur accord, ils déposent dans SéaSIM la trace écrite figure 38.

Rep04e2	l'eau n'est pas une énergie
----------------	-----------------------------

38 trace SéaSim production GC (Koslowski, Specogna, Morge en cours)

L'extrait figure 37 a comme fonction de montrer l'accord pris entre les partenaires de l'échange, validé par l'expression de l'énoncé « tout à fait » et par l'acte de reformulation (Bange P, 1987) répété à l'identique à l'oral puis à l'écrit « l'eau n'est pas une énergie » ce qui permet de valider la décision d'établir une trace à déposer dans le simulateur. Cela assoit par ailleurs une satisfaction forte quant à l'acte de langage directif exprimé en IN-TP85d. Pour autant, aucun commentaire n'a lieu quant au pourquoi les élèves expriment l'eau comme une énergie. Là encore nous nous questionnons à propos de la représentation des élèves au vu de l'expression de certaines notions ou concepts et de leur impact dans le développement des connaissances au service des compétences. Il semble alors nécessaire de mettre en place un accompagnement didactique sur ces aspects.

Observons un exemple de modélisation erronée de la chaîne d'énergie.



39 Représentation SéaSIM chaîne d'énergie élèves Groupe D (Koslowski, Specogna, Morge en cours)

La figure 39 ci-dessus montre une chaîne d'énergie qui ne correspond pas aux attendus initiaux puisque les quatre fonctions ne sont pas mentionnées.

Les deux ES2I (IN et EE) échangent (figure 40) à propos de la production déposée

- [...]
- S2 TP105 IN : Et donc ça ne sera pas de l'énergie méca(nique).
- S2 TP106a EE : Si.
- S2 TP106b EE : Après c'est la génératrice sur ton arbre tu as une liaison mécanique...
- S2 TP107 IN : Ah ouais, ils ont dissocié les deux, pardon, ah oui d'accord oui donc là c'est juste la turbine toute seule...
- S2 TP108 EE : Oui et elle convertit bien l'énergie...
- S2 TP109 IN : Ben oui c'est bien.
- S2 TP110a EE : C'est un peu synthétisé on va dire.
- S2 TP110b EE : Alors on va dire oui.
- [...]

40 échange ES2I à propos de la chaîne d'énergie groupe élèves D (Koslowski, Specogna, Morge en cours)

L'échange, figure 40, porte sur la proposition de chaîne d'énergie du groupe D, comme si celle-ci était valide alors qu'elle ne l'est pas d'un point de vue structurel, tel que signalé précédemment. Cet échange est intéressant à plusieurs titres. Il révèle une compréhension grâce à l'explication donnée par EE à IN en 106 ce qui permet à l'interaction de se poursuivre et d'obtenir une décision consensuelle bien que mesurée « alors on va dire oui » qui succède à un « c'est un peu synthétisé on va dire ». Ceci toutefois est différent d'un « oui d'accord » ou, tel que vu précédemment, d'une reformulation à l'identique. Cet accord est matérialisé dans SéaSIM par un « oui » (figure 41).

Rep04d1	oui
----------------	-----

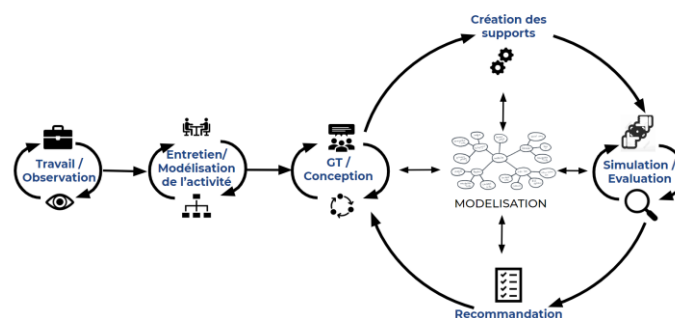
41 trace SéaSim production GD (Koslowski, Specogna, Morge en cours)

L'échange met également en lumière la mise de côté du non-respect de la consigne par les élèves. Une fois de plus cela interroge l'agir enseignant dans la construction des connaissances à livrer aux apprenants pour le développement des compétences attendues.

Nous pouvons noter que le dispositif de simulation de séance SéaSIM permet d'énoncer la pratique. Ce point sera repris dans le chapitre 4.

3.2.2. Conception de formation : industrie du futur

Le 2LPN a été sollicité pour répondre à la commande émanant de la fondation de l'académie des technologies afin de réfléchir et de proposer sa participation à la conception d'une formation au service de l'industrie du futur par le biais d'une plateforme numérique (3Dexpérience). Pour cela, un groupe de pilotage composé de divers partenaires^{ix} s'est constitué et le projet Tuteur Intelligent pour Nouvel Apprenant – Méthodologie de Pédagogie par Projet (désormais TINAM2P) (Zurowski et al. 2019) a vu le jour. Au fil des échanges, en proposant une entrée par la DP et s'inspirant de l'ergonomie de l'activité (Leplat J, 2000) (Barcellini F, Van Belleghem L, Daniellou F, 2013) le groupe de pilotage s'est accordé sur le dispositif figure42 pour accompagner le développement d'un parcours pédagogique par projet en ingénierie collaborative. Ceci a par ailleurs permis de mettre en œuvre un travail de thèse de doctorat (Raphaël Pablo, (en cours)).



42Dispositif accompagnement conception de formation projet TINAM2P – groupe de pilotage modélisation dispositif accompagnement Raphaël Pablo (thèse de doctorat en cours)

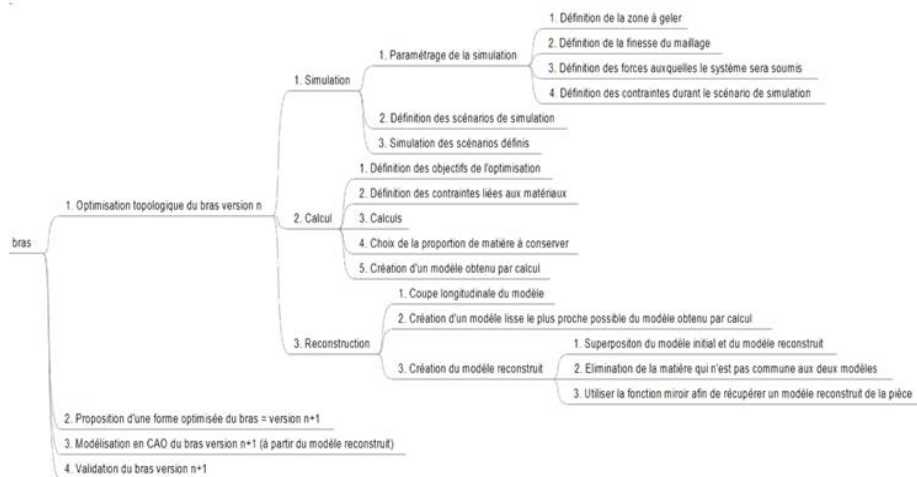
Le dispositif figure42 représente les différentes phases du projet incluant des temps d'échanges collectifs et des temps de conception de formation effective allant de la création de supports à son évaluation. En amont du travail d'observation dont il est question ici, il a été nécessaire de s'imprégner d'une culture professionnelle pour les métiers de l'industrie du futur. Cela a été rendu possible par le biais des échanges dans le groupe de pilotage et aussi des apports des élèves ingénieurs en vue de pouvoir permettre de créer une meilleure compréhension dans cette rencontre des mondes non habitués à se côtoyer et dans une compréhension pas toujours aisée pour aller vers une intercompréhension (Beguin P, 2007) au service des apprentissages entre ces différents acteurs (Beguin P, 2013).

Le groupe de conception qui avait comme consigne de proposer un module de formation adaptable au niveau des apprenants allant du niveau lycée (-3) au niveau enseignement supérieur (+3-+5 L et M) a proposé les différentes phases d'élaboration du drone. Cet objet a comme avantage d'être :

- léger et donc permet de réfléchir le choix des composants relatifs à la malléabilité du drone,
- peu onéreux et donc acceptable pour les mondes de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur,
- complexe et donc nécessitant le concours de modules divers du type optimisation topologique, mécanique, mécatronique ...

Le travail de thèse de doctorat en cours s'est alors penché sur la constitution de *focus group* (Agan J, Koch LJ, Rumrill JrP, 2008) (Saint-Dizier de Almeida et al. 2022 à paraître) pour permettre l'élaboration du parcours pédagogique.

Les observations conduites par Pablo R (thèse en cours), et les analyses qui en ont été extraites ont permis de modéliser les divers constituants du parcours



43Modélisation bras du drone - module optimisation topologique R Pablo thèse de doctorat en cours

En effet, les *focus group* composés d'enseignants-chercheurs de mécanique et d'électronique, du directeur opérationnel du projet TINA-M2P ont créé l'espace à la co-élaboration nécessaire pour la constitution d'un parcours pédagogique par la médiation du psychologue ergonomiste. Ces temps d'échanges, d'argumentation, de précisions et d'explicitations quant aux choix à effectuer, aux volumes horaires à proposer et de la prise en compte des diverses contraintes liées au sujet apprenant, au monde d'apprentissage qui leur est propre, aux contraintes des établissements et des plans de formation sans oublier les temps d'évaluation ont servi la conception de formation. En effet, à l'issue de cette période ont été déterminés les savoirs nécessaires aux différents modules concourants aux compétences attendues pour les métiers de l'industrie du futur. Pour autant, suffit-il de mettre les individus ensemble autour d'une

tâche pour concevoir ? Le projet TINA-M2P puise sa force dans la place donnée au psychologue ergonomiste qui avait comme rôle celui de contraindre les uns et les autres à partager la culture propre à leur discipline ou à leur monde professionnel afin de créer l'espace interactionnel propre à l'intercompréhension.

La conception de modules pédagogiques ainsi réalisée fait l'objet par exemple d'une appropriation dans le cadre de la formation des cadres intermédiaires en bachelor universitaire de technologie pour les métiers du génie mécanique et production (Pablo R, Specogna A, Saint-Dizier 2020).

3.2.3. Changement de pratique : filière céréalière

L'étude Accompagnement d'un CHANGement de PRatique pour l'Amélioration de la Sécurité Alimentaire d'une filière Céréalière (désormais CHAPRASAC*) s'inscrit dans une optique de développement durable, de protection de l'environnement (faune et flore) et de la santé des agriculteurs et des consommateurs. Si d'une part, l'étude est de valider un outil de diagnostic fongique et mycotoxique rapide et de développer un procédé curatif de décontamination pour la filière agro-alimentaire orge-malt-bière, elle est d'autre part, une amorce au développement d'un processus d'accompagnement à un changement de pratique destiné aux agriculteurs céréalières de la filière concernée.

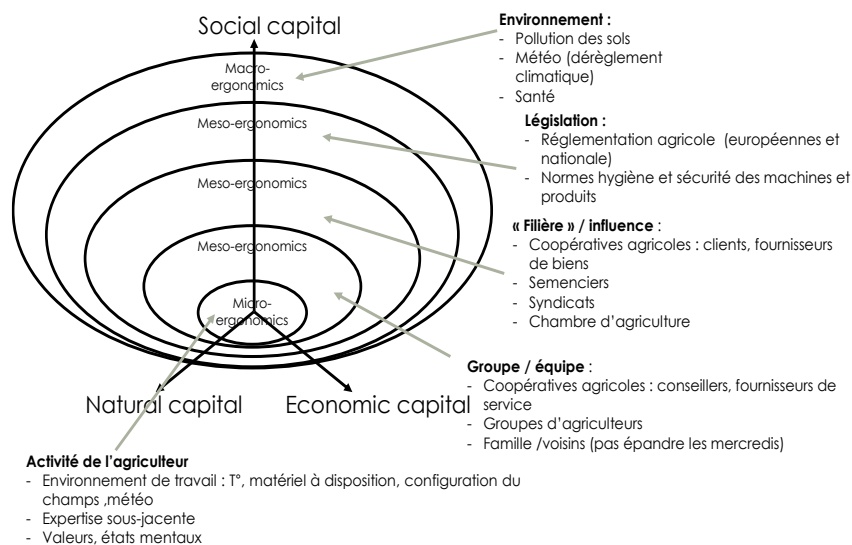
Cette étude a impliqué une équipe pluridisciplinaire composée de biologistes, chimistes, automaticiens, psychologue et ergonomiste en vue de saisir la complexité de l'objet.

En vue de répondre à l'accompagnement de pratiques des acteurs des filières céréalières le collectif a fait le choix du modèle présenté dans les travaux de Thatcher et Yeow (Thatcher A, Yeow PHP, 2016), pour appréhender :

- la pratique en matière de traitement antifongique déterminée par les conditions de travail,
- l'expertise de l'agriculteur,
- les états émotionnels de l'agriculteur,
- la relation à l'environnement complexe dans lequel il évolue (lien avec les fournisseurs, la chambre d'agriculture, impact sur la pollution des sols et de fait la santé par exemple)

Puis, nous avons complété le modèle ci-dessus cité, par les travaux de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner U, 1979) en vue de pouvoir davantage comprendre et stabiliser les sous-systèmes (micro-macro du type intempéries et effets sur la récolte et ses pratiques) dans la conduite d'un processus lié aux changements en rapport avec l'environnement de l'agriculteur céréalière.

En écho à ces différents courants et questionnements l'étude CHAPRASAC nous a conduits à élaborer la modélisation suivante :



44 Modélisation du système de systèmes étude CHAPRASAC (Saint-Dizier et al. 2020)

Cette modélisation a été extraite à l'issue d'une acculturation de l'environnement scientifique, technique et professionnel de cette pratique singulière en agronomie. Pour cela, ont été conduits des entretiens avec les acteurs allant de l'agriculteur, aux structures de type coopératives, syndicats et fédération. Ladite étude est en partie similaire à celle conduite en viticulture (Caens-Martin et al. 2006) pour la compréhension notamment des composants régissant la pratique du viticulteur en situation de taille de la vigne dans cette distinction entre un type de taille et un autre (Royat/Guyot).

Ces études permettent d'appréhender dans l'agir comme dans le dire, les représentations des opérateurs (Kalampalakis N, Moscovici S, 2005) qui s'ancrent dans leurs théorèmes et concepts en actes pour en élaborer les invariants opératoires.

3.2.4. Synthèse

Ce chapitre a revisité trois projets rendant compte de travaux en lien avec l'agir professionnel. Le co-enseignement chez les enseignants ES2I et TINA-M2P sont en lien direct avec la formation. Le premier pour en extraire certaines particularités spécifiques à la dernière réforme dans leur spécialité et en extraire les difficultés dans leur dispositif d'enseignement. Le second pour concevoir un module pédagogique sur plateforme numérique. Le projet CHAPRASAC quant à lui interroge la pratique de professionnels dans le monde agricole sans qu'il n'y ait de lien direct avec la conception de formation mais s'en approche dans la compréhension de l'agir pour l'opérateur avec cette idée que la posture réflexive (Schön D, 1994) alors mise en œuvre par le praticien, peut être un facteur dans ce qui déclenche le développement des compétences professionnelles.

Il a par ailleurs été question de diverses méthodologies de recueil de données - questionnaires, entretiens, observations, simulateur de séance - qui interrogent le faire et le dire en situation pour mieux

appréhender par une analyse de l'activité, de sa situation et des échanges verbaux, les raisons qui s'expriment et de fait, les raisonnements tenus par les sujets.

Chapitre 4 : Discussion et perspectives

Ce chapitre reprendra la méthodologie de recueil de données et d'analyse au cours des travaux pour les interroger et en établir les perspectives, questionnera des dispositifs de formation et le développement des compétences transversales propres aux métiers des mondes du droit et du commerce et apportera un regard quant à la contribution de la psychologie dans les projets de recherche interdisciplinaires.

4.1. Méthodologie : analyse de l'activité des acteurs en situation d'interaction

Pour rendre compte du travail réalisé en situation via les traces langagières qui s'y expriment, nous nous sommes attelés à utiliser, tester, développer, créer des méthodologies de recueil et d'analyse des données, prenant en compte les cadres théoriques de l'analyse des interactions verbales et de la didactique professionnelle.

Nous reprendrons l'ensemble de la méthodologie employée pour nos travaux que ce soit pour le recueil de données comme pour l'analyse de celles-ci.

4.1.1. Observation et script de séance

Les différents travaux conduits ont tous fait l'objet d'observations en situation. Depuis le départ, la posture qui a été la nôtre était celle de l'observateur outillé (Specogna, conférence en ligne) pour recueillir les données. Les premières observations étaient effectuées par des enregistrements audio ou audiovisuel pendant l'exécution de la tâche. A la suite des enregistrements in situ, de façon systématique, une transcription in extenso des échanges verbaux était élaborée post situation.

Nos travaux sont qualitatifs pour la plupart excepté pour la recherche lire-écrire. Cependant, ils ont tous été soumis à des grilles d'observation pour appréhender l'agir en situation et pour s'accorder entre observateurs lorsqu'il s'est agi d'observations partagées entre différents collègues. Par ailleurs, des grilles d'analyse pour élaborer les critères nécessaires ont également été constituées. En annexe le lecteur trouvera des exemples de grilles d'observation. Les grilles d'analyses ont déjà été présentées dans le corps de ce document.

Pour rendre compte de la structuration des séances d'enseignement, nous avons procédé à l'élaboration de script de séance. Nous précisons cependant que ces scripts sont issus des traces verbales recueillies et analysées en boucles conversationnelles.

Au fil du temps et pour mieux appréhender les attendus de la formation des enseignants développée en INSPE nous nous sommes également intéressés au recueil des outils métier des enseignants c'est-à-dire, les fiches de préparation qui correspondent à la prescription que l'enseignant se donne pour

effectuer son activité. Si elles n'ont pas participé à nos analyses elles ont toutefois servi à mieux appréhender la situation qui se déployait au moment de nos observations.

4.1.2. Entretiens pré et post observation en situation de travail

La pratique du conseil pour le métier enseignant se déploie autant pour la formation des enseignants en cours de formation lors de la visite du tuteur que pour celle du conseiller pédagogique. Si pour la première nous n'avons pas adopté la casquette de chercheur mais, celle de formateur et donc, nous n'avons pas recueilli de données, nous l'avons fait pour la seconde. Pour autant pour l'une comme pour l'autre, nous avons maintenu les règles scientifiques et déontologiques réservées à l'observation. (Specogna, conférence en ligne OPEEN & ReForm)

En effet, la recherche PNE des IUFM « Relation entretien-conseil dans la formation des enseignants » nous a amenés, par la pratique instituée quant au dispositif des conseillers pédagogiques de l'éducation Nationale, à participer aux post entretiens en situation de conseil. Lesdits entretiens conduits par le conseiller pédagogique ont comme vocation de faire expliciter la pratique de l'enseignant en vue de permettre au conseiller pédagogique d'accompagner l'enseignant dans la compréhension des attendus de l'institution pour parfaire sa pratique du métier en se saisissant au mieux de son agir et ainsi, supposer un développement des compétences professionnelles.

Lorsqu'il nous est arrivé dans la posture de chercheur de nous entretenir avec l'enseignant en amont de sa pratique, nous avons tenu à garder une neutralité quant aux choix pédagogiques ou didactiques effectués et ce, sans exprimer de jugement de valeur qui pouvait induire un effet dans la pratique développée en situation. Pour cela, nous nous sommes contentés de demander les documents professionnels (soit, la fiche de la préparation de la séance à observer soit de demander un bref récapitulatif de ce qui était prévu). Il n'est parfois pas aisé d'échanger sans répondre à la question que se pose l'enseignant « visité », « vous trouvez que c'est bien ce que j'ai préparé ? ».

Pour ce qui concerne les entretiens post situation nous les reprendrons dans la partie suivante.

4.1.3. Confrontation et auto-confrontation à la pratique

La rencontre avec le cadre théorique de la didactique professionnelle nous a amenés à interroger le contexte de la pratique exercée par l'opérateur, en amont de celle-ci pour tenter d'en saisir le contexte, ses contraintes et la prescription institutionnelle ou redéfinie par le sujet lui-même. Les travaux entrepris avec Caens-Martin et la participation au réseau OPEEN puis OPEEN & ReForm nous ont ouvert l'horizon de la confrontation ou de l'auto-confrontation du sujet à sa pratique réalisée par le biais d'entretiens d'explicitation (Vermersch P, 1994) ou d'entretiens de co-explicitation (Vinatier I, 2010) ou encore d'autovisionnement (Clot Y, Faïta D, 2000).

Les travaux de thèse de doctorat de Koslowski nous ont amenés à approfondir l'usage du simulateur pour la formation (Caens-Martin et al.2004) vers l'usage de celui-ci pour la confrontation de l'opérateur enseignant à l'explicitation de son raisonnement par la simulation de séance médiatisée par le simulateur SéaSIM.

Notre intérêt a porté sur ce que décrit Morge (2008, p.71) : « La méthode de la simulation croisée que nous avons développée réduit les inconvénients [...] en plaçant l'enseignant en situation d'action (même s'il s'agit d'une action simulée) et non plus en situation d'analyse de l'action ». La simulation de séance permet alors de placer l'enseignant dans une démarche de « réflexion dans l'action » et non de « réflexion sur l'action » (Schön, op. cit.). Réflexion dans l'action que nous avons enregistrée car les deux enseignants qui participent à SéaSIM doivent arriver à une décision consensuelle lors des différentes étapes de la simulation de séance.

4.1.4. Analyse des interactions verbales et grilles d'analyses

Chacun des travaux présentés dans ce recueil a fait l'objet d'une analyse des interactions lors d'échanges entre individus dans des situations d'apprentissages en classe scolaire ou dans des situations de mise en œuvre d'une pratique professionnelle.

Les diverses analyses sont systématiquement effectuées par le biais de grilles d'analyses déroulées au fil des études et dont le lecteur trouvera trace en annexes.

Nous pouvons toutefois constater un enrichissement de ces dernières au fur et à mesure des années. Les premières sont effectuées en tenant compte des quatre niveaux conversationnels, de la notion de satisfaction des actes de langage et de la structuration hiérarchique des échanges. Les suivantes se sont enrichies des boucles conversationnelles puis de la direction de ces boucles conversationnelles selon qu'elles soient initiatives ou réactives et des constituants du schème.

4.2. Dispositifs de formation et développement des compétences

En vue de pouvoir faire correspondre nos travaux au développement des compétences communicationnelles nous nous intéressons à deux dispositifs de formation que sont le dispositif de clinique du droit de la consommation et le dispositif de concours d'éloquence.

Le premier est au service des métiers du monde juridique et le second à celui du monde des techniques de commercialisation. L'un et l'autre s'adressent à des étudiants en formation initiale dans l'enseignement supérieur.

4.2.1. Compétences communicationnelles

La société dans laquelle nous évoluons actuellement est une société à forte dominante communicationnelle. Qu'en est-il pour autant de la compétence communicationnelle ?

Depuis plusieurs années, nous nous sommes intéressés de manière particulière à cet attendu en compétences transversales contenues parmi les *soft skills* que sont les compétences communicationnelles chez le public étudiant en Master de Droit Privé Européen à l'Université du Luxembourg dans le cadre de la clinique du droit de la consommation et, chez le public étudiant de niveau licence dans le cadre du Bachelor Universitaire de Technologie (désormais B.U.T.) pour la filière Techniques de Commercialisation (désormais TC et donc B.U.T. TC).

Pour le premier, nous avons mis en place un dispositif qui s'apparente à un « simulateur en situation » et pour le second, un concours d'éloquence.

Ils sont l'un et l'autre deux dispositifs de formation qui peuvent sembler innovants (Tricot A, 2018) par le fait qu'ils soient peu communs au niveau enseignement supérieur. L'un et l'autre sont au service du développement des compétences communicationnelles en vue de développer les compétences attendues dans les métiers juridiques et commerciaux. Se pose alors la question en lien avec l'accompagnement de l'étudiant inscrit dans un parcours de formation professionnalisante au vu de la réflexion qu'il aura à conduire et des apprentissages nécessaires au métier vers lequel il se destine.

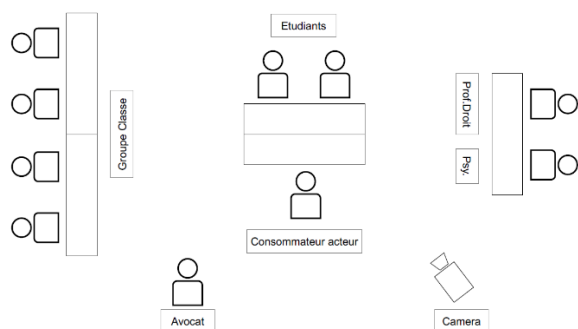
4.2.2. Dispositif clinique du droit de la consommation

Avec le Professeur des Universités Elise Poillot, nous avons mis en place ce que nous avons nommé un séminaire de formation pour la préparation aux entretiens consommateurs (désormais PEC) à destination des étudiants de Master cité précédemment.

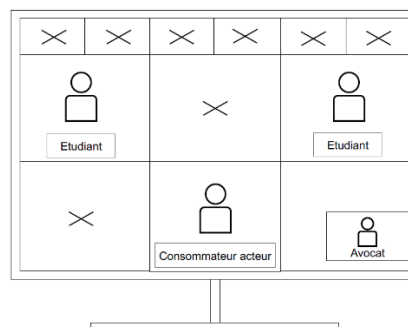
Au cours de leur année de formation, pour le parcours de « clinique du droit de la consommation » (désormais CDC), les étudiants participent audit enseignement qui se décompose en deux volets. Un premier volet de formation académique se dispense par la mise en scène de la pratique simulée et le second^{xi}, par formation à la pratique effective.

Nos travaux s'intéressent pour l'instant exclusivement au premier volet. Ladite préparation de l'étudiant s'effectue à la fois par la confrontation juridique et communicationnelle avec le consommateur sous l'œil attentif de l'avocat qui représente le barreau du Luxembourg^{xii}.

Le schéma ci-dessous représente de façon imagée le dispositif^{xiii} désormais stabilisé. Celui-ci se déploie sur deux journées, à une semaine d'intervalle. La semaine 1 les étudiants sont installés dans une salle de classe pour s'exercer au présentiel, la semaine 2 derrière un écran pour s'exercer au distanciel et ainsi se retrouver dans une configuration proche de la réalité.



45 Dispositif CDC volet 1 présentiel



46 Dispositif volet 1 CDC distanciel

En amont de leur passage, le cas juridique à étudier leur est donné. Il leur est transmis trois jours avant et ont comme consigne de devoir exposer les hypothèses pour résoudre le problème subi par le consommateur. Ils se confrontent pendant 20 minutes au consommateur-acteur qui lui a comme consigne de déstabiliser le binôme d'un point de vue communicationnel « dévier la discussion, montrer son incompréhension, faire répéter, avoir un profil d'écoute, de non-écoute, ... ». A l'issue de ces 20 minutes 3 points de vue à visée formative leur sont donnés dans les domaines respectifs des intervenants.

Le premier point de vue est celui du représentant de la psychologie de la communication qui va axer son discours sur les aspects communicationnels en lien avec l'accueil du consommateur, le développement du problème à résoudre relatif à l'attitude d'écoute des membres du binôme, le vocabulaire choisi, la relation de travail en binôme et la relation interpersonnelle entre les parties.

Le second est celui du représentant juridique qui va rendre compte du comment la solution juridique proposée est amenée et si oui ou non elle correspond aux attendus.

Le troisième est celui du professeur en charge du module qui synthétise l'ensemble des points énoncés en centrant son discours au vu des attendus pour la clinique du droit de la consommation.

En amont d'un travail de recherche, nous avons participé au travail d'ingénierie pédagogique pour concevoir le dispositif de formation. Pour ce faire, ont été pris en considération les éléments des retours livrés du « conseil de perfectionnement » et des attendus de la formation. Nous avons complété ce travail d'étude des documents par les éléments du plan de formation et de son syllabus. Nous avons mis en place des entretiens avec la directrice du dispositif. Cette phase préalable au recueil de données nous permet de disposer des éléments relatifs aux théorèmes et concepts en acte des formateurs du dispositif, des freins^{xiv} éventuels et des attendus de la formation.

Nos travaux portent sur l'identification, la construction et le développement des compétences communicationnelles de l'étudiant qui se voue à la tâche professionnelle attendue par la CDC. Nous ne nous intéressons pas aux compétences « cœur métier » mais uniquement aux compétences

transversales, soit les compétences communicationnelles. Bien que le travail de recueil de données soit en cours^{xv}, nous avons d'ores et déjà recueilli les premiers visionnements en situation et mis en place des entretiens individualisés pour chacun des groupes (binôme étudiants, consommateur-acteur, avocat, psychologue, professeur en droit). Cette étude exploratoire nous donne l'occasion de réfléchir au mieux la question de recherche, le recueil des données et leur analyse.

La question de recherche se formule ainsi : les dispositifs, volet 1 et 2 de la CDC, créent-ils un espace potentiel de développement des compétences communicationnelles au service des métiers du droit ?

Le recueil de données se fera en plusieurs phases : observation en situation, enregistrement audiovisuel de l'exercice de CDC en présentiel et en distanciel, transcription de l'exercice et entretien des différents groupes.

L'analyse se focalisera sur les temps identifiés comme des moments clefs : accueil du consommateur et présentation des personnes, développement de la solution et travail du binôme dans l'espace interactionnel et clôture des échanges.

De ce fait, nous procéderons à une analyse de l'activité pour :

- identifier les savoirs mobilisés par les sujets,
- vérifier l'adaptation des sujets au contexte,
- extraire les compétences communicationnelles attendues,
- analyser le rapport interpersonnel qui se développe en situation,
- faire émerger les organisateurs communicationnels de l'activité des sujets.

4.2.3. Dispositif concours d'éloquence

Le dispositif concours d'éloquence mis en place par certains enseignants de l'enseignement supérieur avait à son démarrage plusieurs objectifs :

- un objectif institutionnel : faire se rencontrer les acteurs d'un même territoire pour créer une dynamique entre étudiants de l'enseignement supérieur inscrits cette année-là en Diplôme Universitaire de Technologie en Techniques de commercialisation (désormais DUT TC) et les élèves des classes de Brevet de Techniciens Supérieur (désormais BTS) dans les filières du commerce,
- un objectif formatif : développer les compétences communicationnelles au service des métiers du commerce
- un objectif individuel : développer l'estime de soi et découvrir des capacités inconnues ou peu éprouvées par le sujet lui-même.

Ledit dispositif a été encadré par un groupe de pilotage composé de responsables des filières commerciales de BTS et de modules en lien avec le développement des connaissances en communication du DUT TC. Le groupe de pilotage se rencontrait pour élaborer la prescription relative à l'organisation de l'événement final « concours d'éloquence ». Chacun des responsables de formation ou de modules de formation devait s'approprier le dispositif pour organiser le plan de formation des élèves et étudiants et ainsi préparer au mieux les apprenants en vue de l'événement.

Le dispositif a été suspendu durant deux années faute de crise sanitaire et de réforme pour les lycées et les Instituts Universitaires de Technologie (IUT). Il a été réinitialisé l'année universitaire 2021-2022 chez le seul public d'étudiants en IUT – BUT TC. L'idée est de l'étendre à la filière Gestion des Entreprises et des Administrations pour laisser le temps aux lycées d'appréhender au mieux la réforme du monde de l'Education.

De premiers entretiens majoritairement ouverts ont permis de considérer le retour des apprenants et des formateurs.

Du côté des apprenants émerge l'idée d'une plus grande maîtrise de soi dans les situations où l'oralité et la confiance en soi sont nécessaires comme lors d'entretiens d'embauche.

Du côté des formateurs émerge l'idée d'une capacité argumentative enrichie « chez certains élèves que l'on a découverts si brillants le jour de l'événement », d'une aisance à l'oral et d'une plus grande performance dans les modules qui demandent de savoir synthétiser.

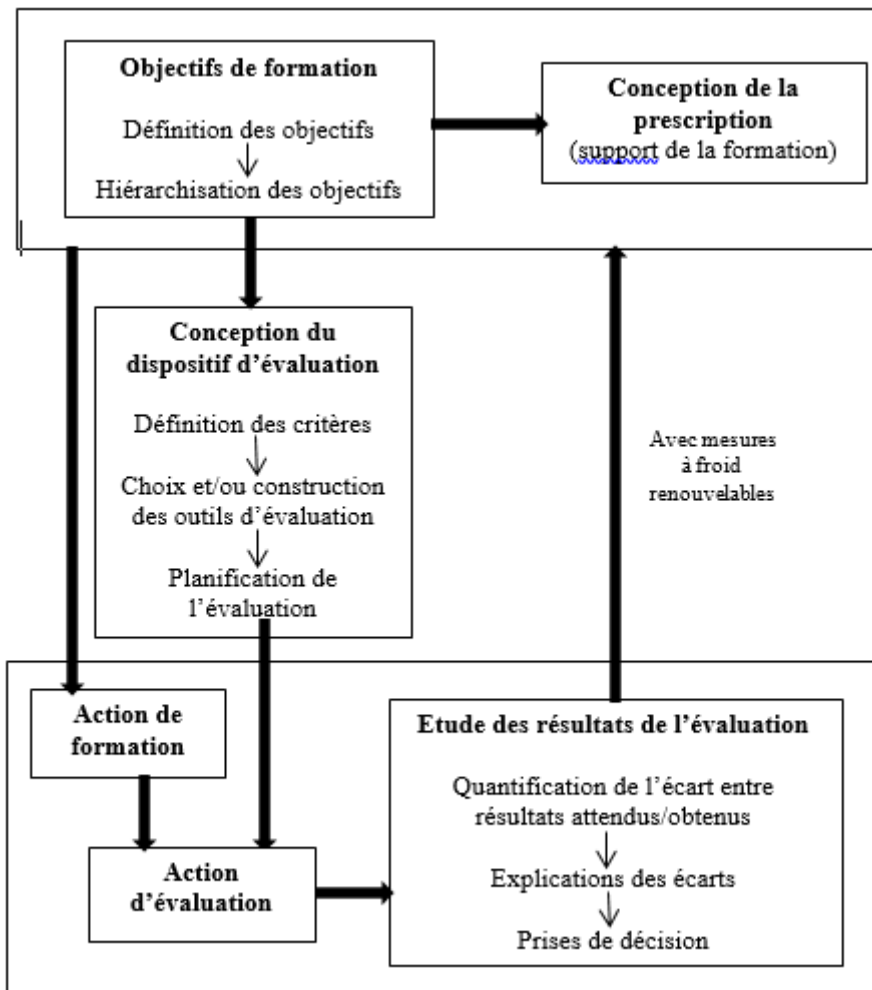
Comme pour le précédent dispositif de formation, pour le « concours d'éloquence » il sera procédé à une analyse de l'activité pour :

- identifier les savoirs mobilisés par les sujets,
- vérifier l'adaptation des sujets au contexte,
- extraire les compétences communicationnelles attendues,
- analyser le rapport interpersonnel qui se développe en situation,
- faire émerger les organisateurs communicationnels de l'activité des sujets.

4.2.4. Evaluation des dispositifs de formation

Les deux dispositifs de formation ci-dessus décrits ont comme objectif d'accompagner les apprenants dans le développement des compétences communicationnelles propres aux métiers des filières dans lesquelles ils sont engagés. Ils ont à même d'être observés et analysés par les cadres théoriques et méthodologiques de l'analyse des interactions verbales et de la didactique professionnelle. En vue de pouvoir mesurer l'apport de ces types de dispositifs dans le développement des compétences du sujet apprenant nous souhaitons mettre en place une évaluation desdits dispositifs en tenant compte des phases et indicateurs synthétisés dans la figure47. Un travail d'analyse sera effectué pour estimer les

besoins, établir les objectifs, préparer la formation, former les apprenants, et évaluer leurs apprentissages effectifs (Gilibert D, Gillet I, 2010).



47synthèse de travaux évaluation des dispositifs de formation extraite de (Saint-Dizier de Almeida V, Agnoletti MF, 2015)

Pour assoir la part des dispositifs de formation dans le développement des compétences communicationnelles, il conviendra de mettre en corrélation les compétences développées en formation avec les compétences attendues par les recruteurs.

4.3. Synthèse - Recherches pluridisciplinaires : contribution de la psychologie sociale

En questionnant les deux dispositifs de formation CDC et concours d'éloquence, nous déroulerons ce que compétence signifie soit, savoir mobiliser un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) pour les mettre au service de la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence.

Ainsi, nous déroulerons ce que compétence signifie : savoir mobiliser un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) pour les mettre au service de la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence. Mayen (1999) insiste sur l'écart que doivent ouvrir par leur alternance et leur variabilité les situations rencontrées en formation, cet écart étant entendu comme un espace de développement dans le réel, entre le nécessaire et le possible. Il y aurait écart entre une professionnalité « acquise » (construite académiquement) et une professionnalité potentielle dans le cas où les situations visionnées feraient écho de façon significative à des situations empiriques ou imaginées. C'est à cette condition que serait possible la problématisation dans ce que l'on pourrait appeler une zone de proche développement professionnel.

Cet écart peut être notamment appréhendé (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) par l'analyse de la capacité du dispositif étudié à :

- poser des problèmes que les formés n'ont pas eu l'occasion de rencontrer ou ne pourraient pas rencontrer dans l'expérience de travail ;
- adresser des questions qu'ils ne se seraient pas posés d'eux-mêmes ;
- contraindre les apprenants à les résoudre ou à y répondre en « empruntant » des voies et des instruments différents de ceux qu'ils avaient empruntés pour construire leur expérience quotidienne et pour résoudre les problèmes en situation ;
- obliger les formés à le faire « à distance » des situations et du « drame » qu'elles constituent (Vergnaud, 1990 ; Pastré, 1999), et sans recours aux ressources concrètes qu'elles contiennent

En somme, au cours des travaux présentés dans ce recueil en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, il a à plusieurs reprises été question de travaux pluridisciplinaires. La place dont nous nous sommes saisis a toujours été celle de la psychologie sociale dans l'étude et l'analyse des échanges verbaux en situation de travail. De ce fait, nous montrons notre capacité à pouvoir contribuer nous semble-t-il à un enrichissement de la compréhension globale des situations de travail et de la conception de formation nécessaire au développement des compétences pour les apprenants de filières différentes et pour les professionnels de secteurs différents.

Il n'est pourtant pas toujours aisé d'un point de vue scientifique de faire entendre cet intérêt à la communauté scientifique de la psychologie. Il est vrai que cette participation est assez lourde en termes de temps et d'acculturation d'un système différent. Pour autant il nous semble important d'y prendre part pour valoriser notre contribution sociétale.

Pour la recherche fondamentale, l'enjeu est de poursuivre ce travail d'articulation entre la didactique professionnelle et l'analyse des interactions verbales en situation de travail par le biais des compétences attendues chez l'apprenant, chez le professionnel en évolution ou en besoin de compréhension de son agir. Comme nous avons pu le voir par les deux dispositifs de formation à l'éloquence, ce sont les verbalisations qui permettent de sanctionner en contexte l'accomplissement de compétences attendues ; compétences identifiées qui permettent d'instruire les organisateurs de l'activité et de fait les schèmes du sujet.

Il s'agira également de tester ce cadre combinant didactique professionnelle et analyse des interactions dans d'autres contextes de formation visant le développement de compétences communicationnelles.

Epilogue

Je ne peux me résigner à terminer cette HDR sans un regard sur ce que ça a généré chez moi, pour moi. Maintes fois, j'ai entendu les collègues à propos de cet exercice qui peut sembler lourd, contraignant, difficile le narrer comme « une belle aventure ». En effet, c'est le cas. Il permet de se contraindre à prendre ce temps de recul pour interroger le parcours scientifique, les questions scientifiques, les cadres théoriques et méthodologiques dont nous nous servons pour avancer et que nous ne réinterrogeons pas forcément. Il est une belle aventure parce qu'en prenant ce temps de revisite, nous apprécions le cheminement effectué, la ligne directrice tenue, enrichie ou déviée. Il est certes tout ça et probablement autre chose encore. Mais il est aussi pour moi un parcours réparateur. Réparateur à trois niveaux : un niveau professionnel, un niveau personnel-professionnel et un niveau personnel. Je n'aborderai pas le niveau personnel, qui est une histoire de l'intime mais je ne pouvais pas ne pas le citer.

Au niveau professionnel, au-delà d'être ce qui a été décrit précédemment, il est, ce qui permettra, selon la décision des membres de jury, une autonomie plus importante encore dans les travaux de recherche. Il est ce qui donnera la possibilité de progression dans le statut d'enseignant-chercheur.

Au niveau personnel-professionnel, il est dans mon histoire de vie, la place que j'ai enfin réussi à me donner pour moi-même en mettant partiellement de côté le collectif pour lequel je suis majoritairement engagée de par mes fonctions mais aussi et surtout de ce qui fait celle que je suis. Il est ce qui me donnera le droit de ne plus dire « j'espère cette année » à celles et ceux qui me demandent « à quand l'HDR » ou qui me disent « prends le temps, c'est important dans le parcours d'un enseignant-chercheur » et aussi de me dire à moi-même « défi relevé ».

Et donc, comme me l'a soufflé Katia, l'habilitation à diriger des recherches c'est une histoire, l'histoire singulière d'un sujet, mon histoire.

Bibliographie (hors publications Specogna citées)

- Agan J, Koch LJ, Rumrill JrP. (2008). The use of focus groups in rehabilitation reseach. *Work*, 259-269.
- Anzieu D, Martin JY (2013) *La dynamique des groupes restreints* Paris, PUF
- Audin JC (2007), *Schème de pilotage en approche finale*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII.
- Audin J.-C. (2004). « Conduite de l'appareil en final et prise de décision ». Communication au séminaire *Conception, création, compétences et usages*, coordonné par P. Rabardel & G. Vergnaud : université Paris 8 – Saint-Denis.
- Audoine-Latourte N (2015) Etude de cas d'une pratique enseignante de lecture d'album en cycle 3: de l'intention au réalisé. in Leclaire-Halté et Specogna (dir) *Lecture d'albums de littérature de jeunesse et pratiques enseignantes : approches plurielles*. Recherche en Education n°22 p 29-44
- Aubret J., Gilbert P. & Pigeyre f. (1993), *Savoir et pouvoir : les compétences en question*, Paris : PUF.
- Auriac-Slusarczyk E (2009) *Les interactions à l'école où en sommes-nous ?* Psychologie de l'interaction n°27
- Bales. (1950). *Interaction process analysis*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Bange P. (1987). *L'analyse des interactions verbales- "la dame de Caluire-Une consultation": actes du colloque Université de Lyon 2 du 13 au 15 décembre 1985*. Berne - Suisse: Peter Lang.
- Barcellini F, Van Belleghem L, Daniellou F. (2013). Les projets de conception comme opportunité de développements des activités. *Falzon Pierre (Dir) Ergonomie constructive, PUF*, 191-206.
- Bastien, C. (1984). Réorganisation et construction de schèmes dans la résolution de problèmes. *Psychologie Française*, 29(3-4), 243-246.
- Beckers J. (2002), *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, bruxelles : Labor.
- Beguin P. (2007). Innovation et cadre sociocognitif des interactions concepteurs- opérateurs : une approche développementale. *Le travail Humain* , 369-390.
- Beguin P. (2013). La conception des instruments comme processus dialogique d'apprentissages mutuels. *Falzon P, Ergonomie constructive, PUF*, 147-160.
- Bellier S. (1999), La compétence, in P. Carré. & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 223-244), Paris : Dunod.
- Blanchet A, Trognon, A (2014) *La psychologie des groupes*. coll. 128 Paris Dunod
- Brandt-Pomares P, Lhoste Y. (2013). L'éducation et l'enseignement scientifique et technologique : analyse critique des évolutions actuelles. *RDST*, 9-18.

- Brixhe D, Trognona A, Saintz-Dizier V (1994)
- Brixhe D (1993) Aspects processuels interactifs de la cohérence chez l'enfant (10à12ans) en situation d'explication de jeu. Thèse de doctorat. Nancy, Université de Nancy2.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brousseau G(1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : Éd. La Pensée Sauvage.
- Bucheton D et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchassées. *Education et Didactique - PUR*, 29-48.
- Cassidy, C Heron G (2018) Introducing philosophical discussions to young people in secure accommodation. *Journal of Social Work*. pp. 1-22.
- Chauvigné, C., Coulet, J.C. (2010). La démarche compétence : nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 172, 15-28.
- Clot Yves (2008). *Travail et pouvoir d'agir*: Paris : PUF,
- Clot Y, Faïta D. (2000). THEORIE- Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 7-42.
- Crahay M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110
- Crinon J et al. (2015) Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques* 165-166 URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2586> ; DOI : 10.4000/pratiques.2586
- Daniel MF, Belghiti K, Auriac-Slusarczyk E. (2017) Philosophy for Children and the Incidence of Teachers' Questions on the Mobilization of Dialogical Critical Thinking in Pupils. *Créative Education, Scientific Research Publishing*, 08 (06), pp.870 - 892
- Dehaene S (2011) *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob
- De Montmollin (1984) *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*. P Lang
- Felix C. & Saujat F. (2007), Les débuts dans le métier enseignant, Congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Actes du colloque.
- Fisher, C. D. (1986). Organizational Socialisation: An Integrative Review. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 4, 101-145.
- Ghiglione R, Trognon A, (1993) *Où va la pragmatique ?* Grenoble, PUG
- Gilibert D, Gillet I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16, n°3, 217-238.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne – 1. La présentation de soi*, traduit par Alain Kihm, Éditions de Minuit (« Le sens commun »), Paris.

- Goffman, E. (1981), *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press (« Conduct and Communication »), Philadelphie.
- Goffman, E. (1987), *Façons de parler*, traduit par Alain Kihm, Éditions de Minuit (« Le sens commun »), Paris.
- Goigoux R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et Didactique vol1 n°3*, 47-69.
- Grice HP (1975) Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Grunsenmeyer C, Trognon A (1996) Structures of natural reasoning within fonctionnal dialogues. *Pragmatics and Cognition*, 4,2, p 305-346
- Higgins S, Hall E, Baumfield V. & Moseley D. (2005), *A Meta-analysis of the Impact of the Implementation of Thinking Skills Approaches on Pupils*, *Research Evidence in Education Library*, London, EPPICentre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London,
- Jaunereau A (2005), « Partir du raisonnement des agriculteurs pour élaborer un simulateur de mise en culture du colza », in *Éducation permanente*, 165, 115-126.
- Jolibert B (2015) *Philosopher à l'école primaire ?* *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, Tome 140 p 291-306
- Kalampalakis N, Moscovici S. (2005). L'approche de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales in JC Albric. *Méthode d'étude des représentations sociales*, 147-163.
- Kendon, A. (1990). *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orrechioni. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Armand Collin.
- King, P.M., Wood, P.K., & Mines, R.A. (1990). Critical Thinking Among College and Graduate Students. *The Review of Higher Education* 13(2), 167-186.
- Koeppe K., Hartig J., Klieme E., & Leutner D. (2008), Current Issues in Competence Modeling and Assessment, *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 216, 2, 61-73.
- Koslowski. (2019). *Analyse et caractérisation des pratiques d'enseignement de différentes spécialités en Sciences de l'Ingénieur. Etude de cas d'une séance sur l'énergie en enseignement technologique transversal*. Clermont-Ferrand: Université Blaise Pascal.
- Landsheere (de) V. (1988), *Faire réussir, faire échouer ; la compétence minimale et son évaluation*, Paris: PUF

- Lafortune L, Mongeau P, Daniel MF, Pallascio R (2000) Anxiétés à l'égard des mathématiques. Explication et mise à l'essai d'une approche philosophique. L'affectivité dans l'apprentissage p 51-81
- Le Boterf G. (1999), L'Ingénierie des compétences, Paris : Les Éditions d'organisation
- Leleux C. (éd.) (2005), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Leplat J, de Montmollin M (2001) *Les compétences en ergonomie*. Toulouse, Octarès
- Leplat J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie - Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octarès.
- Leplat J (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : PUF.
- Lipman M. (1995), Good thinking, *Inquiry: Critical thinking across disciplines*, volume 15, p.37-41.
- Lipman M. (2003), *Thinking in education*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- McLain, D. L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 183-189.
- Maggi B. (2011). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris: PUF.
- Mayen P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 65-86.
- Michel S, Ledru M (1991) *Capital-compétence dans l'entreprise : une approche cognitive*. ESF
- Moeschler J, (1985) *Argumentation et Conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Langues et apprentissages des langues. Hatier, Paris
- Moeschler J, Reboul A (1994) : *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Éditions du Seuil
- Morge L. (2008). *De la modélisation didactique à la simulation sur ordinateur des interactions langagières en classe de sciences (HDR)*. Clermont-Ferrand: Université d'Auvergne.
- Mortier F. (2005), Études d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement. *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, C. Leleux (éd.), Bruxelles, De Boeck Université, p.47-69.
- Ombredane A, Faverge J.-M. (1955). *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris : PUF.
- Pablo. (en cours). *Développement ergonomique d'un support de formation mobilisant les outils de l'industrie du futur*. Thèse de doctorat. Nancy: Université de Lorraine.
- Pastré, P. (1997) Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française* 42-1, 89-100.
- Pastré P (1999) Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation emploi*, 67, p 109-125
- Pastré, P. (2007) Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, 81-94.

- Pastré, Mayen, Vergnaud. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 145-198.
- Pastré, Mayen, Vergnaud. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 145-198.
- Perrenoud P (1999) Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe 2^{ème} édition. Paris ESF
- Perrin. (2000). Richard Sennett, Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité. (pp. 126-127). Paris: Albin Michel.
- Piaget J (2005). *L'épistémologie génétique.*, PUF 6^{ème} édition
- Robert A, Rogalski J (2002) Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche, *Science & technology* p 505-528
- Rogalski J. (2003), Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert , *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°23(4).
- Rogalski J, Marquié JC (2004) Evolution des compétences et des performances, chap7, Paris PUF
- Rorty R (1984) The consequences of pragmatism. *Philosophy in review* p129-131
- Roulet et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Roulet E (1981) vers une approche modulaire de l'analyse du discours. *Cahiers de linguistique française* 12
- Saint-Dizier de Almeida V, Agnoletti MF. (2015). *Revue de Psychologie du Travail et des Organisations*.
- Samurçay, Rabardel. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. *Recherches en didactique professionnelle* .
- Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, 49-63, juillet-décembre.
- Schön D. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* . Montréal: Editions Logiques.
- Searle. (1972). *Les actes de langage essai de philosophie linguistique (Savoir)*. Paris : Hermann.
- Searle, J.R. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Searle J, Vanderveken D. (1985) *Foundations of Illocutionary Logic* : Cambridge University Press
- Searle, J. (1975). Indirect Speech Acts. In P. Cole, & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 59-82). New York: Academic Press.
- Spénlé D, Ghourhant R. (2012). *Guide de calcul en mécanique*. Paris: Hachette .
- Sperber D, Wilson D, (1989) La pertinence. *Communication et cognition*. Editions de minuit. Paris

- Tallard M (2001) L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution, *Sociétés contemporaines* p159-187
- Thatcher A, Yeow PHP. (2016). A sustainable system of systems approach : a new HIFE paradigm. *Ergonomics* 59 (2), 167-178.
- Topping, K. J., Trickey, S. (2007). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10-12 Years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271-288.
- Tozzi M (2008), Chapitre 5. Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités, *La philosophie pour enfants*, C. Leleux, Paris, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », p.95-115.
- Traversaro V (2007) .Recherches en soins infirmiers, N°89 ARSI pp 21-32
- Trickey, S., Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children: A Systematic Review. *Research Papers in Education*, 19, 365-380.
- Tricot A. (2018, janvier 25). L'innovation pédagogique, mythes et réalités. Bayonne.
- Tricot A. (2022/3). Recension de la "flexibilité cognitive", ouvrage coordonné par Evelyne Clément. *Bulletin de psychologie*, 257-258.
- Trognon A. (1995). Structures interlocutoires. *Cahiers de linguistique française n°17, 2ème partie*, 17-24.
- Trognon A, Brassac C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique* , 76-106.
- Trognon A, Kostulski K. (1996). L'analyse de l'interaction en psychologie des groupes : économie interne et dynamique des phénomènes groupaux, in *Connexions n°68, Le groupe évolution des théories et des pratiques*. Dans R. JC, *Le groupe : évolution des théories et des pratiques - Tome 1, Psychologie sociale* . Toulouse: ERES.
- Trognon, A. (1999). Éléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 69-94). Nancy & Aix : Presses Universitaires de Nancy & Publications de l'Université de Provence
- Vanderstoep S, Pintrich P (2003) *Learning to learn : the skill and will of college success*, Prentice Hall
- Vanderveken. (1988). *Les actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. . Bruxelles : Pierre Mardaga, collection Philosophie et langage.
- Vergnaud G. (2001), Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance, in J. Portugais (Éd.), *La Notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation*. Actes de colloque, Montréal.
- Vergnaud G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette.
- Vergnaud G. (1992) *Approches didactiques en formation d'adultes*. Education Permanente. 111.

- Vergnaud G. (1990), La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactiques des mathématiques*, n°10(2), p.133-170.
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF éditeur .
- Vinatier I. (2010). L'entretien de co-explicitaion entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du "sujet capable". *Recherches en Education*, 111-129.
- Vygotski LS trad. Sève F. (1985). *Pensée et langage*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Walker CM, Wartenberg TE, Winner E. (2013) Engagement in philosophical dialogue facilitates children's reasoning about subjectivity. *Dev Psychol*.
- Winstanley, C. (2008). Philosophy and the Development of Critical Thinking. In M. Hand, & C. Winstanley (Eds.), *Philosophy in Schools* (pp. 105-118). New York: Continuum International
- Zaid A, Lebaume J. (2015). Une histoire de l'agrégation de mécanique : constitution et évolutions de la mécanique en tant qu'enseignement technologique (1968-2012). *RDST*, 237-263.
- Zaromb, Karpicke, Roediger (2010) Comprehension as a Basis for metagognitive judgements : effects of effort after meaning on recall and metacognition. *Journal of experimental psychology : Learning, memory and cognition*. 552-557
- Zhang Q, Vonderembse, Lim JS (2010) Value chain flexibility : a dichotomy of competence and capability. *International journal of production research*.

Travaux scientifiques Specogna cités dans l'HDR

- 1) Saint-Dizier de Almeida, V., Arfaoui, S., Judon, N., Kebir, Y., Pablo, R., Ndao, M.L., Specogna, A., & Garrigou, A. (2022 à paraître). L'animation des groupes focalisés autour d'objets intermédiaires en ergonomie participative. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 131-132 (3-4), 221- ? [PsycInf]
- 2) Specogna, A. & Saint-Dizier de Almeida, V. (2021). Freins et leviers à la mise en place de DVP en école élémentaire: le point de vue d'enseignants. In J.-P. Simon & A. Fournel (Eds).
- 3) Koslowski A., Morge L., Specogna A., (2020) Influence de la spécialité des enseignants de Sciences Industrielles de l'Ingénieur (S2I) (21):45-74. | 2020 RDST in Sciences et technologies : perspectives curriculaires Sous la direction de Lebeaume J., Zaid A., et Magneron N. URL: <https://journals.openedition.org/rdst/>. DOI: <https://doi.org/10.4000/rdst.3018>. Réf. HAL: [hal-02021494](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02021494)
- 4) Pablo R, Specogna A, Saint-Dizier de Almeida V. Conception ergonomique d'une formation utilisant les outils de l'industrie du futur. EPIQUE 2019, Jul 2019, Lyon, France. Ref Hal : hal-02477846
- 5) Saint-Dizier De Almeida V., Specogna A., Gouyon D., Levrat E., Dumarçay F., Rondags E., Framboisier X. (2019). *Vers un changement de pratique dans une filière céréalière: apport de la modélisation de l'environnement. Psychologie Française*, 64(2):141-158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2019.02.004>. Réf. HAL: [hal-02950132](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02950132) - [OA HAL](#)
- 6) Zurowski B, et al. (3-5 avril 2019) TINA M2P Tuteur Intelligent pour Nouvel Apprenant, 16^{ème} colloque National S-mart, Les Karelis.
- 7) Specogna, A., Lauricella, M., Saint-Dizier de Almeida, V. (2019). Between oral and writing: input from Philosophically Oriented Discussions. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 32, [ERIH PLUS] pp 37- URL: <https://www.mulino.it/riviste/issn/1825-8301>. Réf. HAL: [hal-02337012](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02337012) - [OA HAL](#)
- 8) Specogna, A., & Saint-Dizier de Almeida, V. (2018). Discussion à visée philosophique, une ressource de la professionnalité enseignante ? Quelle variabilité ? Quelle invariabilité de l'activité ? *Phronesis*, 7(2), 28-36. [ERIH PLUS] URL: <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2018-2-page-28.htm>. Réf. HAL: [hal-01958489](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01958489) - [OA HAL](#)
- 9) Specogna, A. & Saint-Dizier de Almeida, V. (2018). Discussion à Visée Philosophique (DVP), une ressource de la professionnalité enseignante ? Quelle variabilité, quelle invariabilité de l'activité ? *Phronesis*, 7, 28-36.
- 10) Specogna, A., & Saint-Dizier de Almeida, V. (2018). Discussion à visée philosophique, une ressource de la professionnalité enseignante ? Quelle variabilité ? Quelle invariabilité de l'activité ? *Phronesis*, 7(2), 28-36. [ERIH PLUS] URL: <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2018-2-page-28.htm>. Réf. HAL: [hal-01958489](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01958489) - [OA HAL](#)
- 11) Saint-Dizier de Almeida, V., Specogna, A., & Luxembourger, C. (2016). L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophique. *Revue Recherches en Education*, 24, (AERES 70) [Erudit] pp 54-64

- 12) Luxembourger, C., Saint-Dizier de Almeida, V, Specogna, A. (2015). La discussion philosophique comme modèle pour former les enseignants à la gestion des interactions sociocognitives. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Au cœur de l'atelier de philosophie*, pp. 359-374. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal. [hal-01582964v1](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01582964v1)
- 13) Specogna, A., (juin 2015) Conclusion-Pratiques ordinaires interactions verbales, choix des enseignants pour une approche plus fine des pratiques d'enseignement. *in* Leclaire-Halté et Specogna. *Revue Recherches en Education*, 22, (AERES 70) [Erudit] pp 94-96
- 14) Specogna, A., (2015) Relation texte image : pratiques d'enseignement dans les situations de lecture d'albums au cycle 3, apprentissages élèves et « schème collectif ». *in* Leclaire-Halté et Specogna. *Revue Recherches en Education*, 22, (AERES 70) [Erudit] pp 45-57
- 15) Specogna A., (2013) Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante, *in* E. Auriac, *Cahiers du LRL*, Presses universitaires de Clermont-Ferrand. p.95-114.
- 16) Goigoux R., Specogna A. (2013) Pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture en première année d'école élémentaire en France. *Quaderni di didattica della scrittura*. 2/2013 pp 32-44 [ERIH PLUS] DOI: 10.7369/75598
- 17) Specogna A., (2011) Editorial : Vers un langage pédagogique ?, *in* Langage et activités enseignantes : interactions et constructions de savoirs, n° Hors Série 3, collection Recherche en Education, Nantes. (AERES 70) [Erudit] pp 4-7
- 18) Auriac-Slusarczyk E., (...) Specogna A., (2011) Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire *in* Langage et activité enseignantes : interactions et constructions de savoirs, (dir. Specogna A.), n° Hors Série 3, collection Recherche en Education, Nantes. (AERES 70) [Erudit], pp. 80-93
- 19) Specogna A., Zapata A. (2011). Ecart & malentendus entre le discours enseignant et le discours du conseiller pédagogique : quels effets ? *In* E. Auriac, *La dimension langagière dans les apprentissages. Méthodes et perspectives*. Clermont-Ferrand Presse UBP, coll. Sphère Éducative, p.84-131.
- 20) Specogna A., Zapata A. (2010) Les contraintes de la relation de conseil *in* D Loizon *Le conseil en formation Regards pluriels, actes et rapports pour l'éducation CNDP-CRDP* pp 105-120
- 21) Specogna A., (2010) Psychologie et activité d'enseignement : un regard de la recherche en France *in* *Quaderni di didattica della scrittura*, Université degli Studi di Bari (Italie), Facoltà di Scienze della Formazione. [ERIH PLUS]
- 22) Specogna A., (2009) Travail enseignant, pratiques d'élèves, quels apprentissages ? *in* Auriac E., *Les interactions à l'école où en sommes-nous*. N° thématique 27-28 de *Psychologie de l'Interaction*, Harmattan. p225-241
- 23) Halté. A., ... Specogna, A., (2009) La relation texte-image dans la lecture d'albums eu cycle 3, *in* eds Canut M., & Halté A., *Dyptique n°17, L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* Centre d'Etudes et de Documentation pour l'enseignement du Français de l'université de Namur, Presse Universitaire de Namur, pp 115-132

- 24) Specogna, A. & Caens-Martin, S. (2008). Que révèle de l'activité enseignante le croisement entre une analyse des interactions verbales in situ de la séance et un entretien de co-excitation. In Vinatier I., et Altet M. (ed), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- 25) Specogna, A. (2007) Comment l'analyse interlocutoire et la didactique professionnelle rendent compte de l'activité d'un formateur de la formation professionnelle in *Enseigner dans l'Interaction* Specogna (Ed.collection langage – cognition – interaction), PUN. pp 305-324
- 26) Mayen, P., Specogna, A., (2005). Conseiller : une activité et un jeu de langage professionnel. In *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (Dir. Filliettaz L & J-P Bronckart) Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain BCILL, pp 99-113.
- 27) Sales-Wuillemin, E., Specogna, A., (2005). Effet d'une partition d'opinion sur l'apparition des biais d'homogénéité et de favoritisme. *Bulletin de Psychologie*. n° 477 tome 58 fasc. 3 [PsyInfo-ERIH], pp. 351-360
- 28) Caens-Martin, S., Specogna, A., Delépine, L., Girerd, S., (2004). Un simulateur pour répondre à des besoins de formation sur la taille de la vigne. *STICEF, (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, ATIEF, 2004, 11, 13 pp. 197-212. ([hal-00696442](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696442))
- 29) Specogna A., (2002) L'interprétation collective de consigne est-elle une situation d'apprentissage ? in *Apprendre des autres* P. Mayen, *Education Permanente* n°151 pp29-46
- 30) Spigolon, G., Specogna, A., (2000). Compétences sociales et cognitives en construction : comment décrire la collaboration des interlocuteurs en séance de langage. *Psychologie Française* Tome 45 n°3, PUG, " Apprendre à l'école ", pp. 209-218. [PsyInfo-ERIH-JCR]
- 31) Brixhe, D., Specogna, A., (1999). Actes de reformulation et progression du savoir. *Pratiques*; novembre 1999, n°103/104. (AERES 70) [Erudit], pp. 9-27
- 32) Specogna A., (20-01-1998) sous la direction du Professeur des Universités Alain Trognon. *Méthode de Bales et processus interlocutoires : perspective comparative sur la structuration socio-cognitive d'un groupe d'enfants scolarisés de 10-11 ans accomplissant une tâche de narration*. Université de Nancy2.
- 33) Specogna A., conférence en ligne réseau OPEEN & RéForm « Observer les pratiques effectives : analyser les interactions verbales » <https://opeenreform.univ-nantes.fr/documents-en-ligne/conferences-en-ligne>

ⁱ PNE-IUFM, DiaRECol, 2LPARE, TINA-M2P (chacun de ces projets fera l'objet d'une présentation synthétique dans le document synthèse carrière)

ⁱⁱ Pré-opération DiaRecol MSH-L Université de Lorraine, Specogna, Leclair-Halté. La pré-opération a enclenché sur le territoire lorrain les premiers travaux en réseau avec Clermont sur les objets de la DVP

ⁱⁱⁱ Opération 2LAPRE MSH-L Université de Lorraine (Specogna-Saint-Dizier). Cette opération au-delà des avancées scientifiques en lien avec les DVP a permis de constituer un réseau entre les universités de Grenoble, Nantes, Clermont et Lorraine.

^{iv} Daniel Pennac romancier, « Comme un Roman » est une critique relative à l'enseignement de la lecture à l'Education Nationale, face à la contrainte mise en œuvre par le système éducatif alors qu'il est adepte de laisser le lecteur libre de ses envies en lecture. Il construit ce qu'il appelle les droits imprescriptibles du lecteur :

- 1- Le droit de ne pas lire.
- 2- Le droit de sauter des pages.
- 3- Le droit de ne pas finir un livre.
- 4- Le droit de relire.
- 5- Le droit de lire n'importe quoi.
- 6- Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible).
- 7- Le droit de lire n'importe où.
- 8- Le droit de grappiller.
- 9- Le droit de lire à haute voix.
- 10- Le droit de nous taire.

^v DIASIRE – Opération MSH Clermont dans le cadre des travaux initiaux en DVP portés par Emanuèle Auriac-Slusarczyk

^{vi} Le rapprochement disciplinaire a contraint les enseignants de profils différents à devoir co-enseigner. La nouvelle réforme a abrogé les treize spécialités de l'ancienne voie Productique mécanique, Systèmes motorisés, Structures métalliques, Matériaux souples, Bois et matériaux associés, Microtechniques, Génie électronique, Automatique informatique industrielle, Génie électrotechnique, Génie civil, Génie énergétique, Génie des matériaux et Génie optique en quatre parcours : Architecture et construction, Énergie environnement, Ingénierie mécanique, et Information et numérique, et abrogé les treize spécialités de l'ancienne voie Productique mécanique, Systèmes motorisés, Structures métalliques, Matériaux souples, Bois et matériaux associés, Microtechniques, Génie électronique, Automatique informatique industrielle, Génie électrotechnique, Génie civil, Génie énergétique, Génie des matériaux et Génie optique

^{vii} La simulation de séance s'élabore par le biais du simulateur SéaSIM (Séance Simulée). La première version de SéaSIM est une solution informatique dédiée à une simulation de séance en STI2D (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable). Cette séance portait sur l'enseignement de la modélisation de la chaîne d'énergie qui est un savoir du référentiel d'un enseignement technologique de cette série. Le logiciel permet de simuler différentes étapes de la séance et notamment des réponses d'élèves. Ces réponses sont choisies spécialement pour poser des problèmes didactiques aux enseignants qui expérimentent la séance simulée et générer un conflit cognitif pouvant initier des échanges entre ces interactants.

^{viii} Chez le public enseignant S2I désormais le co-enseignement est une obligation de la nouvelle réforme.

^{ix} Les partenaires du projet TINA M2P : fondation de l'académie des technologies, Dassault systèmes, l'Institut de Recherche Technologique des Matériaux et de la Métallurgie des Procédés (IRTM2P), Digital Industry Tools Experts (DITEX), l'INSPE de l'Académie Nancy-Metz et le 2LPN.

^x CHAPRASAC – Projet de recherche Peps Mirabelle créant des relations scientifiques dans des domaines pluridisciplinaires

^{xi} Le second volet du dispositif de la clinique du droit de la consommation a lieu de façon régulière à raison d'une fois par semaine pendant la pause déjeuner les mardis des semaines identifiées au calendrier universitaire. La phase démarre post volet 1. Les étudiants reçoivent alors des consommateurs effectifs qui ont au préalable renseigné une notice sur laquelle figure les informations dont les étudiants devront se saisir pour répondre à l'étude du dossier attendu.

^{xii} Le dispositif de la clinique du droit de la consommation de l'Université du Luxembourg répond à une volonté du barreau du Luxembourg soit celle d'agir en présence d'un avocat du Luxembourg pour veiller à la conformité du dispositif. Ces avocats à tour de rôle conscient de ce besoin de formation donnent bien volontairement leur temps sur cet exercice volet 1 et également volet 2.

^{xiii} Ledit dispositif a fait l'objet de plusieurs phases d'adaptation avant de se stabiliser. Au démarrage, il était question de confronter un étudiant face au consommateur sur deux journées en continu. Après deux années d'exercice, et à la demande des étudiants via ce qui s'apparente pour l'université française au conseil de perfectionnement, les étudiants ont émis le souhait de confrontation au consommateur lors du volet deux en binôme, les encadrants ont estimé nécessaire de placer un intervalle d'une semaine entre la première et la seconde journée. Dès lors, le dispositif volet 1 a opté pour ce changement. Cela a impliqué d'ajouter une contrainte en lien avec le travail de préparation en binôme, de réalisation et de menée de l'entretien en binôme. De plus, la crise sanitaire étant passée par là, désormais le dispositif compte également une partie d'entraînement à l'entretien en distanciel. Enfin, le Luxembourg bien qu'ayant comme langue parlée officielle en français reçoit un nombre important de citoyens avec des nationalités différentes aussi il est décidé d'entraîner les étudiants en distanciel et en langue anglaise.

^{xiv} Le public étudiant à l'université du Luxembourg est désigné comme étant particulièrement dénonciateur. Ceci génère une résistance forte chez la directrice qui souhaite éviter toute situation de recours et a comme effet de déplacer le curseur d'analyse post exercice vers les compétences communicationnelles non individualisées mais relatives aux phases de la CDC.

^{xv} Specogna A, Mateus T (Appel à projet MSH- L 2022 demande en cours) Compétences communicationnelles et formation professionnelle CoCo&For

Table des matières

Annexes	2
1.1. Catégories interlocutoires étendues	2
1.2. Exemple de fiche de visite formateur/conseiller pédagogique	3
1.3. Le métier de formateur conversation « moi madame j'ai rien fait »	4
1.4. Echanges enseignant-élèves classe double mathématiques.....	5
1.5. Fiche de préparation travail enseignant	8
1.6. Albums relation Texte-image	10
1.7. Echanges conversationnels DVP A quoi ça sert de partager ?.....	12
1.8. Grilles recueil de données recherche Lire écrire.....	18
1.8.1. Pratique enseignante.....	18
1.8.2. Questionnaires enseignant.....	18
1.8.3. Grilles de codification observateur – analyste post visite sur la base des enregistrements vidéo et transcription.....	20
1.8.4. Clarté cognitive : groupe 3.....	21
1.9. Fonctions opératoires DVP	23
1.10. Les 4 fonctions de la chaîne d'énergie.....	24
1.11. Difficulté déclarée de l'enseignement de l'énergie (Résultats issus des travaux de thèse de doctorat de Koslowski 2019).....	25

Annexes

1.1. Catégories interlocutoires étendues

Catégorie 1 ; dire mieux :

nouvelle information, réitérer le dire d'un des membres du groupe, compléter le dire d'un des membres, rectifier le dire d'un des membres, justifier le dire d'un des membres, expliciter le dire d'un des membres, préciser le dire d'un des membres, demander de préciser le dire d'un des membres,

Catégorie 2 ; montrer un accord :

signifier un accord sur le dire d'un des membres, accepter le dire d'un des membres, accepter la rectification d'un des membres, accepter la précision d'un des membres, ratifier le dire d'un des membres, confirmer le dire d'un des membres,

Catégorie 3 ; répondre :

répondre à la sollicitation d'un des membres,

Catégorie 4 ; ne pas accepter :

refuser le dire d'un des membres, invalider le dire d'un des membres, refuser les conclusions d'un des membres,

Catégorie 5 ; suspendre une action :

suspendre le dire d'un des membres,

Catégorie 6 ; répondre à la tâche de narration :

choisir une règle de narration, authentifier un objet, énoncer une règle narrative, enrichir l'histoire, émettre une nouvelle proposition, associer des objets entre eux, montrer l'intégration de la consigne, proposer un personnage, préciser un objet, compléter la narration,

Catégorie 7 ; structurer le groupe :

demander un rôle, inviter les partenaires à prendre la parole, effectuer une demande d'assentiment, commenter le travail,

Catégorie 8 ; structurer la tâche :

effectuer une demande d'éclaircissement, rappeler l'état initial, effectuer une demande d'information, effectuer une demande de complément d'information, décider d'avoir atteint la fin du travail, reformuler la consigne, reformuler l'histoire, expliciter la compréhension de la consigne,

Catégorie 9 ; montrer de la crainte :

faire part d'inquiétude

1 catégories profils interlocutoires niveau conversationnel (Specogna 1998)

1.2. Exemple de fiche de visite formateur/conseiller pédagogique

NOM Prénom du contractuel :		
Localité	École :	Classe :
Date, horaire et durée de la visite :		
Nom prénom et qualité du formateur :		
Particularités des conditions d'exercice : <i>organisation, fonctionnement ayant une incidence sur la prise en main de la classe (effectifs, niveaux, présence d'élèves à besoins particuliers, locaux, décloisonnement...).</i>		
Préparation et conception de la séance : <i>qualité et régularité des écrits professionnels, pertinence de la conception des séances en fonction du niveau de la classe, des contenus et de la progression ; maîtrise des contenus enseignés.</i>		
Conduite de la séance : <i>adéquation entre activités prévues et tâches effectives des élèves ; prise en compte des réponses des élèves ; exploitation des habitudes de travail.</i>		
Relation pédagogique : <i>positionnement du stagiaire vis-à-vis des élèves ; climat de la classe ; gestion du groupe classe et des groupes de travail.</i>		
Analyse de la pratique – Participation à l'entretien : <i>analyse de l'adéquation entre activités prévues et tâches effectives des élèves ; nature de la participation à l'entretien, capacité à identifier les points d'appui et les points de difficultés ; prise en compte des indications et conseils formulés au cours des précédentes visites.</i>		
Axes de progrès et conclusion : <i>ces éléments constituent les bases d'un contrat de formation d'une visite à l'autre et sur l'année scolaire.</i>		
Signature du stagiaire :	Signature du formateur :	

1.3. Le métier de formateur conversation « moi madame j'ai rien fait »

Légende Fd apprenti, F formatrice, (...) dires d'élèves

- Fd 1 Moi madame, j'ai rien fait
F 2 t'as fait quoi, toi Freddy ?
Fd 3 c'est lui qui allait dans les vignes et moi qui restais au domaine, je ne faisais rien.
F 4 Tu n'as rien fait pendant 3 semaines ?
Fd 5 Pendant, oui, pendant 2 semaines ; et ben là cette semaine-là j'ai rien fait
F 6 T'as rien fait, c'est-à-dire rien ? Tu arrivais le matin, je sais pas ... à 8 h jusqu'à midi et puis...
(...) (...)
F 9a T'as rien fait ? attend, hé, Freddy là ça commence à poser un problème.
F9b Tu ne vas pas me dire que le matin tu arrives sur l'exploitation et tu ne fais rien ?
Fd10 ben j'fais pas grand chose
F 11 Pas grand chose, c'est quoi "pas grand chose" ?
(...) (...)
F 13 c'est quoi pas grand chose ?
Fd14 J'ai tiré les branches ...
F 15 Attends ça c'est déjà un sacré travail de tirer les branches !
F 16 T'as tiré les branches, après, Freddy ?
Fd17 et puis j'ai étiqueté c'est tout, c'est tout ce que j'ai fait pendant trois semaines
F 18 Ha ! c'est déjà pas mal

1.4. Echanges enseignant-élèves classe double mathématiques

Conversation scolaire entre l'enseignant stagiaire et ses élèves : classe double CM1/CM2

Légende : BC Boucle Conversationnelle, TP Tour de Parole, M Enseignant Stagiaire, E élève

BC	TP	Conversation	
E N O N C I A T I O N C O N S I G N E	BC1	M1	Alors vous les CM1 je vais vous expliquer ce qu'on va faire aujourd'hui. Alors, je vais vous accrocher au tableau un petit problème. A c'est ici que ça se passe. Chut. Alors je vais vous expliquer vous accrocher un petit problème au tableau, vous allez devoir me le résoudre par groupe de deux.
		M2	T tu te mets à côté de F et
		M3	vous allez me le résoudre à deux. d'accord ?
		E4	c'est/
		M5	oui je vais vous l'expliquer. Je vais vous donner une feuille blanche et à deux au feutre vous allez essayer de résoudre le problème. Je veux que vous mettiez tous les deux la démarche, la méthode que vous avez utilisée pour résoudre le problème. Y ?
		E6	on peut mettre les deux méthodes ou on doit/
		M7	vous devez vous mettre d'accord sur une méthode
		E8	on peut mettre un schéma
		M9	comment ?
		E10	on peut mettre un schéma ?
		M11	un schéma oui oui vous utilisez soit un schéma soit une opération peu importe d'accord. Je vous donne une feuille vous vous mettez d'accord tous les deux en chuchotant bien évidemment.
		M12	T tu te mets à côté de F.
		E13	(...) Il ronchonne
		M14	oh écoute F tu peux te mettre à côté de T.
		M15	Est-ce que vous avez compris ce qu'il faut faire, C ?
		E16	Oui
		E17	résolution, une résolution, deux ...
		M18	j'ai marqué résolution 1- 2... parce qu'après vos résultats je vais les afficher au tableau. Il faut que ce soit bien lisible et qu'on voit bien de loin. D'accord ? On aura toutes les solutions des groupes affichés au tableau.
		M19	Vous avez compris ? S ?
		E20	oui
		M21	oui t'es sûre ? Y ?
		E22	oui
C O R R E S P O N D A N C E T	BC2	M23	bon alors je vous distribue euh non je vous laisse travailler et je reviens. D'accord ? (M repart vers le groupe des CM2 Les élèves de CM1 travaillent en binôme. Fin du temps de travail donné environ 10 minutes, M récupère les solutions élaborées et les affiche). (traces verbales non recueillies + ou – 10 minutes)
		M24	vous êtes pas obligés d'écrire votre prénom. C'est bien vous avez écrit bien gros..
		M25	Chut F
		M26	Bon alors pendant que T réfléchit et nous donne une réponse normalement avec F alors on va voir un peu ce que vous avez trouvé comme solution.
		M27	Alors est-ce que déjà tout le monde a trouvé le même résultat ?
		E28	non
		M29	donc on lève le doigt. (Les élèves lèvent le doigt) E
		E30	non
		M31	alors qu'est-ce qu'on a comme résultat ?
		E32	On a euh 9960 trois fois. et euh
		M33	fois quoi ?
		E34	fois euh/
		M35	Qu'est-ce qu'il fallait trouver dans le problème ? A tu nous lis le problème.
		E36	Oui. Un pâtissier a fabriqué des chocolats. Il les range dans des sachets en mettant 8 chocolats par sachet. Il remplit exactement 1245 sachets. Combien de chocolats a-t-il fabriqué ?

R A V A I L	M37	d'accord. on cherche quoi alors ?
	E38	combien de chocolats a-t-il fabriqué
	M39	d'accord, combien de chocolats il a fabriqué en tout. Alors, ici on trouve combien de chocolats ?
	M40	E tu disais ?
	E41	9960
	M42	S ici (M pointe le résultat au tableau)
	E43	9960
	M44	oui, ici (M pointe le résultat au tableau)
	E45	2700
	M46	2700 t'es sûre ? Lis bien
	E47	oh euh 27260
	M48	oui et ensuite Y (le M titulaire affiche la dernière solution, celle de F et T)
	E49	9960
	M50	d'accord. Alors on voit qu'il y a combien de réponses différentes (Elle ne fait pas lire la dernière affichée après-coup)
	E51	euh 1 2 3 4
	M52	non de réponses différentes ?
	E53	1 M pose ses mains sur les hanches et regarde les autres élèves.
	M54	2
	M55a	oui 2. On a soit le pâtissier a fabriqué 9960 chocolats soit 27880.
BC3 E R R E U R	M55b	Alors comment on pourrait expliquer qu'il y a une différence, qu'il y a un groupe qui a trouvé, peu importe qui hein c'est pas grave, c'est pas grave qu'on ait fait faux, on cherche c'est ça l'important. D'accord ?
	E56	différemment des autres groupes ?
	M57	Qu'est-ce qui, où il a pu se tromper même si ce n'est pas grave. (élèves lèvent le doigt) Y
	E58	il a peut être oublié de faire des retenues
	M59	de faire des retenues alors qu'est-ce que, alors de faire des retenues mais dans quoi ? dans quelle opération ?
	M60	Alors comment on pourrait expliquer qu'il y a un groupe qui a trouvé par exemple 8×5 ça fait 40
	E61	et ben euh il mettra 0 et puis il retient pas 4
	M62	d'accord donc toi tu penses qu'il n'a pas retenu 4. Mais moi ce que je vois dans le groupe là c'est qu'il y a bien une retenue qui a été notée.
	E63	oui mais par exemple
	M64	oui par exemple mais on essaie d'expliquer les erreurs qui ont été faites. S.
	E65	euh ben peut être qu'ils ont pas fait les bons calculs.
	M66	alors, est-ce qu'ils n'ont pas fait les bons calculs ?
	E67	non
	M68	Sh tu peux nous expliquer au tableau ce que tu as fait. Ca va peut être nous aider à savoir ce qu'elle a trouvé
	E69	j'ai fait 5×8 ça faisait 40, j'ai mis un 0 et un 4.
	M70	Oui
	E71	après c'était pour faire euh 4×8 ça faisait euh 32
	M72	oui
	E73	alors on a voulu, faire la retenue alors on a fait 32×4 ça faisait 12 euh
	M 74	non (en chuchotant) (M : fait signe de chut, doigt sur la bouche)
	E75	ça faisait 128 alors on a marqué euh
	M76	tu veux faire une petite pause, là déjà t'as expliqué le début c'est bien. Reste avec nous T, qu'est-ce qu'elle a dit et qu'est-ce qu'elle/ Sh
	E77	quand on a une retenue on la multiplie, on l'a multiplie pas avec le nombre qu'on a trouvé, on la rajoute juste. On fait une addition on ne fait pas une multiplication.
M78	oui (en l'accompagnant d'un oui de la tête)	
M79	alors où tu t'es trompée Sh ?	
E80	j'ai multiplié la retenue alors euh ça m'a fait un nombre plus grand que plus grand que ce que je devais trouver.	
M81	en effet alors qu'est ce que tu devais trouver alors ? si tu ne devais pas multiplier la retenue tu devais faire quoi ? Quand tu me disais 8×4 32	

E82	et +4 +4,
M 83	est-ce que tout le monde est d'accord ? Y
E84	oui
M85	est-ce que tu as écouté au lieu de dire oui comme ça ?
E86	oui
M87	oui. C
E88	oui
M89	tout le monde est d'accord les retenues il faut les ajouter. A d'accord
E90	oui
M91	d'accord. Alors on va essayer de poser l'opération ensemble. Merci
M92	Sh. alors c'est bien vous avez bien travaillé, puisque vous avez tous écrit quelque chose, vous avez essayé de résoudre le problème

1.5. Fiche de préparation travail enseignant

Exemple de fiche de préparation dispensée par les formateurs INSPE aux Professeurs des Ecoles

DOMAINE ou DISCIPLINE :	Cycle :	Niveau :
-------------------------	---------	----------

ACTIVITE :	Nombre de séances :
------------	---------------------

COMPETENCE (S) : faire référence aux I.O.

Objectif(s) spécifique(s) ou opérationnel(s) : l'élève doit être capable de ...

Objectif spécifique de langage :

Prérequis : **Savoir Etre (attitudes)** / **Savoir Faire (capacités) (utiliser des outils)** / **Savoirs (connaissances)** nécessaires pour travailler le nouvel objectif

DUREE	DEROULEMENT	CONSIGNES	ORGANISATION	MATERIEL	BILAN
	<p>PHASE 1</p> <p>L'amorce ou mise en situation pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - créer une attente, une motivation - canaliser l'action - donner du sens à l'apprentissage <p>PHASE 2</p> <p>Travail de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - observation - recherche / expérimentation - confrontation <p>PHASE 3</p> <p>Synthèse (stratégies utilisées)</p> <p>Structuration de la notion (trace écrite à l'élémentaire)</p> <p>PHASE 4</p> <p>Utilisation de la notion / réinvestissement</p> <p>Entraînement</p> <p>PHASE 5</p>	Elles doivent apparaître par écrit dans un lexique adapté aux élèves	<p>Collective</p> <p>Par 2 ou + (maxi 4)</p> <p>Collective</p> <p>Collective</p> <p>Individuelle</p> <p>Individuelle</p> <p>Individuelle/par groupes de besoin</p>	<p>Varié les supports de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> - collectif : tableau, affiche, cartes murales, doc. audio et/ou visuels... - en groupe : cahier de brouillon, papier affiche, documents de qualité (textes, images, graphiques...), divers objets manipulables... - cahier de règles, fiche... - individuel : ardoise, cahier, fiche, fichier, manuel... 	<p>Remarques</p> <p>Observations</p> <p>Difficultés rencontrées</p>

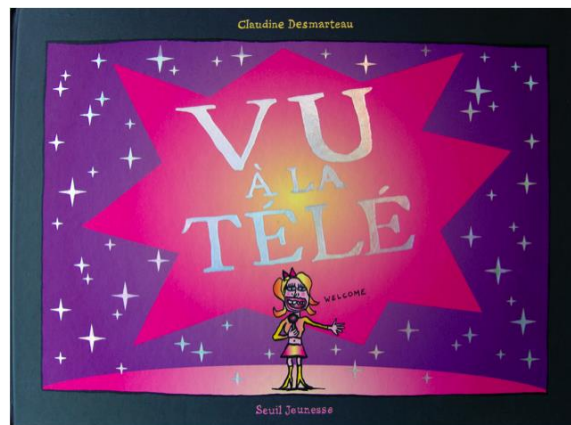
	Evaluation formative : où en sont les élèves à la fin de la séquence ? PHASE 6 Remédiation Prolongements possibles				
--	--	--	--	--	--

1.6. Albums relation Texte-image

Descriptif des contextes au sein de la classe et présentation des albums

Classe album : Vu à la Télé de Claudine Desmarteau

La classe est entière. Tous les élèves sont assis à leur table habituelle de travail, face au tableau et à la maîtresse. L'enseignante lit le texte à voix haute tout en déambulant dans les rangs. Un choix est fait par l'enseignante entre des images montrées à la classe en exposant l'album et des images agrandies et affichées au fur et à mesure de l'avancée de la lecture. Un zoom particulier a lieu sur une double page et occasionnera un travail de groupe pour aborder les notions de sens propre et de sens figuré. C'est l'enseignante qui sollicite les élèves. Une seule séance est mise en place pour la lecture de cet album.



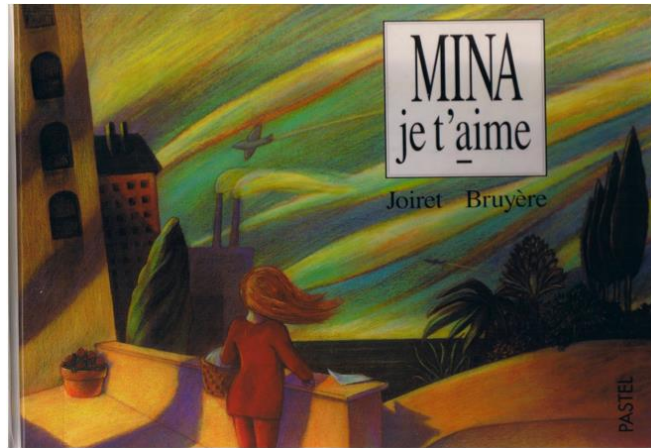
Claudine Desmarteau présente une famille d'ogres "gros, gras, perpétuellement affamés, reclus dans leur énorme château". Mais attention ! Ces ogres-là n'ont rien à voir avec leurs ancêtres médiévaux. Cette famille est vêtue des dernières marques à la mode ! Des ogres du nouveau millénaire, en quelque sorte !

La chair fraîche qu'ils adorent est un peu différente de celle dont raffolaient leurs ancêtres. Ce qu'ils aiment plus que tout, ce sont les stars des émissions de télévision. Au menu : un navet sauce à l'américaine, une brochette de popstars, ou encore un inspecteur navarin d'agneau. Jusqu'au jour où les enfants, vraiment fans de "Graines d'ogres", sont sélectionnés pour passer dans la prochaine émission. Seront-ils prêts à être dévorés ?

Un album drôle et réaliste sur la "culture télé"... à mettre entre toutes les mains des petits ogres qui passent leur temps à dévorer la télé !

Classe album : Mina Je t'aime de Patricia Joiret et Xavier Bruyère

La classe est entière. Tous les élèves sont assis à leur table habituelle de travail, face au tableau et au maître. L'enseignant lit le texte à voix haute, page par page, sans montrer l'image en déambulant dans la classe. Une fois la page terminée, il questionne les élèves à propos de la compréhension de certains éléments qu'il choisit et montre l'image qui correspond à ses dires. Deux séances sont mises en place pour la lecture de cet album. Nous n'analysons que la première séance, la seconde étant à l'identique de la première.



Le texte "Mina je t'aime" est une réécriture par réappropriation du conte "le petit chaperon rouge". Mais le titre choisi en s'éloignant volontairement du texte source, guide le lecteur vers des "fausses pistes" d'attente qu'il faut réussir à débrouiller.

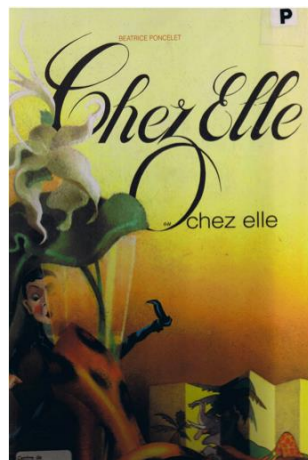
L'album est à la fois un texte à chute et un texte à leurre. La compréhension réelle ne peut donc venir qu'en fin de lecture, à moins d'être un lecteur expert au fait de l'intertextualité et de son déchiffrement.

Le récit oblige à une relecture attentive et, chose non négligeable, l'un des intérêts de ce conte vient du fait qu'il contrevient aux valeurs à la fois du lecteur et de la tradition littéraire

Classe album Chez elle ou chez elle de Béatrice Poncelet

Du début à la fin de la séance, les élèves sont installés face à l'enseignant dans un demi-cercle, certains au sol, d'autres en hauteur sur un banc. L'enseignant est central, assis sur une chaise. Il tient un album et en fait lecture tout en pointant l'image. Il invite les élèves à regarder les illustrations et les questionne à leur propos. Certains interviennent spontanément et s'ensuivent des réactions et des échanges à propos de tel ou tel mot, de telle ou telle image. L'enseignant questionne les élèves au fur et à mesure de l'avancée de la lecture quant au lien entre le texte lu et sa trace graphique. Les élèves prennent la parole en levant la main ou sans aucun signe distinctif. Ceci dit, ils la prennent toujours en dehors des temps de lecture. Deux séances sont mises en place. La première est axée sur une découverte graphique de l'album et son ressenti.

La seconde est axée sur une compréhension du texte en lien avec le graphisme. Notre analyse porte de fait sur les deux séances puisque l'objectif est de rendre compte de la relation texte-image.



Quand le héros de Chez elle est en visite dans des maisons étrangères : ambiance, décor, objets, tout se mélange et produit chez le visiteur des sensations de refus, de malaise ou au contraire de bien-être.

1.7. Echanges conversationnels DVP A quoi ça sert de partager ?

M représente l'enseignant, les autres prénoms modifiés représentent les élèves

M: alors la question donc Lilou tu la répètes et puis onnn/ly va

Lilou: à quoi ça sert de partager

M: s'était une question qu(e) vous aviez choisi/vous devez avoir des choses à dire

[Léa L., Erwan et Cassandra lève le doigt.]

M: Cassandra

Cassandra: c'est bien de partager pa(r)c(e) que comment/comme ça bah la/la [inaudible]²<27290>(0:00:27.3) bah la la soeur au garçon bah elle a les/elle a la moitié du paquet d(e) feuille et l'autre la moitié du paquet d(e) feuille et quand/ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons d(e) couleurs

M: et pourquoi c'est bien alors de partager

Cassandra: pa(r)c(e) que comme ça ils ont tout pour l'o/ils ont presque tout/ils ont tout pour eux/pour le/pour partager pour euh tous les deux

M: euh Enzo

Enzo R.: bah c'est bien pour/de partager pa(r)c(e) que euh/si tu partage bah tu peux t(e) faire euh des copains ou des copines

M: ouais/Lilou

Lilou: faut bien partager pa(r)c(e) que après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis/par exemple euh y en a qui amènent des/des choses à l'école des jouets et puis l'autre il veut en avoir un p(e)tit peu pour jouer et l'autre il dit oui je veux bien et puis après ils ont tout euh/ils ont tout pour jouer et ça fait mieux

M: Kélian

Kélian: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que après on s(e) fait plein d'amis

Enzo R.: c'est c(e) que j'ai dis

Kélian: c'est c(e) que t'as dis

Allan: oui plein d(e) copains il a dit

M: donc tu es d'accord avec c(e) que dis Enzo

Kélian: oui

M: Emma/ah non c'est Léa

Léa C.: eh bien c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que quand on partage eh b(i)en ça veut dire être poli

M: ça veut dire être poli/partager c'est être poli//Maëva

Maëva: c'est bien de partager pa(r)c(e) que en fait si on partage pas eh bah [inaudible]²<128431>(0:02:08.4) s(e) faire chamailler et puis si on prête ils vont pas s(e) disputer et ils vont pouvoir faire leurs trucs calmement

M: ça évite de s(e) chamailler/de partager

[Enzo R. lève le doigt.]

M: Leïa

Leïa: (je) suis assez d'accord avec Lilou pa(r)c(e) que on peut/pa(r)c(e) que si on partage eh b(i)en/et b(i)en on peut faire euh//on peut être tout l(e) temps avec d'autres

M: Léa

Léa G.: aussi c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que si on partage pas eh bien c'est pas bien et puis quand on partage c'est gentil

M: Enzo

Enzo R.: quand on/euh bah c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que pendant/si si y a quelqu'un il a qu'un truc euh/s'il a qu'un/par exemple s'il a qu'un feutre bleu et puis qu(e) l'autre/et puis qu(e) les deux en ont besoin/eh bah/eh bah comment/l'autre il peut s'en servir et puis il peut/il peut attendre

M: Enzo

Enzo P.: (je) suis d'accord avec Enzo pa(r)c(e) que si on/si on partage pas eh bah/eh bah après/par exemple si on donne un d(e) nos crayons d(e) couleur et puis qu'il l'a/et puis qu(e) l'autre il en avait besoin eh bah [inaudible]²<218233>(0:03:38.2) couleur

M: c(e) qui veut dire que vous m(e) dites tous c'est c'est bien d(e) partager/vous partagez tout l(e) temps/tout l(e) temps vous dites oh (je) partage (je) suis drôl(e)ment content d(e) partager//Cassandra

Cassandra: moi j'ai mon cousin c'est/il vient et je partage mes jouets pa(r)c(e) que il/il a que/comment/il a que cinq ans et/et je partage mes jouets pa(r)c(e) que il a comme euh une [inaudible]²<245936>(0:04:05.9) il a (je) sais pas quoi/ces/son papa et sa maman ils veulent pas qu'il emmène des jouets chez sa/chez ma/chez sa mamie et comme/comme du coup bah quand il vient chez moi il est chez ma mamie en même temps bah il vient à la maison chez moi et puis j(e) lui prête des jeux

M: et puis ça t(e) fais plaisir tout l(e) temps t'aimes bien

[Cassandra hoche vigoureusement la tête en signe d'approbation.]

M: Thaïssa

Thaïssa: (je) suis d'accord avec Cassandra pa(r)c(e) que/euh partager des fois on pas envi et puis après quand on a/on/quand/quand on a envi de prêter bah on est content

M: une fois qu(e) t'as prêté tu trouves que s'était bien

Thaïssa: hum

M: c'est ça qu(e) tu voulais dire

[Thaïssa hoche la tête en signe d'approbation.]

M: Mariam

Mariam: moi aussi (je) suis d'accord avec Cassandra et Thaïssa/moi mon p(e)tit cousin il a cinq ans aussi et puis euh/sa maman elle/elle est d'accord que il emmène des jeux et il prête/bien sûr des fois Matéo il [inaudible]¤<308445>(0:05:08.4)

M: [inaudible]¤<313245>(0:05:13.2)

Céline: des fois c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que euh y en a bah ils veulent/se déguiser et puis euh/moi j(e) veux bien partager

M: tu partages quoi

Céline: bah les déguis(e)ments

M: c'est quand se sont des enfants qui viennent chez toi/où tu leur prêtes tes déguis(e)ments

Céline: oui

M: et ça te déranges jamais

Céline: non

M: Camille

Camille: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que quand on a/[inaudible]¤<354585>(0:05:54.6) eh bah après l(e) voisin et puis il nous a donné/à la maison

M: qui c'est qui te donne

Camille: euh Axelle c'est toi

M: d'accord/mais c'est bien quand/alors j(e) vais vous donner un exemple euh je/au portail l'autre jour y avait euh/y avait un anniversaire dans l'école et puis s'était dans le/je sais pas dans quelle classe mais y avait un p(e)tit garçon qui avait deux bonbons et ça mamie elle lui a dit mais donne à ta soeur tu partages/t'en as deux tu partages et le p(e)tit garçon non non non se sont mes bonbons se sont/ils sont pour moi/vous ça vous arrive jamais d'être comme ça/vous trouvez toujours ça bien d(e) partager/oui Kélian

Kélian: comment/bah ma cousine Manon elle avait partagé avec moi ces carambars/elle m'en a donné un

M: et est-(c)e que toi tu fais pareil

Kélian: bah moi j'avais rien donc euh

M: mais quand tu en as deux/est-(c)e que tu en donnes un à ta cousine aussi

Kélian: bah j'en ai/les bonbons j(e) les mangent moi

M: ah oui tu les donnes pas

Kélian: non [rires]

M: alors/vous me dites tous c'est bien d(e) partager mais est-(c)e que vous le faites après

E: non

E: oui

M: non pas toujours/et pourquoi alors/pourquoi c'est pas bien d(e) partager parfois

Kélian: pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que on aime pas que chaque euh/chaque copain ait des bonbons et qu'on partage pas

M: tu préfères les garder pour toi

Kélian: bah moi des fois [inaudible]¤<439142>(0:07:19.1)

M: donc des fois tu tiens quand même//Léa

Léa G/ en fait on peut partager partager pa(r)c(e) que c'est [inaudible]¤<448569>(0:07:28.6)/et puis d'autres fois quand on a pas très envi/ou alors quand on a envi on peut partager/partager ou pas

M: des fois on partage ou pas ça dépend/et pourquoi tu n(e) partages pas des fois/et pourquoi/qu'est-(c)e que tu partages d'autres fois

Léa G: bah pa(r)c(e) que des fois/y en a qui sont pas très gentils avec nous et puis après ils veulent pas partager alors nous après on veut pas partager avec euh

M: d'accord/euh Emma

Emma: mon frère quand il veut partager les choses bah moi [inaudible]¤<481685>(0:08:01.7) s'il est pas gentil avec moi il veut pas me prêter moi je

M: alors plus/y a personne qui s(e) prête rien alors

Emma: [rires] si parfois mais/une fois j(e) voulais lui donner un gâteau et lui il fai/il faisait son boudeur/j(e) lui donné la moi/la moitié du gâteau

M: donc t'as partagé quand même

Emma: il faisait son boudeur

M: vous empêchez Maëva d'écouter j(e) l'entends qui dit je n'entends rien/Léa

Léa C.: j(e) trouve que c'est aussi bien mais parfois c'est/pas trop bien pa(r)c(e) que l'autre jour y avait ma cousine chez moi et puis euh elle était pas gentille avec moi/[inaudible]¤<531044>(0:08:51.0) quand s'était mon anniversaire j(e) lui avais donné quelques/[inaudible]¤<537386>(0:08:57.4)

M: t'avais partagé tu n'avais pas tout gardé pour toi

Léa C.: non

M: et là comme elle était pas gentille t'as tout gardé pour toi/et c'est quoi le mieux alors/quand elle/quand tu partages ou quand tu n(e) a partages pas

Léa C.: quand j(e) partages

M: Erwan

Erwan: des fois quand s'était mon cousin eh bah eh bah il veut pas partager trop aux cousines

M: et alors

Erwan: bah euh après il euh/mon cou/mon cousin il va avec lui/il veut que/euh mon frère que il aille pour le trampoline

M: et est-(c)e que tu tu lui prêtes tes affaires à ton cousin

Erwan: non pa(r)c(e) que i(l) m(e) prête pas les affaires

M: et est-(c)e que tu prêtes tes affaires à d'autres personnes/à d'autres enfants/oui

Erwan: hum

M: et tu trouves que c'est mieux de partager tes affaires ou de tout garder pour toi

Erwan: que c'est mieux d(e) partager

M: pourquoi Erwan

Erwan: pa(r)c(e) que comme ça on est plus [inaudible]x<594588>(0:09:54.6) et puis euh/y a des autres qui veulent tout l(e) temps être amis avec nous

M: Lilou

Lilou: moi j'étais d'accord avec Gwenola pa(r)c(e) que elle/on on jouait/pa(r)c(e) que c'est/c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que après y a les autres qui nous aident/qui veulent bien jouer avec nous/qui veulent bien nous prêter des choses/euh par exemple Céline des fois elle emmène des bonbons à l'école/et puis elle veut pas partager/moi j(e) lui dis faut partager/elle m'en donne un et maint(e)nant elle partage tout l(e) temps/et maint(e)nant j(e) veux bien qu'elle joue et j(e) lui partage des choses/c'est mieux d(e) partager

M: toi aussi tu partages les choses avec elle/mais si elle t(e) donnait/si elle t'avais pas donné d(e) bonbons/euh

Lilou: j(e) lui partag(e)rais

M: et tu n'aurais pas voulu aller jouer avec elle non plus

Lilou: si jouer avec elle/mais [inaudible]x<645426>(0:10:45.4) si on partage un truc [inaudible]x<648875>(0:10:48.9)

M: Enzo

Enzo R.: eh bien c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que quelques fois bah y a des gens au début ils veulent/bah quelques fois bah les gens ils veulent pas partager au début/et puis euh quand ils ont assez pas partagé bah après ils partagent avec les autres

M: quand ils ont assez pas partagé/mais comment ils passent de/de l'instant où i(ls) n(e) partagent pas au moment où ils partagent pourquoi tout d'un coup ils se mettent à partager Enzo

Enzo R.: bah pa(r)c(e) que y a des gens qui trouvent que après bah c'est bien d(e) partager

M: et pourquoi

Enzo R.: pa(r)c(e) que tu peux t(e) faire des amis

M: sinon ils restent tout seuls

Enzo R.: oui

M: quand on partage pas

Enzo R.: oui

M: Céline

Céline: des fois partager eh bien c'est bien pa(r)c(e) que/des fois on a pas très envi d(e) partager et bah/et euh comment/après euh on partage et on a/on a mieux fait de partager pa(r)c(e) que après ils partagent

M: et puis ça et l(e) partage

Céline: bah par exemple avec Lilou eh bien je part/je voulais pas partager j'ai partagé alors du coup e(l)l(e) m(e) partage

M: d'accord donc quand on partage/quand on prête ses affaires après les autres peuvent nous prêter leurs affaires aussi

Céline: oui

M: donc c'est mieux/Thaïssa

Thaïssa: [inaudible]x<738329>(0:12:18.3) pa(r)c(e) que des fois on a/[inaudible]x<744202>(0:12:24.2) ou aussi quand des fois ils vont quand même nous prêter les jouets/et donc moi je prête pas mes affaires//c'est tout

M: ou Kélian

Kélian: pourquoi ils prêtent pas

M: j(e) vois y a Dimitri Enzo Maëva et Kélian qui sont en train d'écrire des questions/est-c(e) que c'est la séance d'aujourd'hui ça écrire les questions/est-c(e) que c'est ça qu'on fait quand on fait un débat

[Kélian hoche la tête en signe de négation.]

M: non donc on ramasse ça/on écoute ce que disent les autres enfants/j(e) n(e) sais pas pourquoi vous faites ça/vous faites jamais ça d'habitude/on écoute ce que disent les autres enfants et on réagit/on dit si on est d'accord ou pas avec eux/on est pas en train de chercher des questions c'est fait on les a cherché déjà nos questions on a choisi la question/donc maint(e)nant on essaie d'y répondre

Kélian: oui mais on dit les questions

M: vous dites les questions

Kélian: on les écrits et après on les dits

M: pas maint(e)nant c'est pas la séance d'aujourd'hui Kélian/d'accord/aujourd'hui on discute autour de la question qu'on a trouvé l'autre fois qui était à quoi ça sert de partager/euh ramasse tes affaires Allan/Gwenola

Gwenola: (je) suis d'accord avec Lilou et Céline/pa(r)c(e) que [inaudible]x<821622>(0:13:41.6) de partager/on partage aussi quand j'a/j'avais emm(e)né des bonbons à l'école/j'en a/j(e) les avaient partagé

M: et alors

Gwenola: et puis a/[inaudible]x<840283>(0:14:00.3)on jouait ensemble et puis on s(e) partageait tout

M: Leïa

Leïa: j'étais d'accord avec Céline pa(r)c(e) que Cassandra une fois on lui avait prêté des déguis(e)ments

M: et alors/s'était bien

Leïa: hum [hoche la tête en signe d'approbation]

M: oui/vous trouvez ça mieux que plutôt qu'elle garde ces déguis(e)ments pour elle/et est-c(e) que toi aussi tu prêtes des affaires

Leïa: oui

M: à ton p(e)tit frère par exemple

Leïa: euh je lui prêtait

M: oui

Leïa: alors qu'il met tout à sa bouche

M: oui

E: c'est normal pa(r)c(e) qu'il est petit encore

E: c'est un bébé encore

M: alors est-c(e) que tu as envi d(e) lui prêter tes affaires s'il met tout à sa bouche

Leïa: pas trop

M: pas trop/alors est-c(e) que c'est bien d(e) partager [inaudible]x<896964>(0:14:57.0)

Leïa: pas trop

M: pas trop alors/alors est-c(e) que tu aimes bien/t'aimes bien quand Cassandra quand elle te prête ses affaires mais t'aimes pas trop prêter tes affaires à ton p(e)tit frère

Leïa: bah non pa(r)c(e) que lui il va mettre tout à sa bouche

M: c'est ça

Leïa: Cassandra (je) sais qu'elle va quand même pas tout mettre à sa bouche

Cassandra?: ah bah non

M: donc c'est mieux de prêter à Cassandra qu'au p(e)tit frère/elle abîme pas les affaires Cassandra

Leïa: ouais

E: c'est mieux d(e) les prêter aux grands qu'aux petits

M: Emma

Emma: des fois quand

M: chut pa(r)c(e) qu'on entend pas Emma

Emma: elle était petite moi j(e) voulais lui prêter des choses

M: chuttt

E: on entend pas

Emma: j(e) voulais lui prêter que(l)que chose mais il/il avait tout abîmé

M: et alors t(e) donne envi d(e) lui r(e)prêter

Emma: non

M: mais est-c(e) que tu lui prêtes quand même des affaires

Emma: oui pa(r)c(e) qu'il est gentil

M: Lilou

Lilou: comment/moi j(e) prétendais qu(e) j(e) faisais avec mon p(e)tit frère pa(r)c(e) que j(e) lui prête par exemple euh une peluche pa(r)c(e) que/quand il pleure/bah lui il croit que au lieu d(e) lui prêter la peluche il prend mes cheveux et j(e) dis/et alors j(e) lui donne direct la peluche et il l'aime et puis/il prend un truc et i(l) m(e) le donne à moi

M: et il il fait en échange

[Lilou hoche la tête en signe d'approbation.]

M: ah bah dis donc/il est drôl(e)ment malin ton p(e)tit frère déjà

Thaïssa: moi aussi [inaudible]ꞑ<973769>(0:16:13.8) déjà elle sait mettre/elle a donné des choses

M: on reprend notre question à quoi ça sert de partager pa(r)c(e) que là on dévît un p(e)tit peu/Enzo

Enzo P.: pourquoi on prête pas

M: c'est quoi là qu(e) tu as fais Enzo/est-c(e) que s'était une réponse ou une question

Enzo P.: une question

M: une question/qu'est-c(e) qu'on a dit/hein Enzo//là on fait quoi on trouve/on cherche des questions ou on répond

Enzo P.: on répond

M: on répond/faut pas/faut pas donner d'autres questions/d'accord on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager/oui Enzo ok/Axelle

Axelle: moi/moi je trouve/moi j(e) trouve que c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que une fois/euh hier on était chez moi même j(e) lui ai prêté mon jeu/et/il va me/il va prêter/son film et j(e) vais l(e) rembourser

M: ok/tu lui as prêter ton jeu

Axelle: mon jeu de/de [inaudible]ꞑ<1044786>(0:17:24.8)

M: tu lui as prêté ton jeu et tu/il t'as donné quoi en échange

Axelle: euh il me/une pièce de dix centimes

M: donc il l'a ach(e)ter ton jeu en fait

Axelle: non c'est moi/moi j(e) lui ai prêté mon jeu et puis après j(e) vais l(e) rembourser

M: ah tu lui as remboursé/tu lui as prêté et puis tu lui as rendu sa pièce

[Axelle hoche la tête en signe d'approbation.]

M: bien/Johan tu as quelque chose à dire/bah je sais pas j(e) te vois t'agiter//Maëva

Maëva: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que en fait/avec ma copine en fait j(e) lui ai prêté des caram/euh j(e) lui ai donné des carambars mais comme elle était pas là bah j(e) les aient donné à son papa

M: qu'est-c(e) qu'il y a/c'est pas vrai c(e) que tu nous racontes

Maëva: non j(e) disais à [inaudible]ꞑ<1097830>(0:18:17.8) c'est pas une question philosophique

M: c'est pas une

Maëva: une question philosophique

M: c'est pas une question qu'on cherche Maëva s'était la réponse/est-c(e) que tu penses que c'est bien d(e) partager ou pas toi

Maëva: oui

M: oui/et pourquoi

Maëva: bah pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que autrement/en fait c'est [inaudible]ꞑ<1114137>(0:18:34.1) et moi une copine et puis en fait on va s(e) faire un échange euh de de trucs et puis euh elle m'a prêté son truc/euh non elle m'a donné et moi j(e) vais lui donner mon truc/mon truc euh que j'avais avant/je lui donné mon truc [inaudible]ꞑ<1131541>(0:18:51.5)

M: et elle était toujours euh prêter tes affaires partager donner c(e) quetu as

Maëva: ouais

M: toujours

[Maëva hoche vigoureusement la tête en signe d'approbation.]

M: d'accord/euh Leïa

Leïa: euh une fois y avait une copine qui était v(e)nue chez moi et puis j(e) lui avait donné d(e) l'argent et du coup elle a pu s'ach(e)ter des choses

M: tu lui avais donné d(e) l'argent/et pourquoi tu lui avais donné d(e) l'argent

Leïa: pa(r)c(e) que j'aime ça
M: tu aimes ça/d'accord
Leïa: j'aime partager l'argent
M: Gwenola
Gwenola: c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que sinon on/on est malpoli/quand tu partages c'est bien/mais quand tu partages pas c'est pas bien/quand on par/aussi partager/on est gentil et on est poli/quand on partage pas on est pas gentil et on est pas poli
M: si tu partages toi c'est pour être gnette et polie
Gwenola: oui
M: c'est pour ça/c'est pas comme disaient les autres enfants pour pouvoir avoir des amis
[Gwenola hoche la tête en signe d'approbation.]
M: oui/aussi
Gwenola: mais c'est aussi pour avoir des amis
M: d'accord/euh Léa
Léa C.: en fait moi parfois j'aimais pas trop pa(r)c(e) que j'aimais bien mais je prêtais des jeux quand/à Mélissa quand elle avait un mois sauf que à chaque fois quand/quand j'étais dans la/dans la salle avec mon jouet/j(e) lui donnais alors qu'elle dormait
M: tu lui donnais quand elle dormait
Léa C.: oui
M: mais alors elle pouvait pas en profiter
Léa C.: oui/mais après quand elle s'était réveillée elle jouait avec mais après e(l)le m(e) donnait un gros nounours qu'elle avait
M: donc s'était pour avoir son nounours que tu lui prêtais tes affaires
Léa C.: non
M: ou s'était pour lui faire plaisir
Léa C.: pour lui faire plaisir
M: Thaïssa
Thaïssa: quand j'avais été à l'anniversaire de Lilou eh bah on prenait des photos et on filmait eh elle avait prêté son appareil photo pour que/pour qu'on fasse des choses avec
M: et ça t'avais fais plaisir qu'elle te prête son appareil photo
[Thaïssa hoche la tête en signe d'approbation.]
M: et Lilou pourquoi tu lui avais prêté ton appareil photo/pourquoi tu l'as pas gardé pour toi toute seule
Lilou: pa(r)c(e) que il pour eux et j'avais envi d(e) le montrer et puis j(e) lui avais prêté pa(r)c(e) que s'était mieux d'un côté pa(r)c(e) que sinon/sinon ils ont/pas savoir quoi faire alors j(e) l'ai prêté et avec mon appareil photo on s'est bien amusé/donc c'est mieux de prêter des choses/pa(r)c(e) que comme ça on s'a/on joue/on s'amuse mieux
M: Emma/chut déjà que Emma elle parle pas fort alors si vous faites du bruit/essais de parler un peu plus fort Emma
Emma: je suis d'accord avec les autres pa(r)c(e) que ils ont donné d(e) l'argent et moi j(e) leur ai donné un p(e)tit peu et lui il m'en a donné un peu
M: alors vous vous rendez votre argent
Emma: oui
M: i(ls) t(e) donnent un peu d'argent tu leur donnes d'accord/et pourquoi tu fais ça
Emma: pa(r)c(e) que j'ai envi d(e) partager avec eux
M: Enzo/chut Kélian
Enzo R.: comment/comment/eh bah moi j'aime bien partager pa(r)c(e) que/pa(r)c(e) que avec mon copain eh bah on avait tout les deux une DS et puis on s'était dit/on s'est décidé de se prêter des jeux d(e) DS et puis euh/et puis i(l) m(e) l'a rendu final(e)ment/mon jeu d(e) DS mon copain et puis moi j(e) vais lui rendre peut être ce soir
M: donc c'est/pourquoi s'était bien d(e) se prêter les jeux d(e) DS
Enzo R.: bah pa(r)c(e) que ça nous faisait plaisir
M: et ça te permettait de décou/tu les connaissais ces jeux là ou pas
Enzo R.: euh oui
M: donc ça te permettait pas de découvrir de nouveaux jeux/non/oui ou non Enzo
Enzo R.: non
M: non/Thaïssa
Thaïssa: quand je joue avec mon frère des fois il veut pas prêter et/après moi je lui dis oui et après il veut que je lui prête
M: Cassandra
Cassandra: comment/quand j'étais [inaudible] <1401788>(0:23:21.8) avait une DS et comment/je jouais avec pa(r)c(e) que [inaudible] <1411335>(0:23:31.3) jeu et puis s'était des petiots et puis il avait un stylo et comment y avait des jeux on pouvait même faire de la musique
M: et alors ça a servi à quoi d(e) partager
Cassandra: bah s'était bien pa(r)c(e) que comme ça après on part et/on est/on est heureux et elle m(e) l'a prêté pa(r)c(e) que comme on joue/j'étais dormir chez elle et puis comment/elle a bien voulu m(e) prêter un jeu/et même [inaudible] <1444381>(0:24:04.4) bah j(e) dormais à même sur le mat(e)las donc après Lilia sur/dans son lit/et puis après vers (je) sais plus quelle heure euh moi j'étais dans l(e) lit et Lilia dans son mat(e)las et [inaudible] <1460167>(0:24:20.2)
M: mais à quoi ça a servi d(e) partager Cassandra/c'est ça la question/alors là je vois bien vous avez partagé plein d(e) choses mais à quoi ça a servi tout ça
Cassandra: s'était bien/et puis quand (je) suis partie chez moi j'étais/j'étais heureuse
M: t'étais heureuse d'accord/donc ça a servi à être heureux
[Cassandra hoche la tête en signe d'approbation.]
Cassandra: et quand elle est v(e)nue bah j(e) lui ai prêté mes déguis(e)ments/et comme j(e) lui ai prêté la robe de princesse bah j(e) lui prêté mon [inaudible] <1489352>(0:24:49.4) d(e) princesse

M: Lilou

Lilou: comment/moi j'étais pas d'accord avec Gwenola bah pa(r)c(e) que c'est mieux/c'est bien d(e) partager d'accord c'est bien mais ça sert pas/c'est/on est poli mais des fois on veut pas partager/et on est quand même poli donc on fait les choses pour être poli

M: d'accord donc pour toi partager ça veut pas dire être poli/c'est quoi être poli

Lilou: c'est euh/dire euh/ça veut dire des choses euh/qui par exemple on dit au r(e)voir merci s'il te plait/et c'est poli/bien/Erwan

Erwan: un jour j'étais mon frère et puis on était en train de/s'était pendant l'éte et puis euh/on était en train d(e) jouer au pistolet et puis euh il voulait pas m(e) prêter son pistoler donc euh

M: et alors

Erwan: eh bah après j'ai dis euh c'est pas bien/pa(r)c(e) que c'est pas bien de pas partager

M: pourquoi ça aurait été bien d(e) partager

Erwan: pa(r)c(e) que euh/après on est amis et puis après on peut/on peut/on peut tout l(e) temps jouer ensemble et puis euh/et puis après il a prêté

M: on va conclure peut être pa(r)c(e) que y a des enfants qui s'agitent/si on résume vous savez comme on fait d'habitude/à quoi ça sert de partager/qu'est-c(e) qu'on a appris en t'écouter/à quoi ça sert de partager/si on récapitule ce qui a été dis/oui Gwenola

Gwenola: c'est bien et/[inaudible]¶<1595970>(0:26:36.0) ça sert à apprendre

M: ça sert à apprendre

Gwenola: oui

M: à apprendre quoi

Gwenola: à partager

M: partager ça sert à apprendre à partager

Gwenola: oui ça sert à apprendre à partager

M: d'accord/on termine dessus ok ou vous avez d'autres choses à ajouter euh Léa

Léa C.: en fait moi/moi j'aime ça et je sais qu'elle aime bien partager pa(r)c(e) que l'autre jour j'étais allée chez elle pa(r)c(e) que mes parents ils étaient en train de travailler et puis elle m'a donc prêté sa ni/tendo j'étais/on était contentes toutes les deux on s(e) prêtait et puis on avait/on avait chacun un ch(e)val et on s'entraînait

M: et ça a servi à quoi là d(e) partager

Léa C.: bah ça a servi à/enfin/[inaudible]¶<1659424>(0:27:39.4)

M: tu sais pas/tu vois pas à quoi ça a pu servir

Léa C.: non

M: et Thaïssa tu vois toi as quoi ça a pu servir

Thaïssa: non

M: non Emma

Emma: Gwenola elle [inaudible]¶<1671786>(0:27:51.8)

M: eh on essaye de répondre à la question à quoi ça sert de partager on avait dis qu'on terminait là/c'est quoi va y

Emma: une fois j'ai invité Célia chez moi/et j(e) lui/j(e) vais leur prêter des jeux et on jouait tous ensemble [?]¶<1694291>(0:28:14.3)

M: Cassandra//bien/Lilou et puis on va terminer sur ça

Lilou: c'est bien de partager/de partager pa(r)c(e) que ça sert à/ça sert à/à s(e) faire des amis à être poli/à à faire des choses/à faire des choses avec nos amis/à faire euh plein d(e) choses avec nos amis et à faire plein d(e) choses avec d'autres gens

M: très

1.8. Grilles recueil de données recherche Lire écrire

1.8.1. Pratique enseignante

	<i>L'enseignant explicite</i>	<i>L'enseignant fait expliciter</i>
<i>Les objectifs ou enjeux de savoir</i>		
<i>Les consignes</i>		
<i>les connaissances sur le fonctionnement du langage écrit</i>		
<i>les connaissances sur les fonctions du langage écrit</i>		
<i>les procédures liées au traitement direct de l'écrit</i>		
<i>Procédures liées aux médiations de l'enseignant</i>		

1.8.2. Questionnaires enseignant

A renseigner avant la semaine ... par observateur

N° de la classe : _____

Nom et prénom (du titulaire) : _____

Sexe : H F

Année de naissance : _____

Niveau de diplôme :

– inférieur au baccalauréat

baccalauréat

– bac + 2

– bac + 3

– bac + 4 ou 5

– supérieur à bac + 5

Discipline du diplôme le plus élevé (dans le cas d'un diplôme relevant d'un master enseignant, indiquer la discipline suivie auparavant) : _____

Ancienneté dans le métier d'enseignant (hors formation) : _____ ans

Ancienneté en cours préparatoire : _____ ans

Expérience éventuelle de formateur :

- maître formateur : nb d'années : _____
- maître d'accueil temporaire : nb d'années : _____
- conseiller pédagogique : nb d'années : _____
- autre (préciser : _____) : nb d'années : _____

Au regard des classes que vous connaissez, diriez-vous que le niveau moyen de votre classe de CP est :

- plutôt très faible
- plutôt faible
- plutôt dans la moyenne
- plutôt d'un bon niveau
- plutôt d'un très bon niveau

En classe, utilisez-vous cette année un manuel avec vos élèves pour enseigner la lecture / écriture ?

Oui, quotidiennement ou presque oui de temps en temps non ou très rarement

Oui, mais une partie de l'année seulement Laquelle ? _____

Si oui, lequel (titre, éditeur, année) ? _____

Non, mais je photocopie régulièrement les pages d'un manuel . Lequel ? _____

Utilisez-vous un manuel l'année dernière ? Si oui, lequel ? _____

Votre classe (école) est-elle abonnée à une revue destinée aux enfants de CP ? oui non

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

1 (titre, éditeur, année) : _____

2 (titre, éditeur, année) : _____

3 (titre, éditeur, année) : _____

A renseigner semaine ... par l'enseignant lui-même

À combien estimez-vous le nombre d'élèves « en difficulté » dans votre classe de CP (semaine 47) ?

On appelle ici élève « **en difficulté** » un élève dont l'avenir (en lecture et en écriture) est jugé inquiétant par l'enseignant qui ne sait pas s'il parviendra ou non « à lui apprendre à lire avant la fin de l'année ». À noter que cette question sera reposée en semaine 12 et en semaine 21.

0 1 2 3 4 5 Plus de cinq (préciser) : _____

Noter les noms de ces élèves : _____

Au cours des deux dernières semaines (45 et 46), avez-vous utilisé des albums avec vos élèves ?

oui non

Si oui, sur quels albums avez-vous travaillé ?

1. (titre, éditeur, année) : _____

Selon quelles modalités de travail avez-vous abordé cette lecture :

Simple lecture offerte Étude approfondie Lien avec d'autres textes

2. (titre, éditeur, année) : _____

Selon quelles modalités de travail avez-vous abordé cette lecture :

Simple lecture offerte Étude approfondie Lien avec d'autres textes

3. (titre, éditeur, année) : _____

Selon quelles modalités de travail avez-vous abordé cette lecture :

Simple lecture offerte Étude approfondie Lien avec d'autres textes

4 (titre, éditeur, année) : _____

Selon quelles modalités de travail avez-vous abordé cette lecture :

Simple lecture offerte Etude approfondie Lien avec d'autres textes

Au cours des deux dernières semaines, avez-vous proposé d'autres lectures littéraires (hors albums ; par exemple lecture magistrale d'un conte) ? oui non ; lesquelles ? _____

1.8.3. Grilles de codification observateur – analyse post visite sur la base des enregistrements vidéo et transcription.

A	B	C		D	E	F	G	H
N° séance	Chronomètre	Tâche 1 avec M		Explicite	Support	Groupement	Type d'écrit	
Ordre dans la semaine	<i>Noter le début de la tâche</i>	Quelques mots clés	Code T1	EP - EC - E	F, E, A, C, M, L, D, O, T, TBI, AUTR	C - I - PG - GGPG - AUTRG	NT - AFF-CR-DOC-LEG-LIS-PO-REC-TTE-MES-AUTR	
1	0:02:00	Production écrit son o	E1	EC	A	C	NT	
2	8:00:00	Rappel histoire	MD1		AUTR	C		

I	J	K	L	M	N
Différenciation	Tâche 2 (sans M)		Tâche 3 (autre M)		Commentaire
TIA - TD - TDA - TB - DIFAUTR	Nb d'élèves sans M	Code T2	Nb d'élèves avec autre M	Code T3	
			L1	E1	
					Autr= oral

1.8.4. Clarté cognitive : groupe 3

Membres du groupe : Nicole Audouin - Jean-Charles Chabanne - Jacques Crinon – Natacha Espinosa - Fabienne Gippet - Corinne Gomila - Maria Kreza -Annette Jarlégan - Anne Leclaire-Halté -Claire Perdicakis - Claudie Perret - Fabienne Rondelli – Antonietta Specogna

Candidat : la clarté cognitive

Hypothèse : partant du fait que « le jeune débutant a besoin de comprendre les deux sortes de concepts qui se rapportent à la lecture : 1) il a besoin de comprendre les fonctions de la communication écrite 2) il a besoin de comprendre les concepts techniques que nous employons pour parler de l'oral et de l'écrit » (Downing et Fijalkow, Lire et raisonner, Privat 1984), nous pensons que le travail langagier initié par l'enseignant joue un rôle important dans l'appropriation de l'écrit en réception et en production. Plus précisément, nous souhaitons observer quel est le rôle de la verbalisation pour travailler l'écrit, pour solliciter les objets linguistiques et langagiers enseignés.

Nous considérons qu'une pratique enseignante vise la clarté cognitive lorsqu'elle articule deux types d'intervention de l'enseignant :

- des interventions visant à expliciter aux élèves les buts, les savoirs ainsi que les procédures utilisables ou utilisées pour lire et pour écrire ;
- des interventions visant à faire expliciter par les élèves les buts, les savoirs ainsi que les procédures utilisables ou utilisées pour lire et pour écrire.

Dans les deux cas (« le maître explicite » / « le maître fait expliciter ») soit il s'agit d'une intervention directe de l'enseignant soit il s'agit d'une exploitation par l'enseignant d'interventions d'élèves.

Extrait de proposition grille d'observation clarté cognitive

	<i>Explicite sans s'appuyer sur une intervention d'élève</i>	<i>explicite à partir d'une intervention d'élève</i>	<i>Fait expliciter sans s'appuyer sur une intervention d'élève</i>	<i>Fait expliciter à partir d'une intervention d'élève</i>	<i>en ayant recours à un langage métalinguistique (noter les mots utilisés)</i>
les objectifs ou enjeux de savoir (ce que le M cherche à leur faire apprendre et/ou à leur faire comprendre)	Oui Non	Oui Non	Oui Non	Oui non	
les liens avec les connaissances antérieures	Oui Non	Oui Non	Oui Non	Oui Non	
la consigne (ce que le M cherche à faire faire)	Formule la consigne oui non	Formule la consigne oui non	Fait trouver la consigne oui non	Fait trouver la consigne oui non	
	Répète la consigne (fréquence)	Répète la consigne (fréquence)	Fait reformuler la consigne (fréquence)	Fait reformuler la consigne (fréquence)	

	Reformule la consigne en ajoutant une information complémentaire oui non	Reformule la consigne en ajoutant une information complémentaire oui non			
	-ce que l'on doit retenir oui non	-ce que l'on doit retenir oui non			
	-les procédures découvertes oui non	-les procédures découvertes oui non			

1.9. Fonctions opératoires DVP

<i>Interventions initiatives (qui initient des phases) ou réactives initiatives (qui initient des phases mais sur la base de ce qui a déjà été produit) adressées au collectif</i>	Apport : énonce une question	
	Apport : rappelle la consigne	
	Apport : fait une synthèse	
	Apport : (pré) clôture la séance	
	Demande de (pré) clôturer	
	Demande de faire une synthèse	
	Demande des prises de parole	
	Demande d'énoncer ou de se remémorer la question	
	Orienté vers un autre registre (généralité, factuel...)	
	Gère la dimension socio-émo-orga (conflit, humour, rappel à l'ordre)	
<i>Interventions réactives adressées au collectif ou à un groupe d'élèves</i>	Rappelle la consigne	
	Orienté vers un autre registre	
	Demande des approfondissements	
	Apporte une information	
	Gère la dimension socio-émotionnelle-organisationnelle (conflit, humour, rappel à l'ordre, rappel de consignes...)	
<i>Interventions réactives adressées à un élève</i>	Affecte la parole	
	Concourt à rendre intelligible (cas où la production de l'élève n'est pas suffisamment claire, précise, correctement formulée...)	Apport : Informe d'un terme adéquat
		Apport : rectifie une erreur de formulation, une erreur grammaticale
		Apport : clarifie le discours
		Demande de clarifier le discours
		Demande de rectifier une formulation, une erreur grammaticale
		Demande une formulation adaptée
	Guide, assiste, approfondit (cas où la production de l'élève est bien comprise)	Demande des informations complémentaires
		Ratifie (via la réitération d'une proposition ou d'un segment, un phatique)
		Apport : soumettre une déduction
		Demande d'approfondir dans le même registre
		Orienté vers un autre registre

2 Fonctions opératoires accomplies DVP extrait de Saint-Dizier et al. 2016 p64

1.10. Les 4 fonctions de la chaîne d'énergie

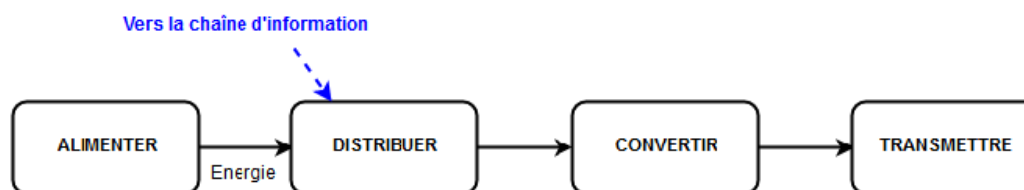


Figure 9 : représentation de la chaîne d'énergie en STI2D

Cette modélisation peut être également retrouvée dans différents manuels de Sciences de l'Ingénieur et de manuels de l'enseignement Technologique. « Elle est constituée des fonctions suivantes : alimenter, distribuer, convertir, transmettre » Rouzard, E (2017, p.1). Cette modélisation est utilisée pour décrire la « structure d'un système pluri-technique » Hilaire, V (2016, p.7). Le même auteur propose une « structure fonctionnelle de la chaîne d'énergie » d'un tapis de course en décrivant les différentes caractéristiques des fonctions de la chaîne (P191) :

- Alimenter (Alimentation 300V DC) ;
- Distribuer (Interrupteur K « hacheur série ») ;
- Convertir (Moteur à courant continu) ;
- Transmettre (Système poulies-courroie).

3 Extrait de Koslowski 2019

1.11. Difficulté déclarée de l'enseignement de l'énergie (Résultats issus des travaux de thèse de doctorat de Koslowski 2019)

Le questionnaire demande aux enseignants de trier 6 thématiques importantes du référentiel d'ETT (Architecture, Energie, Etude des Constructions, Résistance des Matériaux, Traitement de l'Information et SysML) du plus facile au plus difficile à enseigner. Le tableau suivant présente le pourcentage des rangs déclarés en fonction de la spécialité et de la thématique :

Rang	Général	IM	IN	EE
6 (Difficile)	0% (0/25)	0% (0/10)	0% (0/8)	0% (0/7)
5	4% (1/25)	0% (0/10)	12% (1/8)	0% (0/7)
4	16% (4/25)	40% (4/10)	0% (0/8)	0% (0/7)
3	36% (9/25)	60% (6/10)	38% (3/8)	0% (0/7)
2	20% (5/25)	0% (0/10)	50% (4/8)	14% (1/7)
1 (Facile)	24% (6/25)	0% (0/10)	0% (0/8)	86% (6/7)