

**Analyser les activités mentales de
conseillers pédagogiques en situation
d'entretien d'accompagnement
individuel de direction**

Analyser les activités mentales de conseillers pédagogiques en situation d'entretien d'accompagnement individuel de direction

Sephora Boucenna

Promoteurs

Evelyne Charlier (UCL/UNamur)
Jean-Marie Barbier (CNAM)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
 DE LOUVAIN

Collection de thèses de l'Université catholique de Louvain, 2014

Président

Mariane Frenay (UCL)

Comité d'accompagnement et jury

Evelyne Charlier (UCL/UNamur)
Jean-Marie Barbier (CNAM)

Luc Albarello (UCL)
Richard Wittorski (CNAM)

Etienne Bourgeois (Unige)
Marc Durand (Unige)

© Presses universitaires de Louvain, 2014

Dépôt légal : D/2014/9964/15

ISBN : 978-2-87558-286-7

Imprimé en Belgique

Collection « Thèses de l'Université catholique de Louvain »

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Rue, 2/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

Fax 32 10 45 73 50

duc@ciaco.com

A Hawa DJABALI et à Abdelhali BOUCENNA, mes parents

A Marie-Claire SCHREUDERS, mon amie

Résumé

Face aux transformations sociales dont le rythme semble s'accélérer, le monde éducatif est constamment sollicité pour inventer de nouvelles manières de rencontrer les besoins qui en découlent. Une des réponses n'est autre que la création de nouveaux métiers tels que le conseil pédagogique dans lequel l'accompagnement semble occuper une place de choix.

Le projet de cette recherche est de proposer une compréhension de l'activité d'accompagnement par le prisme des processus mentaux de conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental en Belgique francophone en situation d'entretien d'accompagnement de directions.

Une approche constructiviste, marquée par le paradigme de l'activité dans son acceptation matérialiste et une démarche qualitative ont permis d'élaborer un outil d'analyse - les agirs mentaux –qui possède comme fonction de saisir l'activité mentale dans sa dimension processuelle. Croisé avec un outil issu d'une opérationnalisation des travaux de John Dewey sur l'enquête, cet outil tente de rendre compte des processus mentaux en croisant quatre composantes : a) les opérations de liaison entre les représentations des sujets, b) les intentions mobilisatrices de ces opérations de liaison, c) le format de communication du sujet avec lui-même et enfin d) la construction temporelle de son activité.

Les principaux résultats sont de trois natures : 1) des résultats méthodologiques avec la création d'un outil de recueil de données (l'entretien de rétrospection), un outil d'analyse des processus mentaux (cité plus haut) et l'opérationnalisation d'un outil d'analyse de l'activité d'investigation que constitue « l'enquête » de John Dewey, 2) des résultats relatifs aux processus mentaux de conseillers pédagogiques en situation d'accompagnement de directions avec l'identification de configurations spécifiques d'agirs mentaux lors de certains actes posés par les CP et enfin 3) des résultats qui prennent la forme de pistes de formation suite à un déplacement de posture de chercheur à formateur et qui permettent l'identification de la gestion de l'incertitude, structurellement instituée par les conseillers pédagogiques, comme fil conducteur de leur activité d'accompagnement.

Abstract

In today's world where the speed of social transformation seems to be ever increasing, the educational field is constantly called upon to come up with new ways to meet the new needs that arise. One of its answers has been nothing less than the creation of new professions such as educational counselling, where personal accompanying seems to hold a privileged position.

The goal of this research project is to develop an understanding of the activity of directional accompanying through the prism of the mental processes of educational advisors in accompanying situations, specifically those advisors working in the field of basic education in the French-speaking part of Belgium.

A constructivist approach, characterized by the activity paradigm in its materialist sense, coupled with a qualitative approach have led to the creation of an analytical tool - that of mental acts - whose function is to grasp mental activity in its processual dimension. Alongside a tool obtained by operationalizing John Dewey's work on inquiry, this tool aims to understand mental processes at the crossroads of four components: a) linking operations between subject representations, b) the mobilizing intentions of these linking operations, c) the communication format of the subject with himself, and finally d) the temporal construction of his activity.

The main results fall into three categories: 1) methodological results culminating in the creation of a data gathering tool (the retrospective interview), a tool for the analysis of mental processes (mentioned above), and the operationalization of John Dewey's notion of inquiry as a tool for analysing investigative activity; 2) results relating to the mental processes of educational advisors in accompanying situations along with the identification of the specific configuration of mental acts that accompany certain actions undertaken by the advisors; 3) results in the form of pedagogical advice that follows from a shift in posture from that of researcher to that of trainer, one that allows for the identification of uncertainty management, structurally established by the educational advisors, as the guiding principle of their accompanying activity.

Key words: accompanying, mental activity, educational advisor, activity paradigm, inquiry

Remerciements

A ma promotrice, **Evelyne Charlier**, pour la rigueur de ses remarques, pour la qualité de nos échanges intellectuels, pour son accompagnement bienveillant et soutenant tout au long de cette thèse et en toutes circonstances, mais aussi pour sa confiance durant ces quinze années de collaboration professionnelle, pour m'avoir enseigné une éthique du chercheur et avoir fait germer une approche inductive et une écoute du matériau et enfin, pour m'avoir conviée dans cet univers de la recherche qui s'est révélé être une réelle passion. Je tiens à remercier l'Université de Namur, à travers la personne de ma promotrice, pour le poste d'assistante qui m'a permis de mener jusqu'à son terme cette aventure doctorale.

A mon directeur, **Jean-Marie Barbier**, pour son enthousiasme porteur et son intérêt pour ce travail de recherche, pour son regard critique et ses apports théoriques qui n'ont cessé de stimuler la construction de cette thèse, pour la formation doctorale dont les apports riches et multiples m'ont permis d'alimenter des options épistémologiques originales et pour le temps consacré au débat scientifique mais aussi pour sa patience durant ces quatre années de parcours de recherche doctorale.

A mes accompagnateurs, **Luc Albarello** et **Richard Wittorski**, pour leur investissement tout au long de ces quatre années, pour leurs lectures minutieuses et pour leurs commentaires critiques mais aussi pour toutes les alternatives de pensées proposées.

A **Mariane Frenay**, accompagnatrice de mes premiers pas dans la recherche lors de mon mémoire de licence en sciences de l'éducation (actuellement master) et accompagnatrice de mon mémoire de DEA préalable à la thèse, pour avoir accepté de clôturer ce parcours de thèse en présidant les épreuves.

A **Etienne Bourgeois** et à **Marc Durand**, dont les travaux guident mes pas dans ma vie professionnelle de chercheure, pour avoir accepté de faire partie de ce jury de thèse et de prendre du temps pour se pencher sur mon travail.

A **Jean-François Herz**, mon mari, pour son soutien moral et logistique inconditionnel, pour sa présence réconfortante, pour son écoute patiente et bienveillante, pour son coaching et son accompagnement mais aussi pour son implication directe en tant que relecteur.

A mes enfants, **Anahita Bolssens** et **Antheo Herz**, pour leur patience, leurs encouragements, leur attention à mon travail et à ma personne aux moments les plus difficiles mais aussi pour leur enthousiasme, leur vivacité et pour les remises en question auxquelles ils m'invitent tous les deux régulièrement. Je souhaite bonne chance à mon fils (8 ans) qui a profité de mon travail pour entamer une thèse intitulée « Dragons et autres créatures ». Je souhaite à ma fille de trouver le parcours d'enseignement supérieur qui l'épanouira.

A **Loubna Boucenna**, ma sœur, pour ses encouragements, son soutien et sa confiance.

A **Luc Bolssens**, pour m'avoir fait découvrir les sciences de l'éducation et pour son soutien amical et logistique.

A **Sandrine Biémar**, ma collègue et amie, pour son écoute, ses interrogations, son soutien, ses encouragements et ses conseils précieux tout au long de ces quinze années.

A **France Dantinne**, **Isabel Delarsil**, **Anne-Carole Herz** et à **Yann Vacher**, pour leur relecture du codage de mes données et de certains chapitres, pour leurs interrogations et leurs apports à mon travail, pour leurs suggestions, pour leurs encouragements hebdomadaires mais aussi pour leur amitié porteuse tout au long de ce cheminement de thèse.

A **Jean Donnay**, chercheur créateur et homme bien vivant, pour m'avoir initiée à l'éthique des chercheurs et aux démarches d'analyse des pratiques, pour son compagnonnage réflexif et pour m'avoir montré les gestes de la recherche en me donnant accès à son activité.

A **Marc Romainville**, pour son encadrement bienveillant en tant que supérieur hiérarchique, ayant facilité la gestion de certaines contraintes administratives et logistiques, mais aussi pour ses conseils avisés dont je bénéficie depuis quinze années.

A **Eric Bernagou**, pour son aide informatique qui a rendu l'environnement matériel d'écriture de cette thèse très facile et convivial, pour sa générosité et sa bonne humeur inconditionnelles.

A **Jacquelines De Ryck**, conseillère pédagogique coordinatrice de la Cellule de conseil et de soutien pédagogique au moment du recueil des données, pour m'avoir ouvert les portes de cette cellule, pour son engagement professionnel et sa créativité, pour la qualité de notre collaboration, pour nos échanges très riches et ses convictions dans le champ de l'éducation et enfin, pour m'avoir donné accès à son activité professionnelle.

A **Godefroid Cartuyvels**, secrétaire général de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique (FédEFoC), pour avoir accueilli le projet favorablement et m'avoir autorisée à mener cette recherche avec des conseillers pédagogiques du réseau.

A **Luc Michiels**, conseiller pédagogique principal depuis septembre 2013, pour son investissement dans cette recherche, pour l'intérêt de nos échanges, pour m'avoir introduite et familiarisée avec à la culture « CP » et enfin, pour m'avoir donné accès à son activité professionnelle.

A Isabelle Capelleman, Jean Castin, Vincent Das, Marie-Pierre Dekeyser, Christine Jamaer, Alain Lorand, Carine Strebelle, Joëlle Trussart, Myriam Vanoverschelde, Christophe Vermonden, toutes et tous conseillères et conseillers pédagogiques au moment du recueil, pour leur accueil, pour m'avoir donné accès à leur activité professionnelle, pour leur confiance, pour leur collaboration et pour leur engagement.

A toutes les directrices et tous les directeurs d'établissements scolaires de l'enseignement fondamental rencontrés tout au long de cette recherche, pour m'avoir ouvert les portes de leurs établissements, pour leur collaboration et leur intérêt mais aussi pour m'avoir permis de participer à des entretiens d'accompagnements avec des conseillers pédagogiques.

A toutes les enseignantes et à tous les enseignants, pour m'avoir accueillie avec confiance dans leurs réunions de travail avec des conseillers pédagogiques.

A **Corinne Lespessailles** et à **Aurélie Puybonnieux**, pour le travail précieux de veille scientifique et les activités du Centre de documentation sur la formation et le travail, pour leur disponibilité, leur accueil chaleureux et la performance de leurs interventions.

A **Catherine Van Nieuwenhoven** et à tous les collègues de l'UCL pour leurs encouragements.

A **Sophie Brasseur, Catherine Canivet, Karine Dejean, Laurence Dumortier, Mireille Houart, Anne-Françoise Santy**, mes collègues très proches, pour leur soutien inconditionnel et pour leur amitié au fil de ces quinze années.

A Claire Bodson, Michaël Devillier, Marielle Dony, Mathieu Dontaine, Fabienne Dorbolo, Caroline Dozot, Karine Hanssens, Olivier Jaminon, Jean-Roch Meurisse, Régis Piedboeuf, Pauline Pirlot, Sandrine Viellevoeye, et Walérie Wathelet, mes

collègues du Département Education et Technologie de l'Université de Namur, pour nos échanges et pour leur soutien moral, intellectuel et logistique.

A Martha Arciniegas, Christelle Berthelot, Damien Coadour, Martine Dutoit, Marie-José Gacogne, Angelo Greco, Sylviane Martin, Long Pham Quang, Vanessa Remery, Daniela Rodriguez, Sylvain Rouzic, Fabienne Saboya, Joris Thievenaz et Marie-Laure Vitali, avec qui j'ai partagé ce séminaire doctoral, pour les échanges humains et scientifiques qui ont fait de mes rendez-vous parisiens une aventure scientifique et amicale.

A **Hassan Boudriss** et à **Antoine Ndayiza**, mes camarades de bureau, pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de ces derniers mois d'écriture.

A **Marie Welsch** (Coordination administrative - gestion des doctorats Académie universitaire Louvain), à **Martine Janssens** (Secrétariat de la Commission doctorale des sciences psychologiques et de l'éducation), à **Florence de La Vallée** (Administration et Finances de l'Université de Namur) et **Eleonora Zuolo** (Service de la Recherche au Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris) pour leur gestion administrative de mon dossier de cotutelle.

A **Béatrice Gaillard** et aux bénévoles de l'université des aînés (UDA), pour leur lecture minutieuse et patiente.

A tous les membres de ma famille, à tous mes amis et à toutes les personnes qui m'ont soutenue dans cette passionnante aventure.

Table des matières

Résumé	7
Abstract	8
Remerciements	9
Table des matières	13
Liste des tableaux	17
 Introduction	 21
 1. Activité mentale et accompagnement	 29
Introduction	29
1.1. La relation chercheur/objet, une histoire pas si neutre que ça	29
1.2. Les conseillers pédagogiques, un organe au service de la « professionnalisation » des enseignants	31
1.3. Les travaux menés sur l'accompagnement dans le champ scolaire	35
1.3.1. L'accompagnement : fonction, métier, posture, situation, ou activité ?	35
1.3.2. Natures des écrits	37
1.3.3. Objets traités dans les écrits	37
1.3.4. « Ce qui » ou « celui ou celle qui » est accompagné(e)	38
1.3.5. Fonctions des productions sur l'accompagnement	38
1.4. L'activité mentale : un processus à saisir dans sa complexité	39
1.4.1. Une première appréhension de l'objet avec la psychologie cognitive	40
1.4.2. Etude du raisonnement et étude des changements opérés sur des représentations	42
1.4.3. Etude du raisonnement et étude des structures logiques et discursives	43
1.4.4. Les modèles d'associations de représentations	43
1.4.5. Etudier les activités mentales de CP en situation d'entretien d'accompagnement de direction : un défi ?	44
1.5. Accéder à une activité immédiatement invisible à l'observation du chercheur	45
1.6. Etudier les activités mentales de conseillers pédagogiques en situation d'entretien individuel d'accompagnement de directions : quels enjeux ?	46
 2. Contexte social de la recherche	 51
Introduction	51
2.1. Les conseillers pédagogiques en Belgique francophone	52
2.1.1. Qui sont les conseillers pédagogiques ?	52
2.1.3. Une fonction en passe de reconnaissance : le décret inspection du 8 mars 2007	53
2.1.3. Une pratique qui se cherche ?	57
2.2. Le terrain : les CP du réseau libre catholique en Belgique francophone	58
2.2.1. Une culture en construction	58
2.2.2. Des interventions chargées d'incertitudes	59

2.3. La population étudiée : quatre CP dans quatre situations d'accompagnement	61
2.3.1. Hélène et Madame Swift	62
2.3.2. Pierre et Madame Engels	63
2.3.3. Mathieu et Monsieur Brink	64
2.3.4. Lucien et Madame Tirtiaux	66
3. Approcher l'activité mentale	69
Options théoriques, épistémologiques et méthodologiques	69
Introduction	69
3.1. Qualifier les activités mentales – questions théoriques	69
3.1.1. Une activité mentale	70
3.1.2. Une activité étudiée dans une situation non simulée	71
3.1.3. Une activité susceptible de générer une émotion	74
3.1.4. Une activité consciente	76
3.1.5. Une activité finalisée : nécessité, objectif, but, mobile, motif, intention	77
3.1.6. Une activité inscrite dans un environnement praxéologique : une approche écologique	81
3.1.7. Une activité approchée comme un processus : pensée et appareil de production de la pensée	83
3.1.8. Définition de l'activité mentale en tant qu'objet de notre recherche	85
3.2. Etudier les activités mentales : options épistémologiques marquées par le paradigme de l'activité	86
3.2.1. Une approche qualitative, exploratoire et constructiviste	87
3.2.2. Une approche phénoménologique et compréhensive	89
3.2.3. Une approche clinique	91
3.2.4. Une approche par l'activité	95
3.3. Constitution des matériaux de recherche : le recueil des données	101
3.3.1. Le recueil des traces d'activités : entretiens d'accompagnement filmés	103
3.3.2. Les entretiens de rétrospection	104
3.3.3. La retranscription des entretiens de rétrospection	111
3.4. Organisation et traitement des matériaux	112
3.4.1. Options méthodologiques	112
3.4.2. Les outils d'analyse qui ont servi à l'organisation et à l'analyse des matériaux empiriques	118
3.4.3. Critères de qualité de nos conclusions	122
Conclusion : construction itérative de l'objet de recherche et nature des résultats	123
4. Les agirs mentaux	127
Introduction	127
4.1. Un exercice de réflexivité sur notre exercice de recherche	128
4.2. Identifier les activités mentales à partir d'un exercice discursif	130
4.3. Différencier les faces de l'activité mentale pour les lier	133
4.3.1. Emergence de plusieurs faces pour rendre compte de l'activité mentale	134
4.3.2. Co-présence des faces : liaison, intention, forme de communication de soi à soi et construction temporelle de son activité par le sujet	138
4.3.3. Quatre faces pour rendre compte de l'activité mentale	138

4.4. Assises théoriques et opérationnalisation des quatre faces de l'activité mentale de CP en situation d'accompagnement individuel de direction	141
4.4.1. Les opérations de liaison	141
4.4.2. Les motifs d'agir ou les intentions	147
4.4.3. La communication de soi à soi	151
4.4.5. La construction temporelle de son activité	170
4.5. Construire un modèle pour appréhender la dimension processuelle de l'activité mentale	170
4.5.1. Le recours à la théorie des opérations ensemblistes pour saisir les opérations de liaison	170
4.5.2. Une finalité située : les intentions	175
4.5.3. Les intonations d'un dialogue intérieur : les formats de communication de soi à soi	179
4.6. Conclusion : Définir les agirs mentaux	184
5. Agirs mentaux et schème de l'enquête	189
Introduction	189
5.1. « L'enquête » comme outil d'analyse de l'accompagnement – éléments de définition	190
5.1.1. L'enquête : processus d'une transformation d'une indétermination en une détermination	190
5.1.1.1. L'enquête : des opérations diverses sur des matériaux variés	192
5.1.3. L'enquête : un usage fonctionnel des faits-significations	193
5.1.4. L'enquête : des objets ou des objectifs dynamiques	194
5.1.5. Enquête du sens commun et enquête scientifique : un même processus mais des objets différents	196
5.1.6. L'enquête : des objets et des traitements configurés par la culture d'un groupe	198
5.1.7. L'enquête : définition	202
5.2. L'accompagnement mené par des CP lors d'entretiens d'accompagnement individuels analysé avec les outils du « schème de l'enquête » et des « agirs mentaux » : quels résultats ?	203
5.2.1. Schéma synthétique du schème de l'enquête (inspiré des travaux de John Dewey)	204
5.2.2. L'établissement d'une indétermination	207
5.2.3. L'institution d'un problème : la situation indéterminée devient problème dans le cours même du processus qui la soumet à l'enquête	229
5.2.4. La détermination de la solution du problème	238
5.2.5. Sélectionner les éléments constitutifs du problème	240
5.3 Éléments à prendre en compte dans la formation des accompagnateurs	244
5.3.1 Accompagnement et catégorisation des actions	245
5.3.2 Accompagnement et dissonance	247
5.3.3 Accompagnement et traitement de l'incertitude comme donnée structurelle	249
5.3.4 Conclusions	251

6. Des temporalités dynamiques	255
Introduction	255
6.1. Les espaces temporels : un temps évènementiel	256
6.1.1. Les espaces temporels transversaux aux quatre entretiens de rétrospection	256
6.1.2. Espaces temporels : espace d'activité et construction temporelle	260
6.2. Les opérations sur les espaces temporels	262
6.2.1. Croisement des espaces temporels et analyse réflexive du sujet sur son activité	262
6.2.2. Superposition d'espaces temporels et comparaison par le sujet de son activité à l'activité d'autres sujets	263
6.2.3. Conjonction d'espaces temporels et mise en perspective de son activité par le sujet	266
6.2.4. Fusion d'espaces temporels et (re)définition de son activité par le sujet	268
Conclusions	271
7. Discussions et perspectives	274
Introduction	274
7.1. Approche cognitive ou approche par l'activité ?	275
7.2. L'entretien de rétrospection	276
7.3. Le choix du visage comme indicateur d'une activité mentale dialogale	277
7.4. L'appréhension des processus mentaux avec un matériau discursif, produit d'une reconstruction et constitué dans un temps différé	278
7.5. Le schème de l'enquête : un outil pour décrire l'activité d'accompagnement	279
7.6. Les critères de sélection des faits et des propositions	280
7.7. Les agirs mentaux : une approche de l'activité mentale plurifinalisée	281
7.8. Les opérations de liaison	281
7.9. Les espaces temporels	283
7.10. L'accompagnement de directions par des CP	283
7.10.1. Les entretiens d'accompagnement individuels en contexte scolaire menés par des CP avec des directions : des épisodes d'activités variés	283
7.10.2. Objets d'enquête ? Objectifs en actes ? Enjeux ? présents dans un entretien d'accompagnement de direction mené par un conseiller pédagogique	284
7.10.3. L'accompagnement, une activité hautement chargée en termes d'incertitude	285
Conclusions	289
Glossaire des termes issus du contexte scolaire francophone belge	293
Références bibliographiques	297

Liste des tableaux

TABLEAU 1 – ILLUSTRATION DU PREMIER TRAITEMENT DES ENTRETIENS DE RETROSPECTION	131
TABLEAU 2 – SUCCESSION DES « ACTIVITES MENTALES » SELON LA PREMIERE CATEGORISATION	132
TABLEAU 3 – PREMIERES CATEGORIES POUR SAISIR L'ACTIVITE MENTALE	133
TABLEAU 4: NATURE DES LIAISONS IDENTIFIEES CHEZ PIERRE AVEC LA DEUXIEME CATEGORISATION	144
TABLEAU 5 : ILLUSTRATION D'OBJETS MIS EN LIEN ET DES NATURES DE LIENS QUI LES CARACTERISENT	144
TABLEAU 6 : ILLUSTRATION DES SUJETS AGISSANTS	147
TABLEAU 7 : LISTE DES INTENTIONS RECENSEES POUR PIERRE LORS DE LA DEUXIEME CATEGORISATION	149
TABLEAU 8 : ILLUSTRATION D'OPERATIONS MENTALES ET DES INTENTIONS QUI LES SOUS-TENDENT PRODUITES LORS DE LA DEUXIEME CATEGORISATION	150
TABLEAU 9 : ILLUSTRATION DE FORMATS DE COMMUNICATION ISSUS DE LA DEUXIEME CATEGORISATION	167
TABLEAU 10 : EXTRAIT D'UN TABLEAU DE TRAITEMENT DE L'ACTIVITE MENTALE ISSU DE LA DEUXIEME CATEGORISATION PRESENTANT LES OPERATIONS DE LIAISON, LES INTENTIONS QUI LES SOUS- TENDENT ET LES FORMATS DE COMMUNICATION LES MEDIATISANT	168
TABLEAU 11 – QUATRE OPERATIONS ENSEMBLISTES PERMETTANT DE QUALIFIER LES LIAISONS OPEREES PAR LES SUJETS ENTRE LES ENSEMBLES CONVOQUES	171
TABLEAU 12 – EXEMPLE D'OPERATION DE LIAISON DE DIFFERENCE	172
TABLEAU 13 - EXEMPLE D'OPERATION DE LIAISON D'INCLUSION	173
TABLEAU 14 – EXEMPLE D'OPERATION DE LIAISON D'INTERSECTION	173
TABLEAU 15 – EXEMPLE D'OPERATION DE LIAISON D'UNION	174
TABLEAU 16 – EXEMPLE DE L'INTENTION D'IDENTIFIER DES RESSOURCES POUR L'AGIR	176
TABLEAU 17 - EXEMPLE DE L'INTENTION « CONCEVOIR ET ENGAGER UN AGIR »	176
TABLEAU 18 - EXEMPLE DE L'INTENTION « EVALUER »	177
TABLEAU 19 - EXEMPLE DE L'INTENTION « CREER DU SENS, COMPRENDRE »	177
TABLEAU 20 - EXEMPLE DE L'INTENTION « REGULER UNE EMOTION »	178
TABLEAU 21 – LES CINQ FORMATS DE COMMUNICATION DE SOI A SOI	179
TABLEAU 22 – ILLUSTRATION DU FORMAT DE COMMUNICATION ARGUMENTATIF	180
TABLEAU 23 - EXEMPLE DU FORMAT DE COMMUNICATION CONSIGNATIF	181
TABLEAU 24 - ILLUSTRATION DU FORMAT DE COMMUNICATION COMPARATIF	181
TABLEAU 25 - EXEMPLE DU FORMAT DE COMMUNICATION DESCRIPTIF	182
TABLEAU 26 - ILLUSTRATION DU FORMAT DE COMMUNICATION INCONNUTIF	183
TABLEAU 27 – NATURE DES OPERATIONS MENEES PAR UN SUJET DANS LE CADRE D'UNE ENQUETE	192
TABLEAU 28 – DEFINIR LE CARACTERE DETERMINE D'UNE SITUATION SELON PIERRE	210
TABLEAU 29 - DEFINIR LE CARACTERE DETERMINE D'UNE SITUATION SELON HELENA	210
TABLEAU 30 - EDIFIER LA RUPTURE DU CARACTERE DETERMINE DE LA SITUATION SELON PIERRE	217
TABLEAU 31 - EDIFIER LA RUPTURE DU CARACTERE DETERMINE DE LA SITUATION SELON MATHIEU	218
TABLEAU 32 - ETABLIR QU'UNE SITUATION EXIGE UNE ENQUÊTE SELON MATHIEU	230
TABLEAU 33 - ETABLIR QU'UNE SITUATION EXIGE UNE ENQUÊTE SELON LUCIEN	231
TABLEAU 34 – DESIGNER LES CADRES DU PROBLEME POSE PAR UNE SITUATION SELON MATHIEU	234
TABLEAU 35 - DESIGNER LES CADRES DU PROBLEME POSE PAR LA SITUATION SELON LUCIEN (LIAISON D'INTERSECTION)	236
TABLEAU 36 - DESIGNER LES CADRES DU PROBLEME POSE PAR LA SITUATION SELON LUCIEN (LIAISON DE DIFFERENCE)	236
TABLEAU 37 – SELECTIONNER LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU PROBLEME SELON PIERRE (FORMAT DESCRIPTIF)	240
TABLEAU 38 – SELECTIONNER LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU PROBLEME SELON PIERRE (FORMAT ARGUMENTATIF)	241
TABLEAU 39 – SELECTIONNER LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU PROBLEME SELON PIERRE (FORMAT INCONNUTIF)	242

TABLEAU 40 – SELECTIONNER LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU PROBLEME SELON HELENA (FORMAT CONSIGNATIF)	243
TABLEAU 41 – SYNTHESE D’AGIRS MENTAUX POSSIBLES POUR L’ACTE SÉLECTIONNER LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS D’UN PROBLÈME	243

Introduction

Introduction

« Je ne sais pas ce qu'elle va dire... », « Je ne sais pas ce qu'il attend de moi ? », « Et où est-ce qu'elle va comme ça ? », « Je ne sais pas ce qu'elle en pense ? », « Alors, là je n'ai aucune idée de ce que je vais lui proposer », « Est-ce que c'est le bon choix ? Est-ce que c'est ainsi qu'il faut que je procède pour l'aider dans l'élaboration de son projet d'établissement ? » : autant de phrases recueillies qui nous plongent dans l'univers des questions qui rythment l'activité de penser de conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental en Belgique francophone en situation d'entretien individuel d'accompagnement de direction.

Accompagner ; un terme dénoncé pour sa richesse sémantique et la variété de ses usages.

Guy Le Bouëdec et Luc Pasquier écrivent : « La demande d'accompagnement monte de partout, qu'il s'agisse du travail social (insertion), des placements judiciaires, de la formation de jeunes et des adultes (pratiques d'autoformation, de reconnaissance des acquis, stages premiers pas professionnels), du travail éducatif spécialisé (exclusion) ou soignant (accompagnement des mourants), du monde économique (création d'entreprises). » (Le Bouedec & Pasquier, 2001, p. 11)

Michel Vial écrit, quant-à-lui, que les travaux menés sur l'accompagnement, depuis les deux dernières décennies, soulignent que l'accompagnement supporte dans le langage professionnel une pluralité de significations (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 13).

Ce développement de l'accompagnement interroge les formateurs et les chercheurs pour plusieurs raisons. Nous en retiendrons deux. D'une part, la pluralité sémantique rend difficile l'accès à un sens partagé et univoque : la prolifération s'accompagne, écrit Guy Le Bouedec, « *d'une saturation sémantique qui est source de confusion* » (Le Bouedec, 2002, p. 13). D'autre part, comment peut-on interpréter, comprendre le phénomène de prolifération des pratiques d'accompagnement ?

« Qu'est-ce qu'il y a de nouveau aujourd'hui pour que se pose la question de l'accompagnement ? (...) Quelle nécessité pour que cela soit par lui et au travers de l'imaginaire qu'il sollicite que se dise une manière autre d'être et de faire ? » (Paul, 2004, p. 7).

A la deuxième question, Maela Paul propose des pistes de réponses liées à des contextes épistémologiques. En effet, selon cet auteure, l'apparition de la cybernétique et de la systémique offrent une alternative à l'attitude analytique et « *l'objet à connaître est perçu comme une partie immergée dans un tout englobant* » (Paul, 2004, p. 11). Renouvellement paradigmatique qui, à son tour, sera questionné

par la « revendication de la place du sujet », « la primauté de la réflexivité » et une « préoccupation de sens » plus que de la performance et « *la relation empathique de subjectivités* » issue des influences de la psychologie humaniste (Carl Rogers).

Les auteurs semblent consensuels : l'accompagnement est un terme autour duquel persiste un certain flou. Michel Vial formule l'hypothèse que la confusion ne vient pas du mot lui-même

« mais de sa proximité avec d'autres thématiques (comme la relation d'aide, le développement personnel, la mise en valeur de l'autre ou sa manipulation sous couvert de le diriger, de le conseiller, de lui éviter des embûches, d'aplanir les difficultés pour obtenir le plus vite possible une transformation) ». (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p.24)

Maela Paul soulève, quant à elle, une autre dimension :

« Le moins que l'on puisse dire, c'est que la fonction d'accompagnement, apparue dans les textes officiels autour des années 95, questionne la posture du professionnel, jette le trouble sur des tâches que l'on avait soigneusement distinguées, définies. Bien des pratiques professionnelles hier facilement distinguables (pratiques de soins, pratiques sociales, pratiques éducatives) se trouvent aujourd'hui confrontées à la nécessité de disposer de catégories mentales plus larges. » (Paul, 2004, p. 8)

Les métiers se professionnalisent avec leur lit d'« *accroissement des exigences sociétales vis-à-vis des travailleurs* » (Beckers, 2007, p. 11) et les champs de compétences exigées se multiplient. Ceux qui se percevaient hier comme possédant de « l'expérience », voire détenteurs d'une maîtrise des actes à réaliser dans le cadre de leurs occupations professionnelles, sont fortement conviés à se professionnaliser. L'accompagnement semble émerger dans ce contexte où la mobilité et la flexibilité semblent incontournables, y compris dans les métiers de l'interaction sociale. Quelle réforme les enseignants devront-ils intégrer dans leurs pratiques demain ? Quels seront les nouveaux critères de valorisation de leurs actes professionnels ? Le flou qui entoure l'accompagnement ne serait-il pas, dès lors, fonctionnel ? Ne témoignerait-il pas de nouvelles conceptions des pratiques humaines dans lesquelles rien n'est définitivement établi, tout bouge, à tout moment et sur tout, y compris les critères de mobilité et de flexibilité ? L'avènement d'un tel terme, compte tenu du « flou » qui l'entoure, ne constitue-t-il pas un indice de changements sociaux importants ?

Face à la richesse sémantique et face à la pluralité des usages de la notion d'accompagnement, comment étudier l'accompagnement ? Certains chercheurs, se sont donné pour mission de « *lever les ambivalences de manière à dégager l'accompagnement de ce qu'il ne peut être* » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 20) et de tenter de le circonscrire. Si un tel projet n'est certes pas sans contenir un intérêt certain pour la formation dans un exercice d'harmonisation des curricula, nous adopterons une position autre, dans laquelle l'accompagnement sera envisagé comme une activité produite et vécue par des acteurs qui la désignent comme telle.

Notre idée étant d'essayer de **comprendre les processus en œuvre dans une activité qui est désignée, par les acteurs concernés, comme étant de l'accompagnement.**

Mais de quels processus est-il question ? « *L'être humain se distingue de tous les êtres vivants par la conscience qu'il a de sa propre existence* » (Peschanski, 2012, p. 3). Nous ajouterons que cette conscience comprend une conscience d'un temps qui a précédé et d'un temps qui suivra sa propre existence. Dans un arrêt sur image de notre activité de penser, nous formulons l'hypothèse que nous penserions en des termes qui articulent « un pendant » ce que nous vivons, « un avant » et « un après » ce que nous vivons. Les processus en œuvre dans une activité qui est désignée, par les acteurs concernés, comme étant de l'accompagnement auxquels nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche peuvent être analysés comme des **processus mentaux**. Notre projet consiste, en effet, à **produire une intelligibilité sur des mouvements de l'activité de penser se produisant « pendant » des entretiens d'accompagnement à partir de l'analyse de matériaux issus d'une verbalisation « a posteriori »**, produite par les auteurs de l'activité de penser en question, des souvenirs de ce qu'ils ont pensé. Situations de recueil de matériaux que nous avons préparées avec les auteurs des futurs souvenirs en « amont » des entretiens d'accompagnement. C'est-à-dire que nous les avons mis en projet de se souvenir. Avec cette option méthodologique, nous inscrivons notre travail dans une approche constructiviste. Nous appartenons à ces chercheurs qui ne considèrent pas que leur observation apporte de l'objectivité. Nous pensons que le savoir est construit par le chercheur dans un rapport subjectif à l'objet étudié et aux matériaux traités. Nous considérons, que le fait qu'un chercheur accède à des comportements observables ne le dédouane pas de produire, alors qu'il analyse ses matériaux, une reconstruction de ces mêmes matériaux. Dès lors, ne pas accéder directement aux comportements que nous souhaitons étudier, comme c'est le cas avec les comportements mentaux, ne nous pose pas de difficultés majeures, ni ne déprécie, à nos yeux, la qualité de notre travail sur les processus mentaux. Nous acceptons que les sujets avec lesquels nous avons travaillé possèdent la primeur de la reconstruction des processus qu'ils se sont souvenu vivre. Dans ce cas de figure, il ne nous est pas apparu de reconstruire le matériau en rendant compte de nos observations. Nous avons choisi d'analyser les processus mentaux en nous appuyant sur la description qu'en ont faite les sujets, sachant que ces derniers, comme tout autre acteur (y compris le chercheur), ont reconstruit leur activité mentale au moment de s'en souvenir. Cette option méthodologique et épistémologique est fortement contestée par des chercheurs comportementalistes et c'est en cela que nous revendiquons notre appartenance au paradigme constructiviste.

Quels sont ces acteurs à qui nous avons demandé de se souvenir de leur activité de penser ? La politique d'éducation en Belgique francophone depuis les années 1990 est marquée par une abondance de textes de loi au contenu pédagogique et voit

l'accélération de la montée du conseil dans le paysage pédagogique, explique Hugues Draelants.

« Si ces réformes pédagogiques ne peuvent être comprises en dehors du contexte d'austérité financière qui les a vu naître, la nécessité croissante de socialiser les enseignants aux transformations pédagogiques promues permet de comprendre l'accélération de la logique du conseil pendant cette période. Il s'agit alors d'opérer un travail de légitimation du changement auprès des enseignants, travail qui s'est notamment traduit par un accompagnement accru de ceux-ci. De façon significative, on observe alors une conversion des conseillers pédagogiques et des inspecteurs en « professionnels de l'accompagnement au changement ». » (Draelants, 2009, p. 192)

La population à partir de laquelle notre étude a pu se réaliser n'est autre que celle de ces « professionnels de l'accompagnement au changement » que sont les conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental (enfants de 2,5 ans à 12 ans) en Belgique francophone dont la définition officielle du métier s'est faite avec le décret du 8 mars 2007 (Belgique, 2007).

Le présent document est conçu en sept parties qui se déclinent de la manière suivante :

La première partie convie le lecteur à un exercice de triple problématisation dans lequel nous mettons à jour quelques enjeux sociaux, épistémologiques et méthodologiques à étudier les activités mentales de conseillers pédagogiques menant des entretiens individuels d'accompagnement de direction.

La deuxième partie est consacrée à la présentation juridique mais aussi organisationnelle et institutionnelle de la population avec laquelle nous avons mené la recherche d'une part, et à la description succincte des situations d'accompagnement vécues par les conseillers pédagogiques à partir desquelles l'analyse des processus mentaux a pu être menée, d'autre part.

Dans la troisième partie, nous abordons les questions théoriques, épistémologiques et méthodologiques liées à notre objet de recherche. Nous tentons de cerner, et cela grâce aux apports de la psychologie cognitive et particulièrement aux apports de Jean-François Richard, ce qui est entendu par « activités mentales » puis nous déplaçons la manière dont nous les avons approchées, guidée par le paradigme de l'activité. Nous précisons aussi, dans cette partie, les différents outils méthodologiques et théoriques, adaptés ou construits, qui nous ont permis de réaliser cette recherche et nous y décrivons le dispositif.

Jusque-là, les parties respectent un format classique de thèse, à l'exception de l'absence d'un chapitre dédié au cadre théorique de la recherche. C'est ainsi que dans les quatrième, cinquième et sixième parties de ce document, nous présentons à la fois la construction d'outils d'analyse, les références théoriques qui nous ont permis de telles constructions et les résultats de recherche liés à l'opérationnalisation de ces mêmes outils. Cette présentation correspond aux mouvements itératifs entre construction de notre objet de recherche, rencontre de la littérature scientifique,

traitement de nos matériaux et construction d'outils d'analyse. Ce qui donne à notre texte des allures de va et vient constants entre les différents éléments mentionnés ci-dessus et ne le plie pas aux formes plus standardisées d'un document de thèse.

Dans la quatrième partie, nous présentons le processus et le produit de la conception d'un outil que nous avons conçu pour analyser les mouvements de l'activité de penser et que nous avons intitulé « agirs mentaux ».

La cinquième partie nous permet de présenter nos résultats de recherche concernant les activités mentales de conseillers pédagogiques menant un entretien d'accompagnement de direction. Ces résultats ont été obtenus grâce au croisement de deux outils d'analyse : « le schème de l'enquête », inspiré des travaux de John Dewey et les « agirs mentaux », outil présenté dans la quatrième partie.

La sixième partie est consacrée, quant à elle, à la présentation d'autres résultats de recherche obtenus, ceux-ci, avec l'utilisation d'un troisième outil d'analyse conçu par nos soins et que nous avons nommé « organisation des espaces temporels ». Ces résultats visent à proposer une lecture des activités mentales des conseillers pédagogiques en situation d'entretien d'accompagnement individuel de direction, eu égard aux temporalités qui les traversent.

Dans la septième et dernière partie, nous mettons en discussion nos résultats, nous anticipons des prolongations possibles en termes de recherche et de formation d'« accompagnateurs ».

Chapitre 1

Activité mentale et accompagnement

Enjeux professionnels et scientifiques

Activité mentale et accompagnement

Enjeux professionnels et scientifiques

Introduction

Dans cette première partie, nous présentons la problématique de notre recherche dans laquelle nous identifions trois défis porteurs d'enjeux sociaux, épistémologiques et méthodologiques. Notre recherche porte sur les processus mentaux de conseillers pédagogiques engagés dans un entretien individuel d'accompagnement de direction.

Nous inscrivons, dans un premier temps, le projet de notre recherche dans un double parcours professionnel : celui de formatrice et celui de chercheure.

Nous réalisons ensuite un bref survol du contexte social et politique scolaire pour situer l'intervention des conseillers pédagogiques en tant que jeune corps professionnel dont la mission est d'agir sur la professionnalité des enseignants.

Puis, nous interrogeons les écrits portant sur l'accompagnement et nous situons notre recherche dans son rapport à la notion d'accompagnement.

Nous expliquons ensuite comment, partie des travaux cognitivistes sur les activités mentales, nos options de recherches nous invitent à créer un outil qui nous permette d'approcher notre objet.

Enfin, nous précisons le défi auquel nous contrainst notre objet, à savoir, analyser des matériaux discursifs alors que nous souhaitons accéder aux processus mentaux.

1.1. La relation chercheur/objet, une histoire pas si neutre que ça

Accompagnatrice, formatrice et chercheure depuis quinze années à l'Université de Namur, nous travaillons avec divers publics issus du monde de l'éducation et de la formation dont les conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental et secondaire. Nous avons, tout au long de ces années, recueilli des questionnements, des interrogations. Nous avons assisté à des débats dans lesquels les conseillers interrogeaient leur rôle et les missions. Nous ne sommes pas conseillère pédagogique et nous ne sommes pas enseignante de formation initiale. Nous sommes psychopédagogue en deuxième formation et nous nous sommes progressivement acculturée au monde de l'enseignement. Ces précisions ne visent pas à nous dédouaner d'une quelconque proximité professionnelle avec l'objet de notre recherche. Bien au contraire. Car si nous sommes arrivée tardivement dans

l'univers scolaire, nous y avons occupé depuis une quinzaine d'année des fonctions de formation et d'accompagnement de publics enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs, inspecteurs, coordinateurs pédagogiques ou coordinateurs de section. Tous se définissant progressivement et de plus en plus comme des « accompagnateurs ». Dès lors, nous ne pouvons pas renier un intérêt très marqué pour toutes les questions qui traitent de près ou de loin de l'accompagnement (Boucenna, 2012b) et (Boucenna & Charlier, 2012). Il ne nous semble pas que cet intérêt s'inscrive moins dans une quête identitaire d'accompagnatrice que dans une préoccupation de développement professionnel en tant que formatrice et d'interrogation épistémologique en tant que chercheure. Une préoccupation en tant que formatrice, car la demande sociale en matière de formation à l'accompagnement se fait sentir un peu plus forte chaque jour et les projets universitaires de conceptions de curricula s'articulant autour de l'accompagnement se multiplient. Une préoccupation en tant que chercheure, dans la mesure où un nouveau champ d'activité se développe s'inscrivant dans un contexte social historiquement et géographiquement marqué et pour lequel nous avons tout à découvrir, y compris la manière de définir ce qui est à interroger et les choix méthodologiques pour le faire.

Nous avons choisi d'interroger l'accompagnement dans le champ scolaire par le prisme des processus mentaux à l'œuvre. Là encore, notre parcours professionnel n'est pas sans avoir influencé notre choix. Evoluant avec des enseignants engagés dans des projets novateurs, les questions méthodologiques liées à l'apprentissage des élèves ont occupé une grande partie de nos travaux de recherche et de production pédagogique. Nous avons commencé par nous intéresser aux activités métacognitives de très jeunes enfants dans le cadre de notre mémoire de master (Boucenna, Parmentier, & UCL. PSP/EDUC - Département des sciences de l'éducation, 2000), puis nous avons élaboré des outils méthodologiques à destination des enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire dans le cadre de recherches à visées performatives (Donnay, Boucenna, Dejean, & O'Flynn, 2001-2003) où nous avons travaillé l'attention, la compréhension de textes mais aussi la compréhension de textes de consignes d'action, la mémorisation, la résolution de problèmes et la lecture. Nous avons aussi travaillé sur des questions plus didactiques (Donnay, Boucenna, Daele, Deville, & Dozot, 2005-2007) mais toujours en abordant la question des difficultés rencontrées par les élèves en mathématiques et en français par la porte d'entrée des activités mentales. Il semblerait donc que les questions relatives aux processus mentaux ne nous laissent pas indifférente et que nous avons saisi l'opportunité qui s'est offerte à nous, en nous engageant dans une thèse de doctorat, de mener une recherche sur l'activité d'accompagnement de conseillers pédagogiques en privilégiant une entrée par l'activité mentale.

De la même manière que « l'histoire est inséparable de l'historien » (Marrou, 1975, p. 2), notre recherche en sciences de l'éducation est inséparable de notre parcours professionnel et de notre histoire. Nous avons été, en effet, interpellée par ces lignes écrites par Georges Balandier dans le journal *Le Monde* du 7 juin 1996 en

évoquant le travail de Jack Goody : « *Il (l'anthropologue) doit parler à son tour, se mettre en jeu dans une façon de confession où l'expérience personnelle se sépare mal de ce qui vient de la pratique scientifique. Il révèle ainsi combien la richesse de l'une conditionne la fécondité de l'autre* ». Notre volonté de rigueur passe par la conviction que le chercheur n'est certes pas une personne neutre, qu'il se doit d'en être conscient et de relativiser les résultats de son travail de recherche à la lumière de ses convictions, de ses adhésions, de ses options épistémologiques et méthodologiques. Le chercheur est un humain, n'allons pas jusqu'à penser que cela est un biais. Mais son vécu et ses expériences ne constituent pas que des freins. Nous pensons qu'ils constituent des ressources qui viennent servir et enrichir son travail de recherche.

1.2. Les conseillers pédagogiques, un organe au service de la « professionnalisation » des enseignants

Ils étaient animateurs pédagogiques, inspecteurs ou encore conseillers pédagogiques et cela depuis les années 1970, tous affectés à l'accompagnement des enseignants à la suite de plusieurs réformes de natures pédagogiques (Décret Mission de 1997) qui vont colorer le paysage scolaire. « *Jusque récemment, le métier de conseiller pédagogique ne faisait pas l'objet d'une définition officielle. Ce que la législation belge reconnaît et a depuis longtemps institué, ce sont les services d'inspection.* » (Draelants, 2009, p. 193). C'est un corps professionnel distinct des conseillers pédagogiques « *même si à certains égards ils remplissent des rôles comparables* » (Draelants, 2009, pp. 193-194).

L'enseignement en Belgique francophone est organisé en réseaux. L'inspection, émanant des instances officielles (anciennement Communauté française et actuellement Fédération Wallonie Bruxelles), remplit des rôles différents selon le réseau (enseignement officiel et enseignement subventionné) dans lequel elle intervient. « *Dans l'enseignement organisé par l'Etat ou la Communauté, sa mission englobe le contrôle de tous les aspects des activités scolaires : programmes, méthodes pédagogiques, organisation des écoles, équipements et infrastructures.* » (Draelants, 2009, p. 194). Hugues Draelants ajoute que les inspecteurs exercent également, toujours dans le réseau officiel, des missions d'accompagnement et de conseil qu'ils opérationnalisent dans des visites de classe et dans des formations ouvertes à tous. Dans l'enseignement subventionné par contre, le contrôle de l'inspection ne s'opère que sur le respect, par les établissements scolaires, de l'horaire minimum des cours, de l'application du programme minimum, du niveau des études, de l'application de la législation linguistique, des conditions d'hygiène et d'habilitation des locaux, du matériel didactique et de l'équipement scolaire.

« Dans ce cadre, la législation prévoit de longue date la possibilité pour chaque instance qui organise un enseignement de disposer de son propre organe d'inspection, non subventionné par l'Etat et sans lien direct avec la politique nationale. Le réseau

libre dispose ainsi de ses propres services pédagogiques et services d'inspection internes au réseau ; c'est là que s'insèrent institutionnellement les conseillers pédagogiques. Ceux-ci réalisent un accompagnement et un contrôle pédagogique parallèles aux contrôles externes de l'inspection centrale. » (Draelants, 2009, p. 194)

Puis en 2007, un décret (Belgique, 2007) institutionnalise un nouvel organe dans l'éducation : les conseillers pédagogiques. Les conseillers pédagogiques ne sont plus l'émanation d'un réseau, on les retrouve dans tous les réseaux avec évidemment des nuances.

Avec la réforme du premier degré et le décret-mission, l'état a mis en place, écrit Hugues Draelants, des orientations pédagogiques qui s'imposent à tous les réseaux et qui fait « *d'un paradigme éducationnel une norme pédagogique que les instances et acteurs intermédiaires du système, même s'ils conservent une liberté pédagogique non négligeable, sont désormais chargés de produire et/ou de transmettre* » cette norme (Draelants, 2009, p. 189). Cela entraîne « *un accroissement de l'activité de régulation pédagogique dans les différents réseaux, nécessite des acteurs intermédiaires spécifiques dont le mandat consiste à mettre en œuvre et à légitimer les nouvelles orientations pédagogiques.* » (Draelants, 2009, p. 190).

Les inspecteurs se voient attribués ce rôle et s'ils sont fortement « associés à une logique du contrôle plutôt qu'à une logique du conseil, force est de constater que dans la loi de 1976 la première mission mentionnée (...) est de « conseiller les membres du personnel qu'ils visitent, donner des avis sur leur activité et leur valeur et veiller à leur information et à leur perfectionnement ». » (Draelants, 2009, p. 192)

Dans la mesure où la définition des options pédagogiques ne relève plus des prérogatives et des compétences des enseignants, ce qui appartenait au champ politique dans les modes d'enseignement des enseignants devient source potentielle « d'incompétence ». Alors que la définition et l'incarnation de modes pédagogiques spécifiques s'articulaient autour de convictions sociétales et politiques propres à chaque enseignant qu'il mettait en œuvre quotidiennement, les réformes de natures pédagogiques imposent à tout un chacun de partager les mêmes convictions idéologiques, tentant de normaliser les rapports sociaux, gommant les tensions et les luttes sociales entre les différents groupes sociaux et instituant l'élève et l'enseignant génériques. « *Le locuteur politique cherche en fait à se mettre en position de « porte-parole » du réel.* » (Draelants, 2009, p. 163). Il faut dire que le monde politique appuie ses décisions législatives sur les travaux des chercheurs, revendiquant « l'objectivité » de ses choix.

Ce qui était un choix politique d'enseigner devient une compétence ou une « incompétence » à mobiliser les ressources nécessaires et à poser les actes pertinents pour coller aux injonctions des décrets. D'où l'apparition progressive dans les discours des questions de professionnalisation des enseignants.

Les enseignants semblent confrontés à une injonction paradoxale. En effet, se développe autour des enseignants toute une rhétorique autour de leur

professionnalisation, portée par les experts universitaires (Pelletier, 2004a), (Gather Thurler, 2004) et par les autorités administratives et très peu ou pas revendiquée par les enseignants eux-mêmes. Les enseignants sont invités à être autonomes, mais l'injonction d'autonomie est promue par des acteurs qui ne sont pas eux-mêmes des enseignants.

Valérie Fournier développe la thèse que le recours à un discours de la professionnalisation qui s'empare de plusieurs métiers, non initialement identifiés comme professions, relève d'un mécanisme contraignant qui sert à « définir » les « identités professionnelles appropriées » de même que les gestes professionnels attendus par des acteurs extérieurs et place les personnes qui disposaient d'une autonomie initiale d'action dans une injonction à rendre des comptes sur le caractère « professionnel » de leurs agirs (Fournier, 1999). Injonctions, écrit Danièle Périsset Bagnoud, « *issues de la hiérarchie dont la faisabilité n'a pas toujours été vérifiée, ni (...) l'adhésion des acteurs chargés de les réaliser* » (Périsset Bagnoud, 2010). Loin de constituer, comme le proposent Maurice Tardif et Claude Lessard, « *un discours que produit et diffuse un groupe occupationnel dans sa lutte constante pour l'autonomie et la reconnaissance d'une pratique qu'il cherche à maintenir et à contrôler* » (Tardif & Lessard, 2000, p. 99), le discours tenu sur la professionnalisation de l'enseignement ne semble pas émaner des enseignants eux-mêmes. Il semblerait au contraire que cela génère même un certain malaise (Esteve, 1999, p. 126). L'univers des enseignants semble progressivement être envahi par cette rhétorique dans un mouvement où ils la subissent.

Comme l'explique Richard Wittorski, lorsque ce sont les organisations qui développent une rhétorique autour des questions de professionnalisation, « les enjeux portés par les organisations ne concernent certes pas la constitution des professions dans l'espace social mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail). » (Wittorski, 2008, p. 13)

Professionnalisation ou prolétarianisation ? Nous ne sommes pas à même de répondre à une telle question. Par contre, nous retenons que les enseignants évoluent dans un contexte où ils sont à la fois définis comme des « professionnels » par leur hiérarchie et les experts scientifiques mais qu'ils ne sont pas porteurs de ce discours et qu'ils ne revendiquent pas cette professionnalité, du moins pas dans les mêmes normes que celles de leurs autorités. En effet, tout en subissant ces injonctions d'autonomie, ils sont continuellement « réglés » et (en)cadrés par des décrets, ils sont inspectés et peuvent perdre des mois de salaires s'ils ne se plient pas aux directives de leurs inspecteurs et/ou de leurs directions. Leur formation est de plus en plus longue (mouvement de mastérisation), pourtant les bénéficiaires ne perçoivent pas la pertinence des programmes et des contenus dispensés eu égard à leur activité et à leurs missions qu'ils désignent comme se profilant de plus en plus complexes.

Et les conseillers pédagogiques alors ? Quelles sont leurs fonctions ?

Les missions des conseillers pédagogiques (CP) sont clairement définies dans le décret inspection comme étant au service du contrôle des pratiques des enseignants et en complément à la mission des inspecteurs. Pourtant, apparaissent des tâches d'accompagnement des enseignants qui se distinguent des tâches de contrôle. Le CP répond à la demande qui lui est formulée et « se met au service » des objectifs de son commanditaire.

Travailler avec les directions, c'est se donner des leviers pour mieux tenter de configurer le travail enseignant. Les directions sont d'anciens enseignants qui choisissent à un moment donné de quitter leur classe pour s'engager dans la gestion d'établissement. Gestion qui concerne aussi bien les aspects administratifs que les aspects pédagogiques et de leadership.

Agnès Musquer et Michel Fabre partent du postulat que « dans une situation fortement marquée par l'institution, comme l'est le conseil pédagogique, il est impossible d'évacuer toute forme de normativité, même si la normativité ne se situe pas au niveau des solutions proposées mais souvent au niveau des problématiques, des paradigmes pédagogiques ou didactiques qui sous-tendent l'analyse » (Musquer & Fabre, 2011, p. 106)

Ils en déduisent que le conseiller pédagogique possède un « modèle canonique » de la situation et qu'il cherche à se représenter la manière avec laquelle l'interlocuteur (qui se trouve être un enseignant novice) a construit la situation. Leur recherche s'évertue à montrer que l'entretien de conseil va consister, pour le conseiller pédagogique, à « réduire l'écart entre la problématique canonique et celle du novice ».

Loin d'être un terme sans grande charge politique et sociale, l'accompagnement semble appartenir à ces termes révélateurs – témoins de mutations sociales. Maela Paul écrit ceci :

« Le moins que l'on puisse dire, c'est que la fonction d'accompagnement, apparue dans les textes officiels autour des années 95, questionne la posture du professionnel, jette le trouble sur des tâches que l'on avait soigneusement distinguées, définies. Bien des pratiques professionnelles hier facilement distinguables (pratiques de soins, pratiques sociales, pratiques éducatives) se trouvent aujourd'hui confrontées à la nécessité de disposer de catégories plus larges » (Paul, 2004, p. 8)

Comment l'accompagnement a-t-il été étudié ?

1.3. Les travaux menés sur l'accompagnement dans le champ scolaire

1.3.1. L'accompagnement : fonction, métier, posture, situation, ou activité ?

La notion d'accompagnement existe dans une richesse sémantique qui peut convier celui qui l'utilise à ressentir la nécessité de préciser l'usage qu'il fait de ce terme. Une des stratégies possibles consiste à lui adjoindre un autre terme. Dans les lignes qui suivent nous présentons quelques associations que nous avons relevées à partir d'usages issus du quotidien ou de la littérature scientifique.

Le terme d'accompagnement peut être associé avec le terme « fonction ». On obtient alors **fonction d'accompagnement**. Dans plusieurs nouveaux programmes de formation, il est question de former les personnes de manière à leur permettre d'assumer des « fonctions d'accompagnement » telles qu'identifiées dans les métiers de l'orientation (bilans de compétences, gestion des parcours professionnels, reconnaissance et validation des acquis de l'expérience,...), dans certains métiers de l'enseignement ou de la formation (suivi de stages, médiation scolaire,...) et dans l'animation de démarches d'analyse des pratiques. Maela Paul explique la fonction d'accompagnement comme l'inscription institutionnelle d'une relation (Paul, 2004, p. 118) qui prend une forme particulière.

Parfois c'est le terme « métier » qui sera associé au terme d'accompagnement et les auteurs traiteront alors de **métiers d'accompagnement** ou de métiers de l'accompagnement. Ainsi, le CNRS (Centre national de la recherche scientifique en France) recrute toute une série de mécaniciens, de secrétaires, d'informaticiens, de verriers, d'animaliers, de chimistes et bien d'autres encore comme ingénieurs ou techniciens, qu'il définit comme « métiers d'accompagnement de la recherche ». Ces professionnels sont destinés à accompagner les chercheurs dans leurs activités de recherche. « *Est-on accompagnateur ou fait-on de l'accompagnement ?* » écrivent Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

On parlera aussi de « **dispositif d'accompagnement** ». L'accent est alors mis sur l'articulation des ressources conçues et mobilisées pour réaliser l'accompagnement. Dans la même veine, certains auteurs parleront de « processus d'accompagnement ».

Est aussi convoquée la notion de « **posture d'accompagnement** », quand un professionnel occupe un poste dans lequel se côtoient plusieurs dimensions et qu'il est amené à endosser des rôles variés. Evelyne Charlier, Karine Dejean et Jean Donnay écrivent à propos du chercheur en éducation répondant à des appels d'offre de recherches commanditées par les autorités publiques que « *suivant les tâches et les moments, les différentes postures de chercheur, d'accompagnateur ou d'acteur social peuvent entrer en tension, une position peut prendre le pas sur les autres.* » (Charlier, Dejean, & Donnay, 2004, p. 137)

Les usagers du terme en perçoivent toute la richesse car parfois ils se sentent dans l'obligation de préciser l'option paradigmatique de l'accompagnement, comme c'est le cas pour l'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune & Deaudelin, 2002) proposé par Louise Lafortune et Colette Daudelain qui distinguent les compétences qu'elles attribuent à tout accompagnement des compétences qu'elles associent à l'accompagnement socioconstructiviste.

Parfois le produit de l'accompagnement est défini quand les auteurs précisent, par exemple : « l'accompagnement des acteurs vers un processus d'auto-questionnement » (Pillonel & Rouiller, 2004) ou encore « l'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques des enseignants » (L'Hostie & Boucher, 2004).

Enfin, certains auteurs associent activité à accompagnement et se donnent comme objet d'étude l'accompagnement mais comme une activité (Robin & Vinatier, 2011). Dès lors se pose la question de ce qu'est l'activité d'accompagner ? Comment rendre compte de cette activité ?

Malgré sa polysémie, l'usage et le développement du terme « accompagnement » dans divers champs de l'enseignement et de la formation n'est probablement pas le fruit du hasard. A l'instar d'autres auteurs (Paul, 2004), (Le Bouedec & Pasquier, 2001), (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) nous formulons l'hypothèse qu'il témoigne de mutations sociales importantes, que nous associons aux modes contemporains de production des richesses. D'où la nécessaire adaptation des institutions en charge de la formation professionnelle dont les missions consistent à concevoir et à organiser l'acculturation des travailleurs à ces nouveaux modes de production et aux nouvelles organisations sociales qui en découlent. Le développement d'activités d'accompagnement ne traduirait-il pas l'une des stratégies investies par ces organismes de formation ?

Dominique Glasman interroge les contextes d'émergence de l'usage de l'expression « accompagnement scolaire » plus « homologuée par les instances financeuses » à l'usage de l'expression « soutien scolaire », c'est-à-dire « ce qui est organisé en dehors de l'Ecole, à sa périphérie, sous un mode non marchand » (Glasman, 2001, p. 2).

Cet auteur écrit qu'il : « correspond à une façon de désigner les relations que le travail social, rompant avec la logique de l'assistance et du contrôle, entend désormais entretenir avec sa « clientèle ». Le terme d'accompagnement désigne une nouvelle modalité de l'action publique, dans laquelle l'individu aidé est moins un ayant droit impersonnel qu'un cas singulier, et dans laquelle l'individu aidant se trouve plus engagé dans sa personne. » (Glasman, 2001, p. 51)

Euphémisation d'un rapport de force ? La prédilection par les acteurs sociaux de l'usage d'un tel terme peut aussi « indiquer une voie à suivre, choisir un positionnement vis-à-vis de l'autre ou imposer un regard sur l'action » (Glasman, 2001, p. 52).

Que nous disent les écrits sur l'accompagnement ?

L'exploration à laquelle nous nous sommes livrée, de la littérature francophone (le terme ne possède pas d'équivalent anglais) traitant de l'accompagnement dans les champs scolaire et de la formation, ne poursuit pas comme ambition de proposer une définition de l'accompagnement. Par contre, nous nous sommes donné comme objectif d'identifier la manière dont la recherche s'est emparée de cette notion pour en faire un objet de recherche et de situer par là-même notre propre projet.

1.3.2. Natures des écrits

Nous avons rencontré quatre types d'écrits. Les premiers relèvent de témoignages de d'enseignants/formateurs qui peuvent être à la fois chercheurs et qui décrivent, parfois sur un format réflexif, des pratiques d'accompagnement. Les deuxièmes relèvent de présentations et/ou d'analyses de dispositifs, pour lesquels ils ne sont pas nécessairement impliqués ni dans la conception ni dans l'opérationnalisation. Les troisièmes types d'écrits concernent des formalisations de pratiques d'accompagnement et les quatrièmes relèvent de recherches théoriques et/ou empiriques.

1.3.3. Objets traités dans les écrits

Les objets traités dans ces écrits sont eux aussi variés. Nous avons relevé des écrits qui questionnent les **enjeux** personnels à développer une démarche d'accompagnement comme le fait, par exemple, Mireille Cifali (Cifali, 2010). D'autres écrits traitent des **objectifs** visés par l'accompagnement individuel. Prenons pour exemple Claudine Blanchard-Laville qui définit l'accompagnement de ses étudiants comme l'opportunité de rendre possible des « élaborations de pensée », « rendre pensantes les pensées », « autoriser profondément l'étudiant à être en train de penser et non à être en train de savoir qu'il pense » mais aussi accompagner les productions « à rencontrer l'univers de la réalité sociale et professionnelle » (Blanchard-Laville, 2010, p. 77). Certains écrits interrogent les **facteurs influençant les performances** de l'accompagnement comme par exemple les configurations sociales, le rôle des accompagnés, le rôle du ou des accompagnateurs (Blanchard-Laville, 2010) ou encore la culture pédagogique nécessaire à l'accompagnement (Lafortune & Martin, 2004). D'autres encore, interrogent **l'usage d'options d'accompagnement marquées par un contexte ou une discipline** dans un contexte professionnel d'enseignants : « Je me questionne depuis longtemps sur la possibilité d'un dispositif clinique d'orientation psychanalytique, sur le lieu de travail des participants. » (Pechberty, 2010, p. 105). Nous avons aussi relevé des écrits qui traitaient de la **compatibilité des professions** exercées par les acteurs assumant une fonction d'accompagnement (enseignant universitaire,...) avec une démarche d'accompagnement (Cifali, Blanchard Laville), (Demailly, 2004) ou

encore les apports spécifiques de ces acteurs à l'accompagnement dans des contextes spécifiques :

« Le but de cet ouvrage (...) est d'identifier quels sont les apports et les limites de la recherche et de l'expertise formulée par des chercheurs, notamment lors de l'accompagnement dans la prise de décisions au regard des innovations et des réformes en éducation. » (Pelletier, 2004b, p. 9)

D'aucuns interrogent l'articulation de l'intervention d'acteurs différents dont certains sont définis ou se définissent comme accompagnateurs (Pillonel & Rouiller, 2004). Dans certains écrits nous avons relevé que l'objet principal consistait à la présentation de la **formalisation de gestes professionnels** déployés par les acteurs assumant une forme particulière d'accompagnement (Gélinas, 2004). Certains travaux s'offrent à identifier les dynamiques relationnelles entre l'accompagnateur et l'accompagné. Certains écrits traitent des **effets** de l'accompagnement proposé par des chercheurs à des enseignants (Dionne, 2004), d'autres traitent des effets de l'accompagnement sur les enseignants en souffrance dans leur rapport identitaire aux élèves (Giust-Desprairies, 2010). Il peut s'agir aussi de repérer des **questionnements** forts qui traversent la vie professionnelle d'accompagnateurs (Gaté & Charrier, 2011). Enfin, certains écrits vont adopter un angle plus macro et interroger **l'usage social ou scientifique du terme d'accompagnement** (Glasman, 2001).

1.3.4. « Ce qui » ou « celui ou celle qui » est accompagné(e)

Les sujets accompagnés sont les plus variés. Il sera bien sur question d'accompagner des **personnes** comme les enseignants, les stagiaires, les étudiants, les novices (Simon, 2004), les conseillers pédagogiques mais il sera aussi question d'accompagner des **productions** (Blanchard-Laville, 2010), un **processus de création** (Chaîné, 2010, p. 57) ou encore une **innovation** (Pillonel & Rouiller, 2004). Selon les sujets de l'accompagnement, il se décline, nous semble-t-il, des conceptions diverses de ce qu'est accompagner. En effet, la focale n'est pas la même si on accompagne des personnes (focale subjective), des productions (focale normative), un processus (focale pédagogique et/ou didactique) ou encore une innovation (focale performative).

1.3.5. Fonctions des productions sur l'accompagnement

Les différentes productions sur l'accompagnement poursuivent des fonctions variées. Une première fonction vise à **cerner, comprendre, définir l'accompagnement**. C'est le cas, par exemple, de Maela Paul qui propose une clarification conceptuelle et un étayage du sens de la notion d'accompagnement (Paul, 2004). C'est le cas aussi de Michel Vial et de Nicole Caparros-Mencacci qui déploient la relation qu'entretiennent les milieux professionnels à la notion

d'accompagnement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Certains travaux abordent des angles très spécifiques pour tenter de saisir l'accompagnement. C'est le cas, par exemple, de travaux qui tentent de préciser les dimensions éthiques (Bourassa & Théberge, 2010, p. 55) ou encore ceux qui abordent les questions des dimensions maîtrisées par l'accompagnateur (Pechberty, 2010, p. 99). Certains auteurs utiliseront l'analyse de leur propre expérience d'accompagnateur pour tenter de cerner l'accompagnement (Bourassa & Théberge, 2010, p. 41).

Une deuxième fonction que nous avons identifiée n'est autre que la promotion de dispositifs d'accompagnement ou de certaines formes prises par l'accompagnement (Lafortune & Deaudelin, 2002). Certains écrits poursuivent plusieurs fonctions à la fois, comprendre l'accompagnement (ou une de ses dimensions) tout en réalisant la promotion d'un certain type de dispositif par exemple (Chaussecourte, 2010).

La troisième fonction que nous avons identifiée est celle de proposer des guides pour l'action. C'est le cas par exemple avec Guy Pelletier et ses huit constats (Pelletier, 2004a, pp. 33-34).

Ce rapide tour d'horizon d'écrits sur l'accompagnement nous permet de préciser le projet de notre recherche. Nous pouvons dire que nous emboîtons le pas aux travaux qui étudient l'accompagnement comme une activité. C'est, en effet, l'activité d'accompagnement qui nous intéresse et cela dans un contexte bien particulier qui est celui du conseil pédagogique. Souhaitant nous inscrire dans la lignée des travaux qui tentent de développer une intelligibilité autour de ce phénomène, nous choisissons une porte d'entrée bien spécifique, à savoir comprendre une situation d'accompagnement du point de vue des activités mentales. Dans notre exploration des travaux menés sur l'accompagnement, nous n'en n'avons pas rencontré qui s'y intéressent du point de vue des processus mentaux. Il nous faut donc nous engager dans une voie, à notre connaissance, peu ou pas encore explorée.

1.4. L'activité mentale : un processus à saisir dans sa complexité

Notre projet d'explorer et de comprendre l'activité d'accompagnement de conseillers pédagogiques en situation d'entretien individuel de direction s'intéresse plus particulièrement aux processus mentaux. Comment approcher ces processus dans la situation bien particulière que constitue l'entretien individuel d'accompagnement d'un(e) directeur(trice) d'établissement scolaire, c'est-à-dire des situations dynamiques, sans en réduire la complexité et en tentant d'en saisir le mouvement ?

1.4.1. Une première appréhension de l'objet avec la psychologie cognitive

Souhaitant comprendre les processus mentaux présents dans l'activité de penser, nos pas nous ont assez logiquement orientée vers les sciences cognitives et, plus particulièrement, vers la psychologie cognitive. Discipline née de la rencontre de plusieurs disciplines (philosophie, biologie, physique, linguistique, communication, anthropologie, ingénierie, informatique), nous avons retenu qu'elle vise à comprendre et à décrire les processus cognitifs de base impliqués dans diverses conduites.

La cognition « recouvre l'ensemble des activités mentales par lesquelles nous acquérons, élaborons et utilisons des connaissances sur notre environnement et sur nous-même. (...) Les représentations constituent des structures de connaissances sur lesquelles opèrent les processus qui nous permettent de donner du sens aux situations en vue d'agir et de réagir de la manière la mieux adaptée possible. La psychologie cognitive est ainsi la branche de la psychologie qui étudie les processus par lesquels les représentations mentales sont construites, révisées et utilisées dans le cadre de diverses activités humaines intelligentes. » (Da Silva Neves, 2011, pp. 14-15)

Rui Da Silva Neves rappelle que les études menées en psychologie cognitive distinguent trois niveaux d'études des processus cognitifs : « le niveau sensoriel, le niveau perceptif et le niveau sémantique. » (Da Silva Neves, 2011, p. 15). Notre projet d'étude portant sur les processus de l'activité de penser, il nous a dès lors semblé que notre attention devait se concentrer sur les travaux portant sur les traitements de niveau sémantique.

« Les traitements effectués à ce niveau portent sur les significations des objets considérés dans des contextes. Ces significations sont récupérées en mémoire permanente et contribuent à la formation de nos représentations transitoires. C'est sur les significations actives dans les représentations transitoires qu'opèrent les activités mentales du troisième niveau. » (Da Silva Neves, 2011, p. 16)

Deux approches semblent se distinguer quant à l'étude des processus cognitifs : l'approche symbolique et l'approche connexionniste.

« Dans la conception symbolique du traitement de l'information (...) on postule que les symboles ont une existence physique dans le cerveau humain, ce qui justifie par ailleurs que les activités cognitives soient décrites comme des manipulations directes de symboles. » (Da Silva Neves, 2011, p. 17)

Mais qu'est-ce qu'un système symbolique ?

« D'après Harnad (1990), un système symbolique est formé par (1) un ensemble de marqueurs physiques (des événements dans un ordinateur, des marques sur du papier...) qui (2) sont manipulés sur la base de règles explicites (...) (3) comme des marqueurs physiques ou des chaînes de marqueurs (...). La manipulation de symboles basée sur des règles est purement basée (4) sur la forme des marqueurs physiques (pas leur signification), c'est-à-dire qu'elle est purement syntaxique, et (5) consiste en une combinaison de marqueurs symboliques. (6) Il existe des marqueurs symboliques qui

sont des primitives ainsi que (7) des compositions de symboles consistant en des chaînes de symboles. Le système dans sa totalité et l'ensemble de ses parties (les marqueurs symboliques, les combinaisons de marqueurs, les manipulations symboliques réelles et possibles, et les règles) sont tous (8) sémantiquement interprétables : une signification peut être attribuée à toute expression syntaxique (...). » (Da Silva Neves, 2011, pp. 17-18)

Pour modéliser les activités mentales, on convoque la notion de système de production qui articule (1) but à atteindre, (2) conditions nécessaires et (3) moteur d'inférence :

« Etant donné un certain but à atteindre (trouver la solution à un problème, prendre une décision...), et certaines conditions étant réalisées (dans la base de faits), le moteur d'inférence détermine l'ensemble des connaissances disponibles dans la base de connaissances qui sont en relation avec les faits observés. » (Da Silva Neves, 2011, p. 20)

« L'architecture d'un système de production comprend trois principales composantes : la base de connaissances qui constitue la mémoire à long terme du système ; la base de données (souvent appelée « mémoire de travail » ou « base des faits ») et un interpréteur (ou moteur d'inférences). (Da Silva Neves, 2011, p. 18)

L'approche connexionniste, quant à elle, se situe au carrefour de la neurobiologie, de la psychologie, de l'informatique et de la physique (Nadal, 1993, p. 2) et poursuit comme objectif de comprendre les fonctions supérieures du cerveau. Elle établit un parallèle entre le fonctionnement nerveux et donc neuronal, le fonctionnement mental et le fonctionnement d'un ordinateur.

Les modèles de traitement parallèles postulent que « si nous sommes capables de traiter de manière aussi efficace l'information, c'est parce que nous pouvons manipuler en même temps un très grand nombre d'opérations cognitives au travers d'un réseau réparti dans d'innombrables zones du cerveau. » (Sternberg, 2007, p. 305)

L'étude des activités mentales dites « supérieures », en raison de leur caractère conscient et de la mise en œuvre « d'une pensée de niveau sémantique » (Da Silva Neves, 2011), relève de l'étude des processus de traitement des représentations. C'est donc assez logiquement que, dans un premier temps, nous avons orienté nos investigations vers ce courant. Nous pouvons citer, parmi celles qui sont le plus étudiées : le jugement, le raisonnement, la compréhension, la prise de décision ou encore la résolution de problème.

Quelle forme prend l'activité de penser pour le conseiller pédagogique alors qu'il mène un entretien individuel d'accompagnement avec un ou une directrice? Nous ne souhaitons pas présumer, en amont de la recherche, que telle activité mentale ou telle autre caractérise l'activité du CP en situation d'entretien d'accompagnement individuel. Nous n'avons pas d'idées préconçues. Nous ne souhaitons pas formuler en amont de la recherche un découpage des activités mentales potentiellement présentes dans ce type de situations particulières. Nous formulons l'hypothèse que

cela nous empêcherait probablement de les comprendre dans leur complexité mais surtout que cela ne nous aiderait pas à en saisir le mouvement.

Nos pas nous ont aussi guidée vers la psychologie du raisonnement qui pouvait constituer une piste prometteuse dans la mesure où elle s'intéressait à la « nature de la machinerie qui permet les activités mentales supérieures » (Da Silva Neves, 2011, p. 83)

1.4.2. Etude du raisonnement et étude des changements opérés sur des représentations

« Le terme de raisonnement est souvent utilisé de manière interchangeable avec le terme de réflexion » (Galotti, 1994, p. 301). Les psychologues qui distinguent les deux termes le font en identifiant le raisonnement comme un cas particulier de la réflexion, écrit ce même auteur.

Kathleen M. Galotti nous offre une définition du raisonnement « comme une activité mentale qui consiste en la transformation d'une information donnée (l'ensemble des représentations initiales, appelées prémisses) dans le but de tirer des conclusions » (Galotti, 1989, p. 333) c'est-à-dire d'obtenir « une représentation résultante » (Da Silva Neves, 2011, p. 83). Quant à Christian George, il propose, dans son ouvrage de synthèse, de considérer le raisonnement comme la production d'une inférence :

« En se référant à un usage élargi, on dira qu'une inférence (un raisonnement) est une activité mentale consistant à poser une nouvelle proposition à partir d'informations préalables déjà connues de l'individu ou qui viennent de lui être communiquées, ou consistant à réviser le degré de croyance (de certitude) antérieurement attribué à une proposition. » (George, 1997, p. 14)

Nous en déduisons que le raisonnement désigne une activité mentale, parmi d'autres, qui agit comme une transformation sur des matériaux, ces derniers seraient composés de représentations. Cette transformation se produirait selon une nouvelle organisation des représentations qui génèreraient de nouvelles croyances. Nous n'avons pas poursuivi notre investigation plus loin dans ce courant car nous n'y avons pas trouvé matière à servir notre projet, au sens où nous souhaitons moins repérer les changements de représentations que de saisir les mouvements de l'activité de penser.

Pour la notion de processus, nous portons une attention particulière à la dimension dynamique. Par contre, la notion de processus n'évoque pas nécessairement un changement opéré sur des représentations.

Souhaitant saisir les processus mentaux dans des situations dynamiques, nos pas nous ont alors conduite vers les recherches menées sur la cognition en situation dynamique, c'est-à-dire des situations où le sujet n'est pas le seul acteur cognitif (humain ou artificiel) à influencer sur l'état de la situation et où ce même sujet

(opérateur) ne contrôle que très partiellement ces situations. Les opérateurs sont invités à formuler les représentations qu'ils possèdent de la tâche qui est à réaliser. Représentations à partir desquelles les chercheurs construisent des hypothèses sur ce qu'est « l'activité réelle de l'opérateur » (Hoc, 1996, p. 20). Ces dernières permettent de concevoir des « campagnes d'observation » nous explique Jean-Michel Hoc. De ces observations découleront des hypothèses sur ce qu'est la tâche effective, c'est-à-dire celle qui est réellement réalisée par le sujet. Sont souvent organisées des autoconfrontations dans lesquelles le sujet sera invité à verbaliser « ce qui lui a traversé l'esprit au cours de l'exécution de la tâche » (Hoc, 1996, p. 21). Ensuite des programmes expérimentaux sont mis en place. Il y est donc question de définir, grâce à un aller-retour entre « tâche » et « activité », les processus mentaux spécifiques vécus par les sujets pour réaliser les tâches. Cette voie nous a semblé prometteuse et elle méritait que nous nous en inspirions tout en prenant distance avec les enjeux de l'ergonomie présents dans de telles recherches.

1.4.3. Etude du raisonnement et étude des structures logiques et discursives

Que ce soit l'étude du raisonnement propositionnel ou du raisonnement conditionnel, Christian George les définit comme des activités mentales qui mettent en jeu des connecteurs logiques, c'est-à-dire un premier élément de la structure logique d'énoncés. « *Leur validité est analysée par la logique des propositions sans ouvrir les propositions atomiques pour examiner leur contenu.* » (George, 1997, p. 65). Même si l'étude du raisonnement avec des quantificateurs et des variables amène une centration sur les contenus parce que ces derniers remplissent un rôle non négligeable dans l'interprétation des connecteurs, comment nous en inspirer alors que notre projet nous invite à nous détacher de l'analyse d'énoncés dans leur forme pour tenter d'en identifier le mouvement ?

« La façon dont les sujets réalisent des opérations inférentielles n'est pas toujours conforme à ce que prescrivent les règles de la logique même la plus élémentaire » (Costermans, 2001, p. 177)

Dans la mesure où le raisonnement humain, compte tenu de sa complexité, ne coïncide pas nécessairement avec les règles de la logique, notre défi, semble-t-il, consisterait à étudier les processus mentaux, comme le raisonnement par exemple, en nous émancipant d'une étude des structures logiques et discursives.

1.4.4. Les modèles d'associations de représentations

Notre exploration théorique nous a conduite vers les recherches qui interrogeaient les associations entre représentations. Il nous semblait que travailler sur des liaisons entre des représentations constituait une piste pour nous rapprocher de l'étude des processus de manière moins liée aux dimensions logiques et discursives. Les études auxquelles nous avons eu accès semblent se concentrer sur

des calculs de fréquence d'associations et de recherche de modèles performants en la matière (McLaughlin & Pea, 1987) ou encore sur l'étude des forces d'association de représentations dans lesquelles ces dernières ne possèdent pas toutes le même statut : certaines représentent des exemplaires qui correspondent à des éléments qui présentent un élément du réel, une série de caractéristiques comme un objet ou un animal, les autres sont constituées des catégories potentiellement accueillantes d'exemplaires (ce sont les catégories de référence possédant une série de caractéristiques et avec lesquelles le chercheur va réaliser des calculs de similarités) (Estes, 1994). Dans les deux cas, ce que nous en avons perçu ne nous aidait pas à identifier le mouvement que nous attribuons à la nature des processus mentaux.

1.4.5. Etudier les activités mentales de CP en situation d'entretien d'accompagnement de direction : un défi ?

Nos lectures réalisées sur des recherches en psychologie cognitive nous ont permis de préciser notre projet de recherche et de concevoir un protocole de recherche qui nous permette de rencontrer notre objet de recherche que nous résumons de manière suivante : **saisir, dans la complexité, les mouvements de l'activité de penser de conseillers pédagogiques en situation dynamique d'entretien individuel d'accompagnement de direction.**

Nous avons donc engagé notre recherche en nous posant une série de questions que nous vous présentons dans les lignes qui suivent.

Comment aborder l'étude des activités mentales sans circonscrire l'investigation à un seul processus ? Comment ne pas présumer, en amont de la recherche, des processus présents chez un conseiller pédagogique (comme le jugement, le raisonnement, la compréhension, la prise de décision ou encore la résolution de problème) lors d'un entretien individuel d'accompagnement de direction ? Comment étudier les activités mentales sans adopter comme prémisses les découpages élaborés à partir des produits de l'activité cognitive ? En effet, résoudre un problème ne correspond-il pas à une définition de processus qui aboutit à la résolution du problème ?

Parmi les postulats qui orientent nos axes de recherche, étudier des processus, c'est étudier des dynamiques ou encore des mouvements. Nous ne postulons pas que les mouvements ou les dynamiques engendrent nécessairement une transformation des représentations sur lesquels opèrent les processus. Comment, dès lors, étudier les processus mentaux sans présomption qu'un processus génère nécessairement un changement, voire une transformation de représentations ? Comment étudier les processus mentaux sans les définir avec les produits présumés de ces processus ?

Comment, enfin, étudier les processus mentaux en nous émancipant d'une étude des structures issues de la logique née des mathématiques et/ou des logiques discursives alors même que notre matériau sera nécessairement constitué de

discours ? Ces questions nous mettent au défi d'élaborer un outil qui nous permette de rencontrer notre objet.

1.5. Accéder à une activité immédiatement invisible à l'observation du chercheur

Comment peut-on approcher l'activité mentale humaine ? N'est-ce pas un des enjeux de la recherche en sciences humaines ? La question, si elle est ancienne, n'en demeure pas moins toujours d'actualité et soulève toujours autant de polémiques. Les méthodes introspectives ne sont pas plébiscitées pour ce genre d'exercice. Que nous nous référions à Wilhelm Wundt, désigné comme le « père » de la psychologie expérimentale dans le monde académique occidental et pourtant adepte de l'introspection, ou que nous nous intéressions aux travaux de cognitivistes contemporains comme Jean-François Richard ou encore aux travaux menés par des ergonomes comme Jean-Claude Sperandio, le verdict semble sans appel : l'introspection suppose de convoquer le souvenir et ce dernier, correspondant à une nouvelle construction, ne permet pas d'accéder à l'activité mentale « élaborée » ou « supérieure ». Jean-Claude Sperandio (1983, p.9) écrit que tous les scientifiques des dix-neuvième et vingtième siècles qui ont développé une méthode introspective ont essuyé un échec.

Echec, car l'essentiel du fonctionnement intellectuel n'est pas accessible par l'introspection, celle-ci fut-elle systématique et contrôlée expérimentalement comme le faisaient les psychologues expérimentalistes précédemment cités. A fortiori, si l'introspection est simplement une démarche intuitive, on ne peut pas disposer de données scientifiquement dignes de foi.

Dans son article intitulé l'introspection, une histoire difficile, Pierre Vermersch cite, parmi de nombreux détracteurs, Pieron (1927) « *l'introspection est basée sur des descriptions, donc sur des réponses verbales qui ne peuvent rien nous apprendre puisqu'elles ne sont que du « dressage social* » » (Vermersch, 1997, p.2).

Seront dès lors privilégiés, l'observation et l'accès aux données immédiates. Pourtant, les méthodologies de l'observation ne permettent pas plus d'accéder aux activités mentales quand ces dernières sont situées dans des tranches de vie naturelles (a contrario de situations de laboratoires) et qu'elles impliquent de l'interaction continue avec des partenaires.

Jacques Theureau écrit qu'« il y a tout lieu de penser que cet accès par le seul comportement observé comporte aussi un aspect illusoire en ce qu'il conduit à prendre le point de vue de l'observateur pour celui des divers acteurs. Le fait que cet observateur soit ethnométhodologue ne change rien à l'affaire. » (Theureau, 2004, p. 16)

Les approches comportementales sont, elles aussi, dans un exercice d'inférence car il n'y a pas d'accès à ce qui se pense mais uniquement aux produits de cette activité de penser et aux comportements visibles qui l'accompagnent.

Une approche par l'activité semble offrir aux chercheurs une nouvelle alternative. Plusieurs initiatives vont apparaître, utilisant l'introspection, comme modalité couplée à d'autres méthodologies. Jacques Theureau développe une méthode de construction de données empiriques avec l'objet théorique du « cours d'action » où il va associer « *des méthodes de verbalisation simultanée et interruptive dans certaines situations et des méthodes d'observation, d'autoconfrontation (ou d'autres formes d'entretien de remise en situation) et d'ethnographie culturelle dans toutes les situations.* » (Theureau, 2004, p.16). Pour Pierre Vermersch, « *l'intérêt que la psychologie cognitive de terrain porte à l'analyse détaillée du fonctionnement intellectuel d'un opérateur se heurte aux difficultés d'avoir accès à ses connaissances implicites.* » (Vermersch, 1989, p.1 source électronique). Ce chercheur va développer l'entretien d'explicitation comme accès aux connaissances inconscientes des opérateurs. On peut aussi citer Yves Clot avec la clinique de l'activité qui met en débat le travail par un exercice d'autoconfrontation croisée.

Ces auteurs ouvrent une voie qu'il nous semble pertinent d'investiguer eu égard à notre projet de recherche. Car la question qui se profile et le défi qu'elle convoque n'est autre que d'opérationnaliser une méthodologie qui nous permette d'accéder aux processus mentaux sans pour autant convier les sujets étudiés à nous expliquer leurs représentations sur les processus mentaux qu'ils identifient avoir vécu. Comment accéder aux activités mentales alors que ces dernières sont invisibles pour un observateur extérieur sans que la subjectivité du conseiller pédagogique soit notre seul accès ?

1.6. Etudier les activités mentales de conseillers pédagogiques en situation d'entretien individuel d'accompagnement de directions : quels enjeux ?

L'objet de cette recherche consiste à saisir, dans la complexité, les mouvements de l'activité de penser de conseillers pédagogiques en situation dynamique d'entretien individuel d'accompagnement de direction.

Cet objet n'est pas sans soulever une série d'enjeux. Les conseillers pédagogiques interviennent dans un contexte socio-politique éducatif spécifique et leur mission s'inscrit dans un mouvement de « professionnalisation » des enseignants dont nous avons abordé quelques dimensions. Mandatés dans des contextes de réformes scolaires, ils se voient attribuer des missions de supervision pédagogique (Lefebvre, 1999). Etudier les processus mentaux lors d'entretiens individuels de direction, que les conseillers pédagogiques désignent comme une activité d'accompagnement, constitue une voie qui semble jusqu'à présent peu ou pas exploitée. Nous y engager ne nous dispense cependant pas d'une prise en compte du contexte dans lequel évoluent ces acteurs. Nous formulons l'hypothèse qu'approcher les processus mentaux nous ouvrira des pistes pour comprendre cette activité d'accompagnement. Nous y voyons un enjeu social de taille dans la mesure

où l'accompagnement est au centre des préoccupations à la fois des politiques, des scientifiques, des formateurs, des cadres de l'enseignement et des enseignants. Précisons que notre recherche intervient alors que la notion est en cours de définition sociale et scientifique.

Etudier les processus mentaux, en renonçant à définir en amont le ou les processus à étudier, en nous émancipant d'une assise sur les changements de représentations et en tentant de saisir les mouvements de la pensée constitue un défi dans lequel s'incarnent des enjeux épistémologiques et méthodologiques certains. Il est à la fois question de composer avec une tradition cognitiviste tout en rompant avec des logiques expérimentales qu'elles soient réalisées dans des contextes de laboratoires ou des contextes « naturels ».

Enfin, nous nous proposons d'étudier les processus mentaux à partir de discours provoqués par une confrontation aux traces de l'activité et produits par les sujets à partir de leurs souvenirs « d'avoir pensé ». Les enjeux épistémologique et méthodologique ne nous laissent pas indifférente dans la mesure où il est question d'étudier des processus mentaux en s'émancipant d'une étude des structures logiques et discursives alors-même que les matériaux dont nous disposons sont constitués de discours.

Nous proposons donc au lecteur de s'engager dans les lignes qui suivent pour lui présenter la manière dont nous avons procédé pour rencontrer ces différents défis et cela après avoir décrit notre terrain.

Chapitre 2

La fonction de conseiller pédagogique dans le réseau libre catholique en Belgique francophone

Contexte social de la recherche

Douze commandements pour le Conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur ou à l'université ?

« J'ai redécouvert un vieux mail datant de 2009 et qui portait sur des points d'attention particuliers relatifs au métier de Conseiller pédagogique en institution. Il s'agissait d'établir un mémo, une liste de principes, d'invariants ... structurels de la posture du Conseiller ou de la Conseillère. Il fait évidemment partie d'un système de relations complexes reliant son Institution, les enseignants (non seulement les professeurs) et les étudiants. Ce mail ne constitue en rien un travail scientifique mais il résulte d'une synthèse (oserais-je, une opération de réflexivité) que j'ai effectuée sur mon métier de Conseiller exercé depuis 1995 à l'IPM (UCL). Dans le cadre de la préparation de nos formations, j'avais émis l'idée d'établir des "invariants", des "principes" ou encore des "lemmes" qui nous permettent d'avancer dans la construction de notre programme sans toujours devoir revenir sur ces "principes".

Pour leur donner, une forme ludique, j'ai pensé aux douze commandements (les dix commandements, c'est autre chose) :

Aux priorités pédagogiques de ton institution, toujours tu penseras

Des questions et besoins des enseignants tu partiras

Toi aussi, les LO (Learning Outcomes) des enseignants professionnels en avant, tu mettras

Dans la durée, ton accompagnement et tes formations tu organiseras

Pour les enseignants, des conditions d'apprentissage en place tu mettras

A ton imagination et à ta créativité toujours tu feras appel

Au principe d'isomorphisme, jamais tu ne défailliras

Tes collègues, dans le doute, tu consulteras

Équipe et réseau, ta nature seconde seront

Aux valeurs ajoutées des TIC, attentif tu seras

Les conséquences de l'évaluation de tes formations toujours tu apprécieras

De ton activité, le trois fois distillé tu secrèteras et tu communiqueras »

Marcel Lebrun

Page web : <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=626>

La fonction de conseiller pédagogique...

Contexte social de la recherche

Introduction

Nous nous intéressons à l'activité d'accompagnement d'un public bien particulier : les conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental dans le réseau catholique en Belgique francophone. Notre intérêt, contrairement à ce que pourrait laisser entendre l'extrait introductif à cette deuxième partie - choisi pour ses qualités humoristiques et illustratives d'un métier qui se cherche - ne s'inscrit pas dans une démarche d'identification des pratiques ou de formalisation des bonnes pratiques qui permettraient de définir l'accompagnement des conseillers pédagogiques. Notre intérêt réside dans une tentative de ce qui se vit comme pratique d'accompagnement de la part de conseillers pédagogiques. Mais comme tous les conseillers pédagogiques n'évoluent pas dans les mêmes environnements et que ces derniers ne sont pas sans conséquences dans le développement d'une pratique, nous nous proposons de présenter dans les grandes lignes ce contexte afin de permettre au lecteur d'accéder à des informations qui nous ont permis de comprendre et d'analyser l'activité des CP évoluant dans un environnement de l'enseignement fondamental catholique.

Nous sommes amenée à préciser ce public dans son réseau car, chaque réseau bénéficie d'un Service ou d'une Cellule de conseil et de soutien pédagogique propre. Cet état de fait produit des cultures différentes d'un réseau à l'autre et ce qui se passe dans le Service de conseil et de soutien pédagogique propre (réseau officiel) ne coïncide pas avec les cultures des Cellules de conseil et de soutien pédagogique de chacun des autres réseaux. Cette deuxième partie se propose de présenter notre terrain en trois temps, le décrivant du plus général au plus contextualisé.

Nous proposons d'abord, de présenter les missions attribuées par décret à l'ensemble des conseillers pédagogiques, tous réseaux confondus et tous degrés confondus. Puis nous décrirons la culture en construction de la Cellule de conseil et de soutien pédagogique dédiée à l'enseignement fondamental dans le réseau. Enfin, nous présenterons de manière succincte les quatre séances d'accompagnement retenues lors du dernier recueil.

Pour tous les termes qui appartiennent au langage spécifique des CP ou qui décrivent des éléments du contexte scolaire francophone belge, nous vous invitons à vous référer au glossaire des termes spécifiques au contexte scolaire belge.

2.1. Les conseillers pédagogiques en Belgique francophone

Dans un contexte de restrictions budgétaires (Mangez, 2011, p. 15), marqué par l'injonction au développement de nouvelles politiques éducatives suite, d'une part, à des évaluations nationales (assises de l'enseignement par exemple) et internationales (rapports de l'OCDE, enquêtes PISA) du système éducatif et, d'autre part, aux revendications d'une politique scolaire qui porte sur la qualité de l'enseignement d'acteurs issus de l'enseignement (grèves de 1986, 1990, 1996) mais aussi de parents, de syndicats et de fédérations d'étudiants (Mangez, 2011, p. 37), l'évaluation et le pilotage éducatif centralisé de l'ensemble du système éducatif constituent les choix réalisés par les politiques pour faire face aux différentes crises scolaires. Parmi les mesures prises pour répondre à ces choix politiques on compte la création d'un nouvel organe : les conseillers pédagogiques. Le contexte scolaire francophone belge étant structuré en réseaux, les conseillers pédagogiques vivent des réalités différentes, colorées par la manière dont chaque réseau s'approprie les textes légaux et met en œuvre ses politiques de pilotage.

2.1.1. Qui sont les conseillers pédagogiques ?

Les conseillers pédagogiques sont des instituteurs, qui ont parfois assumé une fonction de direction, et qui sont souvent recrutés parce qu'ils ont été distingués pour la qualité de leurs prestations pédagogiques ou de pilotage. Cette dernière information n'est pas obtenue de source légale mais issue du témoignage d'une trentaine de CP rencontrés lors de diverses occasions, dont les formations que nous avons organisées. Les CP rencontrés pour les entretiens exploratoires et pour les entretiens finaux nous ont confirmé avoir été « remarqués » par telle ou telle personne occupant une fonction de responsabilité dans l'organigramme scolaire.

Certains des conseillers pédagogiques sont des enseignants qui bénéficient d'un congé pour mission et de mise en disponibilité pour mission spéciale dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (Belgique, 2007, article 149), ce qui leur permet d'assumer cette fonction pendant trois mandats de deux ans au maximum. Leur durée de vie en tant que conseillers pédagogiques reste donc éphémère et circonscrite dans le temps. D'autres conseillers pédagogiques sont recrutés parmi les personnes engagées à charge des pouvoirs organisateurs (Belgique, 2007, article 150). S'ils sont engagés sous un contrat indéterminé ils peuvent, en théorie, mener tout le reste de leur carrière en tant que CP.

Dès lors, l'expérience des conseillers pédagogiques novices est d'abord une expérience d'enseignement puis, selon les cas, une expérience de pilotage

d'établissement scolaire. Par ailleurs, et selon leur statut, ils peuvent envisager leur engagement dans la durée ou considérer cette fonction comme une parenthèse entre deux postes. En effet, lors de notre recueil de données, nous avons assisté au départ de quatre CP pour des postes de direction d'établissement d'enseignement fondamental.

2.1.3. Une fonction en passe de reconnaissance : le décret inspection du 8 mars 2007

Après avoir existé sans assise légale et sans statut, les conseillers pédagogiques se voient officiellement exister et reconnus avec le Décret inspection.

Le 8 mars 2007 est promulgué un nouveau décret, désigné par les professionnels du secteur comme étant le décret inspection, et dont le titre intégral est le suivant - « Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques. » Dans les précisions apportées dans ce travail, nous travaillons sur une version de ce décret mise à jour le 25 septembre 2012.

Le gouvernement légifère sur deux métiers à la fois : les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. La fonction d'inspecteur, initialement établie autour du contrôle, s'enrichit d'une fonction d'accompagnement (Thibert, 2011, p. 4). Les représentants des établissements inspectés (les directions et les enseignants) ont manifesté le besoin d'être guidés par les inspecteurs pour répondre aux normes et aux exigences attendues. Exigences, qui par ailleurs, sont récentes dans le paysage scolaire. En effet, une multitude de réformes de l'enseignement amènent les autorités à concevoir de nouveaux programmes. Programmes qu'il faut diffuser et « faire appliquer » dans les « pratiques » de classes. Le métier d'enseignant est continuellement en redéfinition, eu égard aux multiples réformes. Les inspecteurs ne sont pas en nombre suffisant pour assumer à la fois les fonctions d'inspection et les fonctions de conseil et de soutien pédagogique. Selon les réseaux, des politiques se mettent en place pour tenter de rencontrer les demandes en détachant des enseignants ou des directions de leurs postes afin de les mandater pour des durées déterminées. Le décret apparaît une quinzaine d'années après les « aménagements » plus ou moins artisanaux réalisés différemment selon les réseaux d'enseignement. Il institue un nouveau corps professionnel : les conseillers pédagogiques. L'article 170 du décret inspection nous rappelle cet enrichissement de la fonction d'inspecteur car il est offert aux inspecteurs, tout en conservant tous les avantages statutaires et financiers, d'opter pour la fonction de conseiller pédagogique :

« Dans les trente jours qui suivent l'entrée en vigueur du présent décret, les inspecteurs visés aux articles 157, alinéa 1er, 158 et 159 peuvent exprimer auprès du

Gouvernement leur choix définitif d'exercer les missions de conseiller pédagogique auprès du Service de conseil et de soutien pédagogique créé à l'article 4, § 1er. » (Belgique, 2007, article 170, alinéa 1er)

Il faut, cependant, préciser que les conseillers pédagogiques sont des enseignants ou des directeurs qui conservent leur barème salarial d'enseignant et leur statut d'enseignant. Les conseillers pédagogiques demeurent très souvent des postes de détachement.

Dans le troisième chapitre du décret cité ci-dessus, à l'article 17 aux alinéas 1 et 2, les missions des conseillers pédagogiques se déclinent sur deux axes différents.

Dans le premier axe, l'intervention des CP est envisagée comme complémentaire à celle des inspecteurs. Ils interviennent à la suite d'une inspection ou d'évaluations externes :

« Le Service de conseil et de soutien pédagogiques créé à l'article 4, § 1er, est chargé de conseiller et d'accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques et les écoles pour lesquels le Service général de l'Inspection a constaté des faiblesses ou des manquements, en tenant compte s'il échec de la note d'information visée à l'article 6, § 2, alinéa 5 ou des résultats obtenus aux évaluations externes. » (Belgique, 2007, article 17, alinéa 1)

Les inspecteurs produisent des évaluations à propos des pratiques des enseignants et des directions, c'est-à-dire qu'ils mesurent l'écart de ces pratiques avec les normes « décrétées », ce que mesurent aussi les procédures d'évaluations externes. Les conseillers pédagogiques interviennent à l'issue de ces évaluations pour soutenir l'exercice de transformation des pratiques citées ci-dessus pour qu'elles épousent les normes décrétées. Le travail de conseil et de soutien pédagogique engagé, les conseillers pédagogiques sont invités à rendre compte aux inspecteurs concernés des actions menées comme il est stipulé dans l'article 23 du décret cité : « *Le(s) Conseiller(s) pédagogique(s) informe(nt) l'(les) inspecteur(s) concerné(s) des remédiations mises en œuvre afin de pallier les faiblesses ou manquements précédemment constatés par ce(s) dernier(s).* » (Belgique, 2007, article 23, alinéa 3).

Pour ce qui est des conseillers pédagogiques du réseau subventionné de l'enseignement libre catholique, ils sont appelés par la direction pour travailler avec l'enseignant inspecté ou l'équipe d'enseignants. Ils peuvent décider de travailler directement avec l'équipe éducative. Ils peuvent aussi proposer d'accompagner la direction pour qu'à son tour cette dernière accompagne les enseignants inspectés dans la mise en conformité de leurs pratiques.

Dans le deuxième axe l'intervention des CP est moins corrélée à l'activité des inspecteurs (même si elle n'est jamais totalement émancipée d'une référence aux prescrits légaux) ; elle s'inscrit dans un contexte où les demandes d'intervention émergent des directions et des équipes pédagogiques qui, en fonction d'un projet spécifique, s'adressent à la cellule de conseil et de soutien pédagogique de leur

propre réseau d'enseignement. Nous présentons dans les lignes qui suivent les missions telles que définies par le décret. Nous avons, par ailleurs, essayé d'incarner ces missions avec des exemples d'activités menées par les CP côtoyés pendant plus de 25 journées lors de notre recueil de données. Voici ce que le décret définit comme missions :

« Le Service de conseil et de soutien pédagogiques est en outre chargé de :
1° Soutenir les établissements dans la construction de leur projet d'établissement en cohérence avec les projets éducatif et pédagogique de la Communauté française et ce, conformément au décret du 24 juillet 1997 »

En effet, depuis le décret de 1997 « définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », les établissements sont dans l'obligation de produire un projet d'établissement et de l'adapter tous les trois ans. « Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre. » (Belgique, 1997, article 67, alinéa 1). Le CP peut être invité par la direction de l'établissement scolaire à mener un ou plusieurs des actes énoncés dans la liste qui suit : vérifier la production, soutenir le processus d'élaboration collégiale en animant les réunions, préciser les contenus du projet et les aménagements requis, alimenter la réflexion des membres de l'équipe pédagogique sur des thématiques précises qui doivent figurer dans le projet d'établissement avec des apports issus de la littérature pédagogique, des textes légaux et des produits scientifiques.

« 2° Mettre leur savoir et leur expérience pédagogiques au service des équipes éducatives et pédagogiques des établissements ou de groupes d'établissements dans une perspective d'amélioration de la qualité de la formation assurée aux élèves »

C'est ainsi que les conseillers pédagogiques assurent toute une série de formations, destinées aux enseignants dans le cadre des journées « micro » (voir glossaire des termes spécifiques au contexte de l'enseignement francophone belge). Ces formations sont préparées avec la direction de l'établissement. Parfois, le CP n'intervient que dans la préparation de la journée. Il définit alors avec la direction les objectifs poursuivis par la formation et les ressources qui seront à mobiliser.

Les CP assurent par ailleurs des formations destinées aux directions. Dans ce cadre-là, ils peuvent intervenir en duo avec un collègue CP ou avec des personnes identifiées comme spécialisées dans le domaine visé par la formation.

Dans le réseau dans lequel nous avons organisé notre recueil, les conseillers pédagogiques offrent aussi, ce qu'ils appellent des interventions. Ces dernières correspondent à des démarches d'analyse, inspirées du codéveloppement professionnel par le groupe de pairs (Payette & Champagne, 1997).

« 3° Soutenir l'implantation des programmes et l'innovation pédagogique, notamment en informant les équipes éducatives et pédagogiques du contenu des réformes en matière d'enseignement »

Ce qui est désigné dans l'extrait de l'article du décret ci-dessus comme « innovation pédagogique » désigne les recommandations (injonctions) « pédagogiques » présentes dans plusieurs décrets. En effet, il n'y est pas question d'équipes enseignantes qui « innoveraient » dans leurs classes pour développer de nouvelles pratiques. Par « nouvelles pratiques » nous entendons des pratiques qui n'ont jamais été opérationnalisées par les enseignants concernés. Par innovation pédagogique, le décret entend l'ensemble des injonctions de natures pédagogiques présentes dans les textes légaux et qui visent à circonscrire les pratiques enseignantes.

Les conseillers pédagogiques que nous avons suivis maîtrisent le contenu des décrets et y font régulièrement référence dans leurs interactions avec les enseignants et les directions si ces derniers entretiennent une relation éloignée avec les contenus de ces textes.

« 4° Accompagner des groupes d'enseignants qui construisent collectivement des démarches pédagogiques, des outils pour leurs cours »

Il s'agit d'accompagner des groupes d'enseignants et non des enseignants individuellement. C'est ainsi que les CP peuvent participer à des réunions de concertations lorsqu'il y est question de mettre en place des démarches, voire des outils pédagogiques. Ces derniers peuvent éventuellement constituer des sources d'inspiration pour l'intervention des CP dans des commissions de programmes.

« 5° Participer à l'analyse des besoins de formation des enseignants et faire des suggestions en vue d'élaborer le plan de formation collectif et individuel de l'établissement »

6° Assister les établissements et les équipes pédagogiques dans le travail d'auto-analyse des résultats obtenus par leurs élèves lors des évaluations externes non certificatives.

Dans le cadre des missions visées au présent paragraphe, le Service de conseil et de soutien pédagogiques veille à assurer la continuité pédagogique des démarches entreprises pendant la formation en cours de carrière » (Belgique, 2007, article 17, alinéa 2)

Nous relevons que certaines missions relèvent de la mise en conformité des pratiques enseignantes avec les définitions ministérielles. C'est le cas, par exemple, pour les interventions dans l'élaboration d'activités de communication discursives comme l'élaboration du projet d'établissement qui « doit être en « cohérence » avec les options pédagogiques » portées par les autorités ministérielles ou encore quand il faut mener des activités d'influence pour modifier les pratiques enseignantes comme c'est le cas pour les situations « d'implantation des programmes » ou les situations d'analyse des résultats obtenus par les élèves lors des évaluations externes.

D'autres missions sont identifiables à la gestion de formation des enseignants et des directions. Les conseillers pédagogiques sont invités à participer à

l'élaboration des besoins de formation mais aussi à soutenir la programmation de ces formations.

Enfin, les dernières missions relèvent plus d'une réponse aux demandes issues du terrain des enseignants et des directions. Ces missions ne sont citées qu'une seule fois, au point quatre. C'est par ailleurs, la seule fois où la notion d'accompagnement est convoquée. Ce sont des collectifs qui peuvent être accompagnés dans l'élaboration d'outils d'enseignement au sens générique du terme.

Chaque réseau, tout en répondant aux injonctions du décret, va insister sur certains points. Mais plus que cela, chaque réseau, va développer une culture propre au service de conseil et de soutien pédagogique.

2.1.3. Une pratique qui se cherche ?

Repérer des questionnements forts qui traversent la vie professionnelle des accompagnateurs (Gaté & Charrier, 2011). C'est le travail réalisé par Jean-Pierre Gaté et Marie-Cécile Charrier qui en épinglent plusieurs. Les deux chercheurs ont procédé au recueil « d'éléments significatifs » susceptibles de les renseigner « sur le vécu de pratique » de quatre accompagnateurs (occupant des statuts divers) participant à une co-confrontation. Ces derniers ont été amenés à échanger à partir de traces d'activité audio d'un entretien de conseil entre un tuteur et un enseignant novice.

Voici six familles de questions qui ont émergé à partir de ces échanges. Nous tenons à les présenter car elles rejoignent, même si ce n'est que partiellement, des questions que nous avons rencontrées tout au long de notre parcours professionnel avec les conseillers pédagogiques et elles sont révélatrices de dilemmes vécus ou d'adhésions affirmées récurrentes.

- a. **Expérience ou expertise : quel impact sur l'accompagnement ?** A quelles conditions l'expérience et/ou l'expertise de l'accompagnateur peuvent-elles constituer un atout dans l'accompagnement du novice
- (1) **Conseil et accompagnement : quels rapports ?** L'accompagnement s'accommode-t-il de réponses données au stagiaire au nom d'une compétence de formateurs ? Le conseil peut-il être un élément d'une démarche d'accompagnement ? A quelles conditions un conseil peut-il enclencher une prise de conscience ?
- (2) **Le rapport au modèle ou à la loi ou la question du tiers à l'œuvre dans l'entretien.** Quelles sont les instances qui sont légitimes pour édicter ce qui est à faire dans ce type d'entretien ? Le fait de ne pas donner de conseils traduirait-il la crainte de ne pas bien faire ce que l'on doit faire. Qu'est-ce qui fait loi dans l'accompagnement ?
- (3) **Quelle place occupe l'entretien dans la temporalité de la formation ?** L'entretien d'accompagnement peut-il (doit-il) s'inscrire dans une temporalité d'apprentissage ? Faut-il le resituer dans un parcours de formation plus large ? Quels sont les effets réels de l'entretien d'accompagnement sur la pratique

future de l'étudiant ? Comment ce dernier s'empare-t-il de ce temps de formation ?

- (4) **La question de la distanciation** : Peut-on accompagner si l'on ne se décentre pas de son propre fonctionnement en apprentissage ? Est-ce que l'accompagné peut être considéré comme un pair ?
- (5) **Qu'est-ce qu'un bon accompagnateur ?** Qu'est-ce qu'un bon entretien ? Quelles doivent être les bases d'un bon entretien ? Existe-t-il un lien entre la posture d'accompagnement et la qualité de relation entre l'accompagnateur et le stagiaire ?

2.2. Le terrain : les CP du réseau libre catholique en Belgique francophone

La présente recherche s'intéresse à l'activité des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental en Belgique francophone (réseau catholique). Ces derniers se définissent comme accompagnateurs des publics avec lesquels ils travaillent, qu'ils soient enseignant(e)s ou directeurs(trices). Leur activité est présentée par eux comme radicalement différente de celle des inspecteurs mais aussi de celle des formateurs. Nous nous proposons, dans les lignes qui suivent, de présenter quelques éléments qui nous semblent révélateurs de la culture en construction dans la Cellule de conseil et de soutien pédagogique et que nous avons dégagés à la fois à partir de l'analyse des entretiens menés avec les CP dans le cadre de notre recueil mais aussi à partir de documents internes à la cellule, sans oublier les informations dégagées à partir de l'ensemble des situations d'échanges informels.

2.2.1. Une culture en construction

Sous l'impulsion de Jacqueline De Ryck, coordinatrice principale de la Cellule de conseil et de soutien pédagogique de l'enseignement catholique fondamental et sous la législature de Godefroid Cartuyvels, Secrétaire général de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique (FédEFoC), un chantier de construction d'une culture des pratiques de conseil, de soutien pédagogique et d'accompagnement a été initié.

L'activité d'accompagnement se décline selon ce groupe de travail, constitué non seulement par la coordinatrice principale des CP mais aussi par les CP faisant partie de la Cellule, selon cinq gestes professionnels (référence à des documents internes de travail) : 1) « analyser la demande », 2) « identifier et formuler des objectifs », 3) « contractualiser », 4) « réaliser et réguler » et enfin 5) « évaluer ». Ces gestes professionnels ne correspondent, pas nécessairement, à des étapes par lesquelles tout accompagnement doit passer. Plusieurs cas de figures peuvent s'incarner, articulant ces différents gestes professionnels selon une configuration originale (5, 2, 4) ou (1,2 et 5) ou encore (1,5, 2, 4).

Ainsi, une réflexion est menée sur une série de questions, parmi lesquelles nous pouvons citer les chantiers suivants :

- Explorer, questionner la demande
- Analyser la demande
- Définir/identifier des objectifs
- Choisir de poursuivre ou de ne pas poursuivre un accompagnement
- La contractualisation

Sur l'ensemble de ces questions, une réflexion est menée parallèlement sur « l'autonomisation » des publics accompagnés. Une phrase, sans équivoque sur le sujet, accompagne certains documents de travail : « *Le but de tout accompagnateur est de travailler à sa propre disparition* ».

L'équipe de CP, constituant cette cellule, a progressivement élaboré une culture de l'accompagnement où il est reconnu, voire il est affirmé, qu'accompagner constitue une démarche et une posture spécifiques, différentes de celles qu'on peut endosser lorsqu'on est enseignant ou directeur, voire inspecteur. Il est question de « se mettre » au service du projet de l'accompagné(e) et de le soutenir dans ses initiatives, et cela, grâce aux outils dont dispose le CP. L'action de ce dernier se distingue d'une action orientée vers la prescription des « bonnes pratiques ». Plus encore que de susciter de l'adhésion auprès des publics ciblés, il est question pour les CP de faire émerger les besoins et d'être disponibles et « équipés » au moment où ils apparaissent dans le chef des directions ou des enseignants avec lesquels ils travaillent.

Ainsi, parmi les missions de conseil et de soutien pédagogique, se glisse une culture de l'accompagnement qui pourrait reléguer les actions coercitives et directives en faveur d'actions mobilisatrices et portées par les acteurs (non seulement commanditaires) directement concernés par les missions des CP. Nous osons cette hypothèse à partir des discours tenus par les différents interlocuteurs rencontrés dans le cadre de cette étude et des postures revendiquées par eux. Options qui sont peut-être à l'origine d'un contexte de travail hautement chargé en termes d'incertitudes. Les lignes qui suivent nous amènent à préciser ces derniers propos.

2.2.2. Des interventions chargées d'incertitudes

Nos entretiens avec ce public ont révélé qu'au moment de rencontrer un(e) accompagné(e), les conseillers pédagogiques accueillent en séance leurs nouvelles demandes de soutien (pas nécessairement formulées en amont de la rencontre), ils élaborent in situ et expérimentent de nouvelles stratégies d'interventions, clarifient et dégagent des enjeux propres aux situations vécues par leurs interlocuteurs qui génèrent la définition de nouveaux objets sur lesquels doit porter l'accompagnement, le tout dans une logique itérative permanente. L'incertitude n'est-elle pas au cœur de toute activité visant l'intervention sur autrui ?

Mireille Cifali, s'intéressant à la polémique autour des « métiers impossibles » que représentent « enseigner, soigner et diriger » cités par Sigmund Freud, précise que leur caractère impossible réside dans l'impossible d'atteindre les objectifs visés :

« Dans son texte de 1937, Freud associe les trois métiers au fait que, pour chacun d'eux, « on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant ». L'impossibilité serait donc attachée à la finalité, à l'absence de réussite au regard des objectifs. Quelque chose vient déjouer les plans, le succès final est aléatoire. » (Cifali, 1999, p. 3, version électronique)

Ce qui pourrait distinguer l'activité d'accompagnement du CP des autres activités poursuivant une intention de transformation d'autrui c'est son incertitude sur l'objet même de son intervention, voire c'est l'absence d'objectifs objectivables. En effet, alors, que le CP connaît son interlocuteur, qu'il n'en est pas à sa première séance de travail avec ce (cette) directeur (trice), il s'interroge : qui va-t-il accompagner lors de cette séance ? Une direction qui se perçoit en déroute ? Une direction diagnostiquée par lui-même comme vivant des difficultés de management ? Une direction en projet de transformer les pratiques de certains de ses enseignants qu'elle identifie comme inadéquates ? Nous avons relevé que ces questions ne perdaient pas de leur actualité alors même que le (la) CP accompagne depuis deux ans une direction. L'incertitude porte alors sur les **caractéristiques situées du sujet accompagné**. Chaque rencontre est susceptible de voir surgir un interlocuteur différent au sens où les enjeux de la rencontre ne se définissent qu'en situation. A cela s'ajoute **l'objet et les outils de l'accompagnement**. Selon l'interlocuteur (celui qui est diagnostiqué par le (la) CP), les objets varient : « Est-il question de construire une stratégie managériale pour créer un espace de développement d'une culture de partage des pratiques ? Est-il question d'amener l'équipe éducative à s'approprier un nouvel outil didactique ? Où bien, est-il question de soutenir la direction dans un exercice politique dans le cadre de ses négociations avec le pouvoir organisateur de l'établissement ? ». La question peut aussi porter sur **les outils, les logiques, les stratégies d'accompagnement** qui s'élaborent in situ comme en témoigne la phrase suivante : « *Sur le moment-même je suis en train de construire tout mon discours, je suis en train de structurer tout mon accompagnement et en même temps que je le fais, j'ai rien en tête, ça se construit dans l'échange.* » (Annexe 3, retranscription entretien de rétrospection de Lucien, lignes 32 à 34).

Nous avons relevé aussi, que le CP possède, parfois, un projet sur l'accompagné(e) et ses propres enjeux liés à la séance d'accompagnement s'ajoutent à ceux de l'accompagné(e) : « *Là je regarde mes notes, je suis en train d'essayer de voir où je veux aller finalement, où je peux l'emmener, où je peux l'inviter et l'emmener.* » (Annexe 3, retranscription entretien rétrospection Lucien, lignes 27-28).

Ainsi, il est possible de se représenter l'activité du CP comme un travail d'enquête, comme une investigation menée pour repérer la « nature » de l'interlocuteur, l'objet sur lequel portera l'accompagnement ou encore de déceler les enjeux des directeurs(trices) relatifs à la séance d'accompagnement mais aussi relatifs aux situations « problèmes » vécues et évoquées par les accompagné(e)s. Pourtant, la familiarité ou plutôt l'aisance avec « l'incertitude » semble se construire avec les années d'expérience en tant que CP, c'est ce que nous explique Lucien : « Au tout début où j'accompagnais, je préparais avant beaucoup et j'essayais de voir si ça collait et quand la direction disait un truc que moi j'avais imaginé, hop, je rebondissais. Ici, je suis plus là-dedans. Effectivement, j'ai moi, ma manière de voir et de faire les choses, moi je ferais comme ça, comme ça et comme ça. Et puis je me dis : « Est-ce que c'est la meilleure chose à faire ? » Question à laquelle je réponds : Non. » (Annexe 3, retranscription entretien de rétrospection de Lucien, lignes 187-191).

2.3. La population étudiée : quatre CP dans quatre situations d'accompagnement

Lors de la phase exploratoire de notre recherche nous avons rencontré douze conseillers pédagogiques dont trois occupaient une place de conseiller pédagogique responsable (coordinateurs de diocèses) et une occupait le poste de coordinatrice de l'ensemble de la cellule de conseil et de soutien pédagogique du réseau libre dans l'enseignement fondamental.

Tous volontaires, ils représentaient 1/3 de la population totale des conseillers pédagogiques émergeant de cette cellule. Notre choix s'est alors porté sur les entretiens individuels d'accompagnement de direction afin de travailler sur un « même type » de situations d'accompagnement. Il nous semblait, a priori, plus difficile d'analyser à partir de mêmes indicateurs des situations qui variaient de plusieurs manières. En effet, notre premier recueil concernait aussi bien des journées de formation animées par le CP, des réunions de coordination d'équipe de CP où le CP coordinateur se définissait dans une activité d'accompagnement, des réunions de coordination entre les CP responsables de diocèses ou encore des réunions d'accompagnement d'un, de trois ou de six enseignants. Nous avons aussi dans les situations étudiées des concertations qui réunissaient l'ensemble des enseignants d'une école. C'est alors que nous avons décidé de ne retenir qu'un seul type de situation : l'entretien d'accompagnement individuel de direction.

Nous avons alors conservé un des douze premiers entretiens et nous avons mené trois nouveaux entretiens. La qualité d'expression du CP sur le souvenir de son vécu mental étant un critère discriminant quant aux entretiens retenus. Nous avons rencontré 13 conseillers pédagogiques différents dont deux ont vécu deux entretiens à un an d'écart entre les deux entretiens.

Dans les lignes qui suivent, nous avons tenu à présenter succinctement les quatre situations d'accompagnement qui appartiennent au recueil final de notre matériau. Pour ce faire nous proposons pour chacun, quelques informations concernant le CP ayant vécu la situation d'accompagnement explorée de même que quelques informations concernant le ou la directeur(trice) rencontré(e).

⚠ Il va sans dire que tous les noms sont imaginaires afin de préserver l'anonymat des personnes ayant participé à cette recherche, d'autant plus qu'elles nous ont accueillie avec confiance et nous ont ouvert les portes de leur intimité professionnelle. Les prénoms et les noms utilisés correspondent à nos prénoms préférés et à des auteurs que nous apprécions particulièrement. Toute tentative pour reconnaître les partenaires de la recherche ne pourrait donc s'alimenter d'un code quelconque concernant les prénoms et les noms attribués. Nous avons baptisé les participants du dernier recueil car nous analysons chaque situation d'accompagnement comme un ensemble cohérent. Nous pouvons ainsi citer des extraits en faisant référence, à une situation donnée, en situant nos propos et donc, nous prémunissant de proposer un discours générique sur l'accompagnement ou sur les activités mentales en situation d'accompagnement.

2.3.1. *Hélène et Madame Swift*

2.3.1.1. Parcours professionnel et d'études d'Hélène

Hélène est conseillère pédagogique depuis huit ans au moment où elle participe à cette recherche. Lors du recueil des données elle a quarante-quatre ans. De formation initiale institutrice maternelle, elle est titulaire d'un diplôme de master en sciences de l'éducation depuis un an.

Après un parcours de seize années d'enseignement, elle devient conseillère pédagogique dans le réseau libre catholique de Belgique francophone.

2.3.1.2. La directrice accompagnée, Madame Swift et son école

La directrice qu'elle accompagne a quarante-huit ans, elle est en fonction depuis quatre ans. Elle a succédé à une directrice qu'elle identifie comme charismatique et organisée, ce qu'elle ne s'attribue pas comme qualités.

Le public qui fréquente l'école est défini, par la conseillère pédagogique, comme d'origine socioculturelle mixte, avec une population essentiellement rurale. Cette école ne bénéficie donc pas des ressources de l'encadrement différencié (équivalent des zones d'éducation prioritaires). Aux évaluations externes, l'école obtient de bons résultats dans l'ensemble des disciplines.

La directrice participait, avant sa demande d'accompagnement, à un groupe de pairs désigné sous l'intitulé : intervention, dans lequel Hélène occupe une place d'animatrice du groupe et du dispositif.

A la fin de l'année scolaire qui précède celle du recueil de données, madame Swift formule une demande d'accompagnement destinée à l'aider à améliorer son pilotage qu'elle perçoit en difficulté.

2.3.1.3. Résumé de la séquence d'accompagnement

C'est la première rencontre de l'année scolaire mais aussi la première rencontre dans le cadre d'un contrat d'accompagnement.

Lors de cette séance, la CP invite madame Swift à parler des sujets relatifs à sa demande d'accompagnement. Elle y projette de définir un planning de leurs rencontres à deux et des rencontres avec l'équipe d'enseignantes. Elles vont ainsi passer en revue les différentes demandes de la directrice. Parmi ces demandes, la directrice explique qu'elle ne se sent pas à la hauteur en termes de leadership. Après avoir réalisé une revue des demandes, des besoins et des potentiels chantiers, Héléna essaye d'amener la directrice à annuler sa première réunion de concertation prévue avec son équipe. Cette réunion, planifiée depuis la fin de l'année scolaire précédente, ne peut être annulée selon madame Swift. Cette dernière souhaite y réaliser une planification annuelle des concertations avec l'ensemble de l'équipe enseignante. La CP poursuit ses tentatives de convaincre la directrice d'annuler cette rencontre car elle possède un outil, élaboré par elle, au service de ce type d'exercice. Elle pense que l'usage de cet outil, sous sa tutelle, va soutenir, dans le chef des enseignants, la construction d'une représentation de leur directrice comme une personne organisée et méthodique. Madame Swift ne se résout pas à annuler cette réunion. Héléna lui propose alors d'y programmer un autre contenu. La directrice ne repère pas d'autres contenus possibles. Elles se quittent sans avoir défini le contenu des rencontres suivantes. La CP est inquiète de terminer un entretien où la direction accompagnée est désarmée. La directrice quitte Héléna, ne sachant plus que faire. Sa réunion doit se tenir le lundi. Elles se quittent donc le vendredi à 17 heures.

2.3.2. Pierre et Madame Engels

2.3.2.1. Parcours professionnel et d'études de Pierre

Pierre est conseiller pédagogique depuis un an et il est engagé dans sa deuxième année. Au moment du recueil il a quarante-huit ans. Après des études en médecine vétérinaire non achevées, il a travaillé plusieurs années dans la distribution alimentaire (gestionnaire de magasins d'alimentation). Il s'est ensuite engagé à trente ans dans des études d'instituteur et il a exercé cette profession pendant dix-huit ans jusqu'à son détachement pédagogique en février 2010 pour occuper la fonction de conseiller pédagogique. Il termine au moment du recueil un master en sciences de l'éducation.

2.3.2.2. La directrice accompagnée, Madame Engels et son école

Au moment du recueil, la directrice a quarante-deux ans et elle a vingt-et-un ans d'ancienneté comme institutrice. Elle exerce comme directrice depuis une année et elle est accompagnée par Pierre depuis une année. Elle a accepté le poste de direction parce que son établissement s'est retrouvé du jour au lendemain sans direction et il fallait pourvoir au poste de manière urgente. Le pouvoir organisateur de l'école s'est adressé à elle pour un dépannage et elle a répondu favorablement mais pour une durée d'un an. Au moment de l'accompagnement observé, Pierre ne sait pas si Madame Engels va s'engager dans un nouveau mandat de direction. Elle doit prendre sa décision dans les jours qui suivent.

L'établissement dont il est question compte trois implantations, cent-nonante élèves, douze classes et quatorze enseignants.

2.3.2.3. Résumé de la séquence d'accompagnement

L'établissement est en train de vivre une restructuration et donc un remaniement de ses implantations. Sur les trois dont il dispose, il va renoncer à une implantation et va s'adjoindre une nouvelle implantation. Il va de soi, dans la mesure où les conseillers pédagogiques appartiennent au réseau libre catholique de l'enseignement fondamental en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles), que les établissements dont il est question appartiennent au même réseau. Ce remaniement du paysage scolaire local va influencer sur les postes d'enseignants à pourvoir. Cela implique le licenciement de certains enseignants ou leur déplacement dans une autre implantation. La directrice vient de découvrir le projet de remaniement suite à une rencontre avec le pouvoir organisateur de l'établissement. Elle n'est pas autorisée à avertir les membres de l'équipe pédagogique sur le projet de restructuration ni sur les licenciements ou sur les délocalisations envisagées. L'entretien d'accompagnement va porter essentiellement sur cette question et les conséquences sur la directrice et les actes qu'elle est invitée à poser, sur sa posture, sur la configuration de l'équipe enseignante primaire et maternelle.

2.3.3. Mathieu et Monsieur Brink

2.3.3.1. Parcours professionnel et d'études de Mathieu

Mathieu a quarante-deux ans au moment du recueil. Après avoir été instituteur, guide nature, formateur d'adultes, il est détaché depuis trois ans en tant que conseiller pédagogique. Il est aussi détenteur d'un master en sciences de l'éducation.

2.3.3.2. Le directeur accompagné : monsieur Brink et son école

Monsieur Brink a plus ou moins cinquante ans. Après avoir travaillé pendant vingt ans comme instituteur, il est devenu directeur dans un établissement de l'enseignement spécialisé de types un et trois depuis une dizaine d'années. Il a fêté

sa trentième rentrée scolaire. Située dans une région économiquement défavorisée, l'école s'organise autour d'une équipe éducative de vingt-cinq personnes et compte cent-vingt élèves.

2.3.3.3. Résumé de la séquence d'accompagnement

Cela fait deux ans que Mathieu accompagne ce directeur. Ce dernier éprouvait, et cela reste d'actualité, des difficultés à piloter l'équipe pédagogique. Il se sentait, l'année précédente, envahi par la quantité de travail qu'il n'arrive plus à gérer autrement qu'en sacrifiant ses temps de loisirs et en ne conservant que très peu de temps pour sa vie privée. Mathieu retrouve donc Monsieur Brink pour une première rencontre après deux mois de congés d'été. Ils réalisent un bilan des chantiers engagés l'année passée, qu'ils fassent l'objet d'un accompagnement par Mathieu ou qu'ils relèvent des préoccupations de Monsieur Brink évoquées avec Mathieu mais non spécifiquement travaillées avec lui.

Ils avaient entamé, lors de l'année précédente un travail sur la conception et l'élaboration du projet d'établissement. Seront abordées les questions de convivialité entre membres de l'équipe éducative, des projets liés au projet d'établissement au niveau de l'école, de groupes-projets et la question des cycles d'apprentissage. Le tout sera travaillé pour définir les objectifs et planifier les journées micro d'une part et les concertations d'équipes pédagogiques d'autre part.

Mathieu, s'engage dans cet entretien d'accompagnement en constatant que le directeur n'a pas cheminé depuis leur dernière rencontre sur ces différentes questions. Par contre, le directeur témoigne de sa satisfaction à s'être engagé dans un cycle d'activité sportive dans lequel il témoigne avoir retrouvé un équilibre entre le temps et l'énergie consacrés à sa fonction de directeur et sa vie privée.

Ils vont travailler les modalités collégiales de prise de décision car le directeur, alors qu'il met en place des groupes de travail, n'implique pas par la suite les groupes de travail dans la construction de la décision. Ils vont ensuite faire le point sur l'ensemble des groupes-projets initiés dans l'école. Ils s'engagent dans le dernier tiers de l'entretien d'accompagnement dans l'organisation des journées micro. Plus précisément, Mathieu propose une organisation des journées de formation et invite le directeur à se prononcer sur cette proposition d'organisation. En effet, le directeur n'a rien imaginé ni rien anticipé sur l'organisation de ces journées, ni même défini les objectifs. Il demande que ce soit Mathieu qui anime ces journées et écoute les propositions de Mathieu. Plusieurs fois Monsieur Brink dit à Mathieu que le travail d'organisation de ces journées micro le stresse.

2.3.4. Lucien et Madame Tirtiaux

2.3.4.1. Parcours professionnel et d'études de Lucien

Lucien est conseiller pédagogique depuis deux ans au moment du recueil des données. Il est alors âgé de quarante-quatre ans et a exercé comme instituteur pendant dix-neuf ans avant d'être détaché pour une fonction de CP. Il termine, au moment du recueil des données, un master en sciences de l'éducation.

2.3.4.2. La directrice : madame Tirtiaux et son école

Madame Tirtiaux est directrice depuis cinq ans. Avant cela, elle a exercé en tant qu'institutrice primaire pendant vingt-huit ans. Son école se situe en milieu urbain avec une population à indice socio-économique élevé selon les précisions apportées par Lucien.

2.3.4.3. Résumé de la séquence d'accompagnement

Madame Tirtiaux soumet à Lucien des questions liées au pilotage des équipes éducatives de la section des maternelles et de la section des primaires. Madame Tirtiaux perçoit les enseignants de son école comme peu autonomes. Lucien engage l'accompagnement persuadé que Madame Tirtiaux soulève la question d'une concertation pédagogique avec les enseignantes de la section maternelle alors qu'il s'agit d'une journée micro. Ils vont traiter les deux types de réunions lors de cette séance d'accompagnement.

Il est question tout le long de la séance de développer une démarche de pilotage à propos de l'identification des besoins de formation des enseignantes de la section maternelle dans le cadre des réunions de concertations pédagogiques que la directrice doit encadrer mais aussi de définir la forme que vont prendre ces séances de concertation et les questions qui y seront traitées. En soulevant ce chantier, il y est aussi question de travailler sur les conduites de réunions de la directrice.

Il est bien sûr aussi question de la journée micro pour laquelle ils vont construire un canevas de journée.

La directrice sollicite à plusieurs reprises Lucien pour qu'il l'aide à orienter ses stratégies d'intervention avec ses enseignants. Il y sera, à plusieurs reprises, question pour Lucien d'interroger ses propres modalités d'accompagnement.

Enfin, le dernier chantier sur lequel ils vont travailler concerne une enseignante qui a une classe de première année maternelle qui a été inspectée et pour laquelle le rapport d'inspection s'inquiète du niveau d'étude des premières maternelles. Elle attend de Lucien qu'il prenne en charge cet accompagnement. Lucien, va l'encourager à prendre elle-même en charge l'accompagnement, quitte à la soutenir dans cet accompagnement.

Chapitre 3

Approcher l'activité mentale

**Options théoriques, épistémologiques et
méthodologiques**

Approcher l'activité mentale

Options théoriques, épistémologiques et méthodologiques

Introduction

Dans cette troisième partie, nous souhaitons présenter les éléments théoriques, épistémologiques et méthodologiques qui nous ont permis d'approcher les activités mentales des conseillers pédagogiques en situation d'entretien individuel d'accompagnement de direction.

Nous poursuivons à travers cette recherche deux objectifs différents. Un premier objectif, de nature épistémologique, vise à élaborer un outil théorique et méthodologique qui permette d'appréhender les activités mentales et de les analyser. Un second objectif peut être formulé dans les termes suivants, à savoir, repérer les processus mentaux présents ou activés par les conseillers pédagogiques rencontrés lors de situations d'accompagnement individuel de directions.

Quatre chapitres composent cette troisième partie. Un premier chapitre, présente les éléments théoriques, essentiellement issus de la psychologie cognitive - mais revus à la lumière d'une approche de l'activité- sur lesquels nous avons basé notre travail. Le deuxième chapitre nous permet de préciser les options épistémologiques qui ont piloté notre rapport à l'objet de notre recherche et qui nous ont permis de définir les modalités méthodologiques de notre recherche. Dans le troisième chapitre, nous présentons les modalités de constitution de nos matériaux de recherche, ces dernières n'étant pas neutres ni sans incidence sur la nature de notre recherche. Le quatrième chapitre, quant à lui nous a offert la possibilité de présenter les modalités, et, de manière introductive, les outils qui nous ont servi au traitement des matériaux de recherche.

3.1. Qualifier les activités mentales – questions théoriques

Avant de présenter notre premier exercice de la recherche qui a consisté à opérationnaliser un outil pour appréhender les activités mentales, il nous faut préciser ce que nous entendons par « activités mentales ». Nous présentons donc notre exploration de la notion d'activité mentale proposée par la psychologie cognitive et, plus particulièrement, à travers l'approche de Jean-François Richard, puis nous concluons avec une proposition de définition.

Nous avons utilisé la notion « d'activités mentales » jusqu'à ces lignes comme si cette dernière était stabilisée et qu'un consensus nous permettait de nous éviter

l'exercice d'une définition. Pourtant, la première étape de notre recherche nous oblige à préciser ce qui est entendu lorsque nous convoquons cette notion.

3.1.1. Une activité mentale

Pour Jean-François Richard (Richard, 1998), les activités mentales représentent une partie des activités cognitives. Voici la définition qu'il nous propose :

« Les activités mentales sont des activités cognitives finalisées. Elles sont liées à la réalisation de tâches : à ce titre, elles sont orientées par des objectifs et reposent sur une représentation de la situation. Ce sont les activités qu'en première analyse on met sous les termes de compréhension, raisonnement, résolution de problème. » (Richard, 1998, p. 7)

Nous retenons de cette définition que les activités mentales sont des activités cognitives **finalisées**.

« Les activités mentales sont une partie des activités cognitives : elles se situent au-delà des informations sensorielles, d'origine environnementale ou langagière et précèdent la programmation motrice, l'exécution et le contrôle des mouvements qui sont la réalisation comportementale des actions. » (Richard, 1998, p. 8)

Notre objet de recherche est le **traitement mental** que des conseillers pédagogiques opèrent durant l'entretien d'accompagnement. Notre projet n'est pas tant d'accéder à leur activité de traitement sensoriel ni à leur activité motrice de prise de parole, que d'accéder aux opérations de traitement réalisées alors qu'ils vivent une interaction avec un(e) directeur(trice) dans un contexte qui est socialement désigné comme de l'accompagnement.

Pourquoi désigner ce type de traitement par « activité mentale » plutôt que par « activité cognitive » ? Jean-François Richard utilise le terme « mental » pour des raisons fonctionnelles. En effet, il nous explique que ce terme permet de distinguer les activités traitant des **significations** et des **décisions** des activités traitant des **perceptions** et de la **motricité**.

« Nous ne prétendons pas donner une définition très rigoureuse de ce qu'est le mental. Ce terme, qui a été réhabilité par le cognitivisme, nous paraît utile précisément parce qu'il permet de distinguer, à l'intérieur du domaine cognitif, les activités qui traitent des stimuli et font appel principalement à des processus de bas en haut, souvent modulaires, et les activités qui traitent des significations et des décisions. Le mental est une partie du cognitif. Les autres composantes en sont la perception et la motricité en entendant par-là la programmation et l'exécution du geste du mouvement. » (Richard, 1998, p. 9)

L'objet de notre intérêt réside dans les processus mentaux vécus par les sujets (les CP) qui les amènent à construire du sens autour de leurs actions passées, présentes et futures et la manière dont ces actions sont conçues par les sujets dans un contexte interactionnel particulier, chargé par les acteurs de finalités multiples, variées et éventuellement contradictoires.

A retenir

Pour la suite de notre travail, nous retenons la distinction établie par Jean-François Richard. En effet, dans la mesure où nous nous intéressons à l'activité mentale, nous concentrons notre exercice sur le traitement par les conseillers pédagogiques des significations et des décisions. Nous désignerons donc par activités mentales, les activités cognitives traitant des significations et des décisions opérant sur des représentations.

3.1.2. Une activité étudiée dans une situation non simulée

Les travaux menés pour appréhender les activités mentales en situation de travail, en ergonomie psychologique comme en psychologie cognitive s'intéressent aux tâches. L'usage de ce terme réfère à un cadre normé de ce qui est à accomplir comme nous le comprenons à partir des propos de Guy Brousseau repris dans les lignes qui suivent :

« D'autre part, ce n'est pas une simple action faite, peut-être, inconsidérément ou improvisée sous le coup de la nécessité, c'est ce que quelqu'un doit faire (devait faire, a dû faire, devrait faire, aurait dû faire etc..) c'est un projet. »

Le fait pour la tâche d'être un projet a plusieurs conséquences :

- la première c'est qu'un projet peut ne pas se réaliser. La tâche n'est donc pas ce que le sujet accomplit effectivement, du moins pas nécessairement. Il faudrait un terme différent pour désigner ce que fait le sujet, avant de le confronter à la tâche demandée. En déclarant a priori que ce qu'a fait le sujet est une réalisation de «la» tâche, le psychologue donne à cette tâche le rôle de « modèle » privilégié pour l'action du sujet.
- la seconde c'est que la tâche est une action concevable à l'avance, formulable et communicable. En dehors de ces conditions il faudrait parler de désir, d'intention, de but, etc. » (Brousseau, 2004, p. 2)

La tâche renverrait au travail prescrit par les pairs, par une hiérarchie, par des traditions ancestrales alors que l'activité renverrait à ce qui est effectivement accompli par le sujet « actant » ou auteur de l'activité. L'activité d'accompagnement, dans les conditions dans lesquelles nous l'avons étudiée, est faiblement normée, ou plus exactement « implicitement » normée, dans ses modalités comme dans ses résultats. Ce qui est à faire et surtout, la manière dont ce doit être fait n'est ni défini, ni formalisé et donc bien difficilement identifiable pour un acteur non initié aux pratiques d'accompagnement spécifiques au groupe des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental dans le réseau libre catholique pour la Belgique francophone. Il n'y a que peu de textes précisant les compétences attendues d'un conseiller pédagogique. De l'ensemble des données que nous avons recueillies il apparaît que les conseillers pédagogiques, eux-mêmes, sont en difficulté d'annoncer en amont de la séance d'accompagnement les critères qui permettent d'en évaluer la qualité ou d'en évaluer le succès. Ils sont tout aussi incertains sur le contenu de la séance et sur le mode opératoire qu'ils vont adopter.

Nous serions donc non seulement en peine, dans ce contexte précis, de disséquer en amont l'activité d'un conseiller pédagogique lors de son accompagnement individuel d'une direction, mais en plus cela relèverait d'une incohérence méthodologique. En effet, chaque conseiller pédagogique se forge une définition de ce qu'il a à faire et parfois cette définition se produit dans le cours même de la séance d'accompagnement. Cependant, ils sont investis de missions assignées par une organisation dans laquelle la hiérarchie plébiscite certaines « postures », certaines attitudes à adopter, que nous avons présentées dans la deuxième partie de notre document.

La citation qui suit, reprise au travail de Jacques Leplat, nous offre un éclairage systémique sur des frontières bien plus poreuses qu'il n'y paraît dans les relations qui unissent « tâche » et « activité » :

« L'activité exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute. Elle exprime la tâche prescrite dans la mesure où celle-ci constitue un élément capital dans l'élaboration de l'activité. Cette dernière porte toujours une certaine empreinte de la tâche prescrite, même quand elle s'en donne une autre définition. Mais l'activité exprime aussi l'agent : elle traduit, notamment, ses compétences, ses motivations, son système de valeur, etc. Comme la tâche est modifiée éventuellement par l'agent qui la réalise, cet agent est façonné, en retour par la tâche prescrite qui le provoque de diverses manières. Ainsi il existe une étroite interaction entre la tâche prescrite et l'agent qui, d'une certaine façon, se construisent mutuellement. » (Leplat, 1997, p. 33)

Lors de nos différentes rencontres, les conseillers pédagogiques avec lesquels nous avons travaillé nous ont exprimé la difficulté de croiser des logiques différentes : 1) leur propre représentations de l'accompagnement et des gestes professionnels qui s'y rapportent, 2) les recommandations de la hiérarchie qui peuvent apporter des dimensions différentes de leur propre représentation de l'accompagnement, 3) l'éventail plus ou moins large des ressources dont ils disposent qui leur offrent selon leur volume le choix, 4) les attentes des directions accompagnées (qui varient dans le temps et selon les personnes) et qui possèdent leurs propres représentations de ce que représente le fait d'être accompagné et probablement bien d'autres logiques encore qui nous échappent.

La tâche, pour Jean-François Richard, présente un caractère fonctionnel car elle permet de découper le travail cognitif et peut être découpée en sous-tâches, étroitement liées à la tâche, sous peine de perdre leur sens.

« La tâche est l'unité qui permet de découper et d'analyser le travail cognitif en composantes qui ont une certaine autonomie. Une tâche est caractérisée par un résultat à atteindre, par des contraintes dans l'obtention de ce résultat, et par un domaine de connaissances spécifiques. Une tâche peut être décomposée en sous-tâches, qui sont très étroitement liées à la tâche principale et ne peuvent en être séparées sans perdre leur sens. Ces dernières ne sont donc pas des unités. Entre les tâches, en revanche, il n'y a pas de liens étroits. C'est le choix des tâches ainsi entendu que nous mettons sous le terme de régulation. Le choix des sous-tâches fait partie de la réalisation de la

tâche et relève donc des processus de construction des représentations et d'élaboration des décisions. » (Richard, 1998, p. 15)

L'activité d'accompagnement des conseillers pédagogiques n'étant pas normée, ni dans ses modalités ni dans ses résultats, comment en repérer les composantes ? Sans entrer dans une logique de tâche, notre projet consiste tout de même à identifier les composantes de l'activité d'accompagnement, pas au sens de ce que l'accompagnement exige comme étapes ou comme tâches prescrites mais au sens de disposer de « mots » pour la décrire. Comme nous nous intéressons à l'activité d'accompagnement des conseillers pédagogiques avec ce qu'elle rencontre comme incertitudes, nous avons opté, dans un premier temps, pour l'adoption d'une grille d'analyse issue des travaux de modélisation de la résolution de problèmes (Schoenfeld, 1994). Une réserve cependant s'est rapidement présentée. Dans les modélisations de la résolution de problème, le problème est déjà défini en tant que tel. Il nous fallait identifier une grille d'analyse de l'activité du conseiller pédagogique qui permette de décrire l'amont de la problématisation et la problématisation elle-même. C'est ainsi que notre cheminement théorique nous a conduit vers les travaux de John Dewey et sa modélisation de « l'enquête » qui décrit le passage d'une situation indéterminée vers une situation déterminée (Dewey, 2006). Nous y reviendrons dans la cinquième partie de ce document. Précisons cependant, que l'usage de cette grille nous a permis de pouvoir décrire une activité, que celle-ci relève de l'enquête complètement, partiellement, ou pas du tout, et qui présente les caractéristiques du traitement du doute, du questionnement, du choix ; en résumé, du traitement de situations présentant des zones d'incertitude. Cependant, l'usage d'une grille d'analyse issue de « l'enquête » telle que modélisée par John Dewey ne nous a pas pour autant conviée dans une logique de la tâche prescrite.

Enfin, précisons que notre option méthodologique nous a amenée à tenter d'approcher l'accompagnement comme un travail, avec toute la complexité qui le caractérise. Nous n'avons pas investi dans un protocole expérimental dans lequel nous aurions soumis les conseillers pédagogiques à des expériences visant la réalisation de tâches spécifiques. Nous les avons abordés dans ce qui est le plus proche d'une situation habituelle d'accompagnement. Dès lors le terme de tâche n'est pas approprié. Même s'il peut désigner, y compris dans une approche par l'activité « ce sur quoi un sujet est occupé », ce qu'il est en train de réaliser, nous privilégierons de ne pas le retenir car nous ne souhaitons pas anticiper un découpage et donc une qualification des actes posés par le sujet. Nous rejoignons en cela la réflexion de Marta Olivetti Belardinelli :

« La théorie, au sens d'un ensemble de modèles de processus logiquement interdépendants, affirme que les processus cognitifs peuvent être analysés en une séquence de stades, ordonnés en ce sens que chaque stade représente un pas important dans l'élaboration de l'information cognitive. Cette affirmation, qui est avant tout une affirmation de principe, et par conséquent de nature méthodologique, est basée sur le

postulat (...) de l'analogie entre les processus mentaux de l'homme et les processus d'élaboration des ordinateurs. » (Olivetti Belardinelli, 1987, p. 131)

A retenir

Dans la mesure où l'activité mentale qui nous intéresse concerne celle présente lors de l'entretien d'accompagnement, sans découpages préalables, les activités cognitives auxquelles nous nous intéressons sont finalisées par leurs auteurs mais elles ne sont pas liées à la réalisation de tâches spécifiques ni prescrites. Ce qui ne les empêche pas d'être « orientées par des objectifs » et de « reposer sur une représentation de la situation ».

3.1.3. Une activité susceptible de générer une émotion

L'activité d'accompagnement des CP lors d'entretiens individuels avec des directions présente, nous l'avons dit, un traitement de l'incertitude. Nous formulons l'hypothèse que ces incertitudes impliquent des émotions non seulement de par la confrontation du sujet à un inconnu mais aussi par l'urgence dans laquelle se trouve le sujet de concevoir l'action à mener et de rétablir des caractéristiques déterminées à la situation indéterminée. Pour John Dewey, l'intensité de cette émotion influe sur le processus de décision et peut agir sur la qualité de la décision qui doit être prise.

« Mais en tant qu'il est simplement urgent, il produit une émotion si forte qu'elle gêne et souvent empêche qu'une décision sage soit prise. La question intellectuelle est de savoir quelle sorte d'action la situation requiert pour qu'elle puisse être reconstruite objectivement d'une façon satisfaisante. On ne peut répondre à cette question que par des opérations : observation, collection de données et inférences, opérations dirigées par des idées dont le matériel est lui-même examiné par le moyen d'opérations idéelles de comparaison et d'organisation. » (Dewey, 2006, p. 233)

Dans le cadre de ce travail, nous ne distinguons pas de traitement affectif ou émotionnel différent d'un autre traitement. Distinguer, aujourd'hui, cognition et émotion revient à ignorer les travaux menés par divers chercheurs en psychologie cognitive sur les émotions comme les travaux de Howard Leventhal et Klaus Scherer par exemple. La distinction serait plus le produit d'une discrimination issue de la vie quotidienne qui tend, par ailleurs, à confondre « cognition » et « raison » et moins le résultat d'un exercice scientifique.

Pierre Philippot souligne combien, derrière cette notion d'émotion, se côtoient quantité de phénomènes différents :

« Beaucoup pensent qu'il est difficile de définir le concept d'émotion. La raison en est sans doute que « l'émotion » n'existe pas, du moins, comme entité psychologique. Tout comme pour le psychologue, la « mémoire » n'existe pas en tant que telle. Dans les deux cas, le concept recouvre une multitude de phénomènes que le sens commun a regroupés dans une large catégorie. » (Philippot, 2007, p. 11)

Les recensements de Robert Plutchik (Plutchik, 1980), à savoir 28 définitions entre 1884 et 1977 dans la littérature psychologique et psychiatrique et ceux de Paul R. Kleinginna et de Anne M. Kleinginna (Kleinginna & Kleinginna, 1981), à savoir 92 définitions recensées à partir de travaux de recherches entre 1971 et 1981, illustrent combien la notion est non seulement sémantiquement riche mais qu'elle est utilisée dans des recherches aux paradigmes les plus variées.

Tout un pan de la recherche du traitement des informations s'est développé à partir des années 80 nous rappelle Pierre Philippot.

« Une synthèse particulièrement intéressante de différents modèles a été effectuée dès 1987 par deux auteurs : Howard Leventhal et Klaus Scherer. Le modèle qu'ils ont proposé reste remarquablement d'actualité et reprend les dimensions centrales des autres théories. » (Philippot, 2007, p. 14)

Cette synthèse traite à la fois des évaluations émotionnelles et des réponses émotionnelles, et dans les deux cas l'activité cognitive est présente. Il est plus aisé scientifiquement de distinguer réponse physiologique et réponse cognitive que de distinguer cognition et émotion, la première constituant une des dimensions présentes dans la seconde.

Pourquoi nous attarder sur la notion d'émotion, alors que notre propos n'est pas d'étudier les émotions ? C'est justement parce que nous n'avons pas discriminé, dans le traitement de notre matériau, ce qui ressort d'un épisode émotionnel ou pas.

Pierre Philippot définit l'émotion comme « un phénomène foncièrement adaptatif qui inclut de manière prototypique (a) le décodage de toute situation en terme de sa signification pour l'identité et les buts poursuivis par la personne, (b) l'organisation d'une réponse immédiate en mobilisant toutes les facettes nécessaires de l'individu et (c) un ensemble de réponses aux niveaux physiologiques, expressifs, comportementaux et cognitifs. » (Philippot, 2007, p. 62)

Pierre Philippot relève quatre dimensions au concept d'émotion. La première, concerne « l'évaluation émotionnelle » qu'elle soit conceptuelle, schématique ou sensori-motrice d'une situation, la deuxième s'intéresse à la « tendance à l'action » qu'engendre cette évaluation, la troisième traite des « réponses émotionnelles », qu'elles soient physiologiques, comportementales ou cognitives et, enfin, la quatrième facette porte sur « la coloration subjective de l'expérience par l'émotion » (Philippot, 2007, p. 13). Si nous prenons en compte dans cette recherche à « l'évaluation émotionnelle » (Philippot, 2007, p. 12), à savoir, l'attribution d'une signification émotionnelle à une situation ou à un élément particulier de celle-ci, et si nous prenons en compte les « réponses émotionnelles », dans leur dimension cognitive, nous n'accordons pas de statuts différents à ces épisodes.

Nous ne traitons pas ces épisodes émotionnels différemment des autres, car notre objet ne s'articule pas autour des émotions. Ce qui suscite notre attention, c'est le traitement mental qui est réalisé lors d'épisodes dans lesquels des incertitudes apparaissent et sont traitées. Cette précision nous sert à situer notre travail dans une

approche cognitiviste qui n'exclut, en aucun cas, la prise en compte des évaluations émotionnelles, par exemple, dans la mesure où elles correspondent à un traitement cognitif.

3.1.4. Une activité consciente

La question de la **conscience** est la quatrième caractéristique des activités mentales. Jean-François Richard précise cette dimension :

« On peut être tenté d'ajouter une quatrième caractéristique des activités mentales : leur caractère conscient. Nous ne croyons pas cela pertinent. Les activités mentales les plus performantes sont en général très automatisées : leur rapidité d'exécution est une condition de leur efficacité. Elles sont plutôt conscientes en général en début d'apprentissage, dans les situations non familières ou encore dans les situations connues qui requièrent une conceptualisation et une prise de conscience de ces activités à fins de communication, de prise de décision collective ou en vue de l'enseignement. » (Richard, 1998, p. 9)

La notion de **conscience** doit être clarifiée pour préciser la nature de notre travail. Souvent l'usage de ce terme, comme c'est le cas dans ce qu'écrit Jean-François Richard ci-dessus, signifie « attention » et « mise en discours » ou discoursivisation. Quand on évoque le fait que cela peut se faire avec conscience ou dans la conscience, ce qui est signifié c'est l'attention portée à un agir ou un à un phénomène. D'où la « prise de conscience ». Le sujet est alors invité à se « remémorer » et à traduire, ou plus exactement, à transformer le contenu remémoré en discours. Certaines approches de l'analyse des pratiques professionnelles en font un thème promotionnel : prendre conscience de sa pratique professionnelle. Nous proposons une autre approche de la conscience. La conscience recouvre l'état de vie qui permet au sujet de se remémorer un vécu alors même qu'il n'y portait pas nécessairement une attention et une vigilance particulière. Dès lors, tout ce qui est désigné par automatisme, ne signifie pas pour nous que le sujet n'est pas conscient de ses agirs mais plutôt qu'il le fait sans volonté d'y porter une attention spécifique, sans projet de mémorisation ni intention de « discoursivisation » de cet agir.

Notre approche des activités mentales s'inscrivant dans un paradigme de l'activité, inspirée des travaux des psychologues soviétiques des années vingt et trente (comme nous l'avons présenté dans la partie dédiée à notre inscription épistémologique), nous ne pouvons envisager l'activité autrement que consciente : *« du fait de sa nature sociale, l'activité humaine perd son caractère instinctif et devient consciente »* (Rubinstein, 2007, p. 141).

Par contre, les propos de Jean-François Richard nous alertent. En effet, plus une activité sera maîtrisée, moins le sujet sera capable de se la remémorer et donc nous en déduisons que plus l'exercice de transformation dans une perspective de la verbaliser sera ardu. Notre matériau, produit des entretiens de rétrospection, sera donc nécessairement lacunaire. Le conseiller pédagogique ne produisant pas un

discours sur l'ensemble de son activité mentale mais sur certaines parties de celle-ci. La question de la maîtrise et de la conscience qui s'en suit n'en étant qu'une des raisons. Nous reviendrons sur la qualité de notre matériau lorsque nous comparerons les produits de notre modélisation des activités mentales avec les travaux de Lev Vygotski sur le dialogue intérieur.

3.1.5. Une activité finalisée : nécessité, objectif, but, mobile, motif, intention

Jean-François Richard utilise le terme **d'objectif** pour préciser le caractère finalisé des activités mentales. Nous privilégierons un autre terme à savoir « intentions ». En effet, à la notion « d'objectif » qui est colorée par des champs tels que l'éducation, l'ingénierie de formation ou encore le marketing, par exemple, qui traduisent un but à atteindre et qui précisent la nature et la forme que doit prendre ce qui va être transformé, nous privilégions la notion d'intention dans sa filiation à la philosophie de l'action. Les objectifs annoncent les coordonnées (latitude et longitude) du point de destination d'un navire et qui vont en définir la trajectoire de la même manière que des objectifs pédagogiques définissent les transformations attendues à l'issue de l'acte pédagogique et vont (en principe) orienter les ressources mobilisées pour permettre d'atteindre ces objectifs.

Gertrude E. M. Anscombe consacre une partie de ses travaux à la question de l'intentionnalité. Elle propose de rétablir le lien interne entre l'intention et l'action. Elle invite à opérer un renversement complet de perspective, écrit Vincent Descombes dans la préface rédigée pour l'édition traduite de l'ouvrage intitulé « Intention » :

« au lieu de prendre pour paradigme d'une attribution d'intention à un sujet le cas de l'intention « pure » (pure de toute exécution présente), partons de ce que fait effectivement quelqu'un et cherchons en quoi ce qu'il fait est intentionnel. » (Anscombe, 2002, p. 15)

Reprenant une citation des propos de Wittgenstein : « Lorsque je me souviens de l'intention dans laquelle j'ai fait quelque chose, je ne me souviens pas nécessairement d'avoir eu telle ou telle pensée explicite en tête ; et, quand bien même j'aurai eu telle pensée explicite en tête à cet instant, par exemple sous la forme d'une phrase qui me serait venue à l'esprit, cette pensée ne donne l'intention qui était la mienne qu'en vertu de « toute l'histoire de ce qui s'est passé » (die ganze Geschichte des Vorfalls) (Wittgenstein, Recherches philosophiques, paragraphe 644) », Vincent Descombes caractérise l'approche de Gertrude Anscombe qui réfute le modèle « mentaliste » de la question de l'intentionnalité. Et il ajoute :

« On pourrait donc dire, que pour Anscombe, l'analyse qui permet de comprendre en quoi une action est intentionnelle ne doit pas être une analyse mentaliste (comme si le concept d'intention servait à décrire un état interne de l'agent) mais une analyse historique ou biographique (ce concept décrit la conduite d'un agent dans le contexte de ses activités passées et de son milieu historique de vie). » Vincent Descombes, préface (Anscombe, 2002, p. 15)

Vincent Descombes reprend l'appréciation que réalise Gertrude Anscombe à propos de la distinction établie par Aristote entre raisonnement pratique et raisonnement théorique.

Selon cet auteur, « le raisonnement pratique d'un agent est un raisonnement dont la conclusion est une action. L'agent ne tire pas de ses prémisses pratiques une vérité portant sur ce qu'il faudrait faire, mais il tire la conséquence de ses prémisses en agissant. » (Anscombe, 2002, pp. 17-18)

Notre affiliation, à cette approche historique ou biographique de l'action et donc de l'intention, nous permet de rencontrer la troisième application du concept défini par Gertrude Anscombe, à savoir, la possibilité de préciser dans quelle intention une action est faite (Anscombe, 2002, pp. 15-16).

Le terme d'« intention » ne se confond dès lors pas avec la notion d'« espoir », d'« attente », ou encore de « désir ». Les activités cognitives du sujet sont portées par des **intentions**. Ces dernières ne sont pas nécessairement discursives ou planifiées. Elles existent dans l'agir mental. Dès lors se préoccuper des intentions ne nous amène pas à relever dans le discours des sujets interrogés ce qu'ils perçoivent de leurs « intentions d'agir ». Notre préoccupation nous conduit à identifier dans l'agir même des sujets ce qui les pousse à agir de la sorte. Pour y parvenir, nous analysons les produits de l'agir. Dans la quatrième partie de cette dissertation, nous expliquons comment nous parvenons à identifier les intentions des sujets lors de leurs activités.

Jean-François Richard définit les activités mentales comme des activités cognitives finalisées. Ces finalités peuvent être identifiées au travers des six fonctions que cet auteur propose. Le système cognitif remplit six fonctions pour ce qui est de l'activité mentale (Richard, 1998, p. 12) :

- (1) Conservation des structures cognitives permanentes : connaissances, croyances ;
- (2) Elaboration des décisions d'action pour des tâches : ce sont les productions du système cognitif. Leur élaboration correspond à trois types de tâches pour le système cognitif :
 - des **tâches de résolution de problème**, c'est-à-dire des situations d'élaboration de procédures dans lesquelles cette élaboration dépend de la représentation de la situation ;
 - des **tâches d'exécution non automatisées** correspondant à des situations pour lesquelles des procédures générales existent en mémoire mais doivent être adaptées au cas particulier, grâce à des raisonnements orientés vers l'action ;
 - des **tâches d'exécution automatisées** qui consistent dans la mise en œuvre de procédures spécifiques.
- (3) **Construction des représentations** (structures cognitives transitoires) ;
- (4) **Production d'inférences à finalité épistémique** (représentations) ou à finalité **pragmatique** (décisions d'action) : elles consistent à produire de nouvelles informations à partir des informations existant en mémoire, à savoir les connaissances, et des informations issues de la situation. Elles sont de deux

types : les unes ont pour finalité la compréhension : elles contribuent aux représentations. Les autres ont une finalité pragmatique : elles produisent des objectifs d'action, des plans ou des suites d'action ;

(5) **Construction de connaissances ;**

(6) **Régulation et contrôle de l'activité.**

Les fonctions identifiées par Jean-François Richard correspondent aux intentions épinglées en début de chapitre pour définir les activités mentales, en ce sens que ce sont des processus mentaux finalisés. Notre modélisation pour approcher l'activité mentale n'a pas manqué de considérer les mobiles comme une des composantes qui permettent de décrire l'activité mentale.

Paul Ricoeur précise que l'action intentionnelle est définie dans le langage « ordinaire » par l'adjectif libre :

« on les (mobiles) explique par des motifs, en donnant à ce mot le sens de « raison d'agir » plutôt que celui de « cause » ; on les assigne à un agent responsable, etc. Dire qu'une action est « libre », c'est donc prescrire de la placer dans la catégorie des actions qui présentent ces traits remarquables et, du même coup, exclure qu'on la place dans la catégorie des actions présentant des traits contraires, par exemple qu'elles soient faites par contrainte. L'expression « libre » fait alors partie d'un univers du discours où l'on rencontre des mots tels que : « projet », « motif », « décision », « raison d'agir », « auteur responsable », etc. ; définir le mot « libre », c'est ainsi le relier à tout ce réseau de notions où chacune renvoie à toutes les autres. » (Ricoeur, 2013)

Les chercheurs de l'école soviétique de l'activité utiliseront, quant à eux, les termes de nécessité, de but et de motif.

Sergueï L. Rubinstein distingue la notion de motif, qui correspond à une intention qui assume la dimension sociale de la nécessité (Rubinstein, 2007, p. 142) et qui initie l'activité, de la notion de but qui, quant à elle, oriente l'activité. Gérard Vergneau écrira à ce propos, dans les notes critiques sur l'ouvrage qui permet de rééditer plusieurs textes de Sergueï L. Rubinstein, que ce dernier « voit les motifs comme des motifs sociaux avant tout, qui vont bien au-delà des buts de l'action. » (Vergnaud, 2007, p. 2 version électronique).

L'approche de l'activité par Sergueï L. Rubinstein, tout comme celle d'Alexis Leontiev, postule qu'à l'origine de toute activité réside la nécessité : « c'est-à-dire un besoin, « quelque chose qui manque » dans les circonstances présentes. La forme de la nécessité détermine la forme de l'activité. ». (Lahlou, Samoylenko, & Nosulenko, 2012, p. 72). Le motif correspond au « moteur direct de l'activité », ce pourquoi elle est effectuée.

Les deux notions peuvent être reliées entre elles ou au contraire elles peuvent s'autonomiser l'une de l'autre :

« L'unité de l'activité se présente comme l'unité des buts vers lesquels elle est orientée et des motifs desquels elle part. Le motif des actions humaines peut être lié à

leur but car le motif c'est l'impulsion et l'aspiration d'atteindre un but. Mais le motif peut se détacher du but et se déplacer 1) vers l'activité 2) vers l'un des résultats de l'activité. Dans le deuxième cas, le résultat dérivé des actions devient pour le sujet le but de ses actions. » (Namolovan-Stephan, 2009, p. 3 version électronique)

La définition du but correspond à la définition de l'action à mener. « Avec le but, le sujet a choisi un objet particulier pour satisfaire son besoin. Le but est la représentation mentale du résultat futur de l'activité. C'est une stratégie concrète pour répondre au motif. » (Lahlou et al., 2012, pp. 72-73).

L'approche d'Alexis Leontiev, assez proche de celle Sergueï L. Rubinstein, fige les relations entre d'une part, le motif et l'activité et d'autre part, entre le but et l'action :

« Il n'y a donc pas de correspondances entre le but de l'activité et ce qui la motive : un être humain peut poursuivre un but (conscient) qui constitue l'objet immédiat de son activité en raison d'un motif, ou mobile, qui n'est pas immédiatement présent à sa conscience et qui pourtant constitue l'objet véritable de son activité. Activité et action ne se superposent pas. Le motif stimule l'activité du sujet alors que le but, l'objet immédiat, l'oriente et le guide. » (Chaiguerova, 2010, p. 168)

Ludmila Chaiguerova y identifie la différence entre la théorie de l'action qui propose l'intentionnalité comme mode d'explication de l'action et les théories de l'activité :

« On peut expliquer l'action d'un individu par son intentionnalité, par le but qu'il poursuit. Les individus sont, de ce point de vue, interchangeables et appréciés par le degré d'atteinte des buts qu'ils se donnent. Cette conceptualisation sert de fondement à l'étude sociologique des comportements humains. Les théories de l'activité sont par contre proprement psychologiques : l'activité du sujet relève d'un arrière-plan qui n'est pas directement accessible à un observateur. En ce sens, l'activité « ne se touche pas du doigt ». Elle relève des mobiles du sujet en lien avec les besoins qui le mettent en mouvement. Une véritable analyse psychologique de l'activité cherche à découvrir le motif qui se dissimule derrière les actions d'un individu. De cette distinction génétique découle le fait que le comportement observé ne dit rien des véritables motifs qui le régulent. » (Chaiguerova, 2010, p. 168)

Pour rencontrer l'objet de notre recherche, à savoir les activités mentales de conseillers pédagogiques en situation d'accompagnement, nous n'avons pas hésité à nous inspirer à la fois des théories de l'action et des théories de l'activité, n'y repérant pas les différences annoncées par Ludmila Chaiguerova. Nous retenons à Gertrude Anscombe le fait de ne pas isoler l'intention de l'acte qui la sert quand elle écrit : « *partons de ce que fait effectivement quelqu'un et cherchons en quoi ce qu'il fait est intentionnel.* » (Anscombe, 2002, p. 15). Nous retenons aux théories de l'activité que le motif n'est pas accessible de l'extérieur, que le chercheur doit accéder à la subjectivité du sujet pour approcher les motifs qui poussent à l'action.

Nous remarquons, que selon les auteurs, un même terme engage des conceptions différentes, peut-être opposées.

A retenir

Selon les disciplines (le droit, la psychologie, la sociologie, la philosophie), ou encore selon les auteurs partageant un même paradigme (but et motif selon Alexis Leontiev ou selon Serguei Rubinstein) les termes de « mobile », de « motif » d'agir, de but ou d'intention prennent des sens spécifiques et différents. Comme nous ne possédons pas d'arguments en faveur de l'un ou de l'autre de ces termes nous sommes en peine d'opter pour un vocabulaire spécifique. Pour cette raison, dans notre exercice d'approcher l'activité mentale nous ne les distinguerons pas. Ils traduisent, chacun avec des nuances, ce que nous cherchons à identifier, à savoir : **ce qui pousse un sujet à agir, contenu dans l'acte posé en tant que tel, et cela dans un contexte historico-culturel spécifique.** Pour désigner cette finalité nous utiliserons le terme d'intention qui marque à la fois le caractère conscient mais aussi subjectif ancré dans l'acte posé, sans pour autant nous inscrire dans une théorie de l'action.

3.1.6. Une activité inscrite dans un environnement praxéologique : une approche écologique

L'approche du travail mental développé en ergonomie par Jean-Claude Sperandio se propose de recenser les processus psychiques, définis selon leur nature :

- (1) **la prise d'information** sur le monde extérieur, c'est-à-dire la perception.
- (2) **l'analyse de l'information**, c'est-à-dire les raisonnements sous toutes leurs formes, portant sur l'information externe (provenant de la perception ou sur l'information interne (provenant de la mémoire).
- (3) **la mémoire** à plus ou moins long terme.
- (4) **la représentation mentale.**

Pour Jean-Claude Sperandio, ces quatre processus sont étroitement interdépendants :

« Ces processus peuvent pour des raisons didactiques être présentés séparément, mais il est clair qu'ils ne fonctionnent pas séparément. Chacun d'eux est conjointement nécessaire au traitement de l'information et tous sont étroitement interdépendants. »
(Sperandio, 1983, p. 3)

S'intéresser aux activités cognitives ne peut faire l'économie d'un intérêt pour l'environnement et les interactions du sujet avec cet environnement. Deux rapports apparaissent à cet environnement. Dans le premier, l'environnement constitue le matériau à partir duquel le sujet opère et agit. Dans le second, l'environnement constitue un produit des agirs du sujet. Dans une approche temporelle linéaire, nous aurions des matériaux (input) sur lesquels s'opèrent des agirs qui produisent de nouveaux matériaux (output) et ainsi de suite. Essayer de comprendre ce qui se passe dans la « boîte noire », c'est prendre aussi en considération les éléments en amont et en aval du traitement. Il s'agit de prendre en compte ce sur quoi s'opère le

traitement et ce qu'il produit. Quand Jean-Claude Sperandio évoque la prise d'information, il évoque le matériau à partir duquel va pouvoir se réaliser le traitement. Quand il traite des représentations, il évoque soit le matériau sur lequel s'opère le traitement soit les produits du traitement.

Jean-François Richard (Richard, 1990, pp. 12-13), propose une modélisation de l'activité mentale sous l'intitulé d'architecture cognitive. Il présente cette modélisation avec beaucoup de prudence en relevant son caractère fonctionnel. Si l'activité mentale peut être modélisée sous une forme systémique, les **entrées** du système cognitif sont les **situations** et les **sorties** du système (pour l'activité mentale) sont les actions, les décisions d'action et pour les productions langagières, les contenus sémantiques à transmettre.

« Le fonctionnement cognitif doit être considéré comme le fonctionnement d'un système. A un premier niveau, la description du système cognitif peut se présenter comme la description des fonctions mises en jeu dans le système et leur agencement. Elle est analogue à celle que l'on pourrait faire d'un système artificiel de traitement de l'information. A un niveau plus fin, le système cognitif est décrit par les activités qui réalisent ces fonctions chez l'homme. Ce niveau définit les particularités du système humain de traitement de l'information. » (Richard, 1998, p. 7)

Jean-François Richard envisage le fonctionnement cognitif sous une forme de globalité. Il précise combien les découpages ne correspondent pas nécessairement aux réalités du fonctionnement physiologique et biologique de l'homme. Par contre, l'humain possède des particularités de traitement.

C'est ainsi que Jean-François Richard identifie quatre types de caractéristiques qui permettent de définir les activités mentales : (1) la nature des informations support et produit à l'activité mentale, (2) la nature des traitements qu'elles opèrent, (3) la nature des processus de traitement qui les constituent et enfin (4) le caractère conscient ou non. Précisons ce que cet auteur définit comme environnement aux traitements des informations en précisant ce qu'il entend par la « nature des informations support et produit à l'activité mentale ».

1. Pour ce chercheur, les activités mentales peuvent être définies par la nature des informations à partir desquelles elles travaillent. Les informations dont partent les activités mentales sont le résultat des traitements sensoriels comme :

- (1) l'identification des objets et leurs propriétés
- (2) l'identification des mouvements
- (3) l'identification des changements et de leur succession qui sont la base de la perception des événements
- (4) l'identification des éléments lexicaux et des marqueurs syntaxiques.

2. Pour Jean-François Richard, les activités mentales peuvent être définies par la **nature des informations** ou décisions qu'elles **produisent**. Les résultats des activités mentales sont de deux ordres :

2.1. les unes ont une **issue comportementale directe** : ce sont les **décisions d'action** qu'il convient de distinguer de la programmation des gestes et des mouvements.

2.2. les autres n'ont pas d'issue externe : elles restent internes au système cognitif qu'elles viennent enrichir sous forme **d'informations mémorisées ou de représentations de la situation**.

Nous souhaitons comprendre le fonctionnement mental de conseillers pédagogiques en situation d'accompagnement, c'est-à-dire en situation d'activité professionnelle non simulée et présentant les caractéristiques habituelles dans lesquelles ils évoluent à l'exception de notre présence de chercheur. Nous nous intéressons donc aux processus. Mais pour comprendre les processus nous choisissons de comprendre les environnements sur lesquels le sujet opère des traitements. Jean-François Richard propose deux natures d'environnements mentaux : un environnement pendant le traitement sur les informations et un environnement après le traitement.

A retenir

Notre projet consiste à opérationnaliser la notion d'activité mentale. Pour ce faire, nous ne pouvons ignorer que l'activité mentale existe dans un environnement qui agit sur elle et sur lequel elle agit à son tour. Dès lors une approche **écologique** de l'activité mentale s'offre à nous, nous conduisant à repérer les éléments de l'environnement sur lesquels s'opère l'activité, de même que les produits de cette activité.

3.1.7. Une activité approchée comme un processus : pensée et appareil de production de la pensée

Pour servir notre projet de recherche, nous avons été amenée à croiser deux grilles d'analyse, produites différemment. D'une part, notre projet de saisir les processus mentaux des conseillers pédagogiques lors de leurs entretiens individuels d'accompagnement de directions nous a conduite à produire un outil qui puisse servir notre projet (grilles des agirs mentaux, présentées dans la sixième partie de ce document) et d'autre part, notre projet de saisir l'activité de penser lors d'épisodes aux caractères potentiellement délibératifs plus spécifiquement, nous a conduite à user du schème de l'enquête proposé par John Dewey pour en faire un outil d'analyse de l'activité d'accompagnement. Nous avons dû dès lors croiser des outils de l'analyse de l'activité qui ne possèdent pas les mêmes contours. D'une part, une grille d'analyse des activités mentales, construite grâce à un processus de catégorisation conceptualisante (Paillé & Mucchielli, 2003) et, d'autre part, une autre grille que nous avons produite grâce au schème de l'enquête de John Dewey destinée à nous permettre d'analyser l'activité d'accompagnement.

L'analyse de notre matériau grâce au schème de l'enquête de John Dewey, nous permet de repérer ce que Jean-François Richard désigne par « **décisions d'action** » et que John Dewey désigne par la « **détermination des opérations** » (étape du raisonnement) et ce que Jean-François Richard désigne par « **représentations de la situation** » et qui est défini dans notre traitement par « **détermination des éléments constitutifs** » (étape de la « **détermination de la solution problème** » dans le schème de l'enquête).

Les activités mentales peuvent être aussi définies par la **nature des traitements qu'elles opèrent** (Richard, 1998, pp. 8-9). Ce qui caractérise les activités mentales c'est qu'elles construisent des représentations et opèrent sur ces représentations. Les représentations sont essentiellement des **interprétations** qui consistent à utiliser des connaissances pour attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive, compte tenu de l'ensemble des éléments du contexte et de la situation. La construction d'une représentation comporte l'attribution des significations à ces éléments et notamment la sélection, pour chaque élément, d'une signification particulière lorsque plusieurs significations peuvent être fournies par l'analyse perceptive.

Dans l'analyse de notre matériau avec la grille issue du schème de l'enquête de John Dewey, ce que Jean-François Richard désigne par « **interprétations** » est identifié sous l'intitulé d'« **organisation des éléments constitutifs de la situation** » et sous l'intitulé « **production de liens entre les systèmes de signification** ».

Les activités mentales peuvent être caractérisées en troisième lieu, selon Jean-François Richard, par la **nature des processus de traitement qui les constituent** (Richard, 1998, pp. 8-9). Jerry Fodor (Fodor, 1983), écrit Jean-François Richard, distingue les traitements modulaires des traitements non modulaires. Les premiers sont des traitements spécialisés qui n'ont accès qu'à une partie de l'information disponible dans le système – ils sont, de ce fait autonomes et imperméables à ce qui se passe dans les autres parties du système. Les seconds intègrent des informations de natures diverses. Les activités mentales sont faites de traitements non modulaires, car elles intègrent des informations de natures fort diverses :

- (1) des informations sur la situation
- (2) des connaissances relationnelles et procédurales,
- (3) des informations sur la tâche.

Elles sont, de ce fait, très sensibles aux effets de contexte :

- (1) contexte perceptif
- (2) contexte linguistique
- (3) contexte sémantique
- (4) le contexte de la situation et de la tâche

Le traitement de notre matériau met en valeur le caractère **non modulaire** des activités mentales. En effet, nous montrerons, lorsque nous présenterons l'outil

construit pour saisir les processus mentaux, la nature très diversifiée des éléments sur lesquels opèrent les activités mentales.

Après avoir considéré l'environnement de l'activité mentale, nous nous sommes intéressée au processus même de cette même activité mentale. Ce qui constitue le cœur de notre recherche réside dans ce que Jean-François Richard désigne par « mode de réalisation des activités mentales », c'est-à-dire le processus de l'activité de pensée (Bion, 1983) telle que le décrit Owen R. E. Bion.

Pour Owen Ruprecht E. Bion :

« Il est utile de considérer que l'activité de pensée dépend de l'issue heureuse de deux grands développements psychiques. Le premier est le développement des pensées. Celles-ci requièrent un appareil capable d'y faire face. Le second développement concerne donc cet appareil que j'appellerai provisoirement 'activité de pensée'. Je le répète, c'est pour faire face aux pensées que l'activité de pensée doit apparaître » (Bion, 1983, p. 126)

Ce dernier distingue la « pensée », qui correspondrait aux produits tels que définis par Jean-François Richard, de ce qui permet de la produire, qu'il désigne par « appareil de production de la pensée », ce qui correspondrait aux modes de réalisation de l'activité mentale selon Jean-François Richard.

A retenir

Etudier les activités mentales c'est à la fois étudier les processus qui caractérisent l'activité mentale et à la fois étudier les matériaux à partir desquels s'opèrent ces mêmes activités de même que leurs produits. L'appareil de production de la pensée n'est autre que le processus qui permet de produire la pensée et la pensée en constitue le produit. Dans notre recherche, notre objet peut être défini autour des questions relatives à l'activité mentale abordée par son versant processuel. En effet, si nous ne pouvons faire l'économie d'une approche écologique de l'activité mentale notre intérêt se porte essentiellement sur les processus et non sur les produits de l'activité de pensée, c'est-à-dire les représentations.

3.1.8. Définition de l'activité mentale en tant qu'objet de notre recherche

Des huit chapitres précédents, nous retenons pour notre recherche que :

- (1) les activités mentales sont des activités cognitives finalisées et conscientes, traitant des significations et des décisions opérant sur des représentations ;
- (2) nous inscrivons notre recherche dans une approche écologique de l'activité mentale, nous invitant à identifier les éléments de l'environnement sur lesquels elle s'opère, de même que les produits de cette activité ;
- (3) étudier les activités mentales revient à tenter d'appréhender des processus mentaux, à savoir l'appareil de production de la pensée, tout en étudiant les matériaux à partir desquels ils opèrent et les produits de ces opérations.

A retenir

Nous inspirant des travaux de Jean-François Richard et des aménagements que nous avons proposés, nous définissons les activités mentales comme des **processus mentaux** finalisés par le sujet, conscients et situés. Ces processus mentaux sont liés à la réalisation **d'activités** : à ce titre, ils sont orientés par des **intentions** identifiables dans les actes posés par le sujet. Enfin, ils reposent sur une représentation de la situation tout en produisant de nouvelles représentations.

3.2. Etudier les activités mentales : options épistémologiques marquées par le paradigme de l'activité

Dans notre parcours de recherche bibliographique, les travaux rencontrés jusqu'à ce jour, qui étudient les activités mentales, sont à la recherche d'invariants. Dans ce but, les chercheurs mettent en place des dispositifs expérimentaux qui placent tous les sujets participant dans des situations, pensées et opérationnalisées comme identiques. Si notre approche des activités mentales s'est nourrie dans un premier temps des apports de la psychologie cognitive, nous avons progressivement orienté nos pas épistémologiques et méthodologiques vers d'autres horizons. Non pas dans une démarche de rejet des apports de la psychologie cognitive mais dans une perspective de réaliser notre recherche avec les outils méthodologiques les plus pertinents au regard de notre objet : à savoir les processus mentaux présents dans une situation d'accompagnement menée par un conseiller pédagogique avec une direction.

A partir d'une grille présentée par Jean-Marie De Ketele et Christian Maroy (De Ketele & Maroy, 2006, p. 226), nous avons relevé quelques approches dans lesquelles nous nous reconnaissons.

- Une approche épistémologique essentiellement compréhensive, inscrite dans un paradigme de la complexité, au sens développé par Edgar Morin. Il y est question de dégager le sens de ce que vivent les conseillers pédagogique au travers du prisme des processus mentaux, dans une situation complexe, à savoir l'accompagnement. Précisons que l'objet de cette recherche n'est donc pas découpé en variables, comme pour bon nombre de recherches compréhensives (De Ketele & Roegiers, 1996, p. 230) ;
- Une visée d'intelligibilité : les produits de cette recherche ne visent pas tant à établir des règles ou des lois générales mais à offrir aux sujets des outils susceptibles de favoriser leur propre analyse de leur propre activité. A travers l'analyse de l'activité, il est question de comprendre les processus de production de la pensée dans des situations d'accompagnement ;
- Une approche située : nous inscrivons notre démarche de recherche dans le courant de « l'action située » (Suchman, 1987), car nous partageons l'idée que chaque déroulement de l'action dépend des composantes matérielles, interactionnelles et sociales de la situation. Nous étudions les processus mentaux dans leur contexte d'émergence. Ce qui suscite notre attention se

résume de la manière suivante : ce qui se produit à un moment donné, dans un lieu donné, avec des interlocuteurs donnés et des enjeux propres aux croisements de l'ensemble de ces données.

- Une approche des hypothèses formulées a posteriori. Nous n'avons pas organisé cette recherche en formulant des hypothèses à partir d'une exploration de la littérature sur la question des activités mentales des CP en situation d'accompagnement. Les hypothèses sont issues du premier traitement, voire du second traitement réalisé sur le matériau. Une approche de la dynamique de l'activité mentale. Ce qui nous intéresse relève de la dimension processuelle. L'activité mentale est donc approchée comme une activité.
- Une approche de la singularité de l'activité mentale. Il n'est pas envisagé de définir la population ayant participé à cette recherche comme un échantillon représentatif. Il est plutôt question de produire une analyse de l'activité singulière des CP pour en dégager des processus et des outils de lecture. Ces outils pourraient potentiellement être utilisés pour d'autres études d'activités singulières et dégager des régularités au sein des activités singulières.

Après ce rapide tour d'affirmations de postures endossées par nous, chercheure, lors de ce travail de recherche, nous souhaitons présenter, de manière plus développée notre ancrage épistémologique.

3.2.1. Une approche qualitative, exploratoire et constructiviste

Etant donné les objectifs qui pilotent cette recherche, nous nous sommes engagée dans l'exercice dans une perspective **exploratoire**. Nous souhaitons rendre compte des processus mentaux à l'œuvre lors d'entretiens d'accompagnement menés par des conseillers pédagogiques. Nous formulons l'hypothèse que nous pouvons, grâce à une approche par l'activité, accéder à des éléments assez proches des processus mentaux présents dans la pensée des CP durant de telles situations et cela à partir d'une verbalisation de ce dont ils se souviennent avoir pensé aux instants sélectionnés. Par contre, nous n'avons pas formulé d'hypothèses en amont de la recherche. Notre objectif étant, à partir de ce matériau, d'accéder à l'activité mentale des sujets et notre premier enjeu a été d'identifier un outil qui nous permettait de l'approcher sans anticiper les formes qu'elle pouvait prendre.

Nous avons dès lors inscrit notre démarche dans une approche qualitative, répondant aux critères définis par Pierre Paillé et Alex Mucchielli :

« L'analyse qualitative, peut-être définie comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience, d'un phénomène. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 5)

La démarche discursive à laquelle font référence Pierre Paillé et Alex Mucchielli pour définir la démarche qualitative correspond selon eux à une mise en mots, c'est-à-dire, à une contextualisation sémantique qui utilise la différence pour percevoir « *ce qui est significatif dans des relations à d'autres choses* ». Nommer, écrivent ces deux auteurs, « *est un acte fondamental dans l'exploration de ce monde, dans l'inventaire et l'expérience du manifeste* » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 9).

Nous avons vécu cette recherche comme une exploration avec les émotions que cela suppose liées aux multiples incertitudes qu'une approche exploratoire peut générer, tant dans la qualité des matériaux recueillis que dans la nature des produits issus de l'exercice de recherche. Très certainement, comme dans la majorité des recherches, le caractère itératif entre définition de l'objet, matériaux, démarches méthodologiques et références théoriques s'est fortement fait sentir. Cette recherche correspond donc à une rencontre entre un chercheur et un matériau permettant de construire une intelligibilité située d'un phénomène lui-même situé.

« En considérant que le chercheur est cet « être en projet » (intentionnalité de recherche) et qu'il est aussi un être structuré, on peut comprendre que l'essence de l'analyse qualitative est d'abord une émergence. C'est une émergence de sens qui naît de la rencontre de cet être structuré en projet d'avec la multiplicité des données en provenance de la situation problématique faisant l'objet d'une recherche. Il y a double émergence d'ailleurs. D'abord émergence de ces données qualitatives, car le chercheur les provoque en partie puis émergence d'une mise en ordre compréhensive des données, d'un sens explicatif global répondant à la problématique. » (Paillé & Mucchielli, 2003, pp. 26-27)

Nous avons, dès les prémisses de cette recherche, accepté notre implication en tant que sujet/acteur de la recherche. Nous n'avons nullement comme ambition d'offrir une vérité ou un accès au « réel ». Nous ne nous perdrons pas non plus dans une polémique sur la neutralité du chercheur. Nous appartenons à l'environnement de la recherche. Nous en faisons partie, au même titre que l'ensemble des auteurs acteurs - physiquement ou symboliquement présents. Notre présence, n'est certainement pas sans influencer notre objet et notre matériau. Par contre, nous imaginons qu'il est difficile d'impacter la nature de l'influence de notre présence. Précisons que nous ne travaillons pas sur la qualité des représentations des sujets ayant participé à cette recherche. En effet, que Pierre ou Lucien nous disent se souvenir avoir fait les choses de telle ou telle manière ou avoir pensé interagir de cette manière-ci ne nous amène pas à organiser une typologie des actes des agirs de l'accompagnement en évaluant la qualité. Nous avons tenté d'approcher les processus mentaux à l'œuvre. Nous espérons dès lors que tous les mécanismes de désirabilité sociale, même s'ils ont été enclenchés lors de notre recueil (très probablement), n'interfèrent pas avec la nature des matériaux traités.

Par contre, notre personne est devenue un matériau à analyser au service de l'élaboration d'un outil de traitement des matériaux recueillis. Nous préciserons cela ultérieurement.

« L'activité de présence au monde, et a fortiori, l'analyse qualitative, sont donc toujours chargées symboliquement. Ceci signifie qu'il ne saurait y avoir, ni pour les acteurs, ni pour le chercheur, ni éventuellement pour le lecteur, de rapport univoque, direct et objectif, au phénomène étudié. (...) En principe l'analyse induite (par le témoignage de l'acteur), l'analyse construite par le chercheur et l'analyse comprise (par le lecteur) constituent trois univers symboliques différents. Le sens n'est donc pas nécessairement fluide d'un contexte à l'autre et peut donner lieu à des interprétations différentes. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 32)

Notre démarche de recherche s'inscrit dans une approche constructiviste. Pour nous, une recherche sans chercheur et sans lecteur n'existe pas. Si nous concevons avec aisance, l'expérience aidant, qu'une recherche rencontre des univers symboliques différents, liés aux types d'acteurs impliqués dans la recherche (acteurs étudiés, acteur chercheur, acteurs lecteurs) concernant les références théoriques, épistémologiques et méthodologiques mais aussi les références linguistiques et les fonctionnements cognitifs et affectifs, et qu'à ce titre l'exercice de communication, que constitue l'écriture d'une thèse, réalise le défi de créer des rencontres « transculturelles », nous y percevons une opportunité créative, non seulement pour l'auteur de ce texte mais aussi pour les lecteurs, qui à leur tour, créeront du sens autour des propos tenus dans ce document, probablement bien différent de celui construit par l'auteur de ces lignes. En effet, si l'exercice de recherche se doit de répondre, évidemment aux normes de la rigueur scientifique, il correspond aussi à un exercice de création.

« Les objets de pensée construits par le chercheur en sciences sociales, afin de saisir la réalité sociale, doivent être fondés sur des objets de pensée construits par le sens commun des hommes vivant quotidiennement dans le monde social. De la sorte, les constructions des sciences sont, pour ainsi dire, des constructions du second degré, c'est-à-dire des constructions de constructions faites par les acteurs sur la scène sociale, dont le chercheur doit observer le comportement et l'expliquer selon les règles procédurales de sa science. L'étude du « fait humain et social » est donc radicalement différente de celle du « fait naturel » puisqu'elle est réflexion sur un fait signifiant, déjà construit par une collectivité humaine. C'est un construit au second degré. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 15)

3.2.2. Une approche phénoménologique et compréhensive

Notre travail ne s'inscrit pas dans une approche explicative, à savoir, « expliquer, c'est donner une détermination précise à un objet de connaissance et montrer que cet objet ne peut être appréhendé qu'à l'intérieur d'une suite de causes et d'effets » (Enriquez, 1985, p. 46), « nous devons en effet, pense Husserl, chercher le sens et non pas l'explication car l'explication cache le sens » (Paillé & Mucchielli, 2003, p.

14). Notre travail s'inscrit dans une approche compréhensive au sens où la définissent Pierre Paillé et Alex Mucchielli dans la lignée des travaux de Johann Gustav Droysen développés par Wilhelm Dilthey (Dilthey, 1942) et par Georg Simmel (Simmel, 1981) et poursuivis par Edmund Husserl (Husserl, 1970) et Alfred Schutz (Schutz, 1987), c'est-à-dire dans une recherche des significations, « pour atteindre le sens il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte, peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 13).

« C'est Husserl qui développe cette idée de l'intentionnalité « originelle » de la conscience. Husserl montre qu'au-dessous du niveau de la conscience réfléchie est vécu un autre niveau qui n'est pas l'inconscient, c'est l'intentionnalité implicite et inattentive de la conscience préobjective vers un monde de signification existentielle. C'est sur elle qu'est fondée le sentiment immédiat de réalité et celui de vérité. (...) Le psychisme est donc défini par son rapport avec l'environnement, par l'intentionnalité. (...) Il n'existe donc plus en sciences humaines de faits purement objectifs. Un objet ne se constitue comme objet signifiant qu'au regard d'une subjectivité située. La conscience est donatrice de sens. « Pour le phénoménologue, tout fait humain est par essence significatif » (Sartre, 1948). Il découle de cette position philosophique que la tâche des sciences de l'Homme n'est plus d'étudier les « faits » mais les significations ; d'étudier les phénomènes en tant qu'ils signifient pour le sujet. » (A. Mucchielli, 1983, p. 16)

Les propos, ci-dessus, d'Alex Mucchielli nous permettent de préciser deux conséquences à une telle approche concernant le rapport que nous entretenons à notre travail de recherche. En effet, la nature « non objective », voire « subjective » des faits peut être considérée à la fois dans le rapport, que nous entretenons aux données de notre matériau : « *Un objet ne se constitue comme objet signifiant qu'au regard d'une subjectivité située* » (A. Mucchielli, 1983, p. 16) et le chercheur constitue cette subjectivité qui est historiquement, socialement, culturellement et géographiquement située. Ce même chercheur manipule des significations produites par les sujets participant à la recherche au titre de « producteur de matériau d'étude ». Les sujets participant à la recherche sont tout aussi producteurs de significations et construisent un sens particulier eu égard à l'inscription historique des événements vécus dans des trajectoires de vie particulières, liées à des contextes socio-historiques et culturels bien spécifiques. Le chercheur produit des significations au regard de sa subjectivité située sur des significations produites par les acteurs en tant que subjectivités situées. Nous ne jouons pas ici avec les mots, cette précision nous éclaire sur le rôle du chercheur et sur son rapport aux matériaux de même que sur la nature des produits de la recherche.

« Nous « savons » ce qu'Autrui fait, pour quelle raison il le fait, pourquoi il le fait à tel moment particulier et dans ces circonstances particulières. Cela signifie que nous expérimentons l'action de nos semblables selon ses motifs et ses buts. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 14)

3.2.3. Une approche clinique

3.2.3.1. La singularité du sujet

Bernard Robinson décrit l'approche clinique en psychologie comme « une méthode d'approche des phénomènes humains ». Pour le psychologue, écrit-il, il s'agit « de rencontrer un sujet humain pour ce qu'il a d'unique, d'original, c'est-à-dire indépendamment des caractéristiques qu'il a en commun avec d'autres sujets sociaux. » (Robinson, 2003, p. 17). Pour le clinicien, ajoute-t-il, « l'histoire de celui qu'il rencontre ne peut jamais être totalement assimilée à aucune autre. ». Notre travail de recherche s'inscrit dans cette approche clinique, pas tant parce que nous circonscrivons cette étude au champ de la psychologie clinique mais, parce que, nous réclamant d'une approche de l'activité, nous nous inspirons des fondements épistémologiques et méthodologiques qui découlent de cette même approche clinique.

En effet, cela se traduit d'abord dans nos modalités de recrutement. Nous avons choisi des sujets, non parce qu'ils correspondent à des profils recherchés pour constituer un échantillon mais parce qu'ils étaient disponibles. C'est donc un critère d'opportunité qui définit notre recrutement. Parce que notre projet était bien de rencontrer la singularité de chaque sujet, engagé dans une situation spécifique et unique. C'est un sujet particulier, dans une situation particulière, à un moment particulier (inscription historique), dans un lieu particulier, avec des protagonistes particuliers (un interlocuteur particulier, lui-même inscrit dans une historicité et cela en présence du chercheur muni d'une caméra). Nous avons pris aussi le temps de la rencontre. Nous nous sommes imprégnée de la culture d'un groupe (les CP de l'enseignement fondamental dans le réseau libre catholique en Belgique francophone), puis nous avons vécu des périodes de formation, d'accompagnement, de réunion d'équipe,... pour nous familiariser avec les us et coutumes de ce groupe mais aussi pour permettre aux personnes, potentiellement intéressées de participer à notre étude, de se familiariser avec nous.

3.2.3.2. Une approche systémique du sujet

Notre approche des sujets est systémique. Chacun, constitue à nos yeux, un ensemble d'éléments non réductibles à une de ses composantes. Dès lors, étudier le sujet construisant un discours sur « ce qu'il a pensé » pour décrire le souvenir qui se construit dans la confrontation (rencontre) avec les traces de son activité d'accompagnement, prend tout son sens.

Si le sujet est envisagé comme un ensemble singulier, cela signifie qu'il est à la fois considéré dans sa globalité et donc dans une certaine forme d'unité mais aussi dans sa pluralité. Les éléments composant l'ensemble interagissent de manière continue, produisant des configurations situées spatiotemporellement. La personne n'est pas la même selon l'instant, selon le lieu géographique et culturel, selon l'environnement interactionnel spécifique. Bernard Robinson, relève que la

« personne » est à la fois une unité et une globalité (y compris dans un collectif) mais « *en même temps elle se divise elle-même, se multiplie* » (Robinson, 2003, p. 20). Cela nous amène à préciser que non seulement, nous avons considéré le sujet et la situation vécue comme singuliers mais aussi, influencée par une approche systémique, que le sujet, lui-même, peut, dans un même et un seul environnement (temporel, spatial, culturel, interactionnel,...), être multiple et donc être considéré comme un espace d'étude où coexistent et où interagissent les unités qui composent cette multitude.

3.2.3.3. La situation de recueil des traces de l'entretien d'accompagnement : une situation scénarisée

Les entretiens de rétrospection, décrits ultérieurement dans cette partie méthodologique, n'ont pas été envisagés comme des moments « neutres ». Nous les avons préparés avec une série de convictions en amont.

Pour préparer les entretiens de rétrospection, nous devions recueillir les traces d'activité d'accompagnement (nous développons les modalités de constitution de notre matériau ultérieurement). Il fallait d'abord, nous faire accepter dans l'entretien d'accompagnement, pas dans la perspective de ne pas modifier, de par notre présence, le contenu de la séance d'accompagnement, mais bien au contraire de lui donner un certain ton. Consciente que le chercheur n'est pas sans influencer la situation où il intervient pour recueillir des matériaux, nous en avons pris notre parti, et nous nous sommes appliquée à l'influencer avec la volonté de le faire. Nous souhaitions que les protagonistes de l'entretien d'accompagnement, c'est-à-dire, le directeur et le conseiller pédagogique, soient pris, le plus possible, dans les enjeux de la situation d'accompagnement. Pour ce faire, nous nous sommes appliquée à présenter notre présence comme une opportunité, pour chaque protagoniste, de vivre la situation d'accompagnement comme un instant d'exploration et de recherche. Nous avons positionné les CP et les directions rencontrés comme les acteurs d'un épisode de vie dédié à l'exploration et à l'étude. Ils devenaient les partenaires de la recherche. Nous n'avons jamais dit : « ne tenez pas compte de nous, faites comme si nous n'étions pas présente ». Bien au contraire, nous les avons familiarisés avec l'angle de tournage, nous leur avons expliqué comment nous allions procéder pendant le tournage, ce sur quoi notre activité de penser allait se centrer, où nous allions nous positionner géographiquement, où notre regard allait être focalisé, etc. Nous avons donc scénarisé notre présence. Nous nous sommes tellement mise en scène, qu'un certain équilibre s'est établi entre le CP, le directeur et nous-même. Nous devenions tous les trois les acteurs principaux d'une séance d'accompagnement filmée. Agissant de la sorte, nous procédions, apparemment, à l'inverse des recommandations quant à la posture d'un chercheur ; à savoir, prétendre au plus de « transparence » et de neutralité afin de ne pas influencer ce qui allait être observé.

Consciente qu'un chercheur influence nécessairement, de par sa présence physique mais aussi symbolique, les données du contexte d'une situation étudiée, nous avons privilégié la dramatisation du rôle du chercheur qui, par cette opération, rejoint le statut **d'acteur** au même titre que les autres acteurs impliqués dans le recueil des traces d'activités. Le chercheur investit « l'espace d'activité » (Pham Quang, 2012) d'accompagnement d'une direction par un CP. Le CP et le directeur investissent l'espace de recherche du chercheur.

3.2.3.4. L'entretien de rétrospection : une rencontre singulière

Pour mener les entretiens de rétrospection la posture et les attitudes adoptées pour le recueil des traces d'activité furent de la même teneur. Nous rencontrions un professionnel dont l'activité est définie comme une activité d'accompagnement et nous allions nous engager dans une activité de communication à propos de cette activité dans un contexte spécifique qu'est celui de l'entretien de recueil de matériaux pour une recherche. Nous sommes, nous aussi, en plus de chercheur, accompagnatrice d'équipes ou de personnes. Les biais possibles étaient de confondre ou de fusionner ces espaces d'activités. Nous nous sommes donc préparée à l'entretien de la même manière que nous avons préparé les CP.

Pour cette auto-préparation, nous avons relu nos propres écrits sur l'accompagnement. Nous nous sommes, en amont de l'entretien de rétrospection, remémorée les différents accompagnements de directions que nous avons menés et nous avons pris le temps d'écrire notre conception du moment de ce que recouvrait l'activité d'accompagnement. Puis à la manière d'un coach, nous nous sommes livrée à un exercice où nous proclamions nos convictions de professionnelle de l'accompagnement et de formatrice à l'accompagnement tout en précisant les gestes professionnels que nous y projetions. Une fois l'exercice réalisé, nous nous sentions prête à endosser notre posture de chercheur. Ce à quoi nous allions assister ne risquait plus d'être vécu comme une atteinte à nos convictions de professionnelle de l'accompagnement. Ces convictions avaient été tracées.

Nous nous sommes préparée à nos entretiens de rétrospection de la même manière que nous préparions à nos entretiens d'accompagnement, c'est-à-dire que nous avons pratiqué l'écoute empathique telle que Rogers la préconise :

« Puis-je me permettre d'entrer complètement dans l'univers des sentiments d'autrui et de ses conceptions personnelles et les voir sous le même angle que lui ? Puis-je pénétrer dans son univers intérieur assez complètement pour perdre tout désir de l'évaluer ou de le juger ? Puis-je entrer avec assez de sensibilité pour m'y mouvoir librement, sans piétiner des conceptions qui lui sont précieuses ? Puis-je comprendre cet univers avec assez de précision pour saisir, non seulement les conceptions de son expérience qui sont évidentes pour lui, mais aussi celles qui sont implicites et qu'il ne voit qu'obscurément ou confusément ? Y a-t-il une limite à cette compréhension ? » (Rogers, 1975, p. 42)

Notre présence à cet entretien de recherche n'avait de valeur à nos yeux qu'à l'aune de la qualité du matériau recueilli : à savoir son articulation avec notre objet de recherche. Une attitude d'accompagnement servait, selon nous, le mieux notre projet de recueil. Loin de nier notre proximité avec le contexte professionnel qui constituait notre terrain, nous l'avons utilisée pour servir notre projet de recherche. Cela nous a permis de nous dégager des mouvements, assez spontanés, que sont l'évaluation et la comparaison des gestes professionnels d'autrui avec les siens quand autrui exerce dans un champ très proche du votre. Nous avons pu dès lors concentrer toute notre attention sur notre propre expérience à rencontrer les cadres interprétatifs des personnes en face de nous, de leurs référents et de leurs modes pour découper le monde. Cette attitude s'inscrit bien dans une approche clinique : utiliser ses spécificités et ses propres caractéristiques pour s'aventurer dans la rencontre avec l'autre ; autre qui représente, en l'occurrence, notre source de données empiriques.

Pour préparer le CP à l'entretien de rétrospection, nous l'avons averti de nos présupposés méthodologiques, nous lui avons précisé notre objet (les activités mentales, l'activité de penser). Nous lui avons proposé un entretien d'accompagnement, qui suivrait l'entretien de rétrospection. Nous avons aussi convenu de préciser la casquette, à chaque fois, adoptée tout au long de l'entretien. Chacun de nous devant se situer dans ses prises de paroles : pour le CP, il s'agissait de préciser s'il prenait la parole en tant que CP se remémorant son activité de penser pendant l'accompagnement ou s'il prenait la parole en tant qu'accompagné. Pour nous, il s'agissait de préciser si notre prise de parole s'incarnait dans notre rôle de chercheuse ou dans notre rôle d'accompagnatrice. Non seulement nous avons, à l'instar d'une approche ethnométhodologique, utilisé notre proximité avec le terrain étudié pour en comprendre les subtilités et optimiser notre recueil par la confiance qui nous était accordée en tant que « quelqu'un issu du même terrain professionnel », mais aussi nous insistons, dans l'écriture, sur cette même proximité pour déceler le caractère situé de notre exercice scientifique (pourquoi cet objet et pas un autre) et enfin, nous reprenons à notre compte ces lignes écrites par Nicolas Renahy et Pierre Emmanuel Sorignet, qui nous permettent de nous situer épistémologiquement par rapport à cette prise en compte, par nous, de notre propre personne en tant que chercheuse :

« A l'opposé d'une posture positiviste, il s'agit d'assumer pleinement la posture réflexive en réintroduisant l'unicité de l'enquêteur-chercheur, en montrant les ressorts du rapport de force symbolique qui s'établit dans le rapport enquêteur-enquêté (Mauger, 1991), d'en suivre l'évolution et d'observer les modalités de l'engagement du chercheur sur son terrain. » (Renahy & Sorignet, 2010, p. 17)

3.2.4. Une approche par l'activité

3.2.4.1. Le paradigme de l'activité : quand la conscience et le comportement sont réunis

« Les fondateurs de la théorie de l'activité ont considéré leur apport non pas tant comme un nouveau courant ou une nouvelle tendance, mais comme une nouvelle étape de l'évolution de la psychologie » (Barabanchtchikov, 2007, p. 41).

Vladimir Barabanchtchikov explique dans son article présentant l'histoire soviétique du paradigme de l'activité, que son apparition correspond à une révolution qui débute avec Mikhaïl Iakovlevitch Basov qui va convoquer la notion d'activité au sens particulier de « *transformation de la réalité environnante par l'homme dans un but précis* » (Barabanchtchikov, 2007, p. 42).

Héritier de la pensée matérialiste de Karl Marx, Mikhaïl I. Basov cherche « un sujet psychologique qui se démarquerait radicalement d'une part, de la conscience introspective, c'est-à-dire repliée sur soi (Wilhem Wundt), d'autre part du comportement abordé dans une perspective mécanique (en termes de réaction) (John Watson) et enfin de leur association externe (William Stern). » (Barabanchtchikov, 2007, pp. 42-43)

La notion d'activité permet de dépasser un « sérieux problème théorique et méthodologique » écrit Vladimir Barabanchtchikov et cela en **levant l'opposition entre le comportement et la conscience, l'externe et l'interne, l'objectif et le subjectif**. En effet, « *cela supposait l'étude de l'homme en tant qu' « agent actif dans le milieu » (naturel et social). Contrairement au comportement, l'activité désigne non pas tant l'adaptation que la modification du milieu dans l'intérêt de l'homme.* » (Barabanchtchikov, 2007, p. 43).

Sans se réclamer d'un paradigme de l'activité, dans d'autres parties du monde, sans contacts avec la littérature soviétique (non traduite à ce moment-là) et à une autre période, certains auteurs comme Marta Olivetti Belardinelli, de filiation cognitiviste pourtant, revendiquent, eux aussi, d'inscrire la recherche en psychologie cognitive dans un nouveau paradigme et de se dégager du problème entre la réalité extérieure et la réalité intérieure, c'est-à-dire entre l'objectif et le subjectif et cela grâce à une approche systémique de la cognition. C'est ainsi que Marta Olivetti Belardinelli, dans son article intitulé « Le dépassement systémique du cognitivisme » s'engage dans un exercice où elle démontre :

« comment le problème du rapport entre la réalité extérieure et la réalité intérieure peut trouver sa solution dans une prise en considération unitaire de deux ordres de réalité, où l'on attribue une simple valeur opératoire à la distinction entre le sujet et l'objet, considérés ceux-ci comme deux aspects, déjà liés entre eux à l'intérieur d'une seule réalité, suivant une nouvelle perspective du genre systémico-cognitif. » (Olivetti Belardinelli, 1987, p. 140)

3.3.4.2. Le sujet se manifeste et se construit dans l'activité

L'unité de la réaction, selon Mikhaïl I. Basov, « n'est pas la réaction mais l'acte qui traduit le lien entre le stimulus et la réaction ; par stimulus, on entend non seulement les réactions extérieures, mais encore les conditions intérieures, plus précisément psychologiques, de la vie de l'homme, notamment ses besoins et son expérience. L'activité est un ensemble d'actes obéissant à un but, c'est-à-dire au résultat prévu par l'individu. » (Barabanchtchikov, 2007, pp. 43-44)

L'extrait qui précède promet une approche systémique de l'activité dans laquelle le sujet ne présente pas les caractéristiques d'un sujet générique, bien au contraire.

Ce qui est important dans le processus d'activité, écrira Vladimir Barabanchtchikov, c'est que ce qui change n'est pas seulement l'objet mais aussi la nature du sujet. Nous en déduisons qu'en agissant, le sujet non seulement transforme son environnement mais il se transforme lui-même ou il agit sur lui-même. Il devient dès lors, lui aussi, une composante de l'environnement.

« L'action accomplie par l'homme n'est pas totalement isolée de l'acte : elle fait partie d'un tout plus vaste, celui de l'activité d'une personne donnée, et ne peut se comprendre qu'en relation avec elle. » (Rubinstein, 2007, p. 141)

Dès lors, dans une approche de l'activité, la connaissance n'existe pas en dehors du sujet connaissant, ce qui relève d'un autre paradigme des options cognitivistes que nous avons rencontrées.

« L'exigence qui veut que le connaissable en tant qu'objet soit indépendant de la conscience du sujet – si on la prend au sens strict – sous-entend obligatoirement que l'objet connaissable est indépendant de l'acte ou du processus de connaissance. » (Sergueï Leonidovitch Rubinstein, 2007, p. 246)

Contrairement aux approches traditionnellement inscrites en psychologie cognitive, dans une approche de l'activité, le connaissable en tant qu'objet est dépendant de la conscience du sujet et donc l'objet connaissable est dépendant du processus de connaissance. Le sujet connaissant, dans notre recherche, n'est autre que le conseiller pédagogique à qui nous demandons, alors qu'il est confronté aux traces de son activité, de verbaliser ce dont il se souvient avoir pensé.

« Prendre conscience des phénomènes et des événements veut dire les inclure mentalement dans la relation au monde objectif, les voir et les percevoir dans cette relation. » (Sergueï Leonidovitch Rubinstein, 2007, p. 247)

« La conscience est non seulement le reflet du monde environnant, mais aussi le rapport de l'homme à ce monde. » (Sergueï Leonidovitch Rubinstein, 2007, p. 248)

Notre approche des processus mentaux nous amène à considérer les contenus des verbalisations des conseillers pédagogiques comme autant d'accès aux rapports au « monde objectif » des sujets. Finalement, que le sujet construise son souvenir au moment où il le verbalise n'est pas en soi un obstacle à l'étude des processus mentaux du sujet pendant l'entretien d'accompagnement, puisque nous nous inscrivons dans une approche où nous avons besoin d'un accès au sujet connaissant

et à son rapport à l'objet à connaître ou à « conscientiser » pour accéder au connaissable.

Avec cette approche du sujet connaissant, ce sont les prémisses mêmes et la manière de poser les jalons de la recherche qui sont remis en question en regard d'une approche cognitive.

« Le fait que la conscientisation et donc la connaissance de quelque chose supposent une relation de sujet et d'objet crée de prime abord des difficultés insurmontables pour la connaissance du sujet, en ce sens qu'il s'agirait de transformer le sujet en objet. » (Sergueï Leonidovitch Rubinstein, 2007, p. 250)

Pour Sergueï L. Rubinstein, la manière de dépasser cette difficulté consiste à ne pas raisonner sur le sujet et l'objet de la connaissance « en général », « *en tant qu'essences métaphysiques quelconques par rapport auxquelles toute réalité est définitivement rattachée, mais bien sur des actes concrets de connaissance (ou de conscientisation) et leur objet.* » (Sergueï Leonidovitch Rubinstein, 2007, p. 251).

« En s'articulant sur une série d'actes concrets, le processus de conscientisation, peut prendre une à une, les différentes propriétés du sujet comme objet de conscientisation. L'objet de la conscientisation et de la connaissance de soi n'est pas « pure conscience » - une conscience coupée de l'être matériel, réel de l'homme – mais l'homme lui-même dans l'intégrité indissoluble de son existence. Cela apparaît nettement dans la connaissance psychologique de soi où l'introspection, qui ne peut donner des résultats fiables que si elle procède à une comparaison des données de l'introspection et des données du comportement objectif extérieur et à leur interprétation en partant des relations réelles du sujet au monde environnant » (Sergueï Leonidovitch Rubinstein, 2007, p. 251)

Nous avons certes confronté le sujet aux traces de son activité (nous le développons ultérieurement dans le quatrième chapitre de cette troisième partie). Traces, qui selon le vocabulaire de Sergueï L. Rubinstein, peuvent être considérées comme les traces du comportement objectif. Nous avons aussi comparé les données des entretiens de rétrospection (ils seront décrits dans le quatrième chapitre de cette troisième partie) aux données issues des traces d'activité. En cela, nous pouvons nous affilier à une approche par l'activité. Nous tenons cependant à préciser, que la confrontation et la comparaison des deux sources de données ne vise pas à accéder à un réel « objectif », car nous prolongeons les options postulées par Sergueï Leonidovitch Rubinstein et l'accès aux connaissances ne peut se faire que par une médiation humaine. Médiation, qui par essence est subjective. Le chercheur, dans sa lecture des événements présents dans les traces d'activité et dans l'interprétation qu'il peut en faire n'est pas plus « fiable » que le sujet étudié ni plus objectif. Il nous semble cependant que la richesse d'une approche de l'activité réside dans le croisement opéré entre différentes sources de données.

3.3.4.3. L'activité est dirigée vers un objet et subordonnée à ses propriétés

Parmi les propriétés qui découlent de ce qui a été énoncé en amont, nous retenons que l'activité est le fait de l'homme et qu'elle n'existe pas en soi. L'activité est « *toujours tournée vers un objet : elle est non seulement dirigée vers tel ou tel élément de la réalité, mais aussi stimulée par lui et subordonnée à ses propriétés.* » (Barabanchtchikov, 2007, p. 45). L'activité est définie comme sociale (inscription culturelle) et comme consciente :

« L'homme connaît le résultat escompté de l'activité, il prévoit la façon et les moyens de l'atteindre, évalue les possibilités d'utilisation ultérieure, associe d'autres personnes aux résultats de l'activité. » (Barabanchtchikov, 2007, p. 46)

Alexis Léontiev, considéré avec Sergueï Leonidovitch Rubinstein comme un des pères de la théorie de l'activité, propose une distinction entre activité extérieure (génétiquement première) et activité intérieure (la seconde se formant sur la base de la première). Ces deux activités sont reliées entre elles par un mouvement d'intériorisation dans un sens et d'extériorisation dans le second sens.

« L'unité de l'activité prend la forme d'un passage constant d'une forme à l'autre et inversement. La communauté de structure de l'activité extérieure et intérieure est présentée par Leontiev comme la découverte la plus importante de la psychologie. » (Barabanchtchikov, 2007, p. 54)

Notre intérêt pour les activités mentales s'inscrirait, selon le découpage d'Alexis Leontiev, dans une approche de l'activité intérieure mais dans la mesure où cette dernière relève de la même structure que l'activité extérieure, nous pouvons écrire que nous nous intéressons à l'activité. La grille d'analyse qui nous est fournie par John Dewey (présentée ultérieurement) nous conforte dans cette approche car le schéma de l'enquête alterne, en permanence, activité intérieure et activité extérieure.

L'activité n'est jamais gratuite, elle n'est pas le fruit du hasard, elle répond à une nécessité ou à un besoin :

« Le point de départ de toute activité est la nécessité, c'est-à-dire un besoin ressenti face à des conditions absentes de la vie de l'homme. La forme de la nécessité détermine la forme de l'activité. (...) le moteur direct de l'activité, ce pourquoi elle est effectuée, devient une nécessité objectivée ou un motif. » (Barabanchtchikov, 2007, p. 54)

L'activité est accomplie par le biais **d'actions** subordonnées à des buts conscients, écrit Vladimir Barabanchtchikov. Et les moyens de réalisation des actions sont généralement appelés **opérations**.

3.3.4.4. Activité, action et opération : une structure en poupées russes

La notion d'activité est loin d'être confondue avec la notion d'action dans l'approche d'Alexis Leontiev. Ce dernier va les distinguer d'une part, en relevant leur indépendance l'une de l'autre :

« L'activité et l'action sont relativement indépendantes l'une de l'autre. Une activité peut-être accomplie par diverses actions et une action peut faire partie de diverses activités, autrement dit être déclenchée par des motifs différents. » (Barabanchtchikov, 2007, p. 54)

Il va, d'autre part, distinguer ces deux notions entre elles par la nature des finalités en jeu :

« Considérée du point de vue de la psychologie, c'est-à-dire des relations intérieures, l'activité révèle deux plans mutuellement liés : le contenu lié à l'objet (nécessité, motif, buts, conditions) et les unités structurelles (activité, actions, opérations). L'activité est corrélée à la nécessité et au motif, l'action au but, les opérations aux conditions existantes.

Dans les travaux de Leontiev, l'activité est considérée comme un système achevé, capable de se transformer et de se développer. Elle peut perdre son motif et se transformer en action. L'action, en s'automatisant, devient une opération. Dotée d'un but, l'opération acquiert un statut d'action. Enfin, le motif peut devenir le but de l'action, donnant lieu à une nouvelle activité. Les composantes ou unités de l'activité peuvent se fragmenter ou au contraire, s'unir. » (Barabanchtchikov, 2007, p. 55)

La nécessité est définie comme le point de départ de l'activité, c'est-à-dire les besoins ressentis par l'homme face à des conditions qu'il vit comme absentes. Vladimir Barabanchtchikov va donner comme exemples : les nécessités matérielles qui invitent à produire des choses, les nécessités cognitives qui mènent l'homme à rechercher des lois ou encore les nécessités fonctionnelles qui amènent les hommes à la pratique d'activités sportives. Le motif, quant à lui, est défini comme la nécessité objectivée, c'est-à-dire ce pour quoi une activité est effectuée.

3.3.4.5. Approche par l'activité : une investigation sur l'action se produisant

Aujourd'hui, plusieurs méthodologies s'inscrivent dans le courant de l'activité, ou plus précisément dans les démarches de l'analyse de l'activité. A cheval entre des finalités d'intelligibilités et des finalités d'action et de changement de l'environnement, nous recensons parmi les plus populaires l'explicitation de Pierre Vermersch, l'autoconfrontation croisée de Yves Clot ou encore l'instruction au sosie et enfin l'autoconfrontation de Jacques Theureau. En introduction à un ouvrage collectif présentant plusieurs méthodologies de l'activité, Gaëlle Le Meur et Maude Hatano rappellent combien l'approche par l'activité vise les processus se produisant :

« Pour le novice il est bon de savoir que les méthodologies de l'activité visent l'action en train de se faire (souligné par les auteures). Cette approche, d'inspiration socioconstructiviste et pragmatique, a donc pour objectif de « rendre intelligible » ce que font les gens et les manières dont ils font ce qu'ils font au moment où ils agissent. » (Le Meur & Hatano, 2011, p. 13)

« Lave identifie l'unité d'analyse de ce courant de recherche de la manière suivante : « the activity of the persons-acting in sitting » (Lave, 1988). Les actions sont toujours

socialement et physiquement situées et la situation est essentielle à l'interprétation de l'action. (...) Ces activités s'organisent dans la situation. Cette approche met donc en scène une chose spécifique à étudier : la manière dont les personnes « agissent » en situation afin de comprendre comment elles font ce qu'elles font quand elles sont confrontées à un environnement. Vue sous cet angle, la richesse de cette entrée est de saisir les processus d'engagement des personnes au sein de n'importe qu'elle activité quotidienne. (...) Cette entrée implique de saisir le moment « vécu » par les sujets ». (Le Meur & Hatano, 2011, p. 14)

3.3.4.6. Approche par l'activité : transdisciplinarité des pratiques de recherches, des méthodologies et des référents théoriques

Les découpages disciplinaires traditionnels disparaissent avec le paradigme de l'activité.

« Dans les faits, cette théorie (l'analyse de l'activité) fournit un cadre méthodologique utile aux disciplines qui visent l'étude et la compréhension du comportement humain en situation, dont l'ergonomie, l'ergonomie cognitive, la psychologie sociale, la psychologie du travail, l'éducation, la sociologie, etc. » (Perez, 2012)

Les travaux menés aujourd'hui, qui relèvent de démarches d'analyse de l'activité, intéressent aussi bien les chercheurs que divers univers professionnels :

« La conviction est que même si cette pression se heurte à une organisation compartimentée des champs scientifiques et sociaux, l'activité constitue une entrée privilégiée pour la construction progressive d'outils de pensée transversaux à plusieurs champs de recherche et de pratiques correspondantes. » (Barbier & Durand, 2003, p. 100)

« Nous entendons par là une posture de recherche affirmant qu'au-delà de leurs différences, les sciences humaines et sociales ont affaire à une même « réalité » qui constitue leur objet commun : l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de la survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains. » (Barbier & Durand, 2003, p. 105)

Au-delà de postulats, de disciplines et de postures de recherche, les sciences humaines poursuivraient-elles, comme le proposent Jean-Marie Barbier et Marc Durant, un objet commun : l'activité humaine ?

Notre recherche est institutionnellement inscrite en sciences de l'éducation. Pourtant peut-on revendiquer une telle inscription ?

Gaston Mialaret définit les sciences de l'éducation et les objectifs de cette discipline comme remplissant un rôle « par rapport à l'art de l'éducateur, un rôle d'explicitation, de justification, un élément de progression. Tous les résultats scientifiques ne remplaceront pas l'art du maître dans sa classe mais ils peuvent permettre d'en faire une analyse plus précise, plus objective et de la rendre en partie transmissible ». (Mialaret, 1976, p. 110)

Depuis lors, les sciences de l'éducation se sont ouvertes à d'autres domaines et la formation des adultes en est devenu une des branches (Frayse, 2011). Si le CP est un « éducateur » au sens large, l'objectif n'est certainement pas d'objectiver sa pratique, de l'évaluer, ou même de la rendre transmissible. Les résultats de la recherche ne se proposent d'aucune manière d'engager des prescriptions. Par contre, nous espérons qu'en développant une intelligibilité autour des processus mentaux de conseillers pédagogiques en situation d'accompagnement nous pourrions ouvrir de nouvelles pistes qui serviront aux concepteurs de curricula et aux opérateurs de formation se consacrant à la formation des acteurs impliqués dans des fonctions d'accompagnement. Notre projet de recherche premier ne s'incarne donc pas dans l'élaboration d'outils directement utilisables pour la formation des accompagnateurs mais nous espérons que parmi les retombées, le champ de la formation pourra s'en alimenter.

Comment expliquer cette revendication d'appartenance aux sciences de l'éducation ? Ce n'est ni une recherche en psychologie cognitive, ni en ergonomie, ni en philosophie, ni en pédagogie, ni en communications et encore moins en sociologie de l'éducation. Pourtant, notre recherche, se nourrit des apports de ces différentes disciplines en privilégiant l'entrée activité.

Cette recherche puise aussi bien dans :

- le **pragmatisme américain** avec les travaux de John Dewey sur « l'enquête » ;
- la théorie **historico-culturelle** de Lev Vygotsky pour tout son travail sur le « dialogue intérieur » ;
- les approches de **l'activité** de Alexis Leontiev et Serguei Rubinstein mais aussi d'approches plus contemporaines en **analyse de l'activité** avec Jean-Marie Barbier, Jacques Theureau, Pierre Vermersch, Yves Clos ;
- les théories en **psychologie cognitive** sur l'activité mentale avec les travaux de Jean-François Richard ;
- les théories de la **communication** avec l'école de Paolo Alto ;
- la théorie des ensembles en **mathématiques**.

Position relativement inconfortable, que celle de ne pouvoir revendiquer une appartenance à une seule discipline et pourtant, dans un paradigme de la complexité, à savoir le croisement des angles théoriques d'Edgar Morin (Morin, 1991) et (Morin, Motta, & Ciurana, 2003) et dans un paradigme de l'activité, c'est une opportunité que de pouvoir utiliser des ressources diverses, s'alimentant les unes les autres tout en respectant les spécificités de chacune. Le défi, pour approcher la complexité de l'activité mentale du CP en situation d'accompagnement a été d'élaborer des outils théoriques et méthodologiques à l'articulation de ces différentes disciplines.

3.3. Constitution des matériaux de recherche : le recueil des données

Le recueil des données s'est déroulé en deux temps : une première phase, exploratoire et une deuxième phase, dans laquelle nous avons recueilli le matériau

définitif. Pour chaque temps, nous avons recueilli deux types de matériaux : des traces d'activités et des entretiens de « rétrospection ».

Pour la phase exploratoire, notre population comptait douze conseillers pédagogiques engagés dans la recherche de manière volontaire. En effet, en amont d'une formation à l'écriture réflexive, nous avons négocié avec les autorités responsables, de pouvoir recruter des conseillers pédagogiques du réseau de l'enseignement libre en Belgique francophone sur base volontaire. Nous avons annoncé, aux personnes intéressées, un projet de recherche poursuivant les objectifs suivants : « identifier les « grammaires », les « logiques » propres aux activités discursives et aux activités mentales et leurs interactions en situations d'intervention professionnelle et en situations d'écriture réflexive dans un contexte d'analyse des pratiques. » (Annexe 9).

Huit conseillers pédagogiques (issus des quatre diocèses), trois conseillers pédagogiques coordinateurs et la conseillère pédagogique principale ont répondu favorablement à notre appel. Un document d'engagement actait notre collaboration. En échange du recueil de données réalisé auprès de chacun, nous avons contractualisé un entretien d'accompagnement avec chacun qui devait suivre l'entretien de rétrospection. Cet entretien devait prendre la forme d'une analyse de pratiques professionnelles. C'est ce que nous avons assumé.

Nous avons alors filmé douze « accompagnements » (terme utilisé par les conseillers pédagogiques pour qualifier leur activité). Ces séances d'accompagnement prenaient les formes les plus diverses : animation de concertations pédagogiques, animation de réunions réunissant l'ensemble des enseignants d'un établissement dans un travail de réflexion sur le projet d'établissement, entretien d'équipe diocésaine de conseillers pédagogiques, réunion de coordination des conseillers pédagogiques coordinateurs, entretien d'accompagnement avec une direction, animation de séances d'analyse de pratiques avec des enseignants débutants,... Ce fut pour nous l'opportunité de nous familiariser avec la fonction de conseiller pédagogique, de découvrir leurs pratiques et de rencontrer l'ensemble des personnes composant la ligne hiérarchique, non pas dans les discours tenus sur leur activité mais accédant à une partie de leur activité. Chaque film a donné lieu à des entretiens de rétrospection (que nous présentons un peu plus tard dans ce texte).

Pour le second recueil, nous avons retenu du recueil exploratoire les traces d'activité pour un accompagnement mené par un CP avec une direction et l'entretien de rétrospection qui l'accompagnait. Nous avons mené trois nouveaux recueils (séance d'accompagnement de direction filmée et entretien de rétrospection) avec deux conseillers pédagogiques ayant participé au premier recueil et un CP qui n'en faisait pas partie. Afin de respecter l'anonymat de ces personnes nous ne fournirons pas plus d'informations que celles présentées dans la deuxième partie de thèse. Pour contraster et comparer ce qui pouvait l'être et dégager de l'analyse des résultats qui

avaient le même statut, nous avons choisi de travailler sur des situations présentant les mêmes configurations. En effet, dans le recueil final, toutes les situations relèvent d'un accompagnement individuel d'un(e) directeur(trice). Par ailleurs, il était important que les sujets interrogés puissent accéder et décrire leurs souvenirs. Tous les entretiens de rétrospection dans lesquels les personnes interrogées se sont engagées dans une analyse, une évaluation ou le commentaire à propos des actes du (de la) directeur(trice) accompagné(e) n'ont pu être retenus. Ils ne nous permettaient, hélas pas, d'accéder à la nature d'information désirée car ils traduisaient une activité mentale située dans l'entretien de rétrospection et n'avaient pas le souvenir de ce dont ils avaient pensé durant l'entretien d'accompagnement. Ils peuvent être utilisés pour des travaux ultérieurs pour approcher les activités mentales lors d'entretiens de rétrospection. Dans les lignes qui suivent nous précisons les modalités de recueil pour les deux natures de matériaux : traces d'activité et entretiens de rétrospection.

3.3.1. Le recueil des traces d'activités : entretiens d'accompagnement filmés

Le recueil des traces d'activité se préparait de la manière suivante. Le ou la CP (volontaire) présentait à plusieurs directeurs(trices) accompagné(e)s le projet de recherche ou en sélectionnait deux ou trois, en fonction de la proximité temporelle de ma demande avec le prochain entretien d'accompagnement. L'annexe 9 constituait un support qu'ils présentaient aux directions concernées. Nous avons demandé aux CP d'expliquer notre manière de filmer.

Treize conseillers pédagogiques et conseillers pédagogiques relais (responsables) ont été filmés entre juin 2010 et mars 2011 dans une situation de travail choisie par eux. Puis pour le recueil final, trois CP ont été filmés entre septembre et novembre 2012. La caméra est placée face au conseiller pédagogique, en retrait du couple formé par le conseiller et le ou la directeur(trice), sur un pied. Le visage du conseiller pédagogique occupe tout l'écran.

Les conseillers pédagogiques ont à chaque fois été filmés en gros plan pendant toute la durée de leur intervention. Ces dernières duraient entre une heure et demie et trois heures. La caméra était fixée dans un coin de la pièce dans laquelle se déroulait l'entretien d'accompagnement. Nous avons choisi un angle qui nous permettait de voir les expressions du CP sans pour autant nous placer en vis-à-vis, et cela de manière à ce que nous ne devenions pas l'interlocutrice privilégiée de la rencontre. Nous avons préparé le plan à filmer avant que l'entretien d'accompagnement ne débute, sans le modifier durant tout le tournage. Comme la caméra était « figée » sur le conseiller pédagogique, les partenaires de la situation n'étaient donc pas filmés mais uniquement enregistrés de manière audio. Quant à nous, assise sur une chaise nous nous focalisions sur l'écran de notre caméra afin de consigner les instants où le CP adoptait une posture d'évocation (nous développons cette question ultérieurement). Donc, durant tout le tournage, nous visionnions l'image filmée et nous ne regardions jamais directement la scène qui se déroulait devant nous.

Nous avons observé que le fait de ne pas se sentir filmé détendait les directeurs(trices) rencontré(e)s. Nous les invitions à venir voir, avant la séance le plan que nous allions filmer. Ils étaient les premiers à nous oublier. L'indice qu'ils nous oublièrent complètement, nous le relevions lorsque l'entretien d'accompagnement se terminait, qu'ils se levaient et qu'ils sursautaient en nous voyant. Certains, même ont été jusqu'à nous dire : « ah, mince, je vous avais oubliée ». Les conseillers pédagogiques mettaient plus de temps car nous étions en face d'eux. Nous repérions qu'ils finissaient, eux aussi, par nous oublier dans la manière de « triturer leur visage ». Lorsqu'ils se savaient filmés, ils adoptaient un comportement « digne d'être filmé ». Puis, ils nous oublièrent et alors les mains s'attaquaient au visage ; ils malaxaient leur lèvres, nez, leurs oreilles, ils se tiraient les cheveux ou ils se pétrissaient les joues. Lorsque les CP se regardaient par la suite, ils étaient surpris par tous ces mouvements auxquels ils ne portaient pas d'attention et qu'ils réalisaient sans « conscience » de le faire.

Nous formulons l'hypothèse que les directions, nous tournant le dos, nous oublièrent rapidement et emportaient avec eux les CP dans les enjeux liés aux objets et aux contenus de l'accompagnement. Les séances étaient chargées, y compris dans les vécus émotionnels. Nous avons assisté à plusieurs moments où les larmes coulaient. Comme nous l'avons expliqué précédemment, en scénarisant notre présence, nous avons « presque » réussi à nous faire oublier.

3.3.2. Les entretiens de rétrospection¹

Pourquoi qualifier ce type d'entretien de rétrospection ? Le sujet interrogé est invité à se plonger dans le souvenir qu'il a de son activité mentale aux instants filmés et visionnés. Il est invité à s'engager dans un exercice d'exploration du vécu, du passé, ce qui explique le préfixe « retro ». Même si le sujet réalise une reconstruction de ce même vécu au moment de l'exercice de verbalisation, cette reconstruction correspond à une démarche d'exploration d'une certaine forme d'« intimité mentale », d'où la notion d'introspection dans le terme de rétrospection.

L'entretien de rétrospection est un outil qui s'inscrit de fait, de par sa filiation aux méthodes introspectives, dans une interrogation sur le matériau auquel il donne accès. Il vise à saisir, dans un temps différé (entre une demi-heure et trois heures), le « vécu » mental de sujets par confrontation aux traces d'activité de ces mêmes sujets. Le vécu, est entendu au sens développé par Jean-Marie Barbier (Barbier, 2012). Cependant, ce vécu n'est accessible qu'au travers d'une communication

¹ Toute la partie consacrée à l'entretien de rétrospection est partiellement reprise à (Boucenna, 2012a)

(discours des sujets sur leur activité mentale au temps ciblé à partir de leur souvenir). Peut-on dès lors supposer qu'il y a accès au vécu des sujets ? Où alors accès à la construction de l'expérience des sujets ? Où enfin, à la construction de l'expérience par les sujets ? De quelle nature relève le matériau collecté ? En d'autres termes, à quels matériaux, l'entretien de rétrospection permet-il d'accéder ?

3.3.2.1. Les filiations de l'outil avec les méthodes de l'analyse de l'activité

L'entretien de rétrospection s'affilie aux modalités d'investigation de l'activité humaine telles que définies par Géraldine Rix-Lièvre et Pascal Lièvre (Rix-Lièvre & Lièvre, 2005), au même titre que des méthodologies connues comme l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (Vermersch, 1994), l'entretien d'autoconfrontation de Jacques Theureau (Theureau, 1992) et l'entretien d'autoconfrontation croisé de Yves Clot (Clot, 1999) ou encore des méthodologies moins connues comme l'entretien en *re situ* subjectif de Géraldine Rix-Lièvre (Rix-Lièvre, 2003).

C'est une méthode de recueil de données s'affiliant aux méthodes qualitatives de recherche en sciences humaines. L'entretien de rétrospection poursuit comme objectif principal de « débusquer » l'activité mentale des sujets alors qu'ils sont engagés dans une activité « naturelle » et non clinique, et cela, à un temps donné de cette même activité.

Il s'agit pour le chercheur d'inviter les sujets à « pratiquer une forme d'introspection, c'est-à-dire encore d'obtenir des verbalisations descriptives à partir des actes d'introspection relatifs à un vécu passé. » (Vermersch, 2008, p. 33).

Il est bien question pour le chercheur d'investiguer la subjectivité des sujets dans la (re)construction qu'ils produisent au temps « n+1 » de leur activité mentale vécue au temps « n ».

Cette reconstruction de l'activité mentale se produit grâce à un dispositif méthodologique qui invite les sujets à verbaliser, dans un temps différé, leur souvenir de cette même activité mentale. Cette verbalisation se produit dans les heures qui suivent le vécu de l'activité par les sujets et fait suite au visionnage du film portant sur les instants investigués.

Dans cette méthodologie de recueil, il n'est pas question de provoquer une verbalisation des **actes** posés, qu'ils soient gestuels ou verbaux, mais d'inviter les sujets, replongés dans la situation vécue précédemment grâce au film, à verbaliser **leur activité mentale exclusivement située, alors qu'ils sont silencieux, et que leur partenaire - directeur(trice) - dans la situation professionnelle s'exprime**. Nous pouvons comparer ces instants à ceux décrits par Vermersch où l'interviewé adopte une position d'évocation, sauf que dans le cas qui nous concerne, le sujet est silencieux alors que dans l'entretien d'explicitation le sujet s'exprime.

L'entretien de rétrospection reprend à l'entretien d'autoconfrontation la mise en contact d'un sujet avec des traces d'activité et plus particulièrement, des traces de sa propre activité. Cependant, il n'y a aucune volonté de confrontation. En effet, il n'est pas attendu du sujet qu'il commente et explique son activité. Moins, il s'engage dans une démarche réflexive, meilleur sera le résultat obtenu. Il est impossible de nier que la participation de sujets à ce type de démarche produit des effets sur ces mêmes sujets et les invite à élaborer des « liens entre différentes représentations » (Barbier, 2012). Pourtant, l'objectif poursuivi par l'entretien de rétrospection est d'engager le sujet dans une description de ce dont il se souvient avoir pensé pour pouvoir retracer la démarche du sujet de production de la pensée. L'enjeu ne consiste pas à obtenir de l'information sur la richesse de l'activité des conseillers pédagogiques mais d'accéder (de manière la moins élaborée possible) aux traces de l'activité mentale, à la mémoire d'un vécu. Cette descriptibilité, dans les conditions décrites ci-dessus, est contestée par Jacques Theureau. En effet, ce dernier postule que :

« la descriptibilité et la réflexivité des activités pratiques, qui sont inhérentes à ces dernières, échappent aux acteurs qui les accomplissent, mais sont actualisables en une description langagière adéquate par l'ethnométhodologue qui examine le comportement ici et maintenant de ces acteurs en tant qu'il manifeste cette descriptibilité et cette réflexivité ». (*Theureau, 2004, p. 15*)

Inscrivant sa réflexion à la suite des travaux de Harold Garfinkel (Garfinkel, 2007), il conteste le fait que les activités pratiques possèdent la propriété d'être décrites par leurs auteurs et il rappelle combien l'exercice même de description engage le sujet dans un autre exercice qui est celui de la réflexivité.

3.3.2.2. Objectifs poursuivis par l'entretien de rétrospection

Cet outil vise l'intelligibilité des activités mentales engagées durant certaines périodes d'une interaction professionnelle et l'accès se fait par les activités interprétatives du professionnel qui s'élaborent durant la communication de son activité mentale passée.

L'entretien de rétrospection ne vise pas à produire une description d'activités pratiques. Il n'est pas question de comprendre le travail du conducteur de train, de l'aiguilleur du ciel ou du boulanger. Il est bien question d'explorer comment le conseiller pédagogique, dans une situation d'accompagnement (situation d'interaction qui se caractérise par le projet d'action sur autrui au sens de développer des apprentissages ou des changements de stratégies d'actions), pense pour agir sur son interlocuteur. Nous postulons que le sujet construit du sens autour de son activité, différemment, selon la nature de chaque interaction ou selon qu'il est seul. L'interaction est située. Chaque interaction est unique et la construction de sens qui s'y développe est spécifique selon l'interlocuteur (ou les interlocuteurs), l'instant et le lieu. Dès lors, l'interaction conseiller pédagogique/chercheur invite le CP à construire du sens différemment qu'au moment où il interagit avec la direction.

Pourtant, nous n'avons pas d'autres moyens d'accès aux processus de pensée du CP au moment de son interaction avec la personne accompagnée. C'est clairement une limite au dispositif méthodologique de recueil mais c'est à ce jour le seul dont nous disposons par rapport aux objets de notre recherche.

Voyons dans la partie suivante, comment se décline pratiquement l'entretien de rétrospection.

3.3.2.3. L'entretien de rétrospection : mode d'emploi

Un professionnel, qui exerce dans des métiers de l'interaction humaine, est filmé durant une période qu'il considère comme constituant une unité. Ce n'est pas le chercheur qui choisit mais bien le professionnel qui définit quel chapitre de sa vie professionnelle est représentatif, significatif ou mérite de faire l'objet d'une attention particulière et donc d'être filmé.

La durée du film couvre ce qui est défini par le professionnel comme constituant une unité temporelle d'une séance d'accompagnement. Le tournage peut durer entre une et trois heures lorsque ce sont des directions qui sont accompagnées individuellement. Le chercheur, quant à lui, filme l'ensemble de l'unité temporelle et ne s'octroie pas de liberté d'interrompre le cours du film en fonction de moments qu'il jugerait plus pertinents que d'autres.

Sélectionner les instants où le CP est orienté vers une activité interne

Nous assistions aux entretiens d'accompagnement, le regard rivé sur l'écran de la caméra et donc sur le visage du CP. Concentrée sur le visage du conseiller pédagogique, nous consignions tous les instants où le CP semblait écouter, dans une attitude que nous interprétions comme centrée vers soi et non vers l'interlocuteur. Pierre Vermersch a observé ce phénomène. Cependant il l'étudie lorsque le sujet s'exprime dans le cadre de l'entretien d'explicitation pour distinguer les prises de paroles orientées vers l'interlocuteur (le chercheur) « *la position de parole habituelle où le sujet est tourné vers l'autre dans une intention de communication (conversation, récit, dialogue, explication, justification, commentaire)* » des prises de paroles où la personne est orientée vers une activité interne « *la position de parole incarnée ou position d'évocation, où le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments pré-réfléchis (c'est-à-dire non encore conscientisés) de son expérience.* » (Faingold, 2011, p. 116). Le CP semblait vivre alors des situations dans lesquelles s'imposait à lui une nécessité « d'élaboration cognitive » (Vermersch, 1994, p. 60).

Alors que l'interlocuteur prend la parole, nous avons relevé une série d'indices non verbaux qui nous ont permis de repérer ces instants où le CP s'engage dans une activité autocentrée. Parmi ces indices, le décrochage du regard (Day, 1964), (Day, 1967) est un élément que nous observions. « *Le décrochage du regard est l'indicateur privilégié du fait que le sujet tourne son attention vers son expérience*

interne » (Vermersch, 1994, p. 61). L'accélération (relative) du rythme de battement des paupières ou encore l'accélération ou le ralentissement des gestes de « malaxage » d'une des parties du visage constituent d'autres indices sur lesquels nous nous sommes appuyée pour sélectionner les épisodes de leur activité auxquels nous souhaitons, par la suite, les confronter afin de les amener à verbaliser ce à quoi ils pensaient lors de ces instants.

Soutenir l'exercice de verbalisation

Le professionnel et le chercheur visionnent immédiatement (dans la journée) après la séance professionnelle filmée et ciblent les instants retenus par le chercheur. Le professionnel est dès lors invité à dire, à verbaliser ce qu'il se rappelle « s'être passé dans sa tête ». Il est, de nouveau, filmé lors de l'entretien de rétrospection. La caméra est placée tout juste à l'arrière du chercheur de manière à ce que le CP semble s'adresser à l'objectif de la caméra.

Le travail du chercheur consiste à soutenir l'exercice d'expression du « souvenir ». Habitué à évaluer et à se faire continuellement juger et évaluer, le sujet interviewé introduit des jugements sur sa pratique, surtout lorsque c'est une première séance. Le chercheur situe la parole du CP, à savoir qu'il précise que ce qu'il dit correspond à une évaluation de son activité, puis le chercheur reprend l'instant ciblé dans le film pour relancer la description. L'attention est portée sur la description de l'activité mentale, le chercheur ne coupe jamais la parole du sujet ; pourtant il assure les relances et précise le statut des réponses du sujet (description, évaluation, justification, explication, ...). Le sujet ne doit jamais se sentir jugé, que ce soit dans l'activité décrite ou que ce soit dans la qualité des réponses. Pierre Vermersch est vigilant sur la qualité du soutien offert par le chercheur au sujet dans l'exercice d'introspection de ce dernier. Il ne suffit pas d'inviter l'autre à se souvenir, il faut le « *guider dans la mobilisation d'une mémoire autobiographique spécifique* » (Vermersch, 2008, p. 34).

3.3.2.4. Quelques postulats

Plusieurs postulats ont guidé l'élaboration de l'entretien de rétrospection. Nous en avons retenu quatre.

Avec cette méthodologie, nous supposons que notre présence et celle de la caméra vont influencer la situation mais ne vont pas la perturber au point de transformer la nature des informations qui sont à recueillir.

Par ailleurs, le recours à la verbalisation exerce une « discoursivisation » de ce qui a été vécu par le sujet. Vécu qui se décline très probablement par une activité riche et complexe que le discours ne peut rendre autrement qu'en la transformant, la traduisant en mots et par conséquent en la modifiant. Pourtant, à ce jour et à notre connaissance, il nous est impossible d'approcher les activités mentales autrement que par un recours au sujet et à ses diverses verbalisations, qu'elles soient

contextualisées et donc appartenant à la situation vécue (comme par exemple les échanges entre partenaires dans une situation professionnelle) ou successives à la situation et provoquées par le chercheur. Comme l'écrivent Géraldine Rix-Lièvre et Pascal Lièvre « *les verbalisations provoquées sont une source de documentation, de compréhension, et/ou d'explication de l'activité. Par contre, elles ne recouvrent pas l'action réalisée* » (Rix-Lièvre & Lièvre, 2005, p. 4).

Troisièmement, le chercheur présuppose que le sujet vit consciemment son activité mentale, c'est-à-dire qu'il s'opère au moment de l'activité filmée un « stockage » de ce qui est vécu par le sujet qui lui permet par la suite d'engager une évocation (ou une reconstruction à partir des informations stockées). En effet, le chercheur invite le sujet à se souvenir pour produire une verbalisation de ce vécu « mental ». Il s'aide pour cela du film qui replonge le sujet dans le « vécu de l'activité », comme le définit Jean-Marie Barbier (Barbier, 2012).

Quatrièmement, le chercheur investigate l'activité mentale tout en invitant le sujet à une exploration de sa cognition et de ses émotions. Le chercheur suppose donc que le sujet est capable de réaliser une verbalisation à posteriori de son vécu.

3.3.2.5. Les matériaux produits par l'entretien de rétrospection

Quelques précautions

Sur l'ensemble des personnes filmées, seule une d'entre elles n'a pas souhaité se confronter aux traces d'activité. Elle nous a expliqué que se revoir était au-dessus de ses forces. Ce CP faisait partie des premières personnes ayant participé au recueil initial. Cela nous a permis de mesurer l'impact d'une telle méthodologie et d'envisager des précautions pour la suite comme, par exemple, de bien informer les participants sur les modalités rencontrées dans la démarche et de les informer aussi des difficultés potentielles à se confronter aux traces de sa propre activité. Nous avons aussi précisé aux participants qu'ils pouvaient quitter l'aventure quand ils le souhaitaient.

Nous avons remarqué que les entretiens de rétrospection gagnaient en qualité de souvenir lorsque l'écart entre la séance d'accompagnement et l'entretien de rétrospection était faible. La condition la plus performante étant que les deux se suivent. Nous avons fait l'expérience de mener des entretiens de rétrospection le lendemain, le surlendemain et une semaine après la séance d'accompagnement. Nous avons observé que les discours ne portaient plus alors sur le souvenir d'avoir pensé telle ou telle chose mais portaient sur des évaluations et des analyses des interactions observées dans les extraits de traces d'activités auxquelles ils se confrontaient. Par ailleurs, les CP interviewés répondaient aussi qu'ils ne se souvenaient plus.

Accès au souvenir de l'activité de penser et non à l'activité de penser elle-même

Un entretien post-activité professionnelle possède l'avantage de ne pas modifier le fonctionnement du sujet pendant son activité. Dufresne-Tassé, Sauvé et Banna (1998) écriront cependant, qu'il présente un inconvénient majeur. Il ne porte pas directement sur ce qui s'est passé durant l'activité ciblée mais sur le souvenir que le sujet en a.

Si « à l'issue d'un événement complexe, on demande à quelqu'un d'identifier ses apprentissages, sa déclaration comporte des omissions et des additions provoquées par les limites de la mémoire et par le phénomène de reconstruction, qui débute dès la fin de l'activité et que l'on accentue en demandant de faire rapport. » (Dufresne-Tassé, Sauvé, & Banna, 1998 pp. 275-276)

Cet inconvénient a été contourné car il n'y a pas eu de recueil des représentations des conseillers pédagogiques sur ce qu'ils se sont sentis vivre. Ces derniers étaient invités à décrire ce qu'ils se rappelaient se « passer dans leur tête » à ce moment-là. Nous sommes bien obligée de convenir qu'il y a eu reconstruction de la pensée et que plusieurs recherches semblent montrer que la reconstruction affaiblit le matériau :

« Dennett (1993), Lapointe (1991), Nisbett et Wilson (1977) ont montré que cette reconstruction comporte une série de modifications, dont les plus courantes semblent être l'omission, l'addition et la réorganisation » (Dufresne-Tassé et al., 1998 p. 276)

Lors de l'entretien de rétrospection, les conseillers pédagogiques sont surpris de constater que les instants visionnés, et donc retenus par nous, correspondent à des moments qu'ils qualifient d'« importants » pour eux car ce sont des moments où ils sont en « interrogation », en « malaise », en « difficulté », en « dilemme » ou en « réflexion ».

L'entretien de rétrospection offre pour la recherche un matériau dans lequel le sujet a verbalisé son « langage intérieur » au sens de Lev Vygotski (1997) ou plus précisément le souvenir qu'il en a. Le chercheur devient le spectateur du dialogue qui s'engage entre le sujet et lui-même ou, du moins, il devient le témoin d'une reconstruction de ce dialogue. Ainsi le sujet interviewé va préciser ce qu'il « pense » et ce qu'il « se dit » tout au long de l'entretien.

L'entretien de rétrospection invite un sujet à communiquer sur un vécu alors qu'il est face à sa propre image en action (son visage filmé en gros plan) témoin d'un vécu passé. Le film renvoie le sujet dans le vécu ou dans le temps du vécu de l'activité professionnelle filmée. Pourtant, ce renvoi, n'est pas un retour dans le passé car le sujet n'a jamais vécu cette situation en se regardant en gros plan. Il est question dès lors d'un nouveau vécu, original, qui semble contenir des éléments du vécu précédent tout en développant de toutes nouvelles facettes, à la manière d'une mise en abîme. En effet, ce nouveau vécu est accompagné d'un exercice de communication sur le vécu qui correspond au temps filmé, c'est-à-dire une

communication qui porte sur un vécu passé, dans lequel il est replongé avec une posture différente grâce à l'exercice d'analyse de sa propre image.

Jean-Marie Barbier écrit que le vécu est « intransmissible » et que « son énonciation conduit à sa transformation » (Barbier, 2012). Dans le contexte de l'entretien de rétrospection, l'énonciation du vécu se produit dans une relance qui présente des caractéristiques très nettement différentes de ce même vécu. On pourrait oser écrire que le second vécu (face à soi filmé en gros plan) transforme ou modifie les traces du premier vécu. Dès lors le chercheur reconnaît que l'exercice de communication par le sujet sur le vécu initial (activités mentales au temps n) l'amène à communiquer sur un nouveau vécu (activités mentales au temps $n+1$). Cette communication à propos de ce deuxième vécu engage un exercice de mise en relation des deux vécus qui se situent dans des temps différents et des espaces d'activité différents. En résumé, alors que le chercheur tente d'accéder, au temps $n+1$, aux activités mentales d'un sujet au temps n , il provoque une démarche de mise en relation de deux vécus. Ce qui nous a amenée à organiser une sélection de notre matériau en fonction de notre projet de recherche. Dans le chapitre suivant nous décrivons les critères de sélection de nos matériaux.

3.3.3. La retranscription des entretiens de rétrospection

Nous avons retranscrit le contenu des entretiens de rétrospection de manière à pouvoir les analyser mais surtout de manière à pouvoir communiquer dans le cadre de cet exercice certaines dimensions de notre recherche. Les annotations qui apparaîtront dans les traitements ou dans les retranscriptions servent, elles aussi, la communication sur certains éléments des matériaux de recherche au lecteur.

Pour ce qui est de la description de certains épisodes présentés dans cette recherche, ils ont été produits à partir des traces d'activité (entretiens d'accompagnement filmés) et des commentaires ou des explications fournies par les conseillers pédagogiques lors des entretiens de rétrospection. Nous savons cependant, que toute tentative de transcription est vouée à des formes de traduction et de reconstruction des faits. De la même manière que le CP reconstruit son souvenir, de la même manière, nous proposons une description d'événements que nous interprétons avec nos propres cadres interprétatifs.

« Le travail de transcription est toujours en partie un travail de traduction (Van Der Maeren, 1995), dans le sens qu'il ne peut y avoir simple interface entre un réel qui serait transparent et un mode d'inscription qui serait libre de tous biais. Au départ, l'utilisation du langage pour rapporter un événement implique que tout un système de valeurs personnel, social et culturel sera mis à contribution, même si à ce niveau, il est possible d'être relativement à l'écoute de catégories autres que celles qui nous sont propres. Par ailleurs, on ne peut jamais tout noter d'une scène observée et, bien que cela puisse paraître moins évident, on ne peut jamais tout transcrire d'un témoignage (le ton, l'intensité, le timbre, la clarté de la voix, la durée et le caractère continu ou discontinu des hésitations, etc.). En ce sens le travail de transcription est partie

prenante du processus d'analyse d'un corpus de données. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 30)

3.4. Organisation et traitement des matériaux

Nous avons utilisé et développé plusieurs outils d'analyse de nos données. L'exercice d'analyse des données est désigné par Pierre Paillé et Alex Mucchielli comme l'exercice de transposition-réaménagement des données de la recherche.

« Il existe lors de cette étape un travail constant de déconstruction/reconstruction, décontextualisation/recontextualisation (Tesch, 1990), à travers lequel s'opère un brassage profond d'idées, de perspectives, de mises en vue, qui débouche sur un réarrangement ou une nouvelle mise en valeur des données de départ, que celles-ci soient issues du terrain ou (...) des écrits scientifiques ou de grilles préalables. Dans cette phase de transposition, le matériau disponible, venant de la phase précédente, passe à travers une lecture beaucoup plus explicitement conceptuelle. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 31)

Tous les traitements ont été réalisés simultanément sur les deux matériaux dont nous disposons : (1) les traces d'activité (entretiens d'accompagnement filmés) et (2) les entretiens de rétrospection. Il n'y a eu retranscription que pour l'exercice d'organisation et de communication des données. Chaque entretien fut visionné complètement plusieurs fois, alternant traces d'activité et contenus de l'entretien de rétrospection.

Le premier traitement visait à sélectionner dans le matériau ce qui allait nous permettre d'identifier que le témoignage produit relevait bien d'un souvenir sur ce que le CP avait pensé pendant l'entretien d'accompagnement et non d'un témoignage de l'analyse produite. Cette exigence de tri nous a conduite à élaborer un nouvel outil d'analyse des données : l'organisation des espaces temporels.

Le deuxième traitement visait à repérer les objets d'enquête et nous avons utilisé le schème de l'enquête de John Dewey.

Le troisième traitement visait à analyser les activités mentales des conseillers pédagogiques en situation d'accompagnement individuel de direction. Nous avons élaboré un deuxième outil d'analyse : les agirs mentaux.

3.4.1. Options méthodologiques

3.4.1.1. Une articulation théorie pratique

« En tout état de cause, la question de l'articulation de la théorie à la recherche et à l'analyse qualitatives est loin d'être simple, et il faut revoir en profondeur la notion de cadre théorique, trop limitative et réductionniste dans son acception courante, et marquée de façon trop vivace par une épistémologie expérimentaliste. Envisageons plutôt l'équation suivante, déjà en partie exposée dans l'ouvrage, selon laquelle il existe, au départ, plusieurs univers interprétatifs. Chaque univers interprétatif repose,

à sa manière, sur un ensemble, qui lui est propre, de postulats à la fois ontologiques (qu'est-ce qu'être dans le monde ?), épistémologique (qu'est-ce que connaître le monde ?) et praxéologique (qu'est-ce qu'agir dans le monde ?). Tout chercheur se situe à l'intérieur d'un univers interprétatif, qu'il peut partager avec d'autres de façon plus ou moins complète, mais cette situation n'est ni stable ni définitive et peut changer, rarement en cours de recherche, mais certainement en cours de vie. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 43)

Nous avons pris l'option d'écrire cette thèse en mettant en évidence les référents théoriques qui ont piloté les différentes étapes de notre exercice de recherche. Loin de les réunir dans un seul chapitre, ils apparaissent tout au long de ce document, présentés à chaque fois avec la fonction qu'ils remplissent. Nous nous sommes pliée à la consigne proposée par Pierre Paillé et Alex Mucchielli de préciser les outils théoriques utilisés tout au long de la recherche. En effet, ces deux auteurs dénoncent la recherche comme un exercice qui ne se réduit pas à poser une problématique, ce qui permettrait alors, écrivent-ils, d'obtenir *« un tableau relativement complet de l'articulation des éléments d'ordre théoriques du chercheur. Mais ce tableau reste, statique, figé, et surtout il s'arrête là où le travail de terrain va commencer. Il faut donc aller plus loin et rendre compte de la situation pratique de l'enquête, au moment où les éléments d'ordre théorique cessent d'être des connaissances, des modèles ou des constats relativement abstraits et hypothétiques pour jouer le rôle d'outils. »* (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 44).

Nous avons précisé notre « carte provisoire du territoire » composée de nos connaissances générales formelles et informelles à propos des activités mentales, puis nous présentons au fur et à mesure les outils méthodologiques et théoriques issus du patrimoine scientifique ou élaborés par nous en cours du processus de recherche. Nous avons aussi mis en perspective nos résultats ou nos constructions avec des référents théoriques. Dans notre travail exploratoire, nous avons aussi utilisé de manière circonstanciée nos référents théoriques. Nous avons conscience cependant, *« qu'il ne faut pas perdre de vue que la région illuminée est bien limitée et que rien ne saurait « prémunir » « contre » la prégnance du monde-déjà-là dans le monde-pour-l'analyste. »* (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 48)

3.4.1.2. L'examen phénoménologique des données

Durant la retranscription des données, et avant même de savoir la manière dont nous allions les traiter, nous avons adopté une attitude « empathique » à leur égard. Nous nous sommes imprégnée du contenu des témoignages des CP interviewés sans chercher à en évaluer des dimensions. Notre projet, étant de nous plonger dans ces contenus au plus près des logiques propres à chaque conseiller pédagogique. Nous nous retrouvons dans les paroles de Pierre Paillé et Alex Mucchielli, qui désignent cette attitude comme correspondant à l'examen phénoménologique des données, et qui écrivent :

« L'expression « thick description » mise de l'avant par Geertz (1973) prend ici tout son sens. Elle renvoie à l'attention respectueuse dont peuvent faire l'objet les données du terrain. Une pensée se déploie, une émotion transparait, une action se déroule : il s'agit d'en prendre acte, de suivre dans le détail le tracé qu'elles dessinent, de relever les gestes qui s'offrent à la vue et possèdent l'intérêt de se dire à partir d'un lieu propre, encore partiellement inconnu parce qu'exploré dans la fraîcheur de l'instant. Cela revient si l'on veut, à renoncer à reconnaître, c'est-à-dire à se reconnaître, non pas qu'il soit possible de comprendre en dehors de soi, mais parce que l'inclusion de l'autre au sein de la vaste étendue que nous sommes permet d'aller au-delà des régions familières de notre moi étriqué. » (Paillé & Mucchielli, 2003, pp. 70-71)

Ces deux auteurs ajoutent que l'examen phénoménologique peut être décrit comme « une écoute de l'altérité », « une ouverture au monde-vie dans son expression entière », sans jugements hâtifs et réducteurs de ce qui s'exprime. C'est le moment où le chercheur peut s'émanciper, pendant au moins un temps, de ses catégories interprétatives trop précises ou potentiellement aveuglantes et cela grâce à l'attitude de décentration qu'il adopte. Une valeur de vérité est accordée aux événements consignés ou rapportés par les sujets.

« lorsque je parle de l'autre, je parle certes de moi, car c'est bien moi qui dis l'autre, mais il y a une différence entre laisser l'autre parler à travers soi et demander à l'autre de parler pour soi. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 71)

Cette attitude vis-à-vis des données nous a conduite à faire l'expérience de rencontres multiples avec ces mêmes données. Chaque exercice, chaque étape de notre traitement nous a amenée à découvrir de manière nouvelle le contenu de l'entretien comme si c'était la première fois et cela à chaque fois. Chaque entretien fut donc l'objet de nombreuses rencontres, correspondant chacune à une étape différente de notre analyse et nos surprises se sont produites jusqu'à l'arrêt de l'exercice.

3.4.1.3. Catégorisation émergente et conceptualisante

Nous avons utilisé plusieurs outils d'analyse. Certains ont été construits par nous, d'autres sont le fruit d'une schématisation et d'une opérationnalisation de modèles théoriques issus du patrimoine scientifique tel que le « schème de l'enquête » issu des travaux de John Dewey qui sera présenté dans la cinquième partie de ce travail. Nous avons conçu deux outils d'analyse : « l'organisation des espaces temporels » et les « agirs mentaux ». Nous les décrivons, tant dans leur modalité d'élaboration, dans leur contenu, que dans l'usage que nous en faisons et cela dans les quatrième et cinquième parties de cette thèse.

Nous avons procédé, pour leur élaboration, par catégorisation conceptualisante de nos données empiriques. Cette démarche d'analyse peut être définie - si nous synthétisons les propos de Pierre Paillé et d'Alex Mucchielli - comme un exercice d'interprétation/théorisation des données empiriques en lien avec l'objet de recherche qui s'incarne dans des opérations d'induction progressive. Le produit visé

étant de nommer « *la logique sous-jacente, le phénomène traversant l'expérience ou le comportement des acteurs* » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 162).

« le travail d'analyse à l'aide de catégories, est le produit à la fois d'une observation proximale et attentive des événements et des expériences, et d'un essai de conceptualisation du phénomène correspondant, du processus en jeu, de la logique à l'œuvre, à partir, non pas de leviers théoriques déjà constitués, mais d'une construction discursive originale. Ainsi, le chercheur n'emprunte pas directement à un système ou à des référents préexistants pour nommer les phénomènes examinés, il cherche plutôt à les épeler lui-même, à les amener à un niveau d'intelligibilité à l'intérieur de leur logique propre, en faisant appel aux ressources de la langue pour créer la catégorie appropriée. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 160)

Les deux auteurs ajoutent que « l'analyste, pour son induction, fasse en partie appel à des concepts analogiques à un univers conceptuel précis pour générer sa catégorie, mais le travail va demeurer essentiellement inductif dans la mesure où il y a une certaine construction de la catégorie et non une reproduction stricto sensu d'une catégorie préexistante. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 160)

Notre exercice nous a amenée à dégager une série de catégories. Ces dernières ne sont pas apparues dans le cours d'un seul exercice. Nous montrerons, lorsque nous présenterons l'outil qui nous a permis d'appréhender les activités mentales à savoir l'outil intitulé les « *agirs mentaux* », combien il a fallu procéder en plusieurs étapes dans un mouvement itératif constant entre le matériau empirique, les catégorisations du chercheur et la confrontation, non seulement des produits de la catégorisation mais aussi des logiques sous-jacentes à l'exercice de catégorisation, aux référents théoriques. C'est ainsi que nous décrivons les catégories qui composent notre outil d'analyse mais aussi les modalités et les logiques qui nous ont permis d'arriver à ces rubriques.

Nous ne disposions pas d'une équipe pluridisciplinaire, comme ce fut le cas, par exemple, dans le travail présenté par Frank Alvarez-Pereyre où c'est la présence simultanée de chercheurs issus d'horizons divers qui les a contraints à s'engager dans un travail de clarification des catégories utilisées par chaque chercheur :

« Les données de terrain, en particulier dans les situations de contact, nous mettent en présence de phénomènes de dé-catégorisation et de re-catégorisation. L'observation de tels phénomènes, menée conjointement par les linguistes, les ethnologues et les ethnomusicologues de notre UMR, a conduit à s'interroger sur la consistance des catégories, c'est-à-dire plus fondamentalement, sur les plans et les critères qui les fondent. » (Alvarez-Pereyre, 2008, p. 8)

Mais, l'absence d'outils d'analyse pouvant servir notre recherche et la nécessité dans laquelle nous nous sommes retrouvée à devoir les construire nous a contrainte à cette investigation pour préciser leur consistance.

Nous avons tenu à rendre compte du processus de catégorisation car le processus n'est pas sans impact sur le produit et, à l'instar de Frank Alvarez-Pereyre, nous

adhérons à l'idée que les termes de catégorie et de catégorisation s'imposent ensemble.

En effet, le terme de « catégorisation permet de souligner combien nous traitons de processus et d'opérations multidimensionnels et non statiques, que l'acte même de langage ne permettrait d'évoquer que par touches restreintes – les catégories telles qu'exprimées dans la langue –, dans une fixation apparente qui semblerait appauvrir ce qui est en jeu. Si cette hypothèse a quelque sens, cela impliquerait a) que nous devrions entendre systématiquement le terme de catégorisation derrière celui de catégorie et b) que nous puissions restituer, ou ne pas perdre, ce qui advient dans le passage entre ce qui est en jeu dans la catégorisation et la façon dont les catégories qualifient ce qui est en jeu. » (Alvarez-Pereyre, 2008, p. 10)

C'est pour cette raison que nous nous sommes disciplinée à rendre compte du processus et des critères qui ont guidé la catégorisation. Nous souhaitons permettre au lecteur d'accéder à nos enjeux quant à traiter de processus mentaux circonscrits à des situations « naturelles » de travail.

3.4.1.4. Une attitude structurale

Nous n'avons pas en tant que telle utilisé une méthodologie d'analyse structurale mais nous pouvons relever que nous n'en adoptons pas moins une attitude structurale au sens où nous avons essayé de décomposer le phénomène étudié (l'activité mentale) pour en dégager une structure ou des structures que nous avons désignées par configurations. Nous nous retrouvons dès lors dans les propos de Laurence Bardin quand elle écrit :

« Que font les structuralistes ? Ils cherchent l'ordre immuable sous le désordre apparent, le squelette ou l'ossature invariable sous l'hétérogénéité patente des phénomènes. Il y avait de la manie de collectionneur derrière l'analyse fréquentielle. Il y a dans l'analyse structurale, un goût pour le jeu de mécano : démonter le mécanisme, expliquer le fonctionnement et... retrouver les mêmes rouages ou le même moteur, quelles que soient la forme de l'horloge ou la couleur de la carrosserie. » (Bardin, 1989, pp. 276-277)

Nous ne nous sommes pas contentée de rendre compte des différentes faces constitutives de l'activité mentale (comme nous le démontrerons dans la cinquième partie), nous avons aussi tenté de rendre compte de certaines articulations spécifiques entre ces différentes faces. En cela aussi, nous nous reconnaissons dans les propos de Laurence Bardin :

« Dans l'analyse à caractère « structural », on ne travaille plus (ou plus seulement) sur la base du classement des signes ou des significations, mais on se penche sur l'agencement des différents items, en essayant de découvrir des constantes significatives dans les relations (apparentes ou latentes) qui organisent ces items entre eux. » (Bardin, 1989, p. 277)

Pierre Paillé et Alex Mucchielli relèvent le rejet du « structuralisme » à partir de la deuxième moitié des années septante par une grande partie de scientifiques qui

dénoncent « la naturalisation (au sens d'empaillage) de la vie » et la « réification des processus vitaux ». Ces deux auteurs affirment que « *sans nier que la recherche forcenée des « structures » était une façon de néantiser les acteurs, il convient de réhabiliter le fond de la démarche intellectuelle qui présidait à cette méthodologie.* » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 82). La démarche structuraliste consiste donc selon ces deux auteurs à « *explicitier des analogies configurationnelles et de fonder la définition de ces analogies sur l'explicitation à la fois d'éléments structuraux et de relations comparables entre les éléments comparables.* » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 83). Le travail d'analyse auquel nous nous livrons dans le cadre de cette recherche vise aussi à dégager des « éléments structuraux » et des « relations comparables entre des éléments comparables ». L'analyse des agirs mentaux en fonction des actes de l'enquête selon le schème inspiré de John Dewey (présenté en cinquième partie de ce document) correspond à une telle démarche puisque nous cherchons à repérer des agirs mentaux présents et potentiellement caractéristiques d'un acte spécifique.

3.4.1.5. Recherche exploratoire et spéculative

On va plus facilement identifier une phase exploratoire à une recherche qui comprendra aussi une phase confirmatoire que de mener toute une recherche avec comme unique fonction : l'exploration. En entamant notre étude, nos hypothèses étaient très larges et nous ne souhaitions pas les affiner autrement que par un exercice empirique. Nous pourrions les décliner de la manière suivante :

- les conseillers pédagogiques vivaient une activité mentale riche qui devait présenter des caractéristiques particulières ;
- le chercheur pouvait trouver une modalité d'accès à cette activité mentale se produisant pendant l'activité d'accompagnement ;
- accéder aux « activités mentales des CP », se définissant comme accompagnateurs, nous permettrait de comprendre les enjeux d'une telle profession mais aussi de saisir certaines caractéristiques de l'activité d'accompagnement. Cette notion étant utilisée pour désigner les pratiques les plus variées, il nous semblait pertinent de comprendre la forme qu'elle adopte dans ce contexte spécifique.

Nous ne souhaitons « rien prouver », ni « rien expliquer ». Par contre, nous projetions de comprendre l'activité d'accompagnement en privilégiant une porte d'entrée particulière : les activités mentales. C'est ainsi que nous nous sommes aventurée sur des terres inconnues, en ce sens que saisir l'activité mentale en situation réelle de travail est considéré (comme nous l'avons présenté dans la première partie de ce document) par la communauté scientifique dans laquelle nous évoluons comme un objectif impossible à atteindre. Les propos de Jean-Marie De Ketele et de Xavier Roegiers sont un peu radicaux quand ils écrivent que : « *La recherche spéculative est essentiellement axée sur la fonction prospective, sans aucun souci de déboucher sur une décision, une action, ni même une conclusion.* » (De Ketele & Roegiers, 1996, p. 103) mais ils possèdent la qualité d'illustrer

combien le projet du chercheur, qui dans ce type de recherche, n'est pas défini dans un but autre que de développer une intelligibilité à propos du phénomène qu'il souhaite étudier.

Ces deux auteurs précisent que la recherche spéculative ne se conforme pas à des référentiels existants, « elle tente plutôt de bousculer ceux-ci, de concevoir de nouveaux référentiels de base en ouvrant des pistes sur la façon de poser convenablement les problèmes. Par là-même, elle fait émerger des macro-hypothèses fondamentales. » Ils ajoutent que c'est une recherche « qui présente le caractère innovateur et exploratoire le plus prononcé, mais aussi le plus haut degré d'incertitudes quant à la preuve. » (De Ketele & Roegiers, 1996, p. 103). Ces lignes traduisent complètement nos choix mais aussi le sentiment que nous avons rencontré. Nous ne disposions pas, en amont de notre travail, d'outils d'analyse en rapport avec notre objet d'étude, nous avons dû les construire en combinant de « façon particulière des éléments que jusque-là on n'avait pas pensé à mettre ensemble, produisant une nouvelle synthèse originale, apportant un autre regard compréhensif, et générant par-là de nouvelles pistes de recherche. » (De Ketele & Roegiers, 1996, p. 103). Ces outils d'analyse nous ont invitée à regarder en d'autres termes l'objet de notre recherche. Mais cette manière de procéder exige de composer avec l'inconnu et d'en assumer les effets. Que ce soit dans son rapport à la performance des outils construits ou utilisés, dans l'articulation qu'il construit entre les matériaux empiriques et les matériaux théoriques et enfin dans son rapport aux résultats produits par la recherche. L'inconnu étant à la fois présent dans l'objet, dans la démarche et dans les résultats de la recherche. Exercice plutôt délicat quand il s'inscrit dans un cadre de diplomation.

3.4.2. Les outils d'analyse qui ont servi à l'organisation et à l'analyse des matériaux empiriques

Dans les paragraphes qui suivent nous déplaçons, dans la mesure de nos moyens, pour chaque outil utilisé nos choix méthodologiques en précisant la nature des matériaux empiriques dont nous disposons et avec lesquels nous avons tenté d'approcher notre objet de recherche, la nature et la fonction des matériaux théoriques, la nature des processus d'analyse employés, et la nature et la fonction de l'outil construit ou adapté.

3.4.2.1. L'organisation du matériau avec l'outil « organisation des espaces temporels »

Une fois analysé le discours provoqué auprès des sujets sur ce dont ils se souviennent avoir pensé, il est apparu, lors du traitement des entretiens de rétrospection, que les conseillers pédagogiques répondaient à la question : « qu'est-ce qui se passe dans ma tête à tel moment de l'accompagnement » en explicitant ce qu'ils « pensaient », « se disaient » ou « réfléchissaient » aux instants ciblés tout en convoquant d'autres instants, d'autres espaces d'activité, dans lesquels ils sont

directement impliqués ou pas. Il fallait dès lors trier ce matériau. C'est ainsi qu'est née la notion d'espaces temporels.

La notion d'espaces temporels

Comme nous l'avons déjà précisé, le projet initial était de trier le matériau obtenu afin de ne conserver du discours de l'interviewé que ce qu'il ciblait comme relevant de l'entretien d'accompagnement. Nous posions la question suivante au conseiller pédagogique : « qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ? » et nous attendions qu'il réponde : « à ce moment-là... ». Il se trouve que ce n'est pas exactement ce qui s'est produit. Les CP développaient, bien sûr, ce qui se passait dans leur tête à « ce moment-là » mais ils développaient aussi ce qui se passait ailleurs et à d'autres moments. Ces « ailleurs » traduisent la saillance particulière d'un vécu, provoquée par ce qui était perçu par le CP comme un événement. Nous retenons la définition que Jean-Marie Barbier propose de l'événement à savoir un « phénomène dont la survenance affecte, dans l'expérience d'un sujet, son activité » (Barbier, 2012, p. 68).

Notre choix a consisté à ne pas épurer le matériau comme initialement prévu et à accueillir la complexité (au sens de Morin) de ce même matériau en le traitant dans sa totalité et dans sa densité.

La notion d'espace temporel renvoie à une articulation située des « espaces d'activités » (Pham Quang, 2012) par le sujet, en un ensemble qui constitue une unité dans une temporalité. La notion d'espace temporel permet au chercheur d'accéder à la construction de sa représentation du temps que réalise un sujet à un moment donné ; temps qui ne se définit pas par en « temps passé », « temps présent » et « temps futur », c'est-à-dire en temps biologique ou en temps social mais qui se définit par l'organisation, l'articulation d'espaces d'activités dans une configuration originale. En musique, il est question de « bloc-durée ». María-Eugenia Longo nous dit combien les temporalités sociales dépendent des parcours biographiques individuels :

« Les temporalités sociales et celles des groupes sont vécues et interprétées en rapport avec les parcours biographiques individuels. Ceci construit une conscience singulière de la durée qui varie selon les individus. Les temporalités vécues sont une autre composante des temps qui construisent les parcours. » (Longo, 2010, paragraphe 3 version électronique).

Dans notre approche de l'espace temporel, c'est le sujet qui définit un découpage du temps autour d'un événement et qui se traduit par une manière de référencer, de situer temporellement ce qu'il se rappelle avoir vécu, ce qu'il se sent vivre ou encore l'accès qu'il a au vécu d'un « autre ». Cette investigation des espaces temporels convoqués peut renseigner sur la manière dont un sujet utilise et articule ces mêmes espaces temporels dans un exercice d'attribution de sens à ce qu'il vit.

Elaboration de l'outil « espaces temporels » par catégorisation conceptualisante

Nous avons pris en considération l'ensemble de ce que chaque CP nous a exprimé dans le cadre des entretiens de rétrospection. Nous avons été vigilante à retranscrire l'ensemble des propos tenus. Notre projet consiste à essayer de nous approcher au plus près de ce que peuvent être les activités mentales du conseiller pédagogique alors qu'il mène un entretien d'accompagnement et cela par l'analyse des opérations mentales que nous avons inférées à partir des propos tenus par les CP. Nous avons donc voulu, dans un premier temps, organiser le matériau et les verbatims en fonction de ce qu'ils nous révélaient sur l'activité mentale des CP durant l'accompagnement. Nous souhaitons élaguer des propos du CP tout ce qui relevait d'une activité de penser située dans le cadre de l'entretien de rétrospection.

Prenons la phrase suivante : « Voilà, je suis dans la vérification de choses qui, à mon sens, je me dis : « voilà elles ne sont pas intégrées » » (Annexe 5, Analyse codée Hélène, ligne 25). Nous identifions des matériaux qui relèvent de deux espaces temporels différents au sein de cette même phrase. Quand Hélène dit : « *voilà, je suis dans la vérification de choses qui, à mon sens* », nous interprétons ses propos comme : « maintenant, que je me regarde, j'analyse que je suis dans la vérification ». Nous ne comprenons pas à partir de ses dires, qu'elle se souvient s'être dit qu'elle était dans la vérification alors qu'elle était en interaction avec la directrice accompagnée. Par contre, quand elle se cite et qu'elle dit : « je me dis : « voilà elles ne sont pas intégrées » », nous comprenons ses propos comme issus de son souvenir de ce qu'elle s'est dit à elle-même lors de l'entretien d'accompagnement.

Ce type de tri nous a conduit à organiser dans l'espace temporel de l'entretien de rétrospection toutes les analyses, les évaluations, voire les jugements formulés par les CP sur leur activité de penser.

Puis nous avons repéré que le matériau ne s'organisait pas uniquement en deux espaces temporels où nous identifierons d'une part, l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement et d'autre part, l'espace temporel de l'entretien de rétrospection. Lorsque le CP évoque son activité de penser durant l'entretien d'accompagnement il évoque par exemple, des événements propres à la situation proposée par l'accompagnée. Nous avons alors identifié plusieurs autres « espaces temporels » convoqués dans les propos des CP. Nous en présenterons plusieurs, ultérieurement, dans la sixième partie de cette thèse. Notre analyse nous a conduit à repérer que non seulement, il y avait plusieurs espaces temporels convoqués mais aussi qu'il y avait des manipulations opérées sur ces mêmes espaces temporels et que ces manipulations nous apportaient de l'information sur l'activité mentale des CP en situation d'accompagnement. Les résultats de notre analyse sont présentés dans la sixième partie avec les illustrations des espaces temporels identifiés à partir de l'analyse des propos des CP issus des entretiens de rétrospection.

3.4.2.2. L'analyse du matériau avec l'outil « agirs mentaux »

Nous avons travaillé sur un matériau constitué du discours produit par des conseillers pédagogiques, invités à se souvenir dans les heures qui ont suivi l'entretien d'accompagnement « de ce qui se passait dans leur tête à ce moment-là », c'est-à-dire à construire un discours cohérent sur le souvenir qu'ils avaient de leur activité mentale aux moments sélectionnés. Notre exercice d'analyse a consisté à produire des inférences à partir de ce discours sur la nature des opérations de liaison des conseillers pédagogiques durant l'entretien d'accompagnement.

Par ailleurs, la pensée est loin d'être exclusivement discursive, lors de la verbalisation de leur activité mentale, les CP produisent très probablement une traduction du souvenir qu'ils ont de cette activité de penser. S'il apparaît que nos résultats sont présentés par moments sous une forme affirmative, cela est dû à un effet de discours. Nous abordons nos résultats avec le statut qui est le leur, à savoir, des inférences produites à partir de l'analyse d'un discours, ce dernier étant produit par des CP sur leurs souvenirs, c'est-à-dire, à partir d'une nouvelle « organisation » du réel. Notre projet étant d'accéder, ou plus précisément, de nous rapprocher de processus mentaux en œuvre chez les CP lors des entretiens d'accompagnement, nous les avons inférés à partir de témoignages de CP. Ces témoignages n'ont pas porté sur une analyse qu'ils auraient produite pour nous informer de processus qu'ils auraient identifiés. Ces témoignages nous ont offert un accès aux articulations opérées par les CP sur des représentations.

Nous présentons les étapes de production de l'outil « agirs mentaux » dans la quatrième partie de cette recherche. Mais nous précisons déjà que pour son élaboration, nous avons aussi privilégié la catégorisation conceptualisante.

3.4.2.3. L'analyse du matériau avec l'outil « schème de l'enquête »

Nous avons étudié les travaux de John Dewey portant sur le fonctionnement mental et plus particulièrement sur le fonctionnement mental dans des situations qui présentent une « granularité », c'est-à-dire une absence de fluidité dans le cours des événements qui peuvent éventuellement conduire le sujet à vivre cette situation comme présentant des caractéristiques d'incertitudes quant au déroulement futur des interactions, des actions, des modes d'appréhension du monde,...

Cet outil nous a paru particulièrement pertinent pour approcher l'activité d'accompagnement des CP dans la mesure où ces derniers, nous l'avons présenté dans la deuxième partie de ce travail, rencontrent et vivent des situations qu'ils qualifient comme chargées d'inconnues.

Les travaux de John Dewey nous ont particulièrement intéressée car ils constituent une porte d'entrée dans l'activité, et cela par l'articulation que l'auteur établit entre « interne » (idéel) et « externe » (existentiel). L'étude du fonctionnement mental n'y est pas étudiée séparément des interactions du sujet avec

l'environnement dont font partie les actions posées par ce même sujet, autres que mentales.

Nous nous sommes appropriée les concepts et les découpages proposés par John Dewey et nous les avons opérationnalisés par « confrontation » à nos matériaux. Pouvons-nous lire notre matériau à la lumière du schème de l'enquête de John Dewey ? Nous avons modifié quelques termes, suite à cette confrontation, mais nous avons conservé l'esprit même de John Dewey, du moins nous l'espérons, car ses options épistémologiques nous ont largement servie dans l'élaboration de l'outil.

Nous avons, dans un premier temps, analysé les entretiens d'accompagnement et les entretiens de rétrospection à l'aide de cet outil. Cependant, nous ne présenterons dans ce document que les produits de notre recherche liés au croisement de deux outils : les « agirs mentaux » et le « schème de l'enquête ».

3.4.3. Critères de qualité de nos conclusions

Parmi les mythes scientifiques, l'objectivité du chercheur occupe une place non négligeable. Nous affiliant à une épistémologie constructiviste, la notion d'objectivité nous convie à préciser combien le chercheur est lui-même un acteur social, engagé dans des transactions avec un environnement porteur de multiples enjeux, étant lui-même mu par des enjeux non seulement scientifiques mais aussi identitaires, institutionnels, organisationnels, politiques, sociaux, culturels et communicationnels. Ce n'est pas la conscience du chercheur quant à ses multiples ancrages d'acteur social qui, selon nous, diminue la qualité de sa production scientifique. Pour rejoindre les propos de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2001) et ceux de Matthew Miles et Michael Huberman (Miles & Huberman, 2003), c'est l'absence de connaissance, par le chercheur de ses référents et de ses propres enjeux, qui risque d'agir sur la qualité de sa production scientifique, lui donnant à croire qu'il est objectif, alors même que ses actes et ses attitudes de chercheur en sont potentiellement influencés. C'est un exercice auquel nous nous sommes soumise, interrogeant nos enjeux et nos postures, nos ancrages et nos référents, nos convictions et nos doutes.

Pour établir la fiabilité externe, c'est-à-dire, la possibilité pour d'autres chercheurs de reproduire cette étude (traçabilité de la recherche), nous avons veillé à informer le lecteur sur les méthodes et les procédures utilisées, sur les modalités du recueil des matériaux et les outils utilisés pour procéder aux divers traitements, sur le lien entre nos conclusions et nos données. Nous avons aussi veillé à présenter dans les annexes de cette thèse les matériaux retranscrits et nos propres traces des traitements opérés.

Nous avons par ailleurs, procédé à un accord inter-juges pour le codage de certaines de nos données comme nous l'avons expliqué dans la présentation de l'outil « les agirs mentaux ».

Conclusion : construction itérative de l'objet de recherche et nature des résultats

Notre projet de recherche s'est inscrit, dès le départ, dans une volonté de comprendre les processus mentaux présents lors d'une activité complexe que constitue l'entretien d'accompagnement d'une direction, et potentiellement caractéristiques de ce type de situations. Notre hypothèse forte résidait dans notre conviction qu'il nous était possible d'accéder à ces processus et cela par l'intermédiaire d'une verbalisation a posteriori du souvenir du vécu des CP lors des entretiens d'accompagnement.

Par contre, nous n'avions pas d'idées préconçues sur la nature de ces processus ni sur les outils nous permettant de les appréhender. Nous avons amené les CP à verbaliser les souvenirs de ce qu'ils pensaient et cela dans une perspective de « revécu » (entretien de rétrospection), puis nous nous sommes plongée dans notre matériau pour « l'apprivoiser ». Nous l'avons étudié de plusieurs manières, dans une démarche de catégorisation conceptualisante, jusqu'au moment où nous avons construit un outil pour « saisir » les processus mentaux et pouvoir les décrire (les agirs mentaux).

Notre exploration des entretiens d'accompagnement (traces d'activité) et du contenu des entretiens de rétrospection nous a conduite à observer que l'activité des CP était fortement marquée par des démarches d'investigation. Nous avons recherché un outil nous permettant de décrire cette activité sous l'angle de l'investigation et nous avons retenu « l'enquête » de John Dewey. C'est alors que, munie d'un outil de description des processus mentaux (outil élaboré par nos soins) et d'un outil permettant la description de l'activité des CP (outil produit à partir du patrimoine scientifique), nous les avons croisés pour produire une série d'hypothèses portant sur la nature des processus en cours lors d'un entretien d'accompagnement de direction mené par un CP.

Nous avons terminé ce périple de recherche en nous déplaçant en terme de posture et en adoptant une vision plus formative afin d'illustrer comment l'analyse des processus mentaux pouvait servir notre connaissances de l'activité des CP. Nous avons alors proposé des pistes de formation pour de futurs CP.

Nous pouvons relever que nos résultats sont de trois natures :

- (1) des résultats **méthodologiques** avec l'outil de recueil des données et l'outil de description des activités mentales,
- (2) des résultats portant sur la **nature des processus mentaux**. Ces résultats sont exprimés sous la forme d'hypothèses, notre travail étant exploratoire et s'inscrivant davantage dans une perspective de développement d'hypothèses de recherche.
- (3) des résultats en termes de **pistes de formation**, issus d'inférences produites à partir des processus mentaux analysés et considérés comme des indicateurs de l'activité d'accompagnement des CP, au sens plus large.

Chapitre 4

Proposition d'un outil d'analyse de l'activité mentale des conseillers pédagogiques en situation d'accompagnement

Les agirs mentaux

« Je peux bien être desséchée et flétrie comme une vieille prune. Mes cheveux sont gris et raides ; ma peau tannée comme du cuir sec. Pourtant j'ai mené une existence pleine, bu, et même lampé, au gobelet de la vie. Alors pourquoi écrire ? Eh bien, chaque âme a sa chanson, la quintessence de son être, et celle-ci est la mienne. Ma confession à dieu. Mon entretien avec ma propre personne. Après tout, les conversations les plus intimes et les plus agréables ne sont-elles pas celles que nous avons avec nous-même ? »

Paul Doherty (2007), *The poisen Maiden*, (C. Armandet & N. Markovic, Trans.).
Paris: Editions 10/18, p.16

Proposition d'un outil d'analyse

Les agirs mentaux

Introduction

Cette quatrième partie poursuit comme objectif de présenter les outils d'analyse qui nous ont permis d'appréhender empiriquement l'activité mentale, tant dans leur conception que dans leur opérationnalisation. En effet, nous proposons de rendre compte au lecteur des prémisses sur lesquelles nous nous sommes appuyées, pour élaborer cet outil d'analyse et d'appréhension des activités mentales. L'idée n'est pas tant d'embarrasser le lecteur avec une description exhaustive des démarches menées pour approcher l'activité mentale mais à rendre compte, de manière synthétique, de ce qui nous a autorisée à approcher les activités mentales de la manière dont nous l'avons fait. La modélisation présentée en fin de cette quatrième partie ne correspond pas à l'adoption d'un modèle a priori. Il nous semble donc légitime, pour permettre au lecteur d'en saisir les différentes dimensions, d'en présenter la genèse et les assises théoriques ainsi que la manière dont il se concrétise dans le traitement de nos matériaux.

Cette quatrième partie est organisée en cinq chapitres. Un premier chapitre précise notre posture de réflexivité dans la conduite même de notre démarche de recherche. Un deuxième chapitre présente la première catégorisation réalisée pour approcher l'activité mentale. L'analyse réflexive produite à partir de cette catégorisation nous a permis d'affiner notre grille d'analyse pour pouvoir rendre compte de la dimension processuelle de l'activité mentale des conseillers pédagogiques lors d'entretien d'accompagnement individuel de directions. Dans un quatrième chapitre, nous avons à nouveau soumis la deuxième catégorisation à l'exercice réflexif pour produire l'outil final qui nous a permis d'approcher les activités mentales. Enfin, dans un cinquième chapitre, assez bref, nous proposons une définition des agirs mentaux (grille d'analyse de l'activité mentale en situation d'entretien individuel d'accompagnement).

Nous insistons sur le fait que notre choix de présenter trois étapes successives mais différentes du traitement de nos données correspond à une volonté de rendre visible mais aussi à offrir une intelligibilité de ce qui nous a permis d'accéder aux activités mentales des conseillers pédagogiques rencontrés. Et de fait, les étapes du traitement présentées dans cette partie ont toutes servi directement à la production de la modélisation des agirs mentaux. En effet, nous avons choisi de présenter trois traitements consécutifs du contenu des entretiens de rétrospection, à savoir (1) notre

tentative de saisir les activités mentales à partir d'un exercice discursif, (2) différencier les faces de l'activité mentale pour les lier (3) et enfin les assises théoriques et l'opérationnalisation des quatre faces. Notre volonté consiste à permettre au lecteur de retracer le cheminement qui a permis de produire la grille définitive de traitement, à savoir la modélisation des agirs mentaux. Nombreuses furent les autres tentatives. Comme elles n'interviennent pas dans la version définitive de notre grille d'analyse, les présenter ne servirait en rien notre propos et encombrerait le lecteur de détails sans pertinence. Nous tenons à préciser, par ailleurs, que les éléments issus de notre matériau empirique présentés dans cette partie n'occupent pas un statut illustratif mais représentent la synthèse d'un travail empirique important impossible à rendre dans sa totalité dans le corps de ce texte. Les annexes permettent de mesurer l'ampleur de ce travail.

4.1. Un exercice de réflexivité sur notre exercice de recherche

A l'origine de l'outil d'analyse, qui nous a permis d'approcher les activités mentales telles que nous les avons définies dans la troisième partie, se trouve un exercice réflexif que nous avons mené sur notre première catégorisation. Dans les lignes qui suivent nous avons fait le choix de présenter trois étapes significatives de notre traitement des entretiens de rétrospection. Cet exercice ne vise pas à retracer chronologiquement notre exercice de recherche. Nous avons choisi de présenter ces trois étapes de traitement de notre matériau car elles permettent d'informer le lecteur sur la nature des outils construits pour appréhender les activités mentales des conseillers pédagogiques en situation d'entretien individuel d'accompagnement de direction. En effet, nous ne disposons pas d'outils théoriques suffisamment construits qui puissent remplir une fonction de grille d'analyse des données pertinentes par rapport à notre objet, à savoir, l'étude des activités mentales de conseillers pédagogiques dans une situation d'accompagnement individuel d'une direction.

Nous inscrivant dans une approche constructiviste du savoir (A. Mucchielli & Noy, 2005), nous sommes consciente que le chercheur ne constitue pas un élément extérieur ou neutre à l'objet de sa recherche, il en fait partie au titre d'observateur mais aussi au titre de sujet configurant et construisant une intelligibilité autour d'un phénomène. Les activités mentales auxquelles nous nous intéressons existent par l'intérêt que nous leur portons et prennent la forme et les contours que nous leur attribuons. « *On admet désormais que les faits n'existent pas en soi et que le chercheur construit ses données en interaction avec son milieu d'étude.* » (Jodelet, 2003, p. 148). Nous n'avons pas comme ambition, ni comme posture, d'observer un phénomène qui existerait en dehors de nous ; c'est notre observation qui le fait exister. Dès lors nous avons « *exploité la subjectivité inhérente à l'acte d'observation* » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 102). Nous pouvons dès lors considérer que notre **modélisation de l'activité mentale est le produit d'un**

exercice réflexif réalisé à partir des produits de la première catégorisation destinée à approcher les activités mentales.

Par réflexivité, nous entendons l'exercice d'objectivation dans la construction de l'objet proposé par Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1984) et (Bourdieu, 2001) :

« En effet, pour le chercheur soucieux de ce qu'il fait, le code d'instrument d'analyse, devient objet d'analyse : le produit objectivé du travail de codification, devient sous le regard réflexif, la trace immédiatement lisible de l'opération de construction de l'objet, la grille qui a été mise en œuvre pour construire le donné, le système plus ou moins cohérent des catégories de perception qui ont produit l'objet de l'analyse scientifique, (...) » (Bourdieu, 1984, p. 18)

Comme nous le montrons dans la partie consacrée à l'élaboration des outils d'analyse lors de la deuxième catégorisation, nous avons analysé nos catégories issues du premier traitement de nos données. Nous les avons interrogées en questionnant les cadres qui nous amenaient à le faire sous cette forme. Nous sommes donc devenue, pour nous même, une source de matériau supplémentaire, avec les outils élaborés pour réaliser le premier traitement des entretiens de rétrospection (première catégorisation produite pour approcher les activités mentales), en plus de ces derniers. Nous n'avons pas réalisé cet exercice réflexif a posteriori. Il s'est imposé à nous car notre premier travail ne nous satisfaisait pas. C'est ainsi que nous inscrivons notre démarche dans la proposition de Pierre Bourdieu quand il écrit :

« Pour être en mesure d'appliquer à leur propre pratique les techniques d'objectivation qu'ils appliquent aux autres sciences, les sociologues doivent convertir la réflexivité en une disposition constitutive de leur habitus scientifique, c'est-à-dire une réflexivité réflexe, capable d'agir non ex post, sur l'opus operatum, mais a priori, sur le modus operandi (disposition qui interdira par exemple d'analyser les différences apparentes dans les données statistiques à propos de différentes notions sans interroger les différences cachées entre les catégories d'analyse ou les conditions de collecte des données liées aux différentes traditions nationales qui peuvent être responsables de ces différences ou de leur absence). » (Bourdieu, 2001, p. 174)

Même si notre travail ne peut être classé dans une approche sociologique, nous avons appliqué les principes de la réflexivité-réflexe à notre exercice de recherche ce qui nous a permis d'agir sur l'objet même de notre travail et de construire des outils d'analyses cohérents par rapport à notre objet. Par cet exercice réflexif, nous rencontrons deux principes présentés par Alex Mucchielli et Claire Noy, caractéristiques des approches constructivistes du savoir. D'une part, le savoir est le fruit d'une interaction du sujet producteur de savoir et de l'objet du savoir (les deux auteurs cités ci-dessus ne distinguent pas savoir et connaissance):

« La connaissance exprime l'intelligence de l'expérience du sujet connaissant, et cette interaction du sujet et de l'objet qu'elle représente. Le sujet ne connaît pas de « choses en soi », mais il connaît l'acte par lequel il perçoit l'interaction entre les choses. » (A. Mucchielli & Noy, 2005, p. 33)

D'autre part, le savoir établi et le processus d'élaboration du savoir qui l'établit se structurent réciproquement :

« Il y a récursivité de ce qui est en train de se construire sur les processus de la construction elle-même. Cette propriété découle du fait que la connaissance est à la fois un processus et un résultat. La connaissance est donc identifiée au processus qui lui donne naissance autant qu'au résultat de ce processus. Elle est un processus actif produisant le résultat. Elle est autant opérateur qu'opérande. » (A. Mucchielli & Noy, 2005, p. 34)

Dès notre première analyse, nous avons tenté « d'accéder au sens » du vécu mental dans son existence processuelle et nous nous sommes appliquée à « *en conceptualiser l'essence, d'en extraire le sens, d'en proposer une théorisation* » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 147). En d'autres termes, nous avons inscrit notre démarche de recherche dans un exercice de théorisation émergente et relevant d'une approche phénoménologique. C'est ce que nous abordons dans les pages qui suivent.

4.2. Identifier les activités mentales à partir d'un exercice discursif

Lors de notre premier traitement, nous ne disposions pas de grille d'analyse pour organiser notre matériau, c'est-à-dire pour produire « *une mise en ordre et une qualification des données* » (Alvarez-Pereyre, 2008, p. 6) et cela dans la perspective de pouvoir rendre compte des activités mentales de conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental en situation d'accompagnement individuel de direction. Nous nous sommes alors engagée dans une catégorisation conceptualisante telle que la définissent Pierre Paillé et Alex Mucchielli, à savoir, la dénomination à l'aide d'une brève expression d'un « *phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche* » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 147).

Une approche thématique ne présentait aucun intérêt pour notre recherche. Nous avons donc essayé de nommer les activités mentales en tant qu'elles représentent les phénomènes que nous souhaitons étudier, allant « *au-delà d'une désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification* » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 148). Pour ce faire, nous avons analysé le produit des entretiens de rétrospection dans lesquels les conseillers pédagogiques rencontrés décrivaient les souvenirs qu'ils avaient de leur activité de pensée durant les épisodes d'évocation au sens développé par Pierre Vermersch. Nous avons construit nos catégories en nous posant la question suivante : que fait mentalement le conseiller pédagogique lorsqu'il nous dit : « ... ». Ce n'est pas tant la parole de l'acteur qui est consignée par la catégorie, écrivent Pierre Paillé et Alex Mucchielli, que son sens dans un ensemble en voie de compréhension, ou, plus encore, la pratique ou le phénomène que révèle cette parole. Nous reprenons la citation de Philippe Perrenoud proposée par ces deux auteurs en guise de définition de la fonction d'une catégorie :

« une catégorie permet de construire une représentation théorique de certains types de pratiques, de fonctionnement, de processus, en prenant en compte ce qui leur donne sens dans l'esprit des acteurs. » (Perrenoud, 1988, p. 102)

Ce premier traitement nous a conduit à produire une catégorisation, reprise très partiellement dans le tableau suivant, que nous présentons à titre d'illustration. Sont proposés dans la colonne de gauche des verbatims qui se présentent dans une succession temporelle de l'entretien de rétrospection et présentant une succession temporelle de l'activité du CP durant l'entretien d'accompagnement et dans la colonne de droite les catégories émergentes d'activité mentale. Nous prions le lecteur de ne pas s'attarder sur la nature du matériau traité (que nous présentons ultérieurement) mais d'attacher son attention aux catégories qui ont émergé. Elles sont présentées car c'est à partir de cette version de notre catégorisation que nous avons mené une démarche réflexive nous permettant de produire un outil pour approcher les activités mentales.

Tableau 1 – Illustration du premier traitement des entretiens de rétrospection

Code temps	Verbatims	Nature des activités discursives ou mentales
TA	A ce moment-là, je pense qu'on va travailler sur la transparence. Et je veux l'amener à être en accord avec elle-même.	Marqueur temporel qui précise le moment de l'activité mentale Référence à l'activité mentale Hypothèse sur l'objet sur lequel va porter l'accompagnement Enonciation d'un objectif d'accompagnement
SET	Parce que je la connais bien. Elle aime être claire, transparente, juste avec les gens.	Enonciation de qualités personnelles qui définissent l'accompagnée et justifient l'hypothèse sur objet d'accompagnement
TSE	Et tout à coup, elle est dans une situation où elle ne peut pas l'être.	Marqueur temporel qui annonce la rupture Evaluation d'une composante : hiatus entre les qualités de la personne et les données de la situation qu'elle vit
TA	Alors, je me dis puisque le contenu est flou, elle peut être dans l'honnêteté du discours. Et là elle me rappelle qu'elle ne peut pas être honnête. Et c'est là que je me plante parce que je n'ai pas encore bien saisi.	Marqueur temporel qui annonce la conséquence de ce qui a été évalué Référence à l'activité mentale Nouvelle hypothèse sur l'objet sur lequel va porter l'accompagnement Marqueur temporel qui précise le moment de la précision du hiatus Rappel des faits : la situation ne lui permet pas d'être en accord avec ses qualités propres Marqueur temporel qui précise le moment de la précision du hiatus Evaluation activité d'accompagnement Argumentation qui explique la nature de l'évaluation (il s'est planté)
TSE	à quel point elle ne peut pas dire ce qu'elle sait et elle est très mal avec ça.	Evaluation d'une composante : hiatus entre les qualités de la personne et les données de la situation qu'elle vit

Notre intérêt était alors de repérer les enchainements entre ces différentes activités mentales. Le produit de notre traitement se présentait alors sous la forme d'une succession « d'activités mentales » qui prenait alors la forme suivante :

Tableau 2 – Succession des « activités mentales » selon la première catégorisation

Nature des activités discursives ou mentales	
1.	Marqueur temporel qui précise le moment de l'activité mentale
2.	Référence à l'activité mentale
3.	Hypothèse sur l'objet sur lequel va porter l'accompagnement
4.	Enonciation d'un objectif d'accompagnement
5.	Enonciation de qualités personnelles qui définissent l'accompagnée et justifient l'hypothèse sur l'objet d'accompagnement
6.	Marqueur temporel qui annonce la rupture
7.	Evaluation d'une composante : hiatus entre les qualités de la personne et les données de la situation qu'elle vit
8.	Marqueur temporel qui annonce la conséquence de ce qui a été évalué
9.	Référence à l'activité mentale
10.	Nouvelle hypothèse sur l'objet sur lequel va porter l'accompagnement
11.	Marqueur temporel qui précise le moment de la précision du hiatus
12.	Rappel des faits : la situation ne lui permet pas d'être en accord avec ses qualités propres
13.	Marqueur temporel qui précise le moment de la précision du hiatus
14.	Evaluation de l'activité d'accompagnement
15.	Argumentation qui explique la nature de l'évaluation (il s'est planté)
16.	Evaluation d'une composante : hiatus entre les qualités de la personne et les données de la situation qu'elle vit
17.	Marqueur temporel
18.	Référence à l'activité mentale
19.	Démonstration : annonce d'une conséquence
20.	Conséquence qui se traduit par un projet d'action lié à l'accompagnement
21.	Justification de l'action envisagée
22.	Marqueur temporel
23.	Référence à l'activité mentale
24.	Evaluation de l'activité d'accompagnement : première conclusion, relation étroite entre l'engagement de la personne accompagnée et la compréhension par l'accompagnateur de la nature de la difficulté
25.	Justification de l'élément qui permet de dépasser la difficulté d'accompagnement
26.	Rappel des paroles énoncées pendant TA par l'accompagnatrice ; l'accompagnée explique qu'elle ne peut pas dire certaines choses

Comme notre traitement était produit sur un matériau majoritairement discursif (même si nous utilisions les enregistrements vidéo des entretiens de rétrospection et non la retranscription que nous en avions réalisée), nous n'étions pas encore fixée quant à la nature des phénomènes étudiés à partir du matériau dont nous disposions. C'est ainsi que nous n'avions pas encore tranché entre « nature des activités mentales » et « nature des activités discursives ».

Ce traitement nous a amenée à produire la grille d'analyse suivante, chaque ligne représentant une nature d'activité mentale particulière :

Tableau 3 – Premières catégories pour saisir l'activité mentale

Activité mentale	Code couleur
Evaluation d'une des composantes ou de plusieurs composantes liées à la situation accompagnée	Surlignage en vert kaki
Evaluation de sa propre activité d'accompagnateur	Surlignage en violet
Identification de ressources	Ecriture en vert gazon
Enonciation d'état de faits, de lois, de règles, personnelles ou générales	Surlignage en vert clair
Enonciation d'intentions, objectifs, buts poursuivis par le CP	Surlignage en bleu ciel
Projet d'action	Surlignage en gris
Actions envisagées mais pas réalisées ni à réaliser	Surlignage en gris clair
Rappel des faits	Surlignage rose
Déploiement, recensement, mise en perspective des composantes d'une des situations	Ecriture en violet
poser le problème, poser une question	Surlignage en bordeaux
formulation d'hypothèses	Surlignage bleu
conclusion démonstration	Surlignage vert foncé
Expression d'un doute	Ecriture en rose
Argumentation, justification	Surlignage en vert bleu
Emotion ou description d'un état de soi	Surlignage en jaune
annonce d'actions lors de l'entretien d'autoconfrontation de l'accompagnateur lors de la situation d'accompagnement	Ecriture jaune or
Activité réflexive	Ecriture en bleu turquoise

Nous n'étions pas satisfaite par cette première catégorisation. Nous préciserons ultérieurement les raisons de notre insatisfaction. C'est alors que nous nous sommes livrée à un exercice réflexif, au sens où l'entend Pierre Bourdieu, sur les catégories produites. Les différentes catégories ne traitaient pas toutes des mêmes objets. De fait, la mise en perspective des catégories entre elles, nous obligeait à conclure qu'elles ne relevaient pas d'une seule et même nature au sens développé par Roger Mucchielli (R. Mucchielli, 1988).

4.3. Différencier les faces de l'activité mentale pour les lier

Dans les lignes qui suivent, nous retraçons l'exercice réflexif à l'origine de notre modélisation des activités mentales, articulée autour de quatre composantes et que nous avons nommée : les agirs mentaux. Nous allons présenter nos réflexions dans l'ordre d'apparition des catégories conceptualisantes présentées dans le tableau précédent et issues d'un premier exercice de catégorisation et cela jusqu'à saturation de nos observations. Il n'existe pas de hiérarchie entre les catégories présentées dans le tableau n°3. Il nous faut simplement les présenter et c'est l'écriture qui nous oblige à une forme linéaire de présentation des résultats. Nous clôturons cette présentation de l'analyse réalisée par une synthèse des réflexions menées pour

l'ensemble des catégories ; synthèse à l'origine de notre modélisation d'un outil théorique et méthodologique ayant pour but d'approcher les activités mentales.

4.3.1. Emergence de plusieurs faces pour rendre compte de l'activité mentale

Pour rendre compte de la nature même de l'exercice réflexif que nous avons réalisé et de ses résultats, nous présentons notre réflexion telle qu'elle a été nourrie par nos matériaux. Précisons que ces matériaux sont de deux natures, organisés entre eux autour d'un principe de mise en abîme. Ce qui est analysé dans les lignes qui suivent, ce n'est pas tant les contenus des entretiens de rétrospection mais bien la première analyse que nous en avons faite, incarnée dans une catégorisation conceptualisante et présentée dans le chapitre précédent (intitulé première ébauche d'un outil pour approcher les activités mentales). Nos propos portent sur l'analyse de cette « première tentative d'analyse » et non sur le matériau issu des entretiens de rétrospection. Le matériau présenté n'a pas encore fait l'objet d'un tri pour identifier ce qui va servir à l'analyse de l'activité mentale des CP durant les entretiens d'accompagnement et ce qui sera retiré. Les entretiens de rétrospection retranscrits et proposés en annexes reflètent un premier tri. En effet, toutes les lignes surlignées en jaune n'ont pas été retenues pour l'analyse des activités mentales des conseillers pédagogiques lors des entretiens d'accompagnement. Dans les fichiers excell proposés aussi en annexes (qui correspondent aux analyses codées des quatre entretiens de rétrospection), les lignes surlignées en rose correspondent à du matériau qui, lui non plus, n'a pas été retenu pour l'analyse des activités mentales des CP lors des entretiens d'accompagnement.

4.3.1.1. Première face : les opérations de liaison

La première catégorie interrogée fut celle surlignée en kaki et intitulée « Evaluation d'une des composantes ou de plusieurs composantes liées à la situation accompagnée ». Nous avons interrogé ce que nous désignons par évaluation. Nous définissons l'acte d'évaluer comme **la mise en relation** entre un donné et un souhaitable. Evaluer consiste, pour nous, à comparer deux éléments, c'est-à-dire à établir un lien entre deux éléments (de même nature) pour identifier si l'élément qui constitue la norme attendue se retrouve dans le second élément. Voici un des verbatims que nous avons organisés dans cette catégorie : « *Et tout à coup, elle est dans une situation où elle ne peut pas l'être.* » (Annexe 2, Retranscription entretien de rétrospection Pierre, lignes 6-7). Pierre se dit que la directrice qu'il accompagne est une personne qu'il qualifie « d'aimer la transparence ». Et ce qu'elle lui décrit de la situation qu'elle vit l'amène à évaluer qu'elle ne peut pas vivre cette transparence. Cette catégorie nous est apparue comme mettant en scène une liaison, tout comme la catégorie suivante surlignée en violet et intitulée « Evaluation de sa propre activité d'accompagnateur ». Prenons l'exemple analysé à partir du verbatim suivant : « Et donc je dis : « Ah ! Ok, j'ai de nouveau tout faux. »

(Annexe 2, Retranscription entretien de rétrospection Pierre, lignes 267-268). Pierre n'arrive pas à croire que le pouvoir organisateur de l'établissement interdise à la directrice d'informer les enseignantes des prochains licenciements alors que la fin de l'année scolaire approche. Il tente une hypothèse auprès de la directrice en lui disant que le pouvoir organisateur n'est peut-être pas au courant de ce qu'elle vit. Elle répond que si. C'est alors qu'il évalue ses actions en disant « qu'il a tout faux ». Il s'agit aussi d'une liaison entre deux ensembles. Dans le cas présent, les ensembles concernent l'activité de l'accompagnateur (l'activité d'accompagnement perçue par le conseiller pédagogique constitue le premier ensemble et l'activité d'accompagnement souhaitée par le CP constitue le deuxième ensemble). Dans la catégorie précédente, les ensembles concernent les caractéristiques de la situation problématique vécue par le ou la directeur(trice), à savoir la personne accompagnée. Nous retrouvons une des caractéristiques soulignée par Jean-François Richard à partir des travaux de Jerry Fodor (Fodor, 1983), à savoir le caractère non modulaire des activités mentales, c'est-à-dire un traitement qui s'opère sur des informations de natures différentes.

4.3.1.2. Deuxième face : les intentions

La troisième catégorie interrogée fut celle référencée avec une police de caractère vert gazon et intitulée « Identification de ressources ». Elle est très peu représentée dans notre traitement car nous ne l'avons utilisée qu'une seule fois pour le verbatim suivant : « *Je fais une hypothèse que le directeur diocésain pourrait avoir ce type d'interventions. Je m'avance parce que c'est vrai que j'en suis pas sûr.* » (Annexe 2, Retranscription entretien de rétrospection Pierre, lignes 461-462). Pierre recherche des ressources pour soutenir la directrice dans ce problème de vide juridique et il s'interroge sur la possibilité d'intervention du directeur diocésain quant à une aide possible de sa part pour la directrice. En relisant ce verbatim qui nous a amenée à inférer que le sujet identifiait des ressources, nous nous sommes interrogée sur le caractère volontaire ou non de l'exercice de détermination des ressources. Soit le sujet ne manifeste pas d'intentions précises sur la nature de ce qu'il va découvrir, soit il investit une démarche de recherche où il identifie clairement la nature des ressources. Apparaît, dès lors, une deuxième dimension présente dans cette catégorisation, à savoir, l'intention sous-jacente à une activité mentale. Nous retrouvons la notion d'objectif soulignée par Jean-François Richard, à laquelle nous avons privilégié la désignation d'intention, notion précisée et présentée dans la cinquième partie de ce travail.

4.3.1.3. Troisième face : la forme prise par la communication de soi à soi

La quatrième catégorie interrogée fut celle surlignée en vert clair et intitulée « Énonciation d'état de fait, de lois, de règles, personnelles ou générales ». En relisant les verbatims qui nous permettaient d'inférer que le sujet énonçait des faits, des règles personnelles ou des règles issues d'un patrimoine collectif, mais aussi en

analysant le nom que nous avons conféré à cette catégorie, nous relevions la nécessité que nous rencontrions de préciser la nature, la qualité de la forme prise ou donnée par le conseiller pédagogique à la convocation de ces règles ou de ces lois. Reprenons l'exemple issu du verbatim suivant : « *ça n'existe pas. Ça n'existe dans aucun autre endroit, dans l'organisation de l'enseignement une zone où il n'y a pas de droit.* » (Annexe 2, Retranscription entretien de rétrospection Pierre, lignes 38-39). Pierre « se dit à lui-même » qu'il n'y a pas dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique une zone de non droit comme celle qu'il est amené à observer. En effet, la directrice accompagnée vit une situation où il n'y a aucune législation qui statue sur le caractère obligatoire ou non en matière d'information des enseignants dans les cas de licenciements ou de délocalisations suite à une fusion. Il est question de licencier ou de délocaliser plusieurs enseignantes mais le pouvoir organisateur de l'école (voir glossaire des termes spécifiques à l'enseignement belge francophone) n'autorise pas la directrice à informer les personnes concernées. Pierre se le formule à lui-même mais cette formulation prend une forme particulière. Il se l'énonce à lui-même. Car le verbatim présenté, ne correspond pas à l'explication que nous offrirait Pierre. Ce dernier nous informe de ce qu'il a pensé à ce moment-là, c'est-à-dire au moment où il finit par comprendre les caractéristiques particulières de la situation que vit la directrice et qui lui posent problème. Par ailleurs, il mettra du temps à le comprendre, car plusieurs fois (et c'est lui qui se le dit à lui-même), il ne comprend pas où est le problème car il n'envisageait même pas qu'une telle situation puisse se produire et qu'un tel vide juridique puisse exister.

4.3.1.4. Quatrième face : l'inscription spatio-temporelle de son activité opérée par le sujet

La sixième catégorie interrogée fut celle surlignée en gris et intitulée « Projet d'action ». Nous avons interrogé d'abord la dimension temporelle. Comment allions-nous traiter ce que le sujet désignait comme agirs immédiats d'une part, et ce qu'il projetait comme agirs futurs, d'autre part. Est-ce que la projection dans le futur ne constituait-elle pas en soi un traitement immédiat ? Concevoir une intention d'agir ? Reprenons l'exemple suivant soutenu par ce verbatim : « *que l'idée qui vient par la suite de dire : « demande de clarifier ton rôle » est apparue.* » (Annexe 2, Retranscription entretien de rétrospection Pierre, lignes 13-14). Pierre, en précisant une chronologie d'épisodes vécus avec la directrice, s'énonce à lui-même une intention d'agir. Cette analyse nous a amenée à constater que, avec cette catégorie, nous relevions la dimension intentionnelle. Pourtant, en poussant notre investigation, le verbatim à partir duquel nous relevions une catégorie qui rendait saillant le mobile, nous est apparu plus riche. Nous pouvions identifier de nouveau une liaison entre une situation dans laquelle Pierre relève une série de caractéristiques et dans laquelle il pose une série d'actes qu'il qualifie d'improductifs et un projet d'agir qui vise à modifier les caractéristiques de la situation. La septième catégorie, surlignée en gris clair et intitulée « Actions

envisagées mais pas réalisées ni à réaliser » nous mettait encore plus en difficulté. La dimension temporelle était présente non plus dans le chef du sujet uniquement mais dans une sorte de frontière entre l'évaluation du CP et celle du chercheur. *« alors qu'est-ce qu'on fait du projet ? Tu continues à le porter, tu ne le portes plus ? »* (Annexe 2, Retranscription entretien de rétrospection Pierre, lignes 60-61). L'entretien d'accompagnement de Pierre est à un moment où ce dernier s'interroge sur la pertinence de poursuivre le travail d'accompagnement avec cette directrice si cette dernière souhaite renoncer à son poste dans les deux mois qui suivent, c'est-à-dire à la fin de l'année scolaire. Il formule, in petto, la question qu'il a envie de poser à la directrice. Question qui sera, dans l'entretien d'accompagnement, formulée autrement, à savoir : « comment vois-tu la suite pour l'année prochaine ? ». C'est donc une question qu'il envisage mais qu'il ne pose pas. C'est nous, chercheure, qui affirmons que le conseiller pédagogique n'a pas posé la question en l'état puisqu'il est possible de confronter, par la suite, la description faite par Pierre sur son activité mentale située pendant l'entretien d'accompagnement avec les traces de l'accompagnement (le film). Ce n'est pas Pierre qui nous informe qu'il pense à cette question en se disant qu'il ne va pas la formuler, du moins sous cette forme. C'est la confrontation aux traces de l'activité qui nous permet de l'analyser.

Que faire avec la question des temporalités ? Notre propre centre d'intérêt, en tant que chercheure, porte sur l'activité, et plus particulièrement sur l'activité mentale, **située** pendant l'entretien d'accompagnement. Pourtant, au sein de l'entretien d'accompagnement, les conseillers pédagogiques interrogés dans le cadre de l'entretien de rétrospection, évoquent une construction d'une représentation du temps différente d'un temps biologique. Alors que nous leur demandons de parler de leur souvenir d'une activité qui a eu lieu durant l'entretien d'accompagnement, ils évoquent des événements qui se sont produits à plusieurs autres moments. Devions-nous alors renoncer à traiter des temporalités dans lesquelles les conseillers pédagogiques inscrivent leurs agirs ? Nous avons réalisé un tri de nos matériaux et nous avons dégagé la notion « d'espace temporel » qui nous a permis de repérer comment le sujet situe son activité d'accompagnement dans une temporalité subjective. Cet outil, comme nous l'avons présenté dans la troisième et la sixième partie de ce document, nous offre non seulement une possibilité de trier nos matériaux mais aussi de repérer l'inscription des opérations de liaison, réalisées par les CP dans une temporalité marquant des espaces d'activité.

Nos catégories ne prennent pas leurs sources dans le langage des sujets ou dans leurs désignations, ou encore leurs qualifications sur leurs perceptions de leurs vécus ou de leurs conceptions. Nos catégories sont nées d'une qualification de phénomènes mentaux inférés par le chercheur à partir du discours produit par les sujets sur leurs perceptions du contenu de leur activité de pensée.

4.3.2. Co-présence des faces : liaison, intention, forme de communication de soi à soi et construction temporelle de son activité par le sujet

Nous retrouvons cette même observation pour la catégorie surlignée en bleu ciel et intitulée « Enonciation d'intentions, objectifs, buts poursuivis ». Prenons l'exemple issu du verbatim suivant : « *Je me dis : là moi ici je dois lui apporter ici quelque chose qui va lui permettre d'avancer.* » (Annexe 2, Retranscription entretien de rétrospection Pierre, ligne 82). Pierre se sent un peu inutile en termes d'apports vis-à-vis de la directrice. Il se donne alors, une sorte d'injonction où il définit un objectif qu'il se fixe à lui-même, et cela dans le cadre même de l'entretien d'accompagnement. Cette catégorie nous interpellait car elle convoque plusieurs éléments. D'une part, Pierre, en se fixant un objectif et en se l'énonçant à lui-même, semble entrer en communication avec lui-même. Il se dit qu'il doit se constituer en ressource pour la directrice accompagnée. D'autre part, Pierre établit une liaison entre 1) son activité actuelle et les résultats observés et 2) les activités futures et les résultats attendus. Enfin, nous identifions grâce à cette catégorie le mobile d'agir du sujet : ce qui semble le mouvoir c'est son projet d'agir. Ce projet d'agir c'est l'intention qui va orienter son activité. Trois dimensions apparaissent dans cette même catégorie : 1) une opération de liaison entre des éléments 2) soutenue par une intention qui oriente l'agir du sujet 3) exprimée (pensée) sous une forme communicative orientée vers soi et présentant une forme particulière et 4) et dans une ponctuation temporelle élaborée par le sujet dans le rapport évènementiel qu'il entretient avec les espaces d'activités qu'il investit; dans l'exemple choisi, nous relevons une forme injonctive ou du moins, ce que nous désignerons lors de notre troisième catégorisation, une forme « consignative ». Le sujet se donne à lui-même une consigne pour agir.

4.3.3. Quatre faces pour rendre compte de l'activité mentale

Notre analyse s'est poursuivie pour chacune des catégories et dans la mesure où l'analyse des autres catégories ne nous amène pas à relever d'autres éléments, nous choisissons de ne plus en détailler l'analyse. Les produits de notre analyse réflexive nous ont amenée à formuler une série de questions. Nous avons retrouvé plusieurs de ces questions dans un travail collectif qui interroge la formation des catégories et le processus de catégorisation :

« Une catégorie se définit par un ensemble de traits ou par un seul ? Dans quelle mesure peut-elle correspondre à un ensemble d'éléments hétérogènes au contour flou ? (...). Quelles sont les conditions ou les critères de l'appartenance à – ou l'inclusion dans – une catégorie ? » (Alvarez-Pereyre, 2008, p. 5)

Quels critères devions-nous retenir pour définir nos catégories ? Nous avons identifié que notre précédente catégorisation, permettait de se pencher sur trois éléments et sur la construction et donc la définition temporelle. Les trois dimensions, selon les catégories, étaient présentes simultanément ou pas. Certaines catégories

mettaient en relief l'élément « liaison » comme « évaluer », « explorer », « rechercher », « interroger ». D'autres catégories (ou parfois les mêmes) mettaient en relief l'élément « intentions » du sujet comme « identifier des ressources » ou « rappeler des faits ». Les dernières mettaient en relief les formes prises par la communication de soi à soi comme « s'interpeller », « s'argumenter », « s'énoncer », « se décrire » ou encore « exprimer à soi-même un doute ». Certaines catégories rendaient compte de deux éléments à la fois, voire des trois. La question qui s'est alors imposée à nous était la suivante : étions-nous dans un cas de figure où plusieurs « constructions de pertinences » (Alvarez-Pereyre, 2008, p. 5), coexistaient ou alors étions-nous dans une catégorisation où les trois composantes formaient un seul et même système de cohérence ? A cette étape de notre réflexion, nous n'avions pas abordé la question du rendement des catégories émergentes. En effet, notre objet étant l'activité mentale de conseillers pédagogiques, nous devons faire appel à des mots, issus de notre langue pour rendre compte d'un phénomène pas nécessairement discursif, et pourtant analysé à partir du discours provoqué auprès de sujets sur ce même phénomène. Nous reviendrons ultérieurement sur cette question.

Notre analyse nous a amenée aux conclusions suivantes :

Les catégories sont exhaustives : « *toutes les unités de sens sont distribuées dans les catégories. La liste de celles-ci épuise les caractéristiques de ces unités* » (R. Mucchielli, 1998, p. 42), l'ensemble du matériau a pu être ordonné dans les catégories issues d'un exercice d'induction à partir de ce même matériau.

Les catégories ne sont ni exclusives, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas « distinctes », certains éléments appartiennent à deux catégories à la fois, ni objectives « intelligibles à plusieurs codeurs » (R. Mucchielli, 1998, p. 43) car leurs contours ne sont ni stables ni cohérents. Certaines catégories convoquant une des trois dimensions (liaison, intention ou forme de communication à soi), d'autres en convoquant deux et les dernières en convoquant trois.

Quant au critère de pertinence, c'est-à-dire le rapport « avec d'une part les objectifs de l'analyse, d'autre part le contenu à analyser » (R. Mucchielli, 1998, p. 43), nos catégories s'inscrivent dans une démarche d'appréhension de l'activité mentale, notre objectif étant de comprendre comment cette dernière se configure ; il nous a semblé dès lors que les catégories ainsi construites étaient en lien avec le contenu et avec l'objectif de la recherche.

Nous n'inscrivons pas notre exercice dans une méthodologie d'analyse de contenu au sens strict du terme. Notre approche de type phénoménologique, a pourtant interrogé la nature de nos catégories selon des critères comme l'exhaustivité, l'objectivité, l'exclusivité et la pertinence qui relèvent plus d'une approche qui travaillerait sur des rubriques et non sur des catégories. Il n'en demeure pas moins qu'il nous fallait progresser et dépasser notre insatisfaction quant à la qualité des catégories élaborées pour rendre compte des processus

mentaux en œuvre. Pour Pierre Paillé et Alex Mucchielli, ce que nous vivions dans notre expérience de chercheure relève du processus « normal » dans un exercice de catégorisation conceptualisante. En effet, pour ces deux auteurs, les catégories dans leur première mouture peuvent relever de différents niveaux d'analyse car l'analyse qualitative selon ces deux auteurs est un travail de construction signifiante progressant par approximations successives :

« Si l'on examine attentivement les catégories créées par un chercheur en lien avec son corpus de données, on trouvera toutefois, dans les faits, un exercice inégal à divers niveaux : nature de l'expression retenue, richesse de la formule, degré de conceptualisation, échelle de l'inférence. Ceci est important à préciser, car il n'y a ici, pas plus qu'ailleurs dans le travail d'analyse qualitative en général, ni mécanique simple, ni limpidité discursive. L'analyse qualitative, rappelons-le est un travail de construction signifiante progressant par approximations successives. Le témoignage de l'acteur n'est d'ailleurs lui-même jamais totalement « évident », comme on l'a signalé au chapitre précédent. Au surplus il faut compter avec les incompréhensions de l'analyste, ses hésitations, ses concessions temporaires ; il faut même compter sur sa créativité, la liberté de sa plume, l'errance de son esprit. A la limite, le recours à des rubriques momentanément peu évocatrices (du moment que l'on est conscient qu'il ne s'agit pas là de catégories), les longs passages sans annotations, le fouillis autour d'un extrait particulièrement riche, tout cela marque le travail en progression. L'analyse cherche certes à nommer directement les phénomènes, à générer des catégories riches, mais il n'y a pas d'obligation de performance en la matière. Si l'on ne confond pas cet exercice avec une analyse thématique de contenu, si l'on saisit bien la logique à l'œuvre et qu'on s'y trouve à l'aise, il n'y a pas d'écarts, il n'y a que des détours. Et comme on dit, cela vaut parfois le détour. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 151)

Relevons combien l'exercice de catégorisation conceptualisante relève d'un exercice au caractère itératif. Le degré de conceptualisation entre les différentes catégories, nées de notre premier exercice de catégorisation, traduit des différences de niveau. L'exercice réflexif nous a permis d'harmoniser ces niveaux et de faire émerger des catégories plus évocatrices et relevant d'un même niveau conceptuel.

A retenir

Pour résumer les paragraphes qui précèdent, quatre éléments apparaissent pour rendre compte de l'activité mentale : 1) le sujet opère des liaisons entre des ensembles, 2) les liaisons sont mues par des intentions qui définissent les produits attendus de l'opération de liaison et qui sont contenus dans l'acte même de liaison, 3) en opérant la liaison, le sujet communique. Caractéristique particulière de cette communication : l'émetteur et le récepteur sont un même et unique sujet. Enfin, 4) le sujet opère la liaison entre les ensembles en situant son activité de pensée dans une temporalité différente du temps biologique.

Les catégories, sous leur première expression, ne présentent pas les caractéristiques d'exclusivité et d'objectivité. Elles doivent donc faire l'objet d'une

nouvelle théorisation. Les quatre éléments identifiés pour les qualifier vont structurer cette nouvelle catégorisation.

4.4. Assises théoriques et opérationnalisation des quatre faces de l'activité mentale de CP en situation d'accompagnement individuel de direction

Pour rendre compte des processus mentaux dans leur complexité et dans leur mouvement, nous avons modélisé un outil que nous avons nommé les « agirs mentaux ». Cet outil d'analyse comprend quatre faces : les opérations de liaison, les intentions, les formats de communication de soi à soi et les espaces temporels. Dans les lignes qui suivent nous présentons les théories sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour définir chacune de ces faces.

4.4.1. Les opérations de liaison

4.4.1.1. Focalisation sur le processus de l'activité de pensée

Jean-François Richard (1998, p. 15), écrit que les activités cognitives sont définies à partir de trois composantes :

- (1) leurs produits (réponse à la question : dans quel but ?) ;
- (2) les objets sur lesquels elles s'exercent (réponse à la question : à partir de quoi ?) ;
- (3) leur mode de réalisation et de mise en œuvre (réponse à la question : comment ? au moyen de quoi?).

Comme nous l'avons déjà précisé, ce qui constitue le cœur de notre recherche réside dans ce que Jean-François Richard désigne par « mode de réalisation des activités mentales », c'est-à-dire le processus de l'activité de penser telle que le décrit Owen R. E. Bion (1983).

L'analyse réalisée à partir de notre première catégorisation nous a permis d'identifier qu'une des quatre dimensions ayant émergé de notre analyse réflexive s'incarnait dans des opérations de liaison entre des ensembles (entre des représentations). Ces opérations de liaison ont constitué pour nous une piste pour opérationnaliser la dimension processuelle des activités mentales et incarner « l'appareil de production de la pensée » telle que la propose Wilfred Bion (1983). Nous rejoignons, en ce sens, la conception de Lev Vygotski quant à l'activité de pensée. Ce dernier écrit :

« Nous avons déjà dit que toute pensée tend à unir une chose à une autre, qu'elle a un mouvement, un cours, un déroulement, qu'elle établit un rapport entre des choses, en un mot qu'elle remplit une certaine fonction, effectue un certain travail, résout un certain problème. Ce cours et ce mouvement ne coïncident pas directement avec le déroulement du langage. » (Vygotski, 1997, p. 489)

Les travaux de Lev Vygotski sur la pensée et le langage, leurs évolutions et leurs interactions l'amène à étudier le développement de la pensée comme un exercice de multiples liaisons : liaisons entre mots et signification, liaisons entre complexes de significations, liaisons entre mot et sens qu'il distingue de la notion de signification en reprenant le travail de Paulhan :

« Le **sens**, comme il l'a montré (Paulhan), représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience. Le sens d'un mot est ainsi une formation toujours dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes. La **signification** n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée et la plus précise. Comme on sait, le mot change aisément de sens selon le contexte. La signification au contraire est un point immobile et immuable, qui reste stable en dépit de toutes les modifications qui affectent selon le contexte le sens du mot. » (*Vygotski, 1997, p. 480*)

La notion de liaison peut être comprise chez Lev Vygotski comme une association au sens d'union entre deux ou plusieurs éléments ou encore au sens d'inclusion de ces éléments entre eux. C'est le cas, par exemple, quand il décrit les liaisons qui caractérisent, la formation des complexes ou des concepts où dans le premier cas les liaisons sont multiples et diversifiées alors que, dans le second cas, elles sont caractérisées par un seul critère distinctif :

« Le complexe, tout comme le concept est une généralisation ou une union d'objets concrets hétérogènes. Mais la liaison qui permet d'opérer cette généralisation peut être de type très différent. Toute liaison peut conduire à l'insertion d'un élément donné dans le complexe pourvu qu'elle ait une existence de fait, telle est la particularité la plus caractéristique de la construction du complexe. Alors que le concept a pour base des liaisons de type unique, logiquement identiques entre elles, le complexe repose sur des liaisons empiriques des plus variées, qui souvent n'ont entre elles rien de commun. Dans le concept, les objets sont généralisés selon un trait distinctif unique, dans le complexe ils le sont selon des critères empiriques divers. C'est pourquoi le concept reflète la liaison et le rapport essentiel, uniforme entre les objets alors que le complexe reflète la liaison de fait, fortuite, concrète. » (*Vygotski, 1997, p. 217*)

L'opération de liaison, que nous avons dégagée de notre analyse réflexive traduit des mises en lien entre des ensembles qui peuvent être qualifiés de représentations. Ces liaisons ne concernent pas la formation de complexes ou la formation de concepts. S'est posée, dès lors, la question des critères à retenir pour rendre compte des liaisons identifiées en situation d'accompagnement. Cette mise en lien peut prendre des formes variées, elle ne relève pas uniquement d'un processus d'union.

4.4.1.2. Constructions de catégories pour saisir les opérations de liaison

Lors du deuxième traitement, nous nous sommes engagée à nouveau dans une démarche de catégorisation conceptualisante et émergente : nous avons repris l'ensemble de nos unités de sens contenues dans les quatre entretiens et, pour chacune, nous avons repéré la nature de la liaison opérée par le conseiller pédagogique entre les ensembles convoqués, c'est-à-dire, entre les éléments mis en lien. Nous avons aussi repéré les ensembles associés et les sujets auteurs des éléments sur lesquels portaient les liaisons. Le développement qui suit illustre et explique ce travail.

Nous avons tenté d'identifier la nature de la liaison, sans a priori, dans une nouvelle lecture flottante (R. Mucchielli, 1988). Nous sommes arrivée à 22 possibilités de liaisons. Le tableau qui suit synthétise la nature des liaisons utilisées par Pierre.

Nous présentons ce tableau avec une référence supplémentaire aux différentes lignes (verbatim et leur analyse) concernées dans l'annexe 10.a. Pour chaque opération de liaison reprise dans le tableau ci-dessous, nous avons indiqué les lignes de l'analyse qui sont concernées. Cette annexe 10 présente l'ensemble de l'analyse de l'entretien de rétrospection de Pierre réalisée avec les composantes de la deuxième catégorisation. Afin de ne pas surcharger le texte nous le proposons en annexe. Mais les analyses présentées n'occupent pas un statut anecdotique. Elles sont une illustration du travail systématique d'analyse qui est intégralement présenté en annexes et que nous ne pouvons présenter dans le corps de ce texte, étant limitées par le nombre de pages.

Tableau 4: Nature des liaisons identifiées chez Pierre avec la deuxième catégorisation

Nature du lien	Nombre de fois convoqué
Addition	2 X
But	1X
Cause	Plus de 2X
Comparaison	2X
Concession	1X
Conclusion	Plus de 2X
Conséquence	Plus de 2 X
Explication	Plus de 2 X
Gradation	1X
Hypothèse	Plus de 2 X
Interrogation	Plus de 2 X
Opposition	Plus de 2 X
Restriction	2X
Synthèse	2 X
Temps	1X

Certaines liaisons n'apparaissent qu'une seule fois dans un entretien. C'est le cas de la liaison de « but » ou celle de « concession » ou encore celle de « gradation ». Voici les verbatims illustrant ces liaisons, extraits de l'annexe 10 (Fichier deuxième traitement de l'entretien de Pierre) :

Tableau 5 : Illustration d'objets mis en lien et des natures de liens qui les caractérisent

N°	Verbatim	Nature de la liaison	Nature du premier objet mis en lien	Nature du second objet mis en lien
1	Je me dis là moi ici je dois lui apporter ici quelque chose qui va lui permettre d'avancer.	Liaison de but	Projet d'agir	Produits de l'agir
2	Puis je dépasse ça. Après je me dis ok maintenant que j'ai l'information que le PO est au courant, je peux continuer à l'écouter ou à réagir.	Liaison de concession	Qualités négatives de la situation d'accompagnement	Agir
3	Et j'ai l'impression que c'est plus fort d'une fois à l'autre.	Liaison de gradation	Rapport négatif aux qualités de la situation d'accompagnement	Rapport négatif aux qualités de la situation d'accompagnement

L'unité de sens, dégagée du verbatim 1 du tableau ci-dessus, semblait traduire une liaison de but entre deux ensembles (Annexe 10- Fichier deuxième traitement Pierre, ligne 64) : le premier ensemble est constitué par les représentations du conseiller sur « son projet d'agir » et le second ensemble est constitué par les représentations du conseiller pédagogique sur les « produits futurs de ce projet d'agir ». Pierre souhaite poser des actes qui présentent des caractéristiques spécifiques (apporter quelque chose à la directrice) dans le but d'arriver à une situation où la directrice se perçoit dans une dynamique productive par rapport à la situation qui lui pose un problème.

L'unité de sens, dégagée à partir du verbatim 2 du tableau ci-dessus, semblerait traduire une liaison de concession entre les deux ensembles suivants (Annexe 10- Fichier deuxième traitement Pierre, ligne 139) : (1) les représentations du CP sur les qualités de la situation d'accompagnement qu'il évalue négativement et (2) les représentations du CP sur son propre agir. Malgré son évaluation négative de la situation d'accompagnement (accompagnateur peu performant - pas assez d'écoute de la directrice selon Pierre-, directrice peu loquace, ...), le CP conçoit qu'il peut poursuivre son activité d'accompagnement.

Le lien de concession est entendu « comme l'expression d'une cause qui n'a pas été suivie de l'effet attendu. Par exemple Sandfeld (1936:370 § 223) écrit que « les propositions concessives marquent un fait qui normalement devrait empêcher la réalisation d'un autre, mais qui n'a pas ou n'a pas eu cet effet ». » (Le Pesant, 2006, p. 63-64)

L'unité de sens, dégagée du verbatim 3 du tableau ci-dessus, traduirait une liaison de gradation entre deux temporalités d'un même ensemble (Annexe 10- Fichier deuxième traitement Pierre, ligne 174), à savoir, les représentations du conseiller pédagogique quant aux qualités de la situation d'accompagnement, qu'il évalue négativement. Plus Pierre avance dans son entretien d'accompagnement plus il se sent vivre de longues périodes « d'égarement » ou de « trouble », selon son témoignage, suite à une évaluation qui se renforce avec le temps quant au caractère sans issue de la situation d'accompagnement.

Nous tenons à préciser que ce ne sont pas nos évaluations, en tant que chercheure, qui sont présentées dans les lignes qui précèdent. Ce sont, à chaque fois, les représentations du conseiller pédagogique qui sont évoquées. Les verbatims, à eux seuls et particulièrement lorsqu'ils sont isolés du texte et du contexte dont ils sont issus, ne permettent pas nécessairement de repérer les contenus commentés par nous. Nous ne nous sommes pas basée sur le discours pour produire ces analyses. Nous avons beaucoup travaillé sur les entretiens de rétrospection filmés, de même que sur les traces de leur activité d'accompagnement, à savoir les entretiens d'accompagnement individuel, menés avec les directions. Pierre Paillé et Alex Mucchielli établissent, à ce propos, une nette différence entre l'analyse du discours et l'analyse basée sur une théorisation émergente :

« L'activité de catégorisation est probablement l'approche d'analyse qualitative qui se prête le mieux à l'étude de tous types de matériaux. A la différence d'une méthode d'analyse du discours, elle n'est pas outre mesure concernée par l'activité linguistique en tant que telle du sujet. Le langage, pour révélateur qu'il soit, n'est pas abordé sous l'angle de sa signification mais sous l'angle de sa « relevance », c'est-à-dire en tant qu'il donne accès, même imparfaitement, à l'expérience-dans-le-monde. Une certaine valeur de vérité est accordée au discours, qui est pris comme témoin de l'activité psychique, sociale et culturelle de l'acteur et non comme épiphénomène confiné à l'activité discursive, et révélateur uniquement de formations représentationnelles. » (Paillé & Mucchielli, 2003, pp. 151-152)

Nous reviendrons sur cette question ultérieurement.

Précisons que notre projet consistait, à ce moment-là, à étudier les fréquences de **natures** de liaisons et se déclinait avec les questions suivantes :

- (1) les natures de liaisons présentes le plus souvent pour chaque conseiller pédagogique ;
- (2) les natures de liaisons présentes le moins souvent pour chaque conseiller pédagogique ;
- (3) les natures de liaisons présentes chez un conseiller pédagogique et absentes chez un autre ;
- (4) les natures de liaisons identifiées le plus souvent pour chaque étape de l'enquête,
- (5) les natures de liaisons identifiées le plus souvent par objet d'enquête.

Ainsi, à travers notre exploration nous souhaitons identifier s'il existe une empreinte mentale qui caractérise :

- (1) les sujets
- (2) des étapes de l'enquête
- (3) ou encore les objets sur lesquels portait l'enquête

Parallèlement, nous souhaitons étudier les fréquences d'apparition des **objets liés**, c'est-à-dire des ensembles constituant les supports aux opérations de liaison. Dès lors, nous formulons les mêmes questions que précédemment, en remplaçant « nature de liaison » par « objet de liaison ».

Nous avons enfin, pour analyser les opérations de liaison mentale, identifié quels étaient, pour chacun des ensembles opérant dans la liaison, les sujets perçus par le conseiller pédagogique comme agissant. Par sujet agissant, nous entendons celui ou celle qui est perçu par le conseiller pédagogique comme auteur de la représentation de l'ensemble concerné. Ce sont les sujets auteurs des représentations sur chaque élément mis en lien.

Tableau 6 : Illustration des sujets agissants

N°	Verbatim	Nature de la liaison	Nature du premier objet mis en lien	Sujet agissant 1	Nature du second objet mis en lien	Sujet agissant 2
1	Je me dis là moi ici je dois lui apporter ici quelque chose qui va lui permettre d'avancer.	Liaison de but	Projet d'agir	Soi	Produits de l'agir	Soi
2	elle montre toutes les limites de la situation, toute la limite de sa situation elle, elle me renvoie aux limites de mon rôle à moi.	Liaison de comparaison	Rapport aux qualités de la situation d'accompagnement	Accompagné	Rapport aux qualités de la situation d'accompagnement	Soi

Pour le premier verbatim (Annexe 10- Fichier deuxième traitement Pierre, ligne 64), le sujet agissant est le même dans la représentation du CP pour les deux éléments de l'opération de liaison de but : c'est-à-dire lui-même. Par contre, pour le deuxième verbatim (Annexe 10- Fichier deuxième traitement Pierre, ligne 168), les éléments associés sont d'une seule et même nature, à savoir, le rapport entretenu aux qualités (caractéristiques) de la situation d'accompagnement. Pour le premier élément composant la liaison le sujet agissant dans les représentations du CP est l'accompagné, alors que, pour le deuxième composant de la liaison, le sujet agissant, toujours selon les représentations du CP, c'est lui-même. La comparaison est opérée par le conseiller pédagogique entre sa représentation de sa perception du rapport qu'entretient l'accompagné avec les qualités de la situation d'accompagnement et sa représentation de son propre rapport aux qualités de la situation d'accompagnement.

De même que pour les « natures de liaisons » et les « objets de liaison », nous souhaitons étudier les fréquences d'apparition des **sujets agissants**, c'est-à-dire des sujets « auteurs de représentations sur les objets mis en lien » dans les représentations du conseiller pédagogique. Dès lors, nous formulons les mêmes questions de recherche que celles formulées pour les « natures de liaisons », en remplaçant « natures de liaison » par « sujets agissant ».

4.4.2. Les motifs d'agir ou les intentions

4.4.2.1. La dimension volitive de l'activité mentale

Le deuxième élément issu de notre exercice réflexif nous amenait à qualifier l'intention qui motive le sujet à opérer une opération de liaison spécifique. Cet élément n'est pas sans nous rappeler que la définition des activités mentales à laquelle nous nous référons, inspirée des travaux de Jean-François Richard, précise que les activités mentales représentent des **processus mentaux** finalisés par le sujet, conscients et situés. Ces processus mentaux sont liés à la réalisation **d'activités** : à ce titre, ils sont orientés par des **intentions** identifiables dans les actes posés par le

sujet. Enfin, ils reposent sur une représentation de la situation, tout en produisant de nouvelles représentations.

Nous formulons ici l'hypothèse que le sujet opère des liaisons entre des éléments en poursuivant un mobile particulier. Cette association ne serait ni le fruit du hasard ni gratuite. Elle s'inscrirait dans un projet d'agir sur soi et sur son propre environnement. Cela ne signifie pas que cette intention soit programmée par le sujet ou qu'elle puisse faire l'objet d'un discours à son propos. Jean-François Richard n'est pas le seul à évoquer le mobile comme une composante clef dans la compréhension de l'activité mentale. Dans ses travaux portant sur la compréhension de l'activité de pensée (et plus particulièrement sur la pensée verbale), Lev Vygotski écrit que cette dernière se nourrit des mobiles qui la sous-tendent :

« Il nous reste maintenant à faire un dernier pas dans l'analyse des plans intérieurs de la pensée verbale. La pensée n'est pas encore la dernière instance dans ce processus. Elle prend naissance elle-même non pas dans une autre pensée mais dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée il y a une tendance affective et volitive. Elle peut seule répondre au dernier « pourquoi » dans l'analyse de la pensée. Puisque nous avons déjà comparé la pensée à un nuage déversant une pluie de mots, nous devrions, pour poursuivre cette comparaison imagée, identifier la motivation de la pensée au vent qui met en mouvement les nuages. Une compréhension réelle et complète de la pensée d'autrui n'est possible que lorsque nous découvrons ses dessous réels affectifs-volitifs. » (Vygotski, 1997, p. 493-494)

4.4.2.2. Constructions de catégories pour saisir les intentions

Voici, à titre d'illustration, les natures d'intentions identifiées lors du deuxième traitement de l'entretien de rétrospection de Pierre. Nous avons aussi repéré ces mêmes intentions dans le traitement des trois autres entretiens de rétrospection pour les trois autres CP.

Tableau 7 : Liste des intentions recensées pour Pierre lors de la deuxième catégorisation

Intentions
Identifier des ressources
Rappeler des faits
Evaluer
Explorer
Rechercher
Identifier /élaborer des pistes d'action
Créer du sens - comprendre
Réguler une émotion
Expliquer
Préparer une action

Un tableau avec une référence aux lignes (verbatim et leur analyse) auxquelles nous retrouvons ces intentions est proposé en annexe 10.b.

Les intentions identifiées relèvent d'un exercice de catégorisation conceptualisante qui correspond à un travail d'induction progressive :

« le travail d'analyse à l'aide de catégories, si l'on définit celles-ci, non comme une rubrique mais comme un outil de conceptualisation, réunit l'ensemble de ces opérations en une seule. Et la logique itérative n'est pas celle d'un aller-retour entre le classement et l'interprétation, mais entre l'interprétation/théorisation et la réinterprétation/théorisation, en lien avec les données empiriques ainsi qu'en prise directe avec la recherche en cours. Et surtout, le travail analytique est un travail d'induction, progressif, ne faisant que très peu appel à des concepts ou catégories déjà nettement formulées. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 154)

Dans le tableau qui suit, nous proposons une illustration de trois opérations mentales présentées avec les intentions qui les sous-tendent.

Tableau 8 : Illustration d'opérations mentales et des intentions qui les sous-tendent produites lors de la deuxième catégorisation

	Verbatim	Nature de liaison	Sujet agissant 1	Sujet agissant 2	Objet de liaison 1	Objet de Liaison 2	Intention
1	Y a quelque chose de ça, c'est « ben, oui », et malheureusement là, j'ai l'impression d'atteindre les limites de la situation	Conséquence	Soi	Soi	Rapport aux qualités de la situation problème	Agir-	Evaluer
2	qui est qu'elle revient avec toute une série d'éléments sur lesquels elle n'a pas la main et où personne n'a la main parce que ça dépend de pleins de facteurs extérieurs et bien elle me dit et voilà et moi je fais quoi avec ça	Cause	Accompagné	Accompagné	Rapport aux qualités de la situation problème	Agir-	Créer du sens - comprendre
3	et là je la retrouve comme je l'ai connue il y a un an quand on a commencé l'accompagnement, quelqu'un qui vient en disant, ben voilà moi j'ai tout ça et je fais quoi avec ça ?	Temps	Soi	Accompagné	Rapport aux qualités de la situation d'accompagnement	Rapport aux qualités de la situation d'accompagnement	Expliquer

Le premier verbatim (Annexe 10- Fichier deuxième traitement Pierre, ligne 154) nous donne accès à la liaison de « conséquence » qu'établit le conseiller pédagogique entre d'une part, son propre rapport aux qualités de la situation problème et d'autre part, son agir qu'il évalue, par ailleurs, négativement. L'intention que nous identifions grâce à cette unité de sens relève de l'évaluation. Le conseiller pédagogique évalue son agir. Pour ce faire, il le déduit de son rapport aux caractéristiques de la situation problématique vécue par la directrice. Pierre, en opérant cette liaison de conséquence, poursuit comme mobile d'évaluer ses actes dans le cadre de cette situation d'accompagnement.

Le deuxième verbatim (Annexe 10- Fichier deuxième traitement Pierre, ligne 156), qui s'inscrit dans une suite temporelle par rapport au premier, nous donne accès à une liaison de « causalité » qu'établit le conseiller pédagogique entre d'une part, sa représentation du rapport de l'accompagné aux caractéristiques de la situation problème et d'autre part, sa représentation sur son « empêché » d'agir. L'intention qui sous-tend cette opération mentale consiste, pour le conseiller pédagogique, à créer du sens, à comprendre la logique qui pilote l'accompagné. Pierre, en opérant la liaison de causalité entre sa perception du rapport entretenu par la directrice aux caractéristiques de la situation problématique qu'elle vit (au cœur de l'accompagnement en tant que contenu) et la difficulté dans laquelle cette même directrice se perçoit à concevoir des actes qui l'aident dans cette même situation, poursuit un mobile d'intelligibilité. Il cherche à comprendre. Comprendre, constitue bien le produit attendu de l'opération de liaison de causalité.

Le troisième verbatim (Annexe 10- Fichier deuxième traitement Pierre, ligne 157), nous donne accès à une liaison temporelle entre d'une part, le rapport qu'entretient le conseiller pédagogique aux qualités de la situation d'accompagnement et d'autre part, ce qu'il identifie comme rapport de

l'accompagné à ces mêmes caractéristiques de la situation d'accompagnement. L'intention est de se fournir une explication des comportements de la directrice accompagnée. Pierre, en opérant cette liaison temporelle entre les rapports entretenus à la situation d'accompagnement par les deux protagonistes à deux moments différents, s'explique à lui-même les raisons du comportement de la directrice qui se perçoit comme démunie.

Ce second traitement nous a amenée à formuler les mêmes questions de recherche que celles qui ont été décrites pour la composante précédente (opérations de liaison), à savoir, étudier la fréquence d'apparition d'une même intention et les occurrences les plus fréquentes et les moins fréquentes avec les deux autres éléments relevés à partir de l'analyse réflexive du premier traitement : les natures de liaisons et les formes prises par la communication de soi à soi. Nous avons décrit les opérations de liaison et les intentions qui les sous-tendent. Nous allons maintenant présenter la troisième composante dégagée de notre analyse réflexive.

A retenir

Ce que nous retenons des paragraphes qui précèdent, c'est que nous pouvons retracer, à partir de nos données empiriques, les finalités poursuivies par le sujet lors de son activité de penser. Lorsque nous présenterons la troisième catégorisation, nous montrerons que ce que nous désignons dans notre travail comme « intention », c'est-à-dire le mobile situé de l'opération de liaison entre les ensembles, ne constitue qu'une des finalités identifiées. Nous montrerons comment, d'un point de vue processuel, il y a plurifinalisation autour d'une même opération de liaison.

4.4.3. La communication de soi à soi

4.4.3.1. Une particularité de l'activité de penser en situation délibérative

Autant l'opération de liaison caractérise l'activité cognitive, autant nous admettons aisément que l'activité mentale est une activité cognitive finalisée, autant la troisième dimension que nous allons traiter, à savoir l'activité mentale comme une activité de communication de soi à soi, peut surprendre. Nous allons donc y consacrer un développement plus important que les deux précédents afin de permettre au lecteur de mesurer ce que nous entendons par là.

Le troisième élément extrait de l'analyse de la première catégorisation tourne autour, selon nous, d'un acte de communication. Cette communication présente une caractéristique particulière : l'émetteur et le récepteur sont un seul et même sujet. Lors de l'analyse des éléments présents dans notre première catégorisation, nous avons relevé que le sujet produisait une opération de liaison dans un acte de communication à soi qui **pouvait** prendre, par exemple, la forme descriptive ou la forme argumentative. Mais quels sont les éléments qui nous ont amenée à envisager cette communication de soi à soi ?

« Penser » et « se dire à soi-même » : traces d'une activité dialogale entre soi et soi ?

L'analyse de notre matériau nous a amenée à relever que les quatre conseillers pédagogiques, pour répondre à nos questions lors de l'entretien de rétrospection, utilisent pour introduire une grande partie de leurs phrases, les deux expressions suivantes : « à ce moment-là, je pense » et « à ce moment-là, je me dis », « je me disais », « je me suis dit » et cela tout au long de l'entretien.

Nous avons alors étudié les usages de ces mots et la fonction qu'ils remplissent dans les discours produits dans le cadre des entretiens de rétrospection. Nous n'accédons aux activités mentales qu'au travers de la médiatisation discursive produite par les conseillers pédagogiques, lors de l'entretien de rétrospection, croisée avec les traces d'activité de l'entretien d'accompagnement. Précisons aussi que, dans notre exercice de catégorisation conceptualisante, le langage est abordé non pas « *sous l'angle de sa signifiante mais sous l'angle de sa « relevance »* », *c'est-à-dire en tant qu'il donne accès, même imparfaitement, à l'expérience-dans-le-monde* » (Paillé & Mucchielli, 2003, pp. 151-152). Quels sont donc les usages et les fonctions de ces deux mots ? Comment nous permettent-ils d'accéder au phénomène de l'activité dialogique ?

Diverses fonctions de l'usage, par le conseiller pédagogique, du verbe « penser »

Nous avons d'abord identifié deux fonctions dans l'usage du verbe « penser » : lorsque les conseillers pédagogiques utilisent le verbe « penser » ils informent, d'une part, le chercheur que ce dernier devient le témoin de leur activité mentale et, d'autre part, ils lui précisent le statut du produit de cette même activité mentale. Explicitons, à partir d'exemples tirés de notre matériau, ce qui nous amène à formuler ces deux affirmations.

Nous avons relevé que le verbe « penser » est un mot utilisé par le ou la CP pour introduire (au sens de convier) l'interlocuteur (l'interviewer) au témoignage que ce premier va produire sur le contenu de son activité mentale. L'exemple suivant en constitue une illustration : « *Donc là je suis en train de récolter des indices sur son processus de décision. Je **pense** à ça et j'essaye de mettre les cases au bon endroit.* » (Annexe 4 Retranscription entretien rétrospection Mathieu, lignes 116-117). Quand Mathieu, qui est un des quatre conseillers pédagogiques ayant participé à cette recherche et retenu pour le traitement final, dit : « *Je pense à ça* », ce que nous comprenons c'est qu'il nous dit : « voilà ce qui se passe dans ma tête à ce moment-là : je suis en train d'organiser les informations que le directeur me donne quant à son processus de décision. ». Le verbe penser nous convie dans l'intimité de son activité mentale et non dans l'activité interactive (Goffman, 1973) avec le directeur accompagné. C'est un moyen de préciser que son témoignage porte sur ce qui se passe dans sa tête et que la récolte d'indices à laquelle il fait référence est une activité mentale portant sur la récolte d'indices qui se produit dans l'activité

dialogale avec le directeur (questions/réponses). Par ce mot, le conseiller pédagogique nous informe que nous devenons le témoin de son activité mentale, c'est-à-dire une activité inaccessible directement et donc interne à l'individu, voire intime. Le destinataire du message n'est autre que le chercheur. Dans ce contexte-ci nous sommes bien dans une communication avec autrui.

Autre cas de figure, le verbe « penser » est utilisé par le sujet pour préciser qu'il formule une hypothèse comme c'est le cas dans le verbatim suivant : « *C'est la première fois qu'il demande un accompagnement, pour lui. Et je **pense** que c'est suite à une intervision, donc une dynamique collective où à la fin de la dynamique il avait un peu identifié des trucs.* » (Annexe 4 Retranscription entretien rétrospection Mathieu, lignes 60-62). Mathieu nous dit que le directeur accompagné a demandé un accompagnement individualisé suite à des séances d'intervisions (séances collectives qui s'apparentent à de l'analyse des pratiques professionnelles). Quand il dit « *et je pense* » nous comprenons qu'il nous dit : « je formule l'hypothèse que c'est parce que Monsieur Brink a vécu des séances collectives d'accompagnement qu'il s'est décidé à s'engager dans un accompagnement individuel. C'est aussi pour informer l'interviewer d'une conviction comme dans cet autre l'exemple : « *Il a besoin effectivement d'un cadre. Il va devoir faire son document pour son équipe. Ça je le **pense** et je le sais.* » (Annexe 4 Retranscription entretien rétrospection Mathieu, lignes 337-338). Mathieu nous informe que le produit de son analyse des besoins de Monsieur Brink (directeur accompagné) est une conviction qui se traduit par une nécessité d'outiller le directeur en termes de cadres structurants. Dans les deux exemples présentés ci-dessus, le sujet interviewé informe le chercheur de la nature du produit de son activité mentale à savoir, dans le premier exemple, une hypothèse et dans le deuxième exemple une conviction. Le destinataire, tout comme dans le premier exemple présenté, demeure le chercheur. L'usage du verbe « penser » traduit, dans les trois exemples, une communication avec autrui, à savoir le chercheur.

Le verbe « penser » remplissait une troisième fonction : le CP l'utilise pour informer l'interviewer que le contenu du discours tenu par l'interviewé possède le statut d'un souvenir comme l'illustre l'exemple suivant : « *Je suis en train d'essayer de dire ce que je **pense** avoir pensé.* » » (Annexe 4 Retranscription entretien rétrospection Mathieu, ligne 301). Ce que nous comprenons des propos tenus par Mathieu, c'est qu'il nous dit : « il n'y pas de certitudes dans ce que je vous explique, ce n'est pas ce qui s'est réellement passé, c'est ce dont je me souviens de ce qui s'est passé. »

Cependant le verbe « penser » remplit une quatrième fonction dans laquelle le destinataire n'est plus l'interviewer mais l'interviewé : il sera question d'une communication de soi à soi. « Penser » devient un synonyme de « se dire à soi-même » comme dans l'exemple suivant : « *A cette période-là, je pense : « c'est quoi son job à lui ? » ça, il me parle tout le temps de ses enseignants et des projets de ses enseignants mais en fait jamais de son rôle* » (Annexe 4 Retranscription entretien

rétrospection Mathieu, lignes 311-312). Le sujet, en verbalisant le souvenir de son activité mentale à l'interviewer, ouvre les guillemets et se cite lui-même dans une activité qui présente les formes d'un dialogue avec lui-même. Le chercheur devient le témoin du message que l'interviewé s'est adressé à lui-même (du moins dans son souvenir).

A retenir

Pour résumer les paragraphes qui précèdent, le verbe « penser », utilisé par le CP dans un contexte de verbalisation du souvenir de son activité mentale, remplit plusieurs fonctions. Nous en avons identifiées quatre :

- (1) Introduire (au sens de convier et d'informer) l'interlocuteur (l'interviewer) au témoignage que va produire le conseiller pédagogique à propos du contenu de son activité mentale.
- (2) Informer le chercheur de la nature du produit de son activité mentale à savoir, dans le premier exemple, une hypothèse et dans le deuxième exemple une conviction.
- (3) Informer l'interviewer que le contenu du discours tenu par l'interviewé possède le statut d'un souvenir et non de ce qui s'est effectivement produit.
- (4) Et enfin, engager une communication avec soi-même.

« Se dire à soi-même » : trace d'une activité dialogale

Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous avons relevé, lors des entretiens de rétrospection, que les conseillers pédagogiques interviewés nous répondaient en utilisant, de manière récurrente, la forme pronominale du verbe « dire » à la première personne du singulier. Le présent de l'indicatif étant le temps le plus utilisé, mais l'usage du passé simple et de l'imparfait sont présents. Nous présentons deux exemples qui vont nous aider à illustrer en quoi cela peut traduire une activité de communication de soi à soi. En effet, la forme pronominale du verbe dire est définie dans le dictionnaire Le Robert comme l'indication d'un monologue. Le monologue est une forme particulière de communication. Quels sont les éléments qui nous invitent à considérer cela comme l'indice d'une communication de soi à soi ?

« Et après **je me dis** : « donc je dois encore... ». Et c'est comme ça que l'idée qui vient par la suite de dire : « demande de clarifier ton rôle » est apparue. Parce que **je me suis dit** « elle n'a pas à porter ça ». Mais c'est ce moment-là qui m'a permis **de me dire** « elle ne peut pas faire ce que je lui propose, je n'ai pas encore bien compris son problème. » (Annexe 2 Retranscription entretien rétrospection Pierre, lignes 12-16). Pierre réunit des indices pour comprendre les éléments présents dans la situation problématique vécue par la directrice et représentant des difficultés pour elle. Il vient de comprendre qu'il n'a pas encore identifié suffisamment d'informations (selon ses propos) pour répondre à son questionnement. Quand il nous dit : « et après je me dis : « donc je dois encore... », nous analysons que Pierre témoigne d'une injonction qu'il se donne à lui-même afin

de mieux comprendre les caractéristiques de la situation. C'est à lui-même qu'il adresse cette consigne d'action. Cette consigne agit sur lui parce qu'elle l'amène à imaginer une ressource qu'il propose à la directrice : « demande de clarifier ton rôle ». Cette ressource, il la conçoit aussi parce qu'il n'est pas sûr de ce qui relève des contraintes, des droits et des obligations auxquels est soumise une directrice d'établissement primaire dans l'enseignement fondamental libre du réseau catholique. Il engage une délibération qui l'amène à statuer que la directrice : « n'a pas à porter ça » (il s'agit pour la directrice de taire auprès de ses collègues enseignantes les licenciements prévus par le pouvoir organisateur dans un contexte de fusion d'établissement, alors qu'elle se sent trahir ses collègues par ce silence). Ici les répliques que Pierre s'adresse à lui-même ne sont pas nécessairement énoncées par lui. Mais les produits décrits issus des répliques que le sujet s'adresse à lui-même nous convie à relever combien le sujet s'influence lui-même et agit sur soi.

Considérons un autre exemple : « Dans ma tête, je la laisse dire et **je me dis**, ben oui, c'est elle qui choisit, c'est elle qui est en train de dire ce qu'elle va faire et ça m'intéresse ce moment-là. » (Annexe 3 Retranscription entretien rétrospection Lucien, lignes 167-168). Lucien (autre conseiller pédagogique) nous dit qu'il écoute la directrice lui présenter un plan d'action qu'elle a élaboré sans chercher (lui Lucien) à en évaluer la qualité. C'est ce qui signifie : « Dans ma tête, je la laisse dire ». Il argumente qu'il n'a pas à évaluer son plan d'action car c'est à elle que revient la décision de ce qui est à faire avec son équipe. Nous apprenons cependant, qu'il l'alerte sur des priorités qu'elle devrait définir. Il n'est pas absurde d'en déduire qu'il a tout de même évalué le projet d'intervention de la directrice puisqu'il l'a alertée sur les priorités à définir dans son projet d'action. A la suite de quoi il change d'avis quant aux priorités de la directrice et se dit que ce qu'elle propose est intéressant : « Et puis **je me dis** aussi : « finalement, c'est intéressant », ou « j'aurais fait pareil », ou « ah oui, ça me semble pertinent ». (Annexe 3 Retranscription entretien rétrospection Lucien, lignes 176-177).

Ce paragraphe est issu d'un article publié (Boucenna, 2012a). Parfois, le sujet n'utilise pas le verbe « se dire » mais propose un verbe qui résume l'analyse qu'il fait de son activité mentale comme dans l'extrait qui suit : « *et puis **je prends conscience** : « mais ça c'est ton job de chaque jour, et puis tu vas devoir le porter »...* » (Annexe 2 Retranscription entretien rétrospection Pierre, lignes 153-154). Il aurait tout aussi pu dire : « *et je me dis :...* » et se citer au lieu de « *et puis je prends conscience* » et se citer. Pourtant, il choisit d'exprimer ce qu'il comprend de lui-même à ce moment-là. Cette analyse, produite par le CP, donne de l'information au chercheur sur le caractère surprenant, nouveau, de ce que vit de manière réfléchie le sujet interviewé. Cependant, ces phrases sont plus difficiles à traiter par le chercheur car le CP s'engage dans une évaluation produite à l'occasion de son entretien d'accompagnement ou de l'entretien de rétrospection et qui ne relève pas

de la description de son activité mentale mais d'un produit de cette même activité, à savoir une évaluation.

Les exemples que nous venons de présenter traduisent une activité délibérative entre le conseiller pédagogique et lui-même. Alors, non il n'est pas question de traiter ces CP de schizophrènes. Cependant, notre conception monadique de l'individu en est quelque peu bousculée. Dans ces exemples, le soi s'exprime dans une pluralité et non dans un singulier. Engager une activité délibérative avec soi-même, c'est témoigner d'une incertitude (dois-je évaluer le plan d'action de la directrice ? dois-je lui communiquer mon évaluation de son plan d'action ?), c'est aussi témoigner d'un doute qui habite le sujet (la directrice doit-elle porter le poids du silence face au licenciement futur de ses collègues ? dois-je aider la directrice à supporter ce silence ou dois-je trouver les ressources, qu'elles soient juridiques ou autres, qui lui permettront de s'exprimer ?). « *Je trouve que incertitude est beaucoup plus juste que difficultés puisque je n'ai aucune idée vers quoi on va et ça me pose aussi un problème.* » (Annexe 23 - Fichier agirs mentaux Pierre, ligne 80), nous explique Pierre lors de son entretien de rétrospection. Il ajoute : « *L'incertitude c'est un mot qui est très juste. Je suis dans l'incertitude pratiquement tout le temps.* » (Annexe 23 - Fichier agirs mentaux Pierre, ligne 84). L'incertitude, dans le contexte que nous décrivons, n'est pas un paradigme professionnel (St-Arnaud, 2001) ou une théorie de professionnel. L'incertitude est une donnée avec laquelle les CP composent pour construire leur activité d'accompagnement. L'incertitude, le doute, le questionnement, nous laissent supposer qu'il n'y a pas d'agir réflexe qui soit programmé. L'individu, dans ces cas de figure, semble nourrir les diverses options qui s'offrent à lui. Voire, le conseiller pédagogique organise un débat entre lui et lui pour évaluer ces potentiels d'agir, les confronter et interroger les produits de ces agirs. « *c'est l'être humain même qui est irréductiblement hétérogène, c'est lui qui n'existe qu'en dialogue : au sein de l'être on trouve l'autre.* » (Todorov, 1981, p. 9).

Les situations d'accompagnement telles que vécues lors des différentes séances auxquelles nous avons assisté offrent de multiples opportunités pour l'activité délibérative. Les conseillers pédagogiques s'engagent très souvent dans l'entretien d'accompagnement sans se représenter son contenu, parfois sans avoir identifié l'objet sur lequel ils vont accompagner ou encore sans disposer de demandes d'accompagnement spécifiques de la part des directions. Ils prévoient des ressources mais l'orientation que peut prendre une séance les amène à mobiliser des ressources qu'ils n'ont pas envisagées. Ils ne sont pas souvent certains de comprendre la nature des informations fournies par les directions (les contextes peuvent être jugés insuffisamment présentés) et ils ne sont pas certains de proposer les démarches adéquates pour soutenir les directions dans leurs projets. Toutes ces situations peuvent constituer un contexte favorable à l'engagement des conseillers pédagogiques dans une activité délibérative et cela, dans la perspective d'élaborer des modes d'agir qui soient évalués, par eux, comme étant les plus « pertinents ». Lorsque les conseillers pédagogiques utilisent le verbe « se dire », ils désignent une

situation dans laquelle ils vivent un dilemme, une indécision ou un doute, c'est-à-dire une prise de décision qui « ne coulait pas de source ». On relève aussi que lorsque le CP « se dit » quelque chose, il se cite et il reprend les paroles qu'il s'est dites à lui-même, ce qui nous donne l'impression d'assister à un dialogue entre des pluralités de soi. Par dialogue, nous entendons communication. Nous n'évoquons pas dans le cas présent « un « je » dilaté au-delà de la personne stricte, à la fois accru et aux contours vagues » (Jacques, 1979, p. 368). Nous observons que le « je » entre en communication avec un autre « je ». Les deux « je » relevant d'un même et unique sujet.

Une communication ?

Nous avons mentionné ci-dessus que le dialogue convoque la notion de communication. Nous ne pouvons donc faire l'impasse sur un exercice de précision de ce que nous entendons par communication.

Tenter de définir ce qu'on étudie quand on s'intéresse à la communication, rencontre le même problème que lorsqu'on s'intéresse aux émotions. C'est un exercice qui aboutit à relever la pluralité des objets d'études. Alex Mucchielli a tenté l'exercice alors qu'il dénonce l'impossible définition d'objet d'études des sciences de l'information et des communications car ce dernier, écrit-il, peut être multiple. En effet, plusieurs concepts théoriques coexistent. Il en identifie cinq, sans préciser que son analyse soit exhaustive :

1) la **communication - transmission d'informations**, issue des théories freudiennes, correspond à l'« *expression socialisée de désirs profonds enfouis dans l'inconscient de l'homme* » (Mucchielli, 2000, p. 29) ;

2) La **communication – transaction** : « La communication, phénomène empirique observable, y est définie comme une « transaction », c'est-à-dire un élément formel et instantané faisant partie d'un cycle d'échanges ritualisés entre les instances internes des acteurs concernés. » (Mucchielli, 2000, p. 30). Cette approche s'est inspirée de la théorie transactionnelle des échanges ;

3) la **communication – participation** : « La communication, phénomène empirique observable, y est définie comme la participation d'un acteur à un système stable de communications historiquement construit par les acteurs. » (Mucchielli, 2000, p. 30). Cette approche s'est inspirée de la théorie systémique de la communication.

4) la **communication – expression d'un débat** : « La « communication », par définition, est une « vision du monde incarnée » dans une conduite et dans un état. Elle est aussi une « proposition de la définition de la situation » faite dans un « espace public » aux acteurs de la situation. Cette proposition est, par ailleurs, comprise par les autres acteurs car elle s'appuie sur « un savoir normatif commun partagé » qui est de l'ordre de l'implicite. » (Mucchielli, 2000, p. 31). Cette approche s'est inspirée de la théorie praxéologique.

5) La **communication – processus de transformation de la situation** : « la communication dont il est question ne peut être analysée en dehors de la situation dans laquelle elle prend sa place. Le concept de communication utilisé est celui de « communication en situation ». La communication est alors définie par une théorie sémiologique qui la constitue en tant que processus de manipulation de contextes situationnels. (...) La communication y est ce qu'on appelle « un processus », c'est-à-dire une intervention de transformation. » (Mucchielli, 2000, p. 32).

Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin et Don D. Jackson proposent, quant à eux, de montrer que l'étude de la communication, de la même manière que l'étude de la sémiotique, s'organise en trois domaines d'études : syntaxe, sémantique et pragmatique. Ces domaines ont été initialement distingués par Charles W. Morris (Morris, 1938) et repris par Rudolph Carnap (Carnap, 1942). Voici un extrait qui précise chacune des trois dimensions :

« Dans le cadre de la communication humaine, on pourrait dire alors que le premier de ces trois domaines recouvre les problèmes de transmission de l'information, et qu'il est par conséquent le domaine par excellence du théoricien de l'information. Celui-ci a pour objet d'étude les problèmes du codage, des canaux de transmission, de la capacité, du bruit, de la redondance et autres propriétés statistiques du langage. Ces problèmes sont d'abord des problèmes de syntaxe ; et le théoricien de l'information ne se préoccupe pas du sens des symboles qui constituent le message. Le problème du sens est l'objet principal de la sémantique. Quoiqu'il soit parfaitement possible de transmettre des séquences de symboles avec une précision syntaxique parfaite, ces symboles demeureraient vides de sens si l'émetteur et le récepteur ne s'étaient mis d'accord auparavant sur leur signification. En ce sens, tout partage d'informations présuppose une convention sémantique. Enfin, la communication affecte le comportement et c'est là son aspect pragmatique. » (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1972, p. 15-16)

Définir l'activité de pensée dans des contextes d'intervention sur autrui marqués par l'incertitude comme une communication de soi à soi traduit notre intérêt pour la dimension pragmatique de la communication telle que la proposent Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin et Don D. Jackson. Ce qui attire notre attention c'est la manière dont le sujet (CP) influe (agit) sur son propre comportement dans une situation dont l'issue est incertaine, et cela, dans la perspective d'agir sur autrui (la direction accompagnée). En référence à la typologie d'objets théoriques possibles lorsqu'on étudie la communication, proposée par Alex Mucchielli, notre approche de la communication s'inscrit à la fois dans une communication - expression d'un débat - et dans une communication comme processus de transformation de la situation. C'est bien le comportement du sujet qui incarne pour lui-même sa vision du monde (en l'occurrence, sa vision de l'accompagnement). Par contre, la définition de la situation se fait dans un espace intime qu'est le mental ce qui entraîne qu'il n'y a pas de référence à un savoir commun et normatif puisque les altérités de soi ont toutes accès aux mêmes normes, à savoir celles du sujet. Précisons aussi que la communication est située, qu'elle est approchée dans son

contexte situationnel. Ce qui explique qu'elle est étudiée pour chaque opération de liaison.

L'activité de pensée en situation d'incertitude : une communication qui prend la forme d'un dialogue entre soi et soi

Pouvons-nous comparer la communication de soi à soi à une forme dialogale dont les protagonistes ne sont pas au moins deux personnes. Il y a, semble-t-il communication entre les altérités de soi, mais comme c'est une activité mentale, les différentes répliques entre soi et soi ne prennent pas nécessairement une forme discursive. Jerry A. Fodor définit le langage de la pensée comme une activité où on se parle à soi-même. Reprenant les réflexions menées par Ludwig Wittgenstein dans un exercice critique sur les propos de Saint-Augustin portant sur l'apprentissage de la langue maternelle. Ce dernier compare l'apprentissage de la langue maternelle du jeune enfant au voyage de ce même enfant dans un pays étranger dans lequel il ne comprendrait rien de ce qui lui serait dit. Mais, écrit Ludwig Wittgenstein, si cet enfant pense déjà sans pour autant parler, penser dans ce cas-là signifierait se parler à soi-même :

« Wittgenstein, commenting upon some views of Augustine's, says: Augustine describes the learning of human languages as if the child came into a strange country and did not understand the language of the country; that is, as if it already had a language, only not this one. Or again, as if the child could already think, only not yet speak. And 'think' would here mean something like 'talk to itself'.

Wittgenstein apparently takes it that such a view is transparently absurd. But the argument that I just sketched suggests, on the contrary, that Augustine was precisely and demonstrably right and that seeing that he was is prerequisite to any serious attempts to understand how first languages are learned. » (Fodor, 1979, p. 64)

Si Pour Ludwig Wittgenstein cette idée est absurde, Jerry Fodor la considère comme une proposition qui permet de comprendre comment la langue maternelle, la première langue, est apprise par le jeune enfant.

Mikhaïl Bakhtine propose la définition suivante du dialogue.

« L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage. Le dialogue au sens étroit du mot, n'est bien sûr qu'une des formes, il est vrai la plus importante, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le dialogue au sens large, en entendant non seulement la communication verbale directe et à haute voix entre une personne et une autre, mais aussi toute communication verbale, quelle qu'en soit la forme (12, 113). On peut dire que toute communication verbale, toute interaction verbale se déroule sous la forme d'un échange d'énoncés, c'est-à-dire sous la forme d'un dialogue (18, 68). » (Todorov, 1981, p. 71)

Mikhaïl Bakhtine propose de définir le dialogue, d'une part, comme un énoncé et, d'autre part, il généralise la forme dialogale à toute communication verbale. L'énoncé ne contient pas qu'une dimension verbale. Il contient aussi les caractéristiques mêmes de la situation, toujours selon Bakhtine :

« La matière linguistique ne constitue qu'une part de l'énoncé ; il existe aussi une autre partie, non verbale, qui correspond au contexte d'énonciation. On n'a pas ignoré l'existence d'un tel contexte avant Bakhtine, mais on l'a toujours considéré comme extérieur à l'énoncé ; or, il en est, dit-il, une partie intégrante. » (Todorov, 1981, p. 67)

Nous avons repéré que les conseillers pédagogiques se disaient à eux-mêmes quelque chose puis réagissaient au premier contenu en ripostant et en proposant de nouvelles alternatives. Ces dernières étant auto-adressées.

L'idée de dialogue implique l'absence d'unicité dans les points de vue qui coexistent. « Tout dialogue est à la fois coopératif et conflictuel » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 24). Le conflit n'exprime pas, dans ce cas-ci, l'impossibilité de communication. La notion de conflit souligne la divergence des points de vue caractérisant les différentes voix. C'est parce que le sujet est confronté à des possibles multiples, parce que sa pensée ne s'incarne pas dans une seule et même logique, parce que ses représentations de la situation sont multiples, qu'il engage un dialogue avec lui-même. Pour Catherine Kerbrat-Orecchioni la différenciation des voix est nécessaire pour la poursuite d'un dialogue :

« Une certaine dose de conflit est néanmoins nécessaire à la poursuite de l'interaction, car tout dialogue « authentique » implique une certaine différenciation des voix, et de la part des interactants, la revendication d'une identité qui ne peut s'affirmer qu'à partir de la reconnaissance partielle d'une différence. » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 24)

Ce que nous avons désigné par « communication de soi à soi » est désigné par Mikhaïl Bakhtine comme étant un « dialogue intérieur ». Tzvetan Todorov indique que, dans une étude contemporaine, Mikhaïl Bakhtine a étudié les formes du dialogue intérieur ; c'est-à-dire, qu'il s'est intéressé aux épisodes où « nous parlons à nous-mêmes ». Son étude l'a amené à repérer deux voix qui se côtoient au sein d'un même individu. La deuxième voix pouvant traduire trois statuts occupés par l'altérité de soi. Voici comment il les décrit.

« Dans le cas le plus commun, cette seconde voix est celle du représentant typique du groupe social auquel nous appartenons, et le conflit entre les deux est celui vécu par l'individu confronté à sa propre norme. Un second cas est celui d'une certaine égalité de statut entre les deux voix. Cette situation implique qu'on se sente appartenir à deux groupes sociaux à la fois, entre lesquels le conflit n'est pas encore tranché par l'histoire. Si enfin – troisième cas – la seconde voix n'occupe aucune position stable mais se compose d'une série incohérente de réactions dictées par les seules circonstances du moment, c'est que l'homme a perdu son cadre de référence, son appartenance à un groupe déterminé, et qu'il risque de perdre la raison. » (Todorov, 1981, p. 109)

Quels sont les épisodes dans l'activité des sujets qui convoqueraient la pluralité des voix ? Lev Vygotsky offre une piste à cette question lorsqu'il interroge la fonction remplie par le langage intérieur. Ce dernier, de la même manière que le langage égocentrique, est présent lorsque le sujet se retrouve en situation de

résolution de difficultés. Le langage égocentrique, écrit Lev Vygotski, « *c'est-à-dire la tentative de saisir dans les mots une situation, de trouver une issue, de prévoir l'action suivante, est apparu chez eux (les enfants) en réponse aux difficultés rencontrées* » (Vygotski, 1997, pp. 96-97). Dès l'âge scolaire (6ans) ce qui était assumé par le langage égocentrique et qui se réalisait donc à voix haute, est assumé par le langage intérieur, qui se fait, lui, silencieusement. Voici ce qu'écrit Vygotski :

« L'enfant plus âgé s'est comporté un peu différemment : il a regardé attentivement, réfléchi (ce dont nous jugeons par les pauses importantes), puis il a trouvé la solution. Quand on lui demandait à quoi il pensait, il donnait toujours des réponses qu'on peut, pour une très grande part, rapprocher de la pensée à haute voix de l'enfant d'âge préscolaire. C'est pourquoi nous supposons que l'opération que l'enfant d'âge préscolaire fait en parlant tout haut, l'écolier la fait en employant déjà un langage intérieur, silencieux. » (Vygotski, 1997, p. 97)

Le langage intérieur est un instrument de la pensée nous dit Lev Vygotski : « (il) devient très facilement un instrument de la pensée au sens propre, c'est-à-dire qu'il commence à remplir la fonction d'élaboration d'un plan pour résoudre le problème qui surgit. » (Vygotski, 1997, p. 97). Reprenant la logique issue du schéma de John B. Watson où il propose le langage égocentrique comme étape intermédiaire entre le langage social et le langage intérieur différent du schéma de Jean Piaget où le langage égocentrique et la pensée égocentrique constituent une étape intermédiaire entre la forme autistique et la forme logique de la pensée (Vygotski, 1997, p. 106), Lev Vygotski écrit que : « Watson dirait que c'est un langage qui sert à l'adaptation individuelle et non à l'adaptation sociale. » (Vygotski, 1997, p. 99) :

« le langage égocentrique de l'enfant peut non seulement ne pas être l'expression d'une pensée égocentrique mais encore qu'il peut avoir une fonction directement opposée à celle de la pensée égocentrique, une fonction de pensée réaliste, s'apparentant non à la logique du rêve et de la rêverie mais à la logique de l'action et de la pensée rationnelle, adaptée à un but. » (Vygotski, 1997, p. 102)

Le langage intérieur remplirait donc une fonction adaptative pour le sujet lorsque celui-ci vit une situation qui convoque des pluralités de soi. Il s'agirait donc de situations caractérisées par une forme d'injonction au choix. Ce choix peut concerner la résolution d'un problème rencontré mais aussi un problème anticipé (Hoc, 1987). Pour reprendre les termes de John Dewey quand ce dernier définit l'enquête : « *L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié.* » (Dewey, 2006, p. 169). Utiliser le terme de « situation indéterminée » traduit bien le caractère non seulement non prédéfini des actes à poser mais aussi le passage du réflexe à la réflexion. Ce qui dans la situation réflexe correspond à une offre unique de possibilité d'agir, se transforme dans la situation délibérative pour se multiplier et advenir simultanément. John Dewey propose une modélisation de l'activité en situation de délibération qu'il désigne par le terme d'enquête. Cette

modélisation nous servira à rendre compte de l'activité d'accompagnement des conseillers pédagogiques au-delà de l'activité mentale car le travail de John Dewey a ceci de particulier qu'il étudie à la fois l'activité mentale et à la fois l'activité interactionnelle avec les autres acteurs impliqués dans la situation.

Situation est entendue ici au sens de Bakhtine : « Convenons d'appeler du mot familier de situation les trois aspects sous-entendus de la partie extra-verbale de l'énoncé : l'espace et le temps de l'énonciation (« ou » et « quand »), l'objet ou le thème de l'énoncé (ce « de quoi » on parle) et le rapport des locuteurs à ce qui se passe (« l'évaluation ») (18, 76). » (Todorov, 1981, p. 69)

Par acteurs de la situation, nous entendons l'ensemble des objets avec lesquels le sujet interagit, y compris les objets symboliques.

Caractéristiques du langage intérieur

Si le sujet engage un dialogue intérieur, peut-on comparer les formes verbales prises par ce dialogue aux formes verbales observées dans un dialogue entre deux ou plusieurs personnes ? Qu'en est-il des caractéristiques de la pensée verbale ? A quels matériaux le chercheur peut-il s'attendre lorsqu'il tente d'approcher cette pensée verbale ?

Les travaux de Lev Vygotski sur les caractéristiques de la pensée verbale nous aident et nous éclairent sur plusieurs caractéristiques du matériau issu des entretiens de rétrospection.

Pour ce chercheur une : « compréhension correcte du langage intérieur doit partir de l'idée que celui-ci est une formation d'une nature psychologique particulière, un type particulier d'activité verbale, ayant des caractéristiques absolument spécifiques et un rapport complexe avec les autres types d'activité verbale. » (Vygotski, 1997, p. 442)

Lev Vygotski va étudier les fonctions du langage intérieur tout en dégagant les éléments qui permettent de le distinguer d'une part, de la pensée et d'autre part, du mot. Il n'est pas indifférent, écrit-il « *que je me parle à moi-même ou que je parle aux autres. Le langage intérieur est un langage pour soi. Le langage extériorisé est un langage pour les autres.* » (Vygotski, 1997, p. 442).

Se positionnant dans une approche opposée à John Hughlings Jackson et Henry Head, il écrit :

« On peut dire en un certain sens que non seulement le langage intérieur n'est pas ce qui précède le langage extériorisé ou qui le reproduit dans la mémoire mais qu'il se situe à l'opposé de celui-ci. Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en paroles, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volatilisisation (modification qualitative du processus verbal dans l'acte de pensée) du langage dans la pensée. D'où la structure de ce langage et tout ce qui la distingue de la structure du langage extériorisé. » (Vygotski, 1997, pp. 442-443)

En comparant les caractéristiques du langage intérieur et du langage extériorisé, il découvre lors de ses recherches empiriques trois distinctions majeures : la première relève du registre syntaxique, la seconde relève du registre phonétique et la troisième relève du registre sémantique. Sur quoi portent plus précisément chacune de ces différences ?

Comme nous venons de le mentionner, la première distinction concerne donc les caractéristiques syntaxiques du langage intérieur qui apparaît comme décousu, fragmentaire, abrégé en comparaison avec le langage extériorisé.

« Une simplification de la syntaxe, un minimum d'articulation syntaxique, l'énoncé de la pensée sous forme condensée, un nombre beaucoup moins grand de mots – ce sont là les traits qui caractérisent la tendance au caractère prédictif, telle qu'elle se manifeste en certaines occurrences dans le langage extériorisé » (Vygotski, 1997, p. 466). « Lorsque le contenu intime de la pensée peut-être transmis par l'intonation, le langage manifeste évidemment la tendance la plus marquée au raccourci et une conversation entière peut se dérouler à l'aide d'un seul mot » (Vygotski, 1997, p. 471).

La méthodologie choisie pour accéder à l'activité mentale des CP nous a amenée à les inviter à nous dire (nous parler) leur activité de pensée. Dès lors l'exercice auquel nous les avons conviés consiste à extérioriser le produit d'une intériorisation. Ils ont dû élaborer un discours sur leur activité de pensée. La syntaxe simplifiée a dû faire l'objet d'un enrichissement et d'une articulation, la densité de l'énoncé s'est allégée et celui-ci a repris du volume et les mots se sont donc ajoutés. Il apparaît clairement que nous n'accédons pas à l'activité mentale telle qu'elle se réalise mais au discours élaboré par le sujet pour en rendre compte. Mais les différences entre langage extériorisé et langage intérieur ne s'arrêtent pas là.

La deuxième distinction qu'il présente traite de la dimension phonétique qui disparaît avec le langage intérieur. Il reprend les travaux de deux linguistes soviétiques, Lev V. Chtcherba et de Lev P. Iakoubinski, pour attribuer la forme monologale à la pensée verbale et au langage écrit et la forme dialogale au langage oral.

« Chtcherba note que le dialogue est la forme la plus naturelle pour le langage oral. Il pense que le monologue est une forme en grande partie artificielle et que le langage révèle son être véritable que dans le dialogue. Effectivement, du point de vue psychologique le dialogue est la forme initiale. Expriment, la même idée, Iakoubinski dit que le dialogue, qui est sans aucun doute un phénomène de culture est en même temps un phénomène de nature dans une plus grande mesure que le monologue. » (Vygotski, 1997, p. 471)

Nous ne reprenons pas cette distinction à notre compte. La structure même de l'ouvrage « Pensée et langage » où Lev Vygotski écrit une critique de la pensée de Piaget qui lui répond (même après la mort du premier). Ce sont les délais et les formes syntaxiques qui se modifient. Quand l'interlocuteur est absent physiquement, il nous faut, en effet, plus de mots pour exprimer notre pensée. Mais Lev Vygotski

ne va pas s'attarder sur cette question qu'il définit lui-même comme potentiellement polémique. Il précise, que ce qui l'intéresse c'est le caractère prédicatif du langage intérieur à sa réduction maximale.

La troisième distinction que Lev Vygotski établit entre le langage intérieur et le langage extériorisé est son aspect plus sémantique que phonétique. Mais quelles sont les particularités fondamentales de l'aspect sémantique du langage intérieur selon cet auteur ?

Il en dégage trois :

1) la **prédominance du sens du mot sur sa signification** : « *Le mot absorbe les contenus intellectuels et affectifs tirés de tout le contexte dans lequel il est inséré, il s'en nourrit.* » (Vygotski, 1997, p. 481). Se ralliant aux propos du linguiste allemand, Frédéric Paulhan, il précise que le sens d'un mot est un phénomène complexe, mobile qui, dans une certaine mesure, change constamment selon les consciences et, pour une même conscience, selon les circonstances.

2) l'**agglutination d'éléments linguistiques** : c'est un procédé d'associations de plusieurs mots représentant des concepts simples en un mot unique. Ce nouveau mot exprime non seulement des concepts très complexes mais il « *désigne aussi toutes les idées particulières contenues dans le concept* » (Vygotski, 1997, p. 483).

3) l'**influence du sens** : les sens des mots, écrit Lev Vygotski, sont plus dynamiques et plus larges que leurs significations. Ils font apparaître d'autres lois d'union et de fusion les uns avec les autres que celles qui régissent l'union et la fusion des significations des mots. « *Les sens semblent couler les uns dans les autres et influencer les uns sur les autres, si bien que les précédents sont en quelque sorte contenus dans le suivant ou le modifient.* » (Vygotski, 1997, p. 484).

Dans le langage intérieur, ajoute cet auteur, « le mot semble absorber le sens des mots précédents et suivants, élargissant presque sans limites le cadre de sa signification. Dans le langage intérieur le mot est beaucoup plus chargé de sens que dans le langage extériorisé. Tout comme le titre du poème de Gogol, c'est un concentré de sens. » (Vygotski, 1997, p. 485)

Pour Lev Vygotski, le caractère inintelligible du langage intérieur est dû à deux éléments :

1) La fonction du langage intérieur qui n'est pas destinée à la communication avec autrui : c'est **un langage pour soi**.

2) L'apparition d'un **dialecte intime** :

« Tout mot utilisé dans le langage intérieur prend peu à peu d'autres colorations, d'autres nuances de sens, qui en se développant et en s'additionnant finissent par se transformer en une nouvelle signification du mot. Les expériences montrent que dans le langage intérieur les significations de mots sont toujours des idiotismes, intraduisibles dans le langage extériorisé. Ce sont toujours des significations individuelles, qui ne sont intelligibles que dans le cadre du langage intérieur, où les

idiotismes sont tout aussi abondants que les élisions et les omissions. Lorsque nous nous parlons à nous-même nous pouvons toujours exprimer toutes les pensées, les sentiments et même des raisonnements profonds tout entier par une seule dénomination. Et, bien entendu, la signification de cette dénomination unique pour des pensées, des sentiments, des raisonnements complexes n'est pas traduisible dans le langage extériorisé ni comparable à la signification habituelle de ce même mot. » (Vygotski, 1997, pp. 486-487)

Nous prolongeons ici la réflexion entreprise après avoir abordé la première distinction établie par Lev Vygotski entre le langage extériorisé et le langage intérieur et nous nous appuyons sur les propos de ce chercheur qui écrit que le passage du langage intérieur vers un langage oral, destiné à autrui ne relève pas d'une traduction d'un langage dans un autre mais relève d'une restructuration du langage :

« Tout ce qui vient d'être dit sur la nature du langage intérieur, sur sa structure et sa fonction démontre incontestablement que le passage du langage intérieur au langage extériorisé est non pas une traduction directe d'un langage dans l'autre, ni une simple adjonction de sons à un langage silencieux, ni une simple énonciation du langage intérieur, mais une restructuration du langage, une transformation de la syntaxe absolument originale et spécifique, de la structure sémantique et phonétique du langage intérieur en d'autres formes de structure propres au langage extériorisé. » (Vygotski, 1997, p. 488).

Relevons que Lev Vygotski n'est pas le seul à relever que la pensée verbale (ou que le langage intérieur) relève d'une autre nature que celle du langage extériorisé. Jerry Fodor définit les caractéristiques du « langage de la pensée » qu'il compare à un exercice de calcul. Si ce langage utilise une représentation symbolique, cette dernière ne relève pas de la même nature que le langage destiné à communiquer entre des individus.

« Notice that although computation presupposes a representational language, it does not presuppose that that language must be one of the ones which function as vehicles of communication between speakers and hearers: e.g., that it must be a natural language. So, on the one hand, there is no internal reason for supposing that our psychology applies only to organism that talk, and if we do decide to so restrict its application we shall have not model at all for learning, choosing and perceiving in populations other than fluent human beings. On the other hand, to extent our psychology to infrahuman species is thereby to commit ourselves to cognitive processes mediated by representational systems other than naturel languages. » (Fodor, 1979, pp. 56-57)

Jerry Fodor, qui compare le langage intérieur (internal language) à la langue de la programmation informatique, définit ce dernier comme un langage qui serait inné alors que les langues s'apprennent.

Si nous reprenons les différences qui distinguent le langage intérieur ou l'activité de pensée à la langue extériorisée destinée à une communication avec autrui, nous

sommes consciente que notre matériau relève d'une tout autre nature que les activités mentales elles-mêmes. Nous convions, en effet, les conseillers pédagogiques à un processus « *extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de reconstitution de celle-ci dans les mots.* » (Vygotski, 1997, p. 492).

Pour Mikhaïl Bakhtine, « en aucun cas la situation extra-verbale n'est uniquement la cause extérieure de l'énoncé, elle n'agit pas du dehors comme une force mécanique. Non, la situation entre dans l'énoncé comme un constituant nécessaire de sa structure sémantique. (7, 251) » (Todorov, 1981, p. 67)

Se rallier au point de vue de cet auteur, c'est tenter d'accéder aux éléments de la situation extra-verbale, constituant de la structure sémantique du discours. C'est pour cette raison que nous ne nous attachons pas qu'à la dimension lexicale des énoncés recueillis lors des entretiens de rétrospection. Les personnes ayant accepté de participer à établir un accord inter-juges autour des catégories produites pour l'analyse de notre matériau se sont toutes les trois exprimées sur le caractère « opaque » des verbatims sur lesquels elles étaient amenées à travailler. Elles nous ont interrogée sur l'appartenance linguistique des personnes interviewées, relevant un français elliptique, incompréhensible, l'absence de phrases complètes et une structure syntaxique très interpellante à leur avis, ne traduisant aucunement leur appartenance professionnelle. Nous attribuons ces commentaires aux caractéristiques du langage intérieur décrites ci-dessus. Le chercheur devient non seulement le témoin du dialogue qui s'engage entre le sujet et lui-même ou, du moins, le témoin d'une reconstruction de ce dialogue, mais il encourage cette reconstruction en invitant l'interviewé à le verbaliser.

A retenir

Ce que nous retenons des paragraphes qui précèdent, c'est que l'activité de pensée lors de situations chargées en incertitudes, peut être définie comme une communication dont l'émetteur est soi et le destinataire est soi et qui prend une forme dialogale entre soi et soi, traduisant ainsi des altérités de soi, médiatisées chacune par une « voix ». Chaque « voix » reflèterait des composantes identitaires qui se côtoient au sein d'un même individu.

Le langage de la pensée se distingue du langage extériorisé, non seulement par son destinataire (langage pour soi) mais surtout par ses caractéristiques lexicales et sémantiques. Tenter de l'approcher, c'est assister à la décomposition de la pensée et à une reconstitution de celle-ci dans des mots adressés à autrui.

4.4.2. Constructions de catégories pour saisir les formes prises par la communication de soi à soi

Nous avons relevé à partir de l'analyse de notre matériau que la communication de soi à soi prenait diverses formes, traduisant une finalité en soi. Ce n'est pas sans incidences sur soi-même si le sujet se parle à lui-même en construisant son discours dans une forme argumentative où finalement il produit un exercice dans lequel il

cherche à se convaincre ou s'il le fait dans une forme descriptive où la finalité identifiée consiste à déplier les informations dont il dispose et à les recenser pour en disposer en « mémoire vive » afin de les utiliser ensuite dans d'autres opérations.

Voici la liste, produite dans l'exercice de catégorisation émergente à partir des verbatims des CP, des formats de communication que nous avons identifiés pour Pierre (conseiller pédagogique faisant partie du recueil final des données).

Tableau 9 : Illustration de formats de communication issus de la deuxième catégorisation

Format de communication
Affirmatif
Argumentatif
Enonciatif
Descriptif
Interrogatif
Conclusif
Injonctif
Déclaratif
Hypothétique

Un tableau avec une référence aux lignes (verbatim et leur analyse) auxquelles nous retrouvons ces intentions est proposé en annexe 10.c.

Dans le tableau qui suit, nous proposons une illustration de trois agirs mentaux. Nous y présentons les opérations de liaison entre les ensembles avec les intentions qui les sous-tendent et médiatisées dans un format de communication spécifique.

Tableau 10 : Extrait d'un tableau de traitement de l'activité mentale issu de la deuxième catégorisation présentant les opérations de liaison, les intentions qui les sous-tendent et les formats de communication les médiatisant

	Verbatim	Nature de liaison	Sujet agissant 1	Objet de liaison 1	Sujet agissant 2	Objet de Liaison 2	Intention	Format de communication
1	Y'a quelque chose de ça, c'est « ben, oui », et malheureusement là, j'ai l'impression d'atteindre les limites de la situation	Conséquence	Soi	Rapport aux qualités de la situation problème	Soi	Agir-	Evaluer	Conclusif
2	qui est qu'elle revient avec toute une série d'éléments sur lesquels elle n'a pas la main et où personne n'a la main parce que ça dépend de pleins de facteurs extérieurs et bien elle me dit et voilà et moi je fais quoi avec ça	Cause	Accompagné	Rapport aux qualités de la situation problème	Accompagné	Agir-	Créer du sens - comprendre	Argumentatif
3	et là je la retrouve comme je l'ai connue il y a un an quand on a commencé l'accompagnement, quelqu'un qui vient en disant, ben voilà moi j'ai tout ça et je fais quoi avec ça ?	Temps	Soi	Rapport aux qualités de la situation d'accompagnement	Accompagné	Rapport aux qualités de la situation d'accompagnement	Expliquer	Conclusif

Pour commenter le tableau ci-dessus, nous proposons quelques éléments de contexte. Le CP (Pierre) accompagne une directrice qui se trouve dans une situation où elle est informée que son établissement va fusionner avec un autre et qu'il va y avoir des licenciements d'institutrices mais elle n'est pas autorisée à le communiquer aux intéressées. La directrice demande au CP de la guider dans les actes qu'elle doit poser et pour lesquels elle ne sait pas quoi faire.

L'opération mentale que nous avons identifiée à partir du premier verbatim est un lien de **conséquence** entre le rapport qu'entretient le CP aux qualités de la situation problème apportée par la directrice et sa représentation sur son impossibilité d'agir en fonction des attentes de la directrice par rapport à cette situation problème. Le CP opère cette liaison dans l'intention d'**évaluer** la situation d'accompagnement et plus particulièrement l'interaction entre lui et la directrice, cette dernière formulant des demandes pour lesquelles il ne se sent pas compétent. L'opération de liaison de conséquence étant médiatisée dans un format **conclusif** de communication de soi à soi. Pierre conclut qu'il ne peut pas rencontrer les demandes de la directrice, produit de l'évaluation réalisée, évaluation réalisée grâce à la liaison de conséquence opérée.

L'opération mentale que nous avons identifiée à partir du deuxième verbatim se réalise dans une liaison de **cause** entre, d'une part, les représentations du CP sur le rapport qu'entretient la directrice aux qualités de la situation problème traitée dans le cadre de cette séance d'accompagnement et, d'autre part, les représentations du CP sur les représentations de la directrice se sentant incapable d'agir. En effet, la directrice, en s'adressant au CP en lui disant : « je fais quoi avec ça ? » lui indique qu'à elle seule elle n'identifie pas de piste pour agir et qu'elle attend de lui qu'il lui en apporte. C'est du moins ce que comprend le CP. Cette liaison de causalité est

produite dans une intention de **compréhension** : le CP tente de répondre à la question : qu'est-ce qui amène la directrice à m'interpeller pour obtenir une aide à la décision d'action sur des objets sur lesquels elle ne peut agir, puisque ce sont des facteurs externes à elle, sur lesquels elle n'a pas de prise ? La liaison de causalité est médiatisée dans un format **argumentatif** de communication de soi à soi. Pierre argumente avec lui-même sur les raisons qui peuvent pousser la directrice à essayer de se positionner comme actrice là où elle ne possède pas d'influence sur les événements et sur les raisons qui amènent cette même directrice à s'adresser à lui pour lui demander de l'aide pour trouver des solutions pour influencer sur les événements là où elle n'a pas de possibilités d'influence.

La troisième illustration permet d'identifier un lien **temporel** entre d'une part, le rapport du CP aux qualités de la situation d'accompagnement (représentations dans le chef du CP d'une directrice en attente de pistes de solutions impossibles à trouver par lui) et d'autre part, les représentations du CP sur le rapport qu'entretient la directrice aux qualités de la situation d'accompagnement (être accompagnée c'est bénéficier des apports en termes de pistes d'actions de la part du CP). L'intention que nous avons repérée sous-jacente à la liaison temporelle visait à s'**expliquer** à soi-même l'impasse dans laquelle la situation d'accompagnement semble s'orienter selon sa représentation de la situation. L'opération de liaison temporelle étant médiatisée dans un format **conclusif** de communication de soi à soi. Le CP peut conclure que les protagonistes de la situation d'accompagnement arrivent à une impasse car il s'est expliqué à lui-même la nature de cette impasse et cela grâce à la liaison temporelle entre deux séances d'accompagnement éloignées d'une année l'une de l'autre et dans laquelle il identifie les mêmes mécanismes.

De la même manière que pour les opérations de liaison et pour les intentions, l'analyse de notre matériau visait à nous permettre d'étudier :

- (1) les **formats de communication** les plus fréquents sous lesquels s'expriment les opérations mentales et cela pour **chaque conseiller pédagogique** ;
- (2) les formats de communication **les moins fréquents** utilisés par chaque conseiller pédagogique ;
- (3) une comparaison entre les formats de communication **les plus** convoqués et **les moins** convoqués en fonction des conseillers pédagogiques ;
- (4) les formats de communication **les plus présents** pour **chaque étape de l'enquête** ;
- (5) les formats de communication **les plus** présents pour chaque **objet d'enquête** ;
- (6) les associations **les plus fréquentes** et **les moins fréquentes** entre les **formats de communication** et les **intentions**, entre les **formats de communication** et les **natures de liaisons** et entre les formats de communication, les natures de liaisons et les intentions et cela en fonction de chaque conseiller pédagogique, en fonction des étapes de l'enquête des CP ou encore en fonction des objets sur lesquels portent les enquêtes.

Si nous tenons à préciser les questions de recherche qui surgissaient au fil des étapes de la modélisation de l'activité mentale dans son versant processuel, c'est

pour rendre compte de l'évolution de l'objet en fonction de la qualité (au sens de nature) des outils dont nous disposons pour analyser cette même activité mentale. La dernière catégorisation (troisième dans l'ordre de présentation) va nous convier vers d'autres questions de recherche et va affermir notre inscription dans une approche complexe. Nous présentons dans les lignes qui suivent les trois nouvelles grilles d'analyse, produites lors d'un nouvel exercice réflexif sur les grilles de traitement que nous venons de présenter.

4.4.5. La construction temporelle de son activité

Nous avons déjà évoqué avec la notion d'espaces temporels, dans la troisième partie de ce document, la quatrième face présente dans la modélisation des agirs mentaux. En effet, nous avons défini cette notion comme l'articulation située d'espaces d'activités par le sujet, en un ensemble qui constitue une unité inscrite dans une temporalité.

Lorsque le CP opère une liaison entre deux ensembles il marque son discours, qu'il soit auto-adressé ou qu'il soit destiné à un interlocuteur, d'une temporalité construite avec ce qui fait événement pour lui. C'est ainsi que nous avons repéré que non seulement, il produisait ce marquage avec une représentation subjective et personnelle du temps mais qu'il opérait sur les espaces temporels définis par lui des manipulations qui lui permettaient de construire du sens sur son activité d'accompagnement.

Nous ne développerons pas plus ce paragraphe car nous consacrons à cette quatrième dimension des agirs mentaux toute la sixième partie de cette dissertation.

4.5. Construire un modèle pour appréhender la dimension processuelle de l'activité mentale

Comme nous venons de le préciser, nous avons soumis une nouvelle fois les produits de notre catégorisation à une analyse réflexive, visant à interroger la cohérence des catégories, leur exclusivité et leur nature. Dans les lignes qui suivent, nous allons reprendre chacune des trois dimensions retenues pour appréhender la dimension processuelle de l'activité mentale.

4.5.1. Le recours à la théorie des opérations ensemblistes pour saisir les opérations de liaison

Lors de la deuxième catégorisation, nous avons abouti à une grille des opérations de liaison qui se déclinait en 22 possibilités. Ces liaisons ne relevaient pas d'une même nature. Ou plutôt, elles correspondaient à des liaisons syntaxiques. Si le principe organisateur de la liaison demeure d'ordre sémantique, la présence d'un mot, et plus précisément d'un connecteur logique, exprimé et identifiable dans le verbatim sélectionné ou bien sous-entendu par le sens de la phrase, contribue à

définir la liaison. Entre une liaison temporelle où le sujet associe ses représentations de deux espaces-temps d'activité et une liaison de causalité où le sujet organise une suite logique entre plusieurs événements pour en expliquer l'origine et enfin, une liaison d'hypothèse dans laquelle le sujet associe un agir avec les produits imaginés de cet agir, il n'y a pas de cohérence interne entre ces différentes sous-catégories de l'opération de liaison. Nous nous sommes donc interrogée sur les objets liés et nous avons relevé que nous les avons définis comme des ensembles. Nous étions en train d'étudier des liaisons entre des ensembles. C'est ainsi que nous nous sommes intéressée aux opérations sur les ensembles dans la théorie des ensembles (Halmos, 1997) et plus particulièrement aux opérations définies comme ensemblistes. Nous avons alors retenu quatre d'entre elles qui nous semblaient pertinentes pour rendre compte de la dimension processuelle de l'activité mentale des CP, après en avoir expérimenté plusieurs. Nous avons d'abord expérimenté les différentes opérations sur notre matériau avant d'en sélectionner quatre. Nous sommes passée alors d'une logique de catégorisation émergente à une logique où les catégories étaient prédéfinies et où il nous fallait organiser les opérations de liaison inférées à partir des discours produits par les CP sur ce dont ils se souvenaient avoir pensé durant l'entretien d'accompagnement.

Nous présentons dans le tableau et les lignes qui suivent la nature des sous-catégories permettant de repérer les opérations de liaison entre ensembles, puis nous présenterons comment ces catégories nous servent dans le traitement de notre matériau.

Tableau 11 – Quatre opérations ensemblistes permettant de qualifier les liaisons opérées par les sujets entre les ensembles convoqués

Nom du lien	Description de l'opération de liaison	Objectifs
Différence	Les éléments de l'ensemble A ne peuvent pas appartenir à l'ensemble B	Lier pour distinguer A de B
Inclusion	Les éléments composant l'ensemble B sont contenus dans l'ensemble A	Lier pour emboîter B dans A
Intersection	Certains éléments peuvent appartenir aux ensembles A et B à la fois	Lier pour qualifier A par rapport à B
Union/Réunion	Les éléments de l'ensemble A s'ajoutent aux éléments de l'ensemble B	Lier pour agrandir A avec B (cumuler, élargir)

Comme présenté dans le tableau ci-dessus, nous avons retenu quatre opérations de liaison. Ces liaisons s'appliquent aux ensembles et c'est ce qui a motivé notre choix. Nous avons traité une nouvelle fois nos données à l'aide de ces opérations de liaison, issues du champ des mathématiques, et nous avons éprouvé leur pertinence au regard d'un matériau produit pour permettre de décrire l'activité mentale. Nous nous engageons alors dans une approche du processus de catégorisation à l'opposé de la démarche émergente, utilisée lors des deux premières catégorisations. Nous appliquons une grille d'analyse, issue du patrimoine scientifique mathématique, à nos données. Les résultats obtenus sont satisfaisants car les opérations de liaison sont clairement identifiées et nous permettent d'accéder à la dimension processuelle de l'activité mentale.

Dans le tableau qui précède, nous avons non seulement présenté les quatre opérations mais nous avons aussi indiqué leur finalité (à quel type de résultats permettent-elles d'accéder ?).

L'opération de différence permet de distinguer le premier ensemble du second. L'opération d'inclusion permet de montrer en quoi le second ensemble constitue un sous-ensemble du premier. L'opération d'intersection permet de qualifier les caractéristiques d'un ensemble avec les caractéristiques du second ensemble. Enfin, l'opération d'union permet d'identifier de nouvelles qualités au premier ensemble ; qualités servant initialement à qualifier le premier ensemble. Exprimé de la sorte, notre discours peut apparaître comme relativement abstrait. Nous illustrons dans les quatre tableaux qui suivent ces quatre opérations et ce qu'elles nous permettent de comprendre en terme processuel.

Tableau 12 – Exemple d'opération de liaison de différence

Verbatim	Opération	Ensemble 1 de la liaison	Ensemble 2 de la liaison
« Là je me rends compte qu'elle cherche beaucoup dans ses feuilles et donc elle n'est pas au clair avec les attentes des profs. Donc elle n'a pas fait une analyse approfondie de ce rapport. Elle ne connaît pas les attentes, donc elle cherche. Elle a refait une synthèse mais elle ne se l'est pas appropriée. Donc je fais ce constat. Parce que le reste, tout ce qu'elle dit c'est elle, jusqu'à présent, c'est elle. »	Différence	Représentations de la CP des comportements de la directrice	Représentations de la CP des comportements attendu d'une directrice

Le tableau qui précède présente une liaison de différence. Les opérations de différence sont des opérations qui permettent de distinguer un ensemble d'un autre. Les éléments qui relèvent de l'ensemble A ne peuvent en aucun cas appartenir à l'ensemble B. Cette opération permet d'affirmer une différence.

Nous ne pouvons pas citer toutes les lignes contenant les opérations de différence analysées dans notre matériau, mais présentons les quantités pour chacun des quatre entretiens de rétrospection. Ces chiffres ne présentent pas des informations quantitatives. Ils témoignent que les tableaux présentant les liaisons ne

sont pas des exemples isolés mais le fruit d'un travail d'analyse empirique importante.

Pour l'annexe 5, nous recensons 49 liaisons de différence, pour l'annexe 6, nous recensons 32 liaisons de différence, pour l'annexe 7, nous recensons 20 liaisons de différence et pour l'annexe 8 nous recensons 24 liaisons de différence.

La conseillère pédagogique distingue clairement d'une part, les comportements qu'elle observe chez la directrice accompagnée, à savoir, ne pas s'être approprié les attentes des enseignants rédigées sur des documents qu'elle a rassemblés et d'autre part, les comportements attendus d'une directrice : être au fait des attentes de ses enseignants afin de poursuivre le travail de planification des formations de l'équipe pédagogique. Ici, il n'est pas question pour la CP de repérer en quoi il y a intersection entre les comportements observés et les comportements attendus. Elle opère une relation de différence entre ces deux ensembles. Voyons maintenant comment se présente le lien d'inclusion dans notre matériau.

Tableau 13 - Exemple d'opération de liaison d'inclusion

Verbatim	Opération	Ensemble A de la liaison	Ensemble B de la liaison
« Ah j'ai compris ce qu'elle me raconte. Bon. Donc c'est le même bazar. Donc je me dis : « ah, elle me parle d'un autre chantier, ses trucs de cycle, mais c'est la même chose que les épreuves externes ». »	Inclusion	Représentations de la CP sur les chantiers énoncés par la directrice	Représentations de la CP sur le nouveau chantier énoncé par la directrice

Le tableau qui précède présente une liaison d'inclusion. Les opérations d'inclusion sont des opérations qui permettent d'emboîter les éléments contenus dans l'ensemble B dans l'ensemble A. Les éléments contenus dans l'ensemble B deviennent un sous-ensemble de l'ensemble A.

La conseillère pédagogique comprend que la directrice est en train de lui présenter les éléments d'un potentiel nouveau chantier. Après avoir illustré ce lien d'inclusion, qu'en est-il du lien d'intersection ?

Tableau 14 – Exemple d'opération de liaison d'intersection

Verbatim	Opération	Ensemble 1 de la liaison	Ensemble 2 de la liaison
« Là je me dis : « je ne sais pas du tout où est-ce qu'elle va partir, où elle va m'emmener aujourd'hui. J'ai aucune idée, c'est quoi sa demande? ».	Intersection	Représentations de la CP sur les objets d'accompagnement exprimés par directrice	Représentations de la CP sur les objets d'accompagnement envisageables

Le tableau qui précède propose une liaison d'intersection. Les opérations d'intersection sont des opérations qui permettent de qualifier un ensemble par rapport à un second ensemble. Les éléments de l'ensemble A sont comparés aux éléments composant l'ensemble B. Dans certaines situations, certains peuvent appartenir partiellement aux deux ensembles, dans d'autres situations, aucun élément n'appartient aux deux ensembles à la fois et, autre cas de figure, l'ensemble des éléments appartient simultanément aux deux ensembles. Précisons que notre intérêt ne réside pas tant dans un accès aux produits de l'opération d'intersection, comme nous venons de les décrire, que dans un accès au processus d'intersection lui-même. L'opération de différence et l'opération de d'intersection peuvent parfois être confondues si nous nous intéressons au résultat des opérations et non pas au processus de liaison.

Les deux protagonistes de l'entretien d'accompagnement en sont au début de la séance et la CP écoute la directrice exprimer les différents projets d'accompagnement qu'elle souhaite aborder.

La conseillère pédagogique tente de repérer en quoi les projets d'accompagnement de la directrice peuvent être recoupés avec les projets d'accompagnement « réalistement » envisageables selon ses propres critères de CP. La CP opère une liaison d'intersection entre ces deux ensembles. Qu'en est-il, enfin, de la quatrième et dernière liaison : l'union ?

Tableau 15 – Exemple d'opération de liaison d'union

Verbatim	Opération	Ensemble 1 de la liaison	Ensemble 2 de la liaison
« Donc là je me dis : « je pense que je peux être utile » parce que forcément je pense qu'elle n'a pas un minimum des conduites de réunion et donc dans ce qu'elle me dit on fait un peu de tout au petit bonheur la chance et elle est très soucieuse de répondre à la demande des enseignants mais il n'y a pas de technique. Donc oui je crois je peux faire quelque chose pour la faire avancer. ».	Union	Représentations de la CP sur ses propres pratiques/ressources en tant qu'accompagnatrice	Représentations de la CP sur les pratiques de la directrice

Le tableau qui précède présente une liaison d'union. Les opérations d'union sont des opérations qui permettent d'agrandir un ensemble en additionnant ses éléments avec ceux d'un second ensemble. Contrairement à l'opération d'inclusion qui permet d'absorber les éléments d'un ensemble dans un second ensemble sans que ce dernier n'augmente de volume, l'opération d'union permet d'obtenir un troisième ensemble d'un volume supérieur à chacun des deux premiers ensembles.

La conseillère pédagogique, après avoir évalué les pratiques « lacunaires » de la directrice et après avoir aussi évalué l'adéquation des ressources dont elle dispose en

tant que pratiques de pilotage, réunit ces deux types de pratiques dans la perspective d'augmenter le registre des pratiques de la directrice accompagnée.

Précisons cependant que cette proposition d'une grille d'analyse des natures de liaisons, réalisée à l'aide de la théorie des ensembles et des opérations qui lient les représentations entre elles, n'est pas inspirée des travaux menés dans les approches basées sur les modèles mentaux. Ces derniers définissent des procédures pour calculer la valeur de vérité d'une représentation complexe combinant plusieurs unités élémentaires grâce à des connecteurs (Johnson-Laird & Byrne, 1991) ou à des opérateurs logiques (conjonction, disjonction non-exclusive, disjonction exclusive ou implication) comme proposés par Jean Costermans (Costermans, 2001), (Costermans & Fayol, 1996).

Après avoir illustré notre troisième et dernière catégorisation des opérations de liaison entre les ensembles convoqués (à savoir les représentations du CP sur une famille d'éléments), nous nous proposons de réaliser le même exercice avec le processus de catégorisation des intentions qui motivent les opérations de liaison.

4.5.2. Une finalité située : les intentions

Lors de la deuxième catégorisation, réalisée dans une démarche émergente, nous étions arrivées à repérer dix sous-catégories. Ces sous-catégories, contrairement à celles des opérations de liaison, présentaient à nos yeux une réelle cohérence entre elles. Par contre, elles se chevauchaient, c'est-à-dire qu'elles ne respectaient pas le critère d'exclusivité. Nous avons alors procédé à une condensation des sous-catégories entre elles pour aboutir à une catégorisation des intentions qui se décline en cinq possibilités :

- (1) Identifier des ressources à l'agir
- (2) Concevoir/engager un agir
- (3) Evaluer
- (4) Créer du sens – comprendre
- (5) Réguler une émotion

Autant les finalités identifiées caractéristiques de chaque opération de liaison sont relatives à l'opération elle-même et non au contexte spécifique dans lequel l'opération de liaison se produit, autant les intentions sont des finalités propres aux situations spécifiques dans lesquelles l'opération de liaison se produit.

Nous nous proposons dans les cinq tableaux qui suivent d'en illustrer le contenu et de préciser ce que nous entendons pour chaque intention.

Tableau 16 – Exemple de l'intention d'identifier des ressources pour l'agir

Verbatim	Opération	Intention
« Donc là je me dis : « je pense que je peux être utile » parce que forcément je pense qu'elle n'a pas un minimum des conduites de réunion et donc dans ce qu'elle me dit on fait un peu de tout au petit bonheur la chance et elle est très soucieuse de répondre à la demande des enseignants mais il n'y a pas de technique. Donc oui je crois je peux faire quelque chose pour la faire avancer. ».	Union	Identifier des ressources à l'agir

Le tableau ci-dessus propose l'intention « identifier des ressources à l'agir ». Ce mobile sous-tend l'opération d'union entre deux sources de pratiques, celle de la directrice et celle de la CP. En unissant ces deux ensembles, la CP poursuit l'intention située d'identifier des ressources pour poursuivre son accompagnement.

L'intention illustrée dans le tableau suivant est désignée dans notre catégorisation : « concevoir, voire engager un agir ».

Tableau 17 - Exemple de l'intention « concevoir et engager un agir »

Verbatim	Opération	Intention
« Là ce sont les profs, je l'envoie vers les profs donc elle est obligée... mais elle ne sait pas me dire donc elle doit aller vérifier l'information parce qu'en effet cette synthèse écrite elle ne l'a pas intégrée donc j'en prends acte. ».	Union	Concevoir/engager un agir

Dans l'exemple précédent, quand la CP dit : « *je l'envoie vers les profs* », elle dit, exprimé différemment, « j'oriente nos échanges (entre la directrice et moi, CP), de manière à focaliser l'attention de la directrice sur les attentes des enseignants repris dans une synthèse écrite ». L'opération d'union entre l'ensemble composé par les représentations de la CP sur les comportements présents de la directrice (synthèse écrite des demandes des enseignants en besoin de formation non appropriée) et l'ensemble constitué par les représentations de la CP sur les comportements futurs (appropriation de la synthèse des demandes des enseignants) est sous-tendu par l'intention de concevoir et d'engager un agir (prendre acte de ce que la directrice doit faire dans les jours qui suivent et la diriger vers une appropriation de la synthèse des demandes des enseignants).

Dans le tableau suivant, nous proposons l'intention « évaluer ».

Tableau 18 - Exemple de l'intention « évaluer »

Verbatim	Opération	Intention
« Le plan de formation je suis allée le vérifier avec l'équipe. Donc je sais bien ce qui est ressorti : c'est la mémorisation. »	Intersection	Evaluer

La conseillère pédagogique nous dit que, contrairement à la directrice, elle est allée vérifier le contenu du plan de formation auprès des enseignants. En réalisant une intersection entre ses propres connaissances du plan de formation et celles de la directrice, elle réalise une évaluation de la situation d'accompagnement.

Dans ce quatrième tableau, nous présentons l'intention « créer du sens, comprendre ».

Tableau 19 - Exemple de l'intention « créer du sens, comprendre »

Verbatim	Opération	Intention
« Là je me dis : « je ne sais pas du tout où est-ce qu'elle va partir, où elle va m'emmener aujourd'hui. J'ai aucune idée, c'est quoi sa demande? ».	Intersection	Créer du sens - comprendre

En opérant une intersection entre les projets d'accompagnement de la directrice et les projets d'accompagnement envisageables par elle-même, la conseillère pédagogique tente de comprendre dans quelle logique se trouve la directrice et quels sont les chantiers sur lesquels elle va l'orienter.

Dans le cinquième tableau, nous présentons l'intention « réguler une émotion », qui est, des cinq intentions recensées, celle que nous avons peu vu apparaître dans notre traitement.

Tableau 20 - Exemple de l'intention « réguler une émotion »

Verbatim	Opération	Intention
« Alors je sais que dans notre métier il faut du temps. »	Intersection	Réguler une émotion

Dans l'illustration retenue ci-dessus, le CP opère une intersection entre les normes de temporalités habituelles dans les métiers de l'éducation et la temporalité particulière, propre à la situation d'accompagnement concernant le temps d'appropriation de nouvelles manières de faire ou de comprendre. Cette intersection est sous-tendue par une intention de régulation de ses propres émotions, car il vient d'expliquer précédemment qu'il est troublé par le temps qu'il prend à mettre en place des comportements de CP qu'il juge comme pertinents. Quand il se dit à lui-même : « bon qu'il sait qu'il faut du temps pour intégrer les choses dans les métiers de l'éducation et de l'accompagnement », c'est une manière d'apporter un argument qui remplit une fonction de diminution de la température émotionnelle.

Il demeure une difficulté avec l'identification des intentions sous-jacentes aux opérations de liaison que réalise le conseiller pédagogique. Cette difficulté relève de la potentielle présence de plusieurs intentions présentes simultanément pour une même opération de liaison. L'exemple médical d'Aristote retenu par Vincent Descombes, dans sa préface à l'ouvrage de Gertrude Anscombe, nous offre une piste pour comprendre la présence de plusieurs intentions pour une même opération de liaison :

Pour Aristote, le raisonnement pratique d'un agent est un raisonnement dont la conclusion est une action. L'agent ne tire pas de ses prémisses pratiques une vérité portant sur ce qu'il faudrait faire, mais il tire la conséquence de ses prémisses en agissant. Le principe d'un tel raisonnement n'est pas une proposition générale et ce n'est pas non plus un impératif, mais c'est la position, comme point de départ de la réflexion pratique, d'une chose à faire, comme dans l'exemple médical d'Aristote : le but est de guérir le malade. Comment le guérir ? En rétablissant l'équilibre interne. Comment rétablir cet équilibre ? En le réchauffant. Comment le réchauffer ? En le frictionnant. Et la réponse à la question suivante consiste dans une chose que le médecin peut faire sur le champ : comment le frictionner ? En le frottant avec la paume des mains. Le raisonnement se conclut donc par une action dont le résultat visé sera la fin posée initialement : guérir le malade. » (Anscombe, 2002, pp. 17-18)

Contrairement, à Gertrude Anscombe, nous ne sommes pas à même de découvrir l'ordre intentionnel qui pilote les opérations de liaison. Nous avons pris le parti de ne retenir qu'une seule intention, en choisissant le critère de la plus grande proximité avec les matériaux à partir desquels nous produisons nos inférences.

Après avoir présenté les catégories qui nous ont permis d'appréhender les opérations de liaison et les intentions qui leur sont attachées, nous nous proposons de réaliser le même exercice pour la troisième catégorie appartenant à notre modélisation de la dimension processuelle de l'activité mentale des conseillers pédagogiques en situation d'accompagnement. Qu'en est-il donc des sous-catégories qui permettent de saisir les formats de communication de soi à soi ?

4.5.3. Les intonations d'un dialogue intérieur : les formats de communication de soi à soi

Comme nous l'avons développé précédemment, l'activité mentale dans un contexte d'intervention sur autrui marqué par l'incertitude est une activité qui peut engager le sujet dans un dialogue avec lui-même. Tous les dialogues ne se ressemblent pas et ne prennent pas la même forme ni ne poursuivent les mêmes finalités. Lors de la deuxième catégorisation nous avons présenté quelques éléments de cette sous-catégorie, tout en précisant que notre catégorisation en contenait dix. Nous avons procédé de la même manière que pour la catégorie des intentions. Un exercice d'analyse de nos sous-catégories nous a amenée à relever que notre catégorisation présentait bien une cohérence entre les différentes sous-catégories, mais que ces dernières n'étaient pas exclusives entre elles. Nous avons observé que certaines sous-catégories étaient redondantes entre elles. Nous les avons donc fusionnées. Voici un tableau récapitulatif de ces formats de communication. Deux formats n'existent pas dans notre vocabulaire : ce sont deux néologismes qui les incarnent. Dans les lignes qui suivent nous présentons chaque format de communication.

Tableau 21 – Les cinq formats de communication de soi à soi

Nom du format de communication	Description du format de communication	Objectif
Argumentatif	Mettre en perspective des éléments opposés	modifier ou renforcer sa lecture de l'existentiel ou de l'idéal
Consignatif	Donner une consigne	se donner ou délimiter une ligne de conduite
Comparatif	Mettre en perspective des similitudes ou des différences entre divers éléments	se donner une intelligibilité
Descriptif	Présenter/déplier des faits	s'informer/s'apporter de l'info
Inconnutif	Formuler un inconnu	se donner des objectifs de conduite/délimiter un inconnu

Dans le tableau qui précède, nous avons présenté de manière synthétique une description de chaque format de communication. De la même manière que pour les opérations de liaison, chaque format de communication s'incarne dans une forme particulière car il permet de servir une finalité spécifique. Il n'est pas indifférent de savoir si une personne s'exprime dans une forme argumentative avec elle-même ou si elle le fait dans une forme descriptive. C'est pour cette raison que le lecteur découvre l'objectif propre à la nature même de chaque format de communication.

Dans les cinq tableaux suivants nous nous proposons de présenter chacun des cinq formats de communication. Nous nous proposons aussi de produire une définition pour chacun d'entre eux.

Tableau 22 – Illustration du format de communication argumentatif

Verbatim	Opération	Intention	Format de communication
Je ne peux pas aller chercher son regard là c'est clair. Je ne veux pas le chercher, je ne veux pas être dans cette zone-là parce que ce n'est pas mon rôle et donc je ne veux pas y être, c'est vrai je ne veux pas la regarder.	Différence	Concevoir/ engager un agir	Argumentatif

Le tableau qui précède propose le format de communication « argumentatif ». Le format argumentatif est une communication de soi à soi qui permet de mettre en perspective des éléments différents, voire opposés. L'objectif est d'agir sur soi et de modifier sa propre lecture sur les événements vécus ou sur les idées, les convictions, les références, les valeurs ou tout autre représentation. Il est donc question d'agir sur ses propres comportements, de les influencer ou de transformer ses représentations, c'est-à-dire d'agir sur les produits de l'activité mentale. Le projet du sujet consiste à se convaincre.

Prenons l'exemple proposé dans le tableau précédent. La CP opère une liaison de différence entre sa représentation des demandes d'accompagnement de la directrice et ses représentations sur ses propres propositions d'accompagnement en tant que CP. La directrice attend d'elle un travail qui relève plus d'un exercice thérapeutique (relations confuses avec la précédente directrice, larmes lorsqu'elle l'évoque,...). La conseillère pédagogique ne souhaite pas s'engager sur cette voie-là et donc quand la directrice pleure, elle ne sait pas si elle va la regarder ou non. L'intention qui sous-tend la liaison de différence relève d'une définition de pistes pour agir (la regarder ou non, ce qui implique de répondre à sa demande d'écoute de son malaise) et la forme que prend la communication avec soi-même se réalise sous un aspect qui nous fait penser à un débat avec soi-même. C'est le format de communication argumentatif. En se le répétant un certain nombre de fois qu'elle ne doit pas rencontrer le regard de la directrice, Hélène se convainc qu'elle ne doit pas répondre à sa demande.

Nous venons de présenter le format de communication « argumentatif ». Nous proposons de faire le même exercice avec le format de communication « consignatif », exemplifié dans le tableau suivant :

Tableau 23 - Exemple du format de communication consignatif

Verbatim	Opération	Intention	Format de communication
« Là ce sont les profs, je l'envoie vers les profs donc elle est obligée... mais elle ne sait pas me dire donc elle doit aller vérifier l'information parce qu'en effet cette synthèse écrite elle ne l'a pas intégrée donc j'en prends acte. ».	Union	Concevoir/ engager un agir	Consignatif

Le format « consignatif » est une communication de soi à soi qui permet de se formuler à soi-même une consigne pour agir. L'objectif étant de se donner une ligne directrice de conduite. Quand le sujet agit sans se dire à lui-même ce qu'il doit faire et la manière dont il doit le faire, nous formulons l'hypothèse que ce qui est à faire ne fait pas l'objet d'un débat, ou du moins pas d'un débat discursif. Par contre, quand le sujet est amené à se formuler à soi-même une orientation d'action à mener, c'est que l'orientation à donner à son agir demeure, dans des nuances variées, incertaine.

Dans l'exemple ci-dessus la CP, Hélène, opère une union entre ses représentations des comportements présents de la directrice et ses représentations des comportements futurs de la directrice. Cette union est mobilisée pour prendre acte de ce que la directrice doit faire dans les jours qui suivent et la diriger vers une appropriation de la synthèse des demandes des enseignants. Le format que prend l'acte de pensée (la communication verbale de soi à soi) relève d'une consigne (orientation d'agir) que se donne Hélène à elle-même.

Dans le tableau qui suit, nous proposons de faire le même exercice avec le format de communication « comparatif » :

Tableau 24 - Illustration du format de communication comparatif

Verbatim	Opération	Intention	Format de communication
« Je refais des liens avec des informations que j'ai emmagasinées dans ma mémoire par rapport à elle et son école et je sais qu'on lui a reproché que la salle des profs était trop petite, qu'il n'y a pas d'espace etc. et je me dis : « ben voilà, ce problème qui n'est pas traité, ben il revient sous une autre forme. Puisque voilà, l'information elle ne l'a pas traitée, elle en a pris conscience mais elle n'a pas mis de stratégie pour essayer de réfléchir : « quel local on pourrait trouver ? etc. »	Différence	Evaluer	Comparatif

Le format « comparatif » est une communication de soi à soi qui prend la forme d'une mise en perspective des similitudes ou des différences entre divers éléments. A la différence du format de communication argumentatif, le caractère prégnant de la mise en perspective réside dans l'identification des similitudes et des différences, ces dernières n'étant absolument pas opposées. Alors que l'élément prégnant dans la mise en perspective du format argumentatif, c'est d'éclairer des points de vue opposés et divergents. L'objectif que nous avons identifié au format de communication comparatif est de se donner à soi-même une intelligibilité de ce qui est vécu. Le format de communication comparatif soutient cet objectif de compréhension par l'éclairage que le sujet se fournit à lui-même en définissant les éléments pas encore catégorisés avec des éléments connus.

Dans l'illustration proposée dans le tableau ci-dessus, Hélène opère une liaison de différence entre ses représentations des comportements présents de la directrice et ses représentations des comportements que devrait adopter une directrice. Cette liaison de différence est mobilisée pour évaluer l'écart entre les deux et se réalise dans une communication de soi à soi qui prend la forme comparative. Hélène compare ce qu'elle « savait déjà » des comportements de la directrice et des reproches qui lui sont formulés par les enseignants avec ce qui apparaît comme pratique actuelle et les récriminations actuelles des enseignants relayés à la CP par la directrice. Cela lui permet de mieux comprendre les tenants et les aboutissants de la situation actuelle vécue par la directrice.

Dans le tableau qui suit, nous nous proposons de présenter le quatrième format de communication issue de notre catégorisation, à savoir le format « descriptif » de communication de soi à soi.

Tableau 25 - Exemple du format de communication descriptif

Verbatim	Opération	Intention	Format de communication
« Et puis il y a le projet d'établissement qui est là aussi. »	Union	Concevoir/ engager un agir	Descriptif

Le format « descriptif » est une communication de soi à soi qui prend la forme d'une présentation de faits à soi-même, c'est une sorte de recensement des éléments identifiés comme pertinents à « placer en mémoire vive ». Si nous utilisons une métaphore, nous pourrions dire que le sujet identifie dans les différents tiroirs, les dossiers qui vont servir à prendre la mesure de la situation. En effet, l'objectif identifié pour ce format de communication vise à saisir les informations pertinentes, c'est-à-dire à s'apporter à soi-même de l'information qui n'était pas saillante jusqu'ici ni « présente à l'esprit ».

Dans l'exemple proposé avec le tableau précédent, Hélène opère une liaison d'union entre ses représentations concernant les demandes d'accompagnement de la directrice et ses représentations concernant les projets d'accompagnement qu'elle a déjà définis. Le mobile de cette opération d'union est de pouvoir, à terme, définir des chantiers à réaliser. Elle médiatise cette opération dans un format de communication descriptif qui lui permet de recenser les différents chantiers potentiels, qu'ils soient issus des demandes de la directrice ou qu'ils soient issus de l'analyse des besoins, qu'elle a réalisée à partir des comportements lacunaires ou inappropriés de la directrice. C'est comme si elle plaçait toutes les cartes devant elle pour connaître « celles qui composent son jeu ».

Qu'en est-il du cinquième et dernier format de communication composant notre catégorisation ? Nous proposons une illustration dans le tableau suivant :

Tableau 26 - Illustration du format de communication inconnutif

Verbatim	Opération	Intention	Format de communication
Là je me dis : « je ne sais pas du tout où est-ce qu'elle va partir, où elle va m'emmener aujourd'hui. J'ai aucune idée, c'est quoi sa demande? ».	Intersection	Créer du sens - comprendre	Inconnutif

Le format « inconnutif » est une communication de soi à soi qui prend la forme d'une formulation d'un inconnu. Le sujet se dit à lui-même qu'il ne connaît pas, ou qu'il ne comprend pas, ou qu'il ne sait pas quelque chose. Cette formulation prend souvent une forme discursive interrogative mais pas nécessairement. Il est tout à fait possible de se dire qu'on ne connaît pas quelque chose sans user pour autant de la forme interrogative et c'est pour cette raison que nous avons osé ce néologisme. La communication de soi à soi qui s'inscrit dans le format « inconnutif » poursuit comme finalité de se donner des objectifs de conduite. Formuler les termes de l'inconnue ou des inconnues, c'est orienter et configurer les contours de la réponse et donc c'est, en effet, préciser partiellement ou complètement la nature de la ligne de conduite qui sera adoptée.

Hélène opère une liaison d'intersection entre ses représentations des projets d'accompagnement de la directrice et les projets d'accompagnement envisageables selon ses propres critères de CP. Cette liaison est motivée par une intention de comprendre les enjeux de la directrice, « de ce qui fait obstacle pour elle et de ce qui fait sens ». Hélène médiatise cette opération d'intersection dans un format de communication qui lui signifie qu'elle ne possède pas d'informations et qu'elle n'a pas réalisé d'analyse de la situation qui lui permet de savoir ce qui préoccupe la directrice.

Nous clôturons ici la description du processus et des produits de catégorisation qui nous a permis de modéliser l'activité mentale dans une dimension processuelle

lors d'entretiens d'accompagnement individuels et présentant une forte concentration d'incertitude. Nous n'avons pas encore développé la quatrième dimension, évoquée lors de la présentation de notre deuxième catégorisation, à savoir l'ancrage de l'activité mentale dans une temporalité définie par le conseiller pédagogique. Pour des raisons ergonomiques, nous nous proposons de définir les agirs mentaux, puis de développer cette quatrième dimension.

4.6. Conclusion : Définir les agirs mentaux

La définition des activités mentales que nous avons retenue était inspirée des travaux de Jean-François Richard et se déclinait ainsi : « Les activités mentales sont des **processus mentaux** finalisés. Elles sont liées à la réalisation **d'activités** : à ce titre, elles sont orientées par des **intentions** et reposent sur une représentation de la situation. ». La première étape de notre recherche visait à construire des outils pour appréhender l'activité mentale dans sa dimension processuelle, notre projet étant de saisir « l'appareil de production de la pensée » (Bion, 1983, p. 126), de traiter des « **instrumentalités** » ou des « **moyens procédurels** » (Dewey, 2006, p. 204-205) qui produisent la pensée, et cela dans un cas bien particulier mais très présent dans l'activité des conseillers pédagogiques : les épisodes délibératifs.

Nous avons abordé la dimension processuelle d'une part, avec l'opérationnalisation des opérations de liaison et d'autre part, avec l'étude de la communication entre soi et soi, faisant valoir le caractère pluri-subjectif du sujet en contexte d'action sur autrui marqué par l'incertitude, traduisant ainsi des altérités de soi, médiatisées chacune par une « voix ». Chaque « voix », reflétant des composantes identitaires se côtoyant au sein d'un même individu.

Nous avons traité de la finalisation des processus, c'est-à-dire des opérations de liaison de deux manières. Nous avons identifié que chaque opération de liaison et que chaque format de communication traduisaient des finalités qui leurs étaient propres, identiques quels que soient les contextes dans lesquels ils se produisaient. Nous avons identifié par ailleurs, que chaque opération de liaison est motivée par une intention qui traduit une finalité située et indissociable du contexte dans lequel elle était identifiée. Nous sommes arrivées à la conclusion qu'au travers d'une même opération de liaison chaque dimension de la modélisation permettait de relever une finalité particulière. Cette plurifinalité d'une même opération renforce l'hypothèse selon laquelle, dans la cadre d'une communication, se jouent plusieurs enjeux, y compris dans l'activité de penser. Produit d'un travail de catégorisation conceptualisante, articulée à un exercice réflexif en trois temps, le premier temps de notre recherche s'achève avec une proposition qui tente de définir les agirs mentaux :

Les **agirs mentaux** désignent des unités élémentaires processuelles permettant de décrire l'activité mentale d'un sujet alors qu'il vit un épisode d'incertitude. Chaque unité est composée d'une opération de **liaison**, associant deux ensembles,

motivée par une **intention** et médiatisée dans un acte de **communication de soi à soi**. Chaque agir mental est située par son auteur dans une temporalité.

Ces agirs mentaux représentent donc une **proposition pour analyser les processus mentaux** en œuvre durant l'activité mentale à caractère délibératif. Nous privilégions le terme d'agirs (utilisé comme un substantif) aux termes d'actes ou d'actions car ces deux derniers termes réfèrent aussi bien au processus qu'au produit de l'acte ou de l'action. Utiliser l'agir comme un substantif poursuit comme ambition de rendre saillant le caractère processuel de l'objet de notre étude.

Avec cette modélisation, nous proposons de penser, non pas en trois dimensions mais en quatre. La première dimension est composée des opérations de liaison (dimension processuelle de la pensée). La deuxième est composée des intentions qui mobilisent les opérations de liaison. La troisième dimension est composée des formats de communication (dimension processuelle et communicationnelle de la pensée verbale). Enfin, la quatrième dimension traduit les temporalités dans lesquelles le sujet inscrit ses agirs mentaux. Pour des raisons ergonomiques, nous avons choisi de ne pas présenter à nouveau les espaces temporels mais ce sont ces derniers qui opérationnalisent cette quatrième dimension. L'outil, initialement conçu pour trier le matériau, est devenu un outil d'analyse.

Chapitre 5

Agirs mentaux et schème de l'enquête

**Analyse de l'activité mentale de conseillers
pédagogiques en situation d'entretien
d'accompagnement individuel**

Agirs mentaux et schème de l'enquête

Introduction

Comme nous l'avons présenté dans la deuxième partie de ce document le contexte professionnel, dans lequel évoluent les conseillers pédagogiques appartenant à la population étudiée, présente des sources multiples d'incertitudes. C'est le jugement du CP qui définit s'il vit la situation comme incertaine ou certaine. Lorsqu'il établit qu'il y a une incertitude, c'est-à-dire une inconnue, le CP s'engage alors dans une investigation jusqu'à concevoir puis définir des stratégies et des actions qui vont lui permettre de résoudre les « problèmes » rencontrés et de « donner une forme » à ces inconnues ou de « repérer une solution » pour les dépasser. Précisons que notre recherche s'est construite en deux temps :

- (1) **Un premier temps** dans lequel nous avons construit des outils d'analyse pour appréhender l'activité mentale dans sa dimension processuelle.
- (2) **Un second temps** dans lequel nous avons essayé de comprendre l'activité d'accompagnement et de rendre compte de la nature des activités mentales de conseillers pédagogiques dans une situation d'entretien individuel d'accompagnement de direction.

Après avoir élaboré l'outil « agirs mentaux » qui nous permet d'appréhender l'activité mentale dans sa dimension processuelle, il nous faut disposer d'un outil d'analyse qui nous permette de comprendre la nature des processus mentaux identifiables lors d'un entretien d'accompagnement mené par des CP. L'accompagnement des CP se présentant à nous comme une activité d'investigation, le « schème de l'enquête » tel que l'a formalisé John Dewey, qui a consacré une partie non négligeable de ses travaux à développer l'enquête comme modalité du raisonnement logique, s'est présenté à nous comme un premier outil d'analyse nous permettant de comprendre des composantes intervenant dans un entretien d'accompagnement dans un contexte bien spécifique, à savoir, celui mené par des conseillers pédagogiques.

Cette cinquième partie contient deux chapitres. Le premier chapitre propose une présentation théorique du schème de l'enquête tel que John Dewey nous le propose. Le chapitre se termine par une définition. Il nous a semblé important de préciser ce qui était entendu par la notion d'enquête, car la définition qu'en propose John Dewey diffère de l'usage courant. Par ailleurs, nous l'utilisons comme une théorie de l'activité, alliant activités mentales (invisibles pour un observateur extérieur) et interactions comportementales avec l'environnement (visibles pour l'observateur externe). Cette utilisation de l'enquête comme théorie de l'activité va nous permettre de développer une intelligibilité sur l'activité de conseillers pédagogiques en situation d'entretien d'accompagnement individuel de direction.

La deuxième partie de ce cinquième chapitre présente les résultats obtenus suite au croisement de deux outils d'analyse : (1) les agirs mentaux et (2) le schème de l'enquête adapté du travail de John Dewey.

L'objectif poursuivi dans cette cinquième partie est donc de proposer une lecture de l'accompagnement, situé dans le champ de l'éducation, destiné à des cadres de l'enseignement et mené par des conseillers pédagogiques par le prisme des processus mentaux. Ce sera aussi l'occasion d'illustrer la fécondité du croisement de ces deux outils et leur compatibilité heuristique.

Nous tenons à préciser, par ailleurs, que les éléments issus de notre matériau empirique présentés dans cette partie n'occupent pas un statut illustratif mais représentent la synthèse d'un travail empirique important impossible à rendre dans sa totalité dans le corps de ce texte. Les annexes permettent de mesurer l'ampleur de ce travail.

5.1. « L'enquête » comme outil d'analyse de l'accompagnement – éléments de définition

Dans ce chapitre nous présentons dans un premier temps les principes généraux qui permettent de définir « l'enquête », telle que la propose John Dewey, et que nous avons utilisée comme grille d'analyse pour comprendre l'activité d'accompagnement de conseillers pédagogiques en situation d'entretien individuel avec un(e) directeur(trice). Dans un second chapitre, nous présentons l'analyse réalisée, couplant à la fois présentation théorique du « schème de l'enquête » inspiré de John Dewey et réaménagé par nos soins et résultats obtenus à partir de notre exercice d'identification des agirs mentaux présents pour plusieurs composantes de l'enquête.

5.1.1. L'enquête : processus d'une transformation d'une indétermination en une détermination

Quête en ou enquête ? Nous avons précisé à plusieurs reprises que les entretiens individuels menés par les conseillers pédagogiques avec un(e) directeur(trice) dans le cadre des accompagnements étudiés présentaient de nombreuses caractéristiques d'incertitudes. Ces incertitudes invitent les CP à s'engager dans des démarches d'investigation. Sur quoi portent ces investigations ? De quelles natures relèvent-elles ? Nous avons exploré plusieurs pistes. Parmi elles, l'analyse structurale offre un outil appelé le récit de quête, qui semblait pouvoir répondre à nos attentes.

« Le scénario du récit de quête est donc toujours le même : c'est celui des actions menées par un personnage pour attendre une fin, obtenir un objet convoité. Les trois actants principaux sont donc l'objet convoité, le sujet qui tente de l'obtenir, et les actions qu'il mène pour y parvenir. » (*Piret, Nizet, & Bourgeois, 1996, p. 77*)

Il nous aurait fallu alors repérer les disjonctions contenues dans le discours pour comprendre les démarches d'investigation. Le CP poursuit une série de « quêtes »,

c'est-à-dire une ou plusieurs finalités pour lesquelles il pose une série d'actes qui constituent des moyens pour les atteindre. Ces quêtes portent sur des investigations, l'analyse nous aurait amenée à relever dans le discours des sujets ce qu'ils se perçoivent poser comme actes pour atteindre les finalités visées. Notre obstacle le plus important à utiliser cet outil pour rendre compte de l'accompagnement n'est autre que notre objet. Comme nous l'avons présentée dans la partie méthodologique de cette recherche, notre étude porte sur les activités mentales des CP en situation d'accompagnement et non sur les représentations qu'ils élaborent sur leur activité mentale, une fois confrontés aux traces de leur activité. Nous accédons aux activités mentales à partir d'une analyse des articulations qui structurent la pensée. Cette dernière n'étant accessible, nous le concédons bien volontiers, qu'à partir du discours produit par les CP sur le souvenir d'avoir pensé telle ou telle chose, alors qu'ils sont confrontés aux traces de leur activité. Nos matériaux discursifs ne relèvent pas de la famille des récits. Il nous fallait accéder à un outil qui traite d'investigation et qui rende compte à la fois des divers matériaux (mentaux, discursifs et interactionnels) dont nous disposons. Par ailleurs, les actes posés par nos CP poursuivent comme objectif d'atteindre un objet ou des objets convoités bien spécifiques, qui s'incarnent dans une résolution d'une ou de plusieurs inconnues. Inconnues qu'ils vivent comme problématiques. « L'enquête » fut la grille d'analyse expérimentée dans un deuxième temps.

John Dewey définit l'enquête comme une transformation. Cette **transformation concerne la situation** à laquelle est confronté le sujet, situation que le sujet vit comme indéterminée. L'indétermination des situations d'accompagnement réside dans les incertitudes qui les caractérisent. Pour les conseillers pédagogiques avec lesquels nous avons mené notre recherche ces incertitudes portent sur, par exemple, les caractéristiques situées de l'accompagné, sur les objets, les outils et les stratégies de l'accompagnement mais aussi sur les enjeux négociés de l'accompagnement. La démarche d'enquête permet de transformer la situation indéterminée en une situation déterminée. En d'autres termes, l'enquête correspond à une « recherche » (scientifique ou ordinaire), à une résolution de problème ou encore à une anticipation d'une situation potentiellement chargée d'inconnues. Voici comment John Dewey la définit :

« L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. » (Dewey, 2006, p. 169).

La transformation concerne la situation qui est, quant à elle, indéterminée. La focale n'est pas centrée sur le sujet en tant qu'entité subissant des transformations mais sur un « sujet agissant » sur son environnement et le modifiant. La démarche d'enquête est donc définie comme une démarche de transformation de l'environnement d'un état indéterminé à un état déterminé. Mais de quel

environnement s'agit-il ? L'environnement représentationnel, interactionnel ou encore physique ?

5.1.1. L'enquête : des opérations diverses sur des matériaux variés

Le processus qui permet de transformer la situation indéterminée en ses composantes vers une situation unifiée et déterminée se compose de deux opérations qui s'alternent. La première relève de la recherche de solutions, la seconde est composée d'activités d'observation.

« Le passage de l'une à l'autre s'effectue au moyen **d'opérations de deux sortes** qui sont fonctionnellement correspondantes. L'une a un objet **idéel** ou **conceptuel**. Cet objet représente des **moyens** et des **fins** possibles de **solution**. Il anticipe une solution et se distingue nettement de l'imaginaire parce qu'il (...) **provoque** et **dirige** de **nouvelles observations** qui fournissent une nouvelle matière factuelle. L'autre est faite **d'activités** impliquant les **techniques** et les **organes de l'observation**. Puisque ces **opérations sont existentielles**, elles modifient la situation existentielle antérieure, mettent en relief des conditions antérieures inaperçues, et relèguent à l'arrière-plan les autres aspects qui étaient au début évidents. » (Dewey, 2006, p. 183)

L'exercice d'enquête présente ceci de difficile à être saisi dans ce qu'il compile diverses opérations à savoir : d'une part, des actes interactionnels avec l'environnement, observables par un acteur extérieur à la situation comme c'est le cas pour les actes de paroles, les manipulations manuelles ou physiques et autres comportements visibles et d'autre part, des actes mentaux, absolument invisibles pour l'observateur extérieur. A cela s'ajoute la nature des matériaux sur lesquels opère le sujet. Les matériaux peuvent être existentiels et résultent d'observations menées par le sujet. Ils peuvent être aussi idéels et sont constitués par les opérations de mise en relation des faits observés avec des conceptions et des théories qui produisent des anticipations.

Nous obtenons dès lors un tableau à double entrée pour comprendre la nature des opérations menées dans le cadre d'une enquête :

Tableau 27 – Nature des opérations menées par un sujet dans le cadre d'une enquête

	Matériau existentiel	Matériau idéel
Actes du sujet observables	Actes observables réalisés à partir d'un matériau existentiel	Actes observables réalisés à partir d'un matériau idéel
Actes du sujet non observables	Actes non observables réalisés à partir d'un matériau existentiel	Actes non observables réalisés à partir d'un matériau idéel

Le chercheur, pour approcher le travail d'enquête, semble devoir accéder à quatre opérations différentes, telles que nous les avons synthétisées dans le tableau précédent. Précisons cependant, que ce dernier correspond à une simplification et que les quatre opérations ne sont ni successives ni ordonnées. Elles peuvent se produire simultanément. Le sujet pose des actes observables réalisés à partir de deux types de matériaux à la fois : (1) matériau existentiel et (2) matériau idéal. Le sujet peut aussi, à partir d'un même matériau, engager des actes observables et non observables au même instant. Les cas de figures sont donc plus nombreux que le tableau ne semble le retracer mais il nous permet d'identifier ce à quoi doit accéder le chercheur quand il veut étudier la démarche d'investigation menée par les CP en situation d'entretien individuel d'accompagnement de direction.

Nous avons présenté, dans la partie consacrée à la présentation de nos démarches méthodologiques, notre option d'accéder aux actes non visibles par l'intermédiaire des entretiens de rétrospection, c'est-à-dire, à partir de la verbalisation du souvenir de ce que le CP a pensé pendant la séance d'accompagnement ; souvenir produit suite à la confrontation du sujet aux traces de son activité (activité filmée). Pour accéder aux actes de différentes natures qui composent la démarche d'enquête, le chercheur gagne à accéder à deux types de matériaux : d'une part, les traces d'activités permettant d'accéder aux actes observables et d'autre part, un matériau, à partir duquel il est possible de déduire les actes non observables du CP, c'est-à-dire un matériau à partir duquel il est possible d'inférer l'activité mentale.

5.1.3. L'enquête : un usage fonctionnel des faits-significations

Pour John Dewey les matériaux idéels et existentiels remplissent des fonctions respectives et sont donc opérationnels, l'un comme l'autre. Ils coopèrent pour la résolution d'une situation existentielle. Les idées provoquent et dirigent l'observation et les observations sont guidées et orientées par les idées pour servir de preuve :

« Comment coopèrent-ils dans la résolution d'une situation existentielle. Le problème est insoluble si l'on ne reconnaît pas que les faits observés et les idées conçues sont opérationnels. Les idées sont opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation ; ce sont des propositions et des plans pour agir sur des conditions existantes de manière à apporter de nouveaux faits à la lumière et organiser tous les faits choisis en un tout cohérent. » (Dewey, 2006, p. 178)

John Dewey précise le caractère **fonctionnel** et **opérationnel des faits**, produits des observations :

« Que veut-on dire quand on dit que les faits sont opérationnels ? Négativement cela veut dire qu'ils ne se suffisent ni ne sont complets en eux-mêmes. Ils sont **choisis** et **décrits**, comme nous l'avons vu dans un but précis, à savoir l'établissement du problème impliqué, de façon que son matériel indique une signification en rapport

avec la résolution de la difficulté et serve à en éprouver la valeur et la validité. »
(Dewey, 2006, p. 178)

Contrairement à d'autres approches, les faits, pour John Dewey, ne traduisent pas la « vérité », le « réel » ou encore le « bien commun ». Ils sont **sélectionnés** par le sujet qui a orienté son attention sur des dimensions particulières de son vécu dont il retient certains faits au détriment d'autres. La question qui se pose alors relève des **critères mobilisateurs** pour le sujet qui définissent le caractère fonctionnel d'un fait et pas d'un autre.

Dans notre matériau, l'observation des éléments mis en relief par le conseiller pédagogique nous offre un accès aux critères qu'il perçoit comme fonctionnels et opérationnels en lien avec l'objet particulier de son enquête. Une enquête peut « piétiner » en raison d'une définition de critères qui semblent dans un premier temps pertinents, puis qui perdent de leur pertinence au fur et à mesure du développement du processus d'enquête.

John Dewey précise aussi que les **faits** sont, non seulement, sélectionnés par le sujet mais qu'ils sont aussi **décrits et articulés entre eux**. La description, discursive ou imagée, associe les faits sélectionnés pour aboutir à un certain ordre.

« Dans l'enquête **dirigée**, les faits sont choisis et arrangés avec l'intention expresse d'accomplir cette tâche. Ils ne sont pas simplement les résultats d'opérations d'observation exécutées avec l'aide d'organes corporels et d'instruments auxiliaires, mais ils sont des faits et des sortes de faits particuliers qui s'associent de façons définies requises pour produire une fin définie. Ceux qui ne semblent pas **s'articuler** avec les autres dans la production de cette fin sont **abandonnés**, et on en cherche d'autres. Etant fonctionnels, ils sont nécessairement opérationnels. Leur fonction est de servir de preuve et leur qualité de preuve est appréciée en se fondant sur leur capacité à former un tout ordonné en réponse aux opérations prescrites par les idées qu'ils occasionnent et soutiennent. » (Dewey, 2006, p. 178)

Le processus décrit ci-dessus ne semble pas hasardeux. Le sujet détermine les éléments qu'il retient et organise leur articulation pour aboutir à une situation déterminée en ses composantes. Dans notre matériau, nous avons observé qu'en fonction des **objets** d'enquête, chaque conseiller pédagogique oriente ses observations et formule des hypothèses qu'il articule avec d'autres faits de manière à envisager des pistes de solutions. Nous présenterons cela ultérieurement dans ce chapitre.

5.1.4. L'enquête : des objets ou des objectifs dynamiques

Le traitement des entretiens de rétrospection nous a amenée à remarquer qu'un même espace temporel pouvait être investi par le conseiller pédagogique pour mener simultanément plusieurs enquêtes. Quels sont les éléments qui nous autorisent à distinguer plusieurs enquêtes ? Pourquoi ne pas considérer qu'elles ne constituent qu'une seule et même enquête dont les objets se modifieraient, voire, se

transformeraient avec les développements de l'enquête ? Pour John Dewey, l'objet matériel de l'enquête, à savoir le produit du processus d'enquête ou encore les objectifs de l'enquête sont désignés par le même terme, à savoir, « objets » au pluriel.

« On réservera le mot objets (au pluriel) pour désigner l'objet matériel dans la mesure où l'enquête le produit et l'ordonne sous une forme stable ; disons par anticipation que les objets sont les objectifs de l'enquête. » (Dewey, 2006, p. 184)

L'enquête est un processus **itératif et dialectique**. Les contenus d'une enquête ont fait précédemment l'objet, eux aussi, d'une enquête pour les produire et deviennent des outils au service de l'enquête en cours. Ce qui servait d'objectifs dans des enquêtes précédentes se transforme en ressources et donc en outils au service des enquêtes en cours.

« Car les choses existent en tant qu'objets pour nous seulement dans la mesure où elles ont été antérieurement déterminées comme résultats des enquêtes. Quand elles sont utilisées pour mener de nouvelles enquêtes dans de nouvelles situations problématiques elles sont commues comme objets en vertu des enquêtes antérieures qui garantissent leur assertibilité. Dans la nouvelle situation, elles sont des moyens de parvenir à la connaissance de quelque chose d'autre. Au sens strict, elles font partie des contenus de l'enquête selon la définition donnée plus haut du mot contenu. Mais rétrospectivement (c'est-à-dire comme produits de déterminations antérieures au sein de l'enquête), elles sont des objets. » (Dewey, 2006, p. 184)

Pour John Dewey, le processus d'enquête transforme l'objectif même d'une enquête.

« La qualité temporelle de l'enquête signifie donc quelque chose de tout à fait différent que le fait pour le processus de l'enquête de prendre du temps. Elle signifie que l'objet objectif de l'enquête subit des modifications temporelles. » (Dewey, 2006, p. 184)

Nous déduisons de l'extrait qui précède que le processus qui vise à résoudre un problème produit un problème qui se présente en de nouveaux termes. Le cours même de résolution transforme la manière d'articuler les composantes du problème entre elles. Cette nouvelle articulation agit sur l'enquête elle-même, en transforme les contenus, voire les contenants.

« Il y a continuité dans l'enquête. Les conclusions auxquelles on parvient dans une enquête deviennent des moyens matériels et procédurels de mener de nouvelles enquêtes. Dans celles-ci, les résultats des enquêtes antérieures sont pris et utilisés sans réexamen. » (Dewey, 2006, p. 210)

Ce qui constituait initialement un objet d'enquête devient une ressource pour l'enquête qui suivra. L'enquête peut être dès lors identifiée comme un processus itératif et dynamique.

Ce sur quoi nous souhaitons enfin insister c'est que l'enquête ne correspond pas qu'à un exercice mental. L'enquête transforme le réel : non seulement parce le sujet

agit sur la situation et la modifie pour qu'elle devienne déterminée mais aussi parce que le sujet, à l'issue de la démarche d'enquête, ne perçoit plus dans les mêmes termes la situation initiale qu'il identifiait comme incertaine.

« (la théorie traditionnelle) soutient que les modifications qui peuvent survenir même dans l'enquête la plus contrôlée se réduisent aux états et aux actes du connaissant - celui qui conduit l'enquête. Elles peuvent donc être dites proprement « subjectives », mentales ou psychologiques, ou autre terme similaire. Elles sont sans valeur objective, et, par conséquent, manquent de forces et de significations logiques. Nous soutenons ici le contraire : les croyances et les états mentaux de l'enquêteur ne peuvent être légitimement changés, sauf si des opérations existentielles enracinées profondément dans les activités organiques, modifient et requalifient la matière objective. Autrement, les changements « mentaux » ne sont pas purement et simplement mentaux (comme le veut la théorie traditionnelle), mais sont arbitraires et sur le chemin qui mène à la fantaisie et aux illusions. » (Dewey, 2006, p. 231-232)

5.1.5. Enquête du sens commun et enquête scientifique : un même processus mais des objets différents

L'enquête à laquelle il est fait référence dans cette recherche s'incarne dans le quotidien professionnel des conseillers pédagogiques. Il s'agit donc d'une enquête du « sens commun » comme la définit John Dewey. Ce dernier la distingue de l'enquête scientifique, à savoir l'activité de recherche menée par le scientifique. S'il les distingue c'est pour mieux faire ressortir le processus qui les unit. Il n'est pas le seul à observer que nos méthodologies de recherches connaissent une existence dans le quotidien des personnes.

Marc Paillé et Alex Mucchielli écrivent que « l'esprit humain est à la base de l'analyse qualitative, et nombre des opérations méthodologiques que va mettre en branle un chercheur, ont leur racine, sinon leur équivalent dans l'activité mondaine quotidienne de construction et de validation du monde dans lequel nous évoluons, qu'il soit psychologique, social ou culturel. La différence va se situer au niveau de la systématisation, de la réflexivité et de la redevabilité du travail du chercheur scientifique. » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 8)

Mais, quels sont les éléments ou les dimensions qui distinguent ces deux types d'enquête selon les propos de John Dewey ?

La différence significative, nous explique-t-il, réside dans la nature des finalités poursuivies respectivement par chaque type d'enquête :

« Les enquêtes du sens commun impliquent nécessairement la connaissance de certaines choses, mais dans le but de **résoudre des problèmes d'usage** et de jouissance, et non comme dans l'enquête scientifique dans le seul but de **connaître**. » (Dewey, 2006, p. 126)

Afin d'éviter des raccourcis et des polémiques sur ce sujet, nous tenons à préciser ce que de tels propos impliquent. Ce que propose John Dewey comme distinction entre l'enquête scientifique et l'enquête menée par chacun d'entre nous

dans nos divers quotidiens ne vise pas à les hiérarchiser entre elles. Il en dépeint les finalités, telles qu'elles sont socialement définies par les acteurs eux-mêmes. Qui oserait affirmer que la finalité scientifique réside ailleurs que dans l'élaboration d'une intelligibilité du monde dans lequel nous évoluons. Ce serait refuser à la science sa définition même. Il n'en demeure pas moins qu'une finalité n'incarne ni un résultat ni un produit. Toutes les démarches étiquetées comme scientifiques ne produisent pas nécessairement de l'intelligibilité. Par ailleurs, celles qui en produisent sont menées par des hommes (au sens épïcène du terme), eux-mêmes impliqués dans des systèmes de références idéologiques, épistémologiques, politiques et sociales. L'intelligibilité ne se confond pas avec la « vérité » ou encore la « neutralité ». L'intelligibilité signifie une offre de signification sur le monde proposée par des acteurs, munis d'outils théoriques et méthodologiques situés et colorés épistémologiquement, à d'autres acteurs. John Dewey apporte cette précision seulement après avoir expliqué qu'avant l'enquête scientifique existait l'enquête du sens commun. Le contexte de l'activité scientifique offre du temps aux chercheurs pour formaliser les démarches qu'ils entreprennent, ce qui n'est pas le cas pour les acteurs lorsqu'ils sont impliqués dans des activités quotidiennes. Pourtant, la formalisation de l'activité scientifique correspond à une formalisation d'un processus existant par ailleurs, hors des sphères scientifiques :

« L'objet et les procédés scientifiques naissent des problèmes et des méthodes directs du sens commun, des utilisations et des jouissances pratiques et réagissent sur ces derniers d'une façon qui affine, étend et libère énormément le contenu et les moyens dont dispose ce sens commun. (...) Quand on se rend compte que l'objet de la science entretient une relation génétique et fonctionnelle avec l'objet du sens commun, ces controverses (épistémologiques et métaphysiques) n'ont plus de raison d'être. » (Dewey, 2006, p. 127)

John Dewey écrit que les natures d'enquêtes ne se distinguent ni par leurs formes ni par les relations logiques fondamentales. Elles vont se distinguer par les systèmes symboliques dans lesquels elles seront actées, qui sont dépendants des systèmes culturels dans lesquelles les personnes évoluent.

« On a dit dans les premiers chapitres que leur différence réside dans leur objet respectif, non dans leurs formes et relations logiques fondamentales ; que la différence dans les objets est due à la différence des problèmes qu'ils impliquent respectivement ; et enfin que cette différence établit une différence dans les fins ou conséquences objectives qu'elles ont à atteindre. » (Dewey, 2006, p. 180)

John Dewey va aussi préciser, parmi d'autres choses, que les enquêtes du sens commun ont une matière et des opérations **qualitatives** contrairement aux enquêtes scientifiques :

« dans le premier cas, « application existentielle » signifie application dans l'utilisation de la jouissance qualitatives de l'environnement. D'autre part, l'histoire des sciences et le présent état des sciences prouvent que la mise en relation systématique des faits et des conceptions dépend de l'élimination du qualitatif en tant

que tel et sa réduction à une formulation non-qualitative. » (Dewey, 2006, pp. 126-127)

Il ajoute :

« Le qualitatif diffus n'est pas seulement ce qui lie tous les éléments constitutifs en un tout, il est unique ; il fait de chaque situation une situation individuelle indivisible et induplicable. » (Dewey, 2006, pp. 129-130)

L'accès immédiat du sujet aux produits de l'enquête du sens commun inscrit cette dernière dans une finalité « qualitative », caractérisée par une perception de la situation indéterminée et de son passage vers la détermination comme d'une situation individuelle, indivisible et induplicable.

Dès lors, explique John Dewey, ce qui se joue à travers la précision de ces deux genres de problèmes c'est que chaque sujet, selon le type d'enquête dans laquelle il est impliqué, va insister sur des points différents dans l'enquête.

Cette précision entre enquête du sens commun (terminologie que John Dewey qualifie d'arbitraire) et enquête scientifique, sur laquelle nous nous sommes attardée, vise à nous permettre d'argumenter notre choix d'utiliser le schème de l'enquête, issu d'une formalisation d'une pratique scientifique, (présenté dans les paragraphes suivants) comme outil permettant d'étudier les investigations menées par les conseillers pédagogiques durant les entretiens d'accompagnement, c'est-à-dire, d'étudier des enquêtes du « sens commun ».

5.1.6. L'enquête : des objets et des traitements configurés par la culture d'un groupe

Du paragraphe précédent mais aussi de l'extrait qui suit, nous pouvons dégager l'idée qu'une enquête existe dans un lieu et un espace donnés, que les éléments du contexte influencent les objets d'enquête et que les symboles pour définir ces objets s'alimentent du patrimoine culturel dans lesquels ils naissent.

« Parce que les problèmes et les enquêtes du sens commun ont à faire avec les interactions dans lesquelles entrent les créatures vivantes en connexion avec les conditions environnantes pour établir des objets d'utilisation et de jouissance, les symboles employés sont ceux qui ont été déterminés dans la culture habituelle du groupe. Ils forment un système, mais ce système est pratique plutôt qu'intellectuel. » (Dewey, 2006, p. 180)

Dès lors, nous pouvons en déduire que pour appréhender les objets d'enquête d'une population, le chercheur doit pouvoir **accéder aux symboles, aux codes et donc aux systèmes de significations** de cette même population, c'est-à-dire à des éléments de la culture du groupe social telle que la définit Claude Lévi-Strauss, à savoir :

« Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports

économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres. » (Lévi-Strauss, 1968, p. 17)

Car sans cela, le chercheur risque de ne pas approcher les éléments qui déterminent ce qui est autorisé ou interdit aux sujets pour accéder aux objets visés, ni à la manière dont ils doivent être utilisés.

« Il est constitué (le système de significations) par les traditions, les occupations, les techniques, les intérêts et les institutions établies du groupe. Les significations qui le composent sont transmises dans le langage commun ordinaire qui permet la communication entre les membres du groupe. Les significations impliquées dans ce système de langage déterminent ce que les individus du groupe peuvent et ne peuvent pas faire en relation avec les objets physiques et en relation les uns avec les autres. Ils règlent ce qui peut faire l'objet d'utilisation et de jouissance et la manière dont se produisent l'utilisation et la jouissance. » (Dewey, 2006, p. 180)

De l'extrait qui précède, précisons ce que nous comprenons par « traditions », « occupations », « techniques », « intérêts » et « institutions établies du groupe » et cela afin de déplier l'étendue des éléments qui interviennent dans les systèmes de signification.

Par **tradition**, il est question des habitudes d'agir, de penser, de ritualiser, de légiférer, de coder, de signifier en fonction d'enjeux spécifiques liés aux contextes historique et géographique et héritées du passé. Ce sont des faits « *de permanence du passé dans le présent, une survivance à l'œuvre, le legs encore vivant d'une époque pourtant globalement révolue.* » (Lenclud, 1987, p. 3). Les systèmes de signification des acteurs seraient donc inscrits historico-socio-culturellement.

Notre étude portant sur les enquêtes menées par les conseillers pédagogiques n'a pas fait l'économie d'une investigation (présentée ultérieurement dans ce chapitre) portant non seulement sur des objets tels que les codes, les pratiques et les enjeux présents dans ce contexte particulier du conseil dans le monde scolaire mais aussi sur des objets tels que l'héritage de pratiques issues du champ de l'inspection, révélant par-là, la complexité mais aussi d'éventuelles ambiguïtés perçues par les CP tout au long de leurs pratiques d'accompagnement.

Par **occupations**, nous entendons dans les propos de John Dewey, les activités qui rythment le quotidien des sujets et qui définissent le sens de leur existence.

S'intéresser aux investigations des CP lors d'accompagnements individuels de directions implique de s'intéresser aux différentes occupations de ces mêmes CP dans les autres cas de figures présents dans leur quotidien professionnel. Une activité se définit en lien avec une autre (que le lien s'incarne dans la similarité ou la différence), chacune élaborant des registres de gestes professionnels spécifiques mais s'alimentant réciproquement. Nous avons aussi observé, en plus de notre

terrain spécifique, les activités de formation menées par les CP, leurs activités d'accompagnement d'un seul ou de plusieurs enseignants ainsi que leurs réunions d'équipe intra-diocésaine ou interdiocésaine. Nous avons, enfin, assisté aux réunions de coordination des conseillers pédagogiques principaux entre eux. Ces différents espaces d'activités nous ont familiarisée avec les différentes « occupations » des CP.

Par **techniques** nous entendons, dans les propos de John Dewey, à la fois l'ensemble des outils et des savoir-faire propres aux populations étudiées et à la fois les structures, les modalités et les démarches productrices de ces outils et ces savoir-faire, tant matériels qu'interactionnels ou communicationnels.

Pour comprendre les systèmes de significations des CP, nous avons observé, hors des séances de recueil des matériaux présentés dans cette recherche, les démarches et les outils utilisés par eux. Nous les avons aussi interrogés sur les modalités d'élaboration des outils qu'ils utilisent. Nous les avons, enfin, non seulement écoutés expliquer les outils et les modalités d'élaboration de ces outils, mais nous nous sommes en plus essayée à l'usage de ces outils afin d'en comprendre la logique et les finalités.

Par **intérêts**, nous comprenons les objets de préoccupation qui concernent le devenir d'un groupe social et qui définissent ses enjeux. Traiter des préoccupations c'est orienter son attention sur les objets (centres) d'intérêts d'une population relatifs à sa survie, à sa pérennité, à son développement ou à son expansion.

Comme nous l'avons déjà précisé, la population des conseillers pédagogiques connaît plusieurs enjeux de professionnalisation dont ceux entendus au sens de professionnalisation-profession (Wittorski, 2009). Chaque acte posé participe à définir la « profession », à lui configurer des contours, à la délimiter, à en déterminer la spécificité. Ils n'exercent pas la même fonction que les inspecteurs, les enseignants, les directeurs, les formateurs. Depuis 2007, ils existent légalement puisqu'ils sont repris dans un décret définissant leurs missions (Belgique, 2007). L'étape suivante consiste à obtenir un statut professionnel et donc une législation qui définisse le parcours de formation initiale spécifique de même que des barèmes salariaux propres, différents des barèmes des instituteurs sur lesquels leurs salaires sont aujourd'hui calculés. Pour accéder aux intérêts d'une population, il faut aussi s'informer du contexte socio-politique dans lequel cette même population évolue. Si des acteurs se mobilisent pour revendiquer un statut, une formation spécifique, des barèmes salariaux, nous pouvons faire l'hypothèse que leur profession, aussi nouvelle soit-elle, répond à une demande sociale et que ces acteurs se perçoivent dans un rapport de force favorable de par leur pertinence sociale pour engager ces revendications. Il nous semble dès lors pertinent pour nous, chercheure, de comprendre l'organisation sociale en termes de modes de productions qui la caractérisent et d'essayer d'identifier les besoins et les évolutions technologiques d'une société à l'origine de ces modes de productions mais aussi produits de ces modes de production.

Les **institutions**, quant à elles, représentent pour nous l'ensemble des structures instaurées par un groupe social, destinées à organiser les échanges et à configurer leurs productions.

De par sa très jeune durée de vie, la population des conseillers pédagogiques connaît une période intensive de constitution d'institutions. Nous avons rencontré les représentants hiérarchiques de ce nouveau corps de métier, détenteurs des informations sur les structures en cours d'élaboration.

Ce sont donc ces différents éléments, selon John Dewey, présentés dans les lignes qui précèdent qui « **déterminent ce que les individus du groupe peuvent et ne peuvent pas faire en relation avec les objets physiques** » (Dewey, 2006, p. 180). Nous pouvons ainsi déduire que les individus possèdent peu de marge de manœuvre pour individualiser leurs comportements. Dans la mesure où ces éléments, « **règlent ce qui peut faire l'objet d'utilisation et de jouissance et la manière dont se produisent l'utilisation et la jouissance.** » (Dewey, 2006, p. 180), les systèmes de signification étant culturellement définis. Dès lors, configurer son activité professionnelle de conseiller pédagogique dans l'enseignement fondamental du réseau libre catholique de Belgique, c'est faire vivre le système culturel propre à ce groupe professionnel au travers de ses traditions, de ses occupations, de ses techniques, de ses intérêts et de ses institutions. Pour le chercheur qui souhaite accéder aux systèmes de significations des CP, cela implique de sa part un exercice d'ethnométhodologie certain.

Nous insistons sur cette dimension car, si nous suivons les propos de John Dewey, cela signifie que non seulement ces données culturelles influencent les systèmes de significations, qu'elles configurent l'appareillage intellectuel qui va permettre de définir ce qui doit faire l'objet de « jouissance » et ce qui permet de construire du sens mais aussi qu'elles orientent les décisions d'agir. Mener une enquête pour un conseiller pédagogique ne signifierait donc pas la même chose que mener une enquête pour un policier ou pour un chercheur. Après quoi, étudier l'activité mentale de sujets issus d'un groupe professionnel tel que les conseillers pédagogiques, c'est-à-dire un groupe possédant des systèmes de significations qui lui sont propres, ne peut faire l'économie d'un recueil d'informations concernant ses traditions, ses occupations, ses techniques, ses intérêts et ses institutions. Nous avons fréquenté ces conseillers pédagogiques pendant de nombreuses années. Nous étions en charge de formations à destination des conseillers pédagogiques. Nous accompagnions, aussi, certains d'entre eux dans des projets ou alors nous collaborions avec d'autres dans des projets de formation ou d'accompagnement. Par ailleurs, nous avons collaboré avec la directrice du service et nous avons partagé plusieurs temps informels. Ces derniers ont constitué autant d'opportunités pour écouter les projets, les enjeux, les désirs, les regrets, les interrogations, les contraintes et les évaluations propres au service. Ces mêmes temps informels se sont présentés avec chaque conseiller pédagogique rencontré dans le cadre de cette recherche, soit treize personnes.

« Etant donné que les systèmes de symboles-significations impliqués sont liés directement aux activités de la vie culturelle et sont en relation réciproque en vertu de cette liaison, les significations spécifiques qui sont présentes réfèrent aux conditions environnantes spécifiques et limitées dans lesquelles vit le groupe. Seules ces choses de l'environnement qui sont considérées, selon la coutume et la tradition comme ayant des connexions avec cette vie et exerçant une influence sur cette vie, entrent dans le système de significations. » (Dewey, 2006, p. 180)

C'est pour les raisons évoquées dans le paragraphe cité ci-dessus, que nous devons accéder, un tant soit peu, aux enjeux, aux intérêts, à la culture organisationnelle et d'équipe des conseillers pédagogiques du fondamental de l'enseignement libre, car ils ouvrent les espaces des possibles d'agir et des non possibles. Nous souhaitons partager « du quotidien » avec eux et comprendre, ou du moins, accéder à des éléments qui régissent leur activité professionnelle. Cet accès, aussi partiel soit-il, offre une compréhension des critères qui définissent le caractère d'un « ordre existant unifié et complet ».

5.1.7. L'enquête : définition

Des investigations qui précèdent nous définissons l'enquête comme une démarche, menée par un sujet agissant, de transformation dirigée de son environnement d'une situation qu'il évalue comme indéterminée en une situation unifiée d'une manière déterminée. La situation devient unifiée parce que le sujet l'appréhende à partir de systèmes de faits-significations qu'il organise entre eux et qu'il constitue en un ensemble cohérent.

Les actes posés par le sujet durant la démarche d'enquête sont observables ou non et se fondent sur des matériaux existentiels et/ou idéels. Le sujet sélectionne les faits en fonction de leur caractère fonctionnel pour son projet précis et les articule avec des systèmes de significations, qui présentent le même caractère opérationnel que les faits, le tout dans un projet précis d'accès à une situation à nouveau déterminée.

Le passage de la situation indéterminée à la situation déterminée « s'effectue au moyen **d'opérations** de deux sortes qui sont fonctionnellement correspondantes.

L'une a un objet idéal ou conceptuel. Cet objet représente des moyens et des fins possibles de solution. » Il anticipe une solution et se distingue nettement de l'imaginaire parce que, ou dans la mesure où il devient opératif, dans la mesure où il provoque et dirige de nouvelles observations qui fournissent une nouvelle matière factuelle. » (Dewey, 2006, p. 183)

Deux sortes d'opérations sont envisagées avec le matériau idéal : a) l'élaboration de l'idée de ce à quoi va ressembler (**la forme prise**) la situation une fois qu'elle sera **résolue**, b) l'élaboration des **moyens** qui vont permettre à la situation de ressembler à ce à quoi on l'a projetée.

« **L'autre** est faite d'activités impliquant les **techniques** et les **organes de l'observation**. Puisque ces opérations sont **existentielles**, elles modifient la situation existentielle antérieure, mettent en relief des conditions antérieurement inaperçues, et relèguent à l'arrière-plan les autres aspects qui étaient au début évidents. Le fondement et le critère de cette mise en vedette, de ce travail de sélection et d'arrangement, sont de délimiter le problème de manière à fournir le matériel existentiel pour éprouver les idées qui représentent des modes possibles de solutions. » (Dewey, 2006, p. 183)

C'est le travail d'organisation des données issues de l'observation qui délimite, définit le problème et qui fournit donc le matériau qui va permettre d'éprouver les pistes de solutions conçues à partir du traitement des observations.

Convoquer la notion d'enquête c'est se référer à deux natures de finalités possibles, déterminant chacune un registre d'enquête spécifique : l'enquête du quotidien et l'enquête scientifique. La première vise, et cela dans une logique qualitative, à connaître et à résoudre immédiatement des « problèmes d'usage » et de « jouissance » dans des situations perçues par les sujets comme individuelles, indivisibles et induplicables. La seconde vise à connaître pour comprendre le monde, s'inscrivant par là dans une logique non qualitative. Nous avons donc investi le schème de l'enquête scientifique tel que proposé par John Dewey pour rendre compte des investigations des conseillers pédagogiques en situation d'accompagnement individuel de direction, car il est déjà formalisé et ne diffère pas du schème de l'enquête du quotidien si ce n'est dans ses finalités.

Précisons, enfin, que le processus d'enquête est itératif, dynamique et qu'il est situé dans un lieu et un espace donnés. Les éléments du contexte influencent les objets d'enquête et les symboles pour définir ces objets s'alimentent du patrimoine culturel dans lesquels ils naissent. Ce dernier est constitué des traditions, des occupations, des techniques, des intérêts et des institutions propres à la population engagée dans une démarche d'enquête ; pour ce qui nous concerne il s'agit des conseillers pédagogiques du réseau catholique de l'enseignement fondamental en Belgique francophone.

5.2. L'accompagnement mené par des CP lors d'entretiens d'accompagnement individuels analysé avec les outils du « schème de l'enquête » et des « agirs mentaux » : quels résultats ?

L'enjeu du deuxième chapitre de cette cinquième partie est d'utiliser un premier outil d'analyse, issu d'une opérationnalisation du schème de l'enquête sous la forme d'actes posés par le sujet et inspiré des travaux de John Dewey, et de le croiser avec un second outil (les agirs mentaux) pour analyser l'activité mentale des conseillers pédagogiques située lors d'entretiens d'accompagnement individuel de direction. Notre premier objectif est donc de proposer une lecture de l'accompagnement, situé dans le champ de l'éducation, destiné à des cadres de l'enseignement et mené par

des conseillers pédagogiques. Pour élaborer cette compréhension nous avons choisi de nous intéresser aux processus mentaux présents lors de certains actes de l'enquête. Nous ne les avons pas tous croisés, l'objectif étant plus d'illustrer la fécondité du croisement de ces deux outils et leur compatibilité heuristique que de rechercher l'exhaustivité.

Nous avons choisi d'étudier les agirs mentaux présents lors de cinq actes qui, à nos yeux, caractérisent le traitement de situations présentant des caractéristiques d'indétermination d'action. Ces cinq actes sont :

- (1) Définir le caractère déterminé d'une situation
- (2) Edifier la rupture du caractère déterminé d'une situation
- (3) Etablir qu'une situation exige une enquête
- (4) Produire une question et/ou désigner les cadres du problème posé par la situation troublée
- (5) Sélectionner les éléments constitutifs du problème

5.2.1. Schéma synthétique du schème de l'enquête (inspiré des travaux de John Dewey)

Les actes retenus pour nous permettre d'approcher le traitement de situations présentant des éléments d'incertitudes appartiennent à trois « familles » d'actes. Dans la mesure où nous allons progresser dans la description de ces différentes étapes de manière linéaire, nous nous proposons de présenter de manière synthétique et schématique ce qui va servir de trame à notre développement ultérieur. Nous avons repéré cinq familles d'actes constituant le schème de l'enquête, formalisées à partir des écrits de John Dewey, à savoir : (1) l'établissement d'une indétermination, (2) la problématisation, (3) la détermination d'une solution, (4) l'établissement de la preuve et, (5) le jugement.

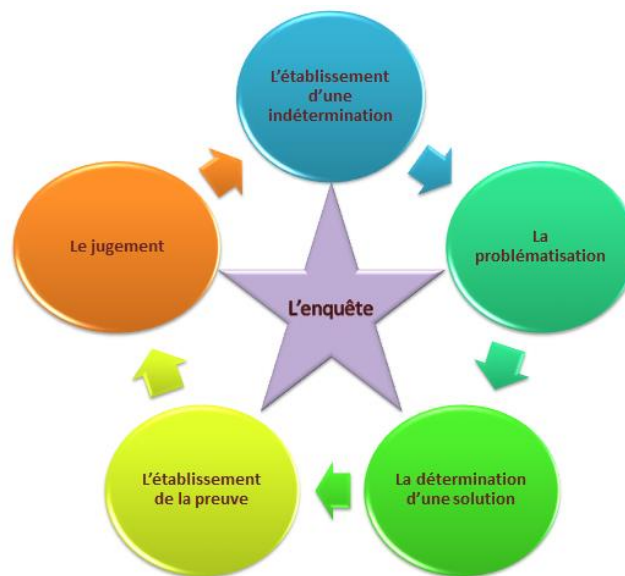


Figure 1 – Schème de l'enquête inspiré des travaux de John Dewey

Ces cinq familles d'actes pourraient être lues comme inscrites dans un ordre chronologique systématique : une sorte de mode d'emploi des « bonnes pratiques » ou de l'ordre des familles d'actes à respecter. Cette interprétation résulte de la présentation linéaire à laquelle nous sommes contrainte par l'écriture et la représentation graphique. Elles doivent, certes, être toutes présentes lorsque l'enquête s'inscrit dans un contexte de recherche. Mais notre propre expérience de chercheuse tend à nous démontrer que ces étapes peuvent se produire simultanément ou sans aucun ordre préétabli. Chaque famille d'actes modifie les systèmes de significations mobilisés dans les autres familles et donc modifie les projets d'agir dans les autres étapes. Agir dans une famille d'actes du schème de l'enquête c'est configurer de manière nouvelle ses projets d'agir dans les autres familles d'actes.

Nous pouvons formuler dès lors l'hypothèse que les enquêtes du quotidien, quant à elles, sont tout autant itératives et non chronologiques que les enquêtes scientifiques. Notre analyse nous amène à relever que les enquêtes des CP avec lesquels nous avons mené cette recherche sont caractérisées par l'absence de certaines familles d'actes et par un investissement non chronologique de ces mêmes familles. Il est clairement apparu que le schème de l'enquête nous permettait d'organiser et de qualifier l'activité d'accompagnement dans ce qu'elle contient d'investigation, mais certainement pas d'y établir un ordre d'agir.

Par ailleurs, précisons que John Dewey ne propose pas un mode d'emploi. Il propose une grille d'intelligibilité du raisonnement logique des sujets.

Il existe des proximités entre l'étude du schème de l'enquête d'une part, et l'étude du cycle de résolution de problème d'autre part, (Sternberg, 2007, p. 397). Un cycle de résolution de problème nous est proposé, par exemple, par Robert J. Sternberg à partir de ses propres travaux, de ceux de John D. Bransford et Barry S. Stein (Bransford & Stein, 1993) ou encore de John R. Hayes (Hayes, 1989). Les définitions les plus courantes de la notion de problème, issues de travaux menés par des psychologues cognitivistes, permettent, selon Lise Poirier Proulx, de dégager trois caractéristiques à la résolution de problème :

« L'existence d'un écart, d'une distance entre une situation présente jugée insatisfaisante et une situation désirée ou un but à atteindre ;

Une absence d'évidence du cheminement menant à la réduction de l'écart exigeant ainsi, de la part du sujet, une démarche cognitive active d'élaboration et de vérification d'hypothèses sur la nature même de cet écart et sur les moyens possibles de le réduire ;

Le caractère subjectif relié à la résolution de problèmes ; en effet, une même situation fera problème à une personne, qui devra comprendre la tâche à accomplir et élaborer une stratégie de résolution, alors que pour une autre, il s'agira simplement d'exécuter une procédure, si complexe soit-elle. » (Poirier Proulx, 1999, pp. 27-28)

Nous écrivions qu'il y a proximité mais non coïncidence entre ces deux approches du traitement de situations présentant des inconnues.

Reprenons les propos de Lise Poirier Proulx à partir desquels nous distinguons quelques différences et similitudes. Dans le schème de l'enquête, le sujet ne mesure pas l'écart entre une situation donnée et une situation souhaitée comme c'est le cas dans l'approche par résolution de problème. Il s'attèle à transformer la situation qu'il perçoit comme présentant des caractéristiques d'indétermination en une situation « déterminée en ses distinctions et relations constitutives ». Nous développerons ce rapport à l'incertitude ultérieurement dans cette partie. Par contre, nous retrouvons dans les deux démarches « l'absence d'évidence du cheminement », que ce soit pour réduire l'écart entre une situation donnée et une situation attendue ou que ce soit dans la démarche de transformation de la situation pour qu'elle devienne déterminée en ses distinctions et relations constitutives. Le cheminement se construit et se définit tout au long de l'enquête ou de la résolution de problème de même que le caractère subjectif, à savoir que l'indétermination ou le problème n'existent pas indépendamment des sujets.

Enfin, Précisons que nous sommes, nous chercheure, tributaire de notre matériau. Nous avons travaillé à partir de la verbalisation du souvenir sur leur activité mentale provoquée chez des conseillers pédagogiques confrontés aux traces de leur activité. Le discours ne reflète pas un ordre chronologique. Le CP peut très bien avoir oublié un ou plusieurs actes posés. Il peut aussi, dans la reconstruction du souvenir et la construction d'un discours à partir d'un matériau mental non discursif à l'origine, offrir une information différente de ce qu'il a vécu. Enfin, nous chercheure, avons pu ne pas accéder aux systèmes de significations des CP

rencontrés, éventuellement insuffisamment acculturée pour saisir l'implicite d'énoncés souvent elliptiques.

Nous terminerons ces précautions en rappelant que l'écriture produit un discours qui semble linéaire dans sa forme. Les différentes étapes contenues dans le schème de l'enquête proposées sous cette forme peuvent produire un effet de présentation qui donne la sensation de succession systématique des étapes entre elles. Mais ce n'est qu'un effet de présentation.

5.2.2. L'établissement d'une indétermination

L'origine de l'enquête prend sa source dans l'apparition d'une situation indéterminée, c'est-à-dire, une situation troublée, incertaine, qui engendre un questionnement :

« L'antécédent de l'enquête : la situation indéterminée. Enquête et question sont, jusqu'à un certain point, des termes synonymes. Nous enquêtons quand nous questionnons ; et nous enquêtons quand nous cherchons ce qui fournira une réponse à la question posée. Ainsi, il appartient à la nature même de la situation indéterminée qui provoque l'enquête d'être en question ; ou en termes d'acte et non de puissance, d'être incertaine, instable, troublée. » (Dewey, 2006, p. 170)

Précisons que la situation est perçue comme incertaine et génératrice d'un questionnement par le sujet qui la vit. Elle ne l'est pas autrement que subjectivement. Dès lors, une situation vécue par plusieurs protagonistes peut être perçue par l'un d'entre eux comme incertaine et génératrice d'un questionnement et être perçue par les autres comme étant stable et déterminée. Voire même, selon son vécu, un même sujet percevra une situation comme certaine à certains moments de sa vie et comme incertaine à d'autres moments. C'est donc le sujet qui définit, de par sa perception, le caractère déterminé ou indéterminé d'une situation. Nous nous inscrivons bien dans une approche subjective car ce n'est pas nous, chercheure, qui avons identifié ou déterminé le caractère incertain.

Si un conseiller pédagogique arrive à un entretien d'accompagnement d'un directeur avec un projet précis de travail et que le directeur annonce qu'il vient de vivre un événement qu'il souhaite traiter avec le CP, ce dernier peut accueillir la demande du directeur et modifier son projet de travail pour s'adapter à la demande ou il peut, au contraire, reporter la demande du directeur à une séance ultérieure et se tenir au projet de travail initialement défini. Dans le premier cas, il s'engage dans une aventure pour laquelle il ne connaît ni l'objet, ni les données, ni les modalités d'actions, ni même l'issue. Dans le second cas, il détermine au moins l'objet et les ressources qu'il va mobiliser. Cet exemple nous permet d'insister sur le rôle actif du sujet (ici le CP) quant à la définition du caractère indéterminé de la situation. Le CP ne subit pas l'incertitude, il lui **aménage un espace d'existence. Il l'établit comme mode de définition de son activité professionnelle.**

Dans le schème de l'enquête, cet acte relève d'une étape désignée par John Dewey comme **l'antécédent de l'enquête**. Cette étape correspond à l'émergence d'un mobile pour le déclenchement d'une enquête. C'est le passage d'une situation déterminée en une situation qui devient indéterminée et qui engendre un questionnement suite à un événement qui rompt l'équilibre. Nous avons privilégié un autre terme que John Dewey pour définir la famille d'actes qu'il désigne comme l'antécédent de l'enquête. En effet, nous avons privilégié de rendre saillante notre approche par les sujets et donc d'insister sur le rôle actif du sujet. C'est pourquoi nous désignerons, quant-à-nous, cette famille d'actes construisant une ouverture à l'indétermination : **l'établissement d'une indétermination**. Nous espérons ne pas trahir la pensée de John Dewey avec cette reformulation. Nous avions initialement retenu, dans les propos de John Dewey, que le sujet « enquêteur » posait trois actes qui nous permettaient de définir et d'identifier cette famille :

- (1) Perception par le sujet d'un état déterminé d'une situation
- (2) Constat de la rupture du caractère déterminé de la situation
- (3) Questionnement engendré par la situation indéterminée

Notre travail d'analyse nous a amenée à modifier cette famille d'actes et à ne plus retenir que deux actes sur les trois initialement formulés. En effet, nous avons remarqué que le matériau que nous avons analysé dans un premier temps comme « questionnement engendré par la situation indéterminée » relevait d'une autre famille d'actes, à savoir, la problématisation.

Dès lors, nous retiendrons les deux premiers actes, posés par le sujet « enquêteur », qui permettent de reconnaître l'établissement d'une indétermination par le sujet et que nous formulons avec des verbes et non plus avec des substantifs, verbes où le sujet est acteur de ses actions :

- (1) Définir le caractère déterminé d'une situation
- (2) Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation

5.2.2.1. Percevoir une situation comme déterminée et anticiper

Pour que soit vécue une indétermination, il semblerait qu'il faille que le sujet vive en amont un épisode de vie qu'il évalue comme déterminé. C'est dans ce contexte où tout semble se dérouler « normalement » qu'intervient un élément qui va modifier le cours des choses ou, du moins, le sujet percevra que la situation ne présente plus les caractéristiques précédentes et que ces caractéristiques introduisent « une difficulté » ou « interrogation » quant à la marche à suivre. Nous formulons l'hypothèse que définir le caractère déterminé d'une situation correspond à un acte que nous produisons constamment, sans nécessairement y porter une attention parce que cela correspond à ce qui se passe « dans la normalité des événements ».

Pour ce qui est des verbalisations obtenues à propos de la définition du caractère déterminé d'une situation, et les hypothèses peuvent être nombreuses pour expliquer cela, nous n'en avons repéré que très peu dans le matériau dont nous disposons. Cet

acte est verbalisé quand les CP ont anticipé les modalités, et/ou les contenus, de l'entretien d'accompagnement. En effet, au moment de la verbalisation a posteriori à la séance d'accompagnement ils se souviennent que cela ne « s'est pas passé comme prévu ». Nous avons donc eu accès à la définition du caractère déterminé de la situation quand les CP se souviennent s'être **représenté leur avenir** avec les caractéristiques d'une **situation déterminée**. Cela correspond donc au souvenir d'une **anticipation**, c'est-à-dire au souvenir de s'être projeté dans la situation d'accompagnement, d'avoir imaginé et de s'être représenté le contenu et les outils qui seront mobilisés.

Lorsqu'une situation est perçue comme déterminée, nous formulons l'hypothèse que le sujet n'y prête pas une attention particulière ou que la situation, de par un marquage émotionnel faible, ne lui permet pas de construire un souvenir puisque : « tout coule de source ». Ce n'est qu'a posteriori, c'est-à-dire après le vécu d'un épisode marqué émotionnellement qu'il relève l'écart entre ce qu'il avait projeté et ce qui s'est produit. Ces observations nous rapprocheraient des travaux d'Antonio Damasio (2011).

« Ainsi, grâce à l'apport de la neuropathologie, on peut appuyer l'idée selon laquelle le cerveau a pour caractéristique de permettre d'anticiper l'avenir et de former des plans d'action, ceci en s'appuyant sur l'orchestration fine de l'émotion. En effet, l'émotion donnerait du poids aux différentes solutions d'avenir en termes de survie et d'intérêt propre, ceci en s'appuyant sur le marquage émotionnel factuel acquis par la personne et sur le marquage émotionnel inné de son espèce. » (*Grandguillaume & Piroux, 2004, p. 477*)

Nous présentons deux tableaux qui retracent notre analyse des agirs mentaux présents lorsque le CP définit le caractère déterminé d'une situation. Nous tenons à préciser que sur l'ensemble des quatre entretiens, nous ne disposons que de deux verbatims nous permettant d'analyser la définition par les CP du caractère déterminé d'une situation. Dans les deux tableaux présentés, l'acte étudié rend compte d'une anticipation.

Tableau 28 – Définir le caractère déterminé d’une situation selon Pierre

Verbatim support	Objet de l'enquête	Etablissement d'une indétermination	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
A ce moment-là, je pense, qu'on va travailler sur la transparence. Et je veux l'amener à être en accord avec elle-même.	A - Contenu et modalités d'accompagnement	Définir le caractère déterminé d'une situation	Inclusion	Objet accompagnement	Projet d'agir sur accompagné	Concevoir/engager un agir	Consignatif	Entretien d'accompagnement

Lorsque Pierre nous dit : « *A ce moment-là, je pense, qu'on va travailler sur la transparence. Et je veux l'amener à être en accord avec elle-même.* » (Annexe 6 – Analyse codée Pierre, ligne 2), il verbalise ce dont il se souvient avoir pensé dans les débuts de l'entretien d'accompagnement après avoir entendu la directrice tracer les grandes lignes du problème qu'elle est en train de vivre. Au tout début de l'entretien d'accompagnement, le conseiller pédagogique se représente la situation à venir comme fluide, projetant de développer, avec la directrice accompagnée, des stratégies qui permettent à cette dernière d'être transparente, à la fois vis-à-vis de l'équipe pédagogique et à la fois vis-à-vis du pouvoir organisateur. Pierre n'était pas informé, avant de débiter la séance, que la directrice accompagnée rencontrait cette difficulté. L'anticipation dont il s'agit ici se construit dans le chef du CP au début de l'entretien et concerne la suite de la séance d'accompagnement pour laquelle il se munit d'une série d'outils et d'options méthodologiques pour rencontrer les besoins qu'il a analysés chez la directrice, à savoir, travailler sur la transparence.

Dans le tableau qui suit, l'anticipation construite par Hélène connaît une autre temporalité.

Tableau 29 - Définir le caractère déterminé d’une situation selon Hélène

Verbatim support	Objet de l'enquête	Etablissement d'une indétermination	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
Et donc, je me doutais bien qu'elle ne savait pas planifier ses concertations. Je pensais que c'était ce que nous allions faire aujourd'hui	A - Contenu et modalités d'accompagnement	Définir le caractère déterminé d'une situation	Inclusion	Actes à poser par CP pour rencontrer les besoins de la directrice perçus par la CP	Outil proposé par la CP	Concevoir/engager un agir	Consignatif	Conjonction des espaces temporels de la préparation de l'accompagnement et l'entretien d'accompagnement

Lorsqu'Hélène nous dit : « je me doutais bien qu'elle ne savait pas planifier ses concertations. Je pensais que c'était ce que nous allions faire aujourd'hui » (Annexe 5 – Analyse codée Hélène, ligne 111) elle fait référence à une anticipation qui s'est élaborée dans l'espace temporel de préparation de l'accompagnement suite à ses rencontres précédentes avec la directrice dans d'autres contextes. Anticipation qui poursuit sa durée de vie jusqu'au milieu de l'entretien d'accompagnement. Il faut attendre la moitié de la séance d'accompagnement pour que la CP perçoive que l'anticipation qu'elle a construite ne s'est pas produite. De la même manière que Pierre, c'est parce qu'une incertitude a remplacé l'anticipation produite qu'Hélène nous précise ce qu'elle percevait comme la situation déterminée. La CP pensait qu'elle était venue travailler la planification et elle constate que ce n'est pas le cas et

que ça risque de ne pas être le cas, ce qui diffère de sa perception au début de l'entretien d'accompagnement. Pourtant, l'entretien d'accompagnement ne s'engage pas comme elle l'anticipait. Il lui a fallu plus d'une heure et trente minutes pour édifier la rupture du caractère déterminé de la situation. Cela nous inviterait-il à formuler l'hypothèse que plus une anticipation a duré, plus difficile sera l'édification du caractère indéterminé d'une situation ?

Les agirs mentaux que nous avons relevés quand le CP définit le caractère déterminé d'une situation se caractérisent tous par une opération d'inclusion entre les ensembles retenus par le CP. Dans l'extrait retenu pour Pierre, son projet d'agir sur la directrice (second ensemble) est inclus dans l'objet d'accompagnement qu'il perçoit comme co-défini par les deux membres de l'interaction (premier ensemble). Dans l'extrait retenu pour Hélène, l'utilisation de l'outil préparé pour travailler avec la directrice (second ensemble) est incluse dans la famille des actes à poser par Hélène pour rencontrer les besoins qu'elle a identifiés chez la directrice (premier ensemble). L'interprétation que nous réalisons de la présence d'opérations qui relèvent de l'inclusion concerne l'anticipation dans une situation d'accompagnement. Etablir des anticipations correspondrait à inclure des éléments connus (à savoir des actes à poser dans l'interaction avec le ou la directeur(trice) accompagn(e)) constituant des sous-ensembles d'un ensemble plus grand composé de l'ensemble des actes à poser dans le contexte de l'entretien d'accompagnement. Les agirs mentaux que nous avons relevés quand le CP définit le caractère déterminé d'une situation se caractérisent tous par une intention de conception ou d'engagement d'un agir de même que le format de communication à soi relève du consignatif. Ces deux observations renforcent notre hypothèse : définir le caractère déterminé d'une situation correspondrait à l'opération d'inclusion d'un élément connu (actes d'accompagnement à poser) dans un plus grand ensemble (réserve ou patrimoine d'actes organisés par le CP dans la famille des actes d'accompagnement) dans une intention d'agir ou de concevoir un agir et dans une communication à soi qui relève du consignatif, c'est-à-dire d'une communication à soi qui vise à préciser les contours d'un agir.

A retenir

Pour ce qui est du matériau

De l'analyse réalisée avec le matériau dont nous disposons, nous formulons l'hypothèse que les sujets ne verbalisent la définition du caractère déterminé d'une situation qu'après avoir été confrontés à la rupture dans le cours attendu des événements.

Durée de vie d'une situation perçue comme déterminée et incidences sur l'édification du caractère indéterminé d'une situation

Nous constatons que la durée de vie d'une définition du caractère déterminé d'une situation peut varier : plusieurs jours, quelques secondes ou quelques minutes. La durée de vie d'une définition du caractère déterminé d'une situation, à savoir la durée de vie d'une anticipation du déroulement d'une situation, influencerait-elle l'édification du caractère indéterminé d'une situation ?

Agirs mentaux et définition du caractère déterminé d'une situation : une anticipation

Notre analyse des agirs mentaux nous amène à formuler l'hypothèse suivante : définir le caractère déterminé d'une situation correspondrait pour le CP à **produire une anticipation** d'un vécu d'une situation d'accompagnement ; anticipation qui s'incarnerait dans une opération d'inclusion entre des ensembles d'actions possibles. Anticipation qui se traduirait par une **consigne** que le sujet s'adresserait à lui-même de concevoir ou **d'engager un agir** en sélectionnant des actes d'accompagnement appartenant à un registre plus large constituant une réserve ou un **patrimoine d'actes** définissant l'accompagnement. La sélection étant définie en fonction d'indicateurs relevés dans le comportement des accompagnés.

5.2.2.2. Edifier la rupture du caractère déterminé d'une situation

Alors que tout semble « couler de source », un « événement » vient rompre l'équilibre. Si dans la définition du caractère déterminé de la situation le sujet n'attribue pas une attention particulière à son activité de penser, nous formulons l'hypothèse que le sujet pense avec « volonté de penser » lorsqu'il édifie la rupture du caractère déterminé de la situation. Certes, un élément, perçu comme exogène, vient modifier le cours des événements et remet en question les éventuelles planifications. Mais c'est bien la perception du sujet sur les nouvelles caractéristiques de la situation qui l'amènent à la définir comme déterminée ou indéterminée. Lors de notre recueil, nous avons obtenu avec plus d'aisance des informations sur cet acte auprès des conseillers pédagogiques. Nous avons analysé dans le matériau recueilli des informations sur l'édification de la rupture du caractère déterminé d'une situation auprès des quatre CP. Les agirs mentaux que nous retrouvons pour cet acte sont tous identiques.

Thème générateur d'une investigation et enjeu d'enquête

Quand Pierre nous dit qu'il est en train de penser que : « *Et tout à coup, elle est dans une situation où elle ne peut pas l'être !* » (Annexe 6, Analyse codée de l'entretien de rétrospection de Pierre, ligne 4), il verbalise le souvenir qu'il a de ce début d'entretien d'accompagnement où il s'apprêtait à soutenir la directrice dans la conception d'actions orientées vers la transparence vis-à-vis de l'équipe enseignante alors qu'elle lui explique que ses dernières interactions avec le pouvoir organisateur ne l'autorisent plus à révéler aux enseignants les risques liés à leur licenciement. Tout ce à quoi s'était préparé le conseiller pédagogique perd de sa pertinence, il ne sait plus quels outils ou quelles techniques convoquer, il ne sait plus quel va être l'objet de son accompagnement. Il édifie la rupture du caractère indéterminé de la situation. Cela fait un an qu'il accompagne cette directrice, il s'est habitué à ce qu'elle informe ses collègues enseignants de tout ce qui concerne le sort de l'établissement et il entend dans les propos qu'elle lui tient qu'elle perçoit la situation de telle manière qu'elle ne peut adopter les attitudes qu'il lui a connues jusqu'alors. Il pourrait très bien ne pas considérer ce que lui dit la directrice. Pourtant, il nous dit qu'il pense « *qu'elle ne peut pas être transparente dans cette situation* ». Il se trouve, qu'il va être amené à réitérer cet acte sur le même sujet pendant les trois quarts de l'entretien. Qu'entendons-nous par-là ? Dans le Tableau 30 - Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation selon Pierre, les deux autres agirs mentaux, extraits de l'analyse codée de Pierre (Annexe 6, lignes 7 et 19), concernent aussi la question de la transparence. Pourtant, l'objet de l'enquête s'est modifié. L'objet de son investigation, dont le thème porteur est la question des possibilités de transparence pour Madame Engels et qui portait initialement sur les contenus, les modalités d'accompagnement et l'objet sur lequel porte l'accompagnement, se déplace pour se centrer sur les compétences de l'accompagnateur. Quand Pierre comprend que ce que lui explique la directrice, Madame Engels, c'est qu'après avoir tenté de négocier avec le PO la possibilité d'informer les enseignants de leur futur licenciement ou déplacement et ne pas avoir obtenu gain de cause, elle a tenté de négocier le fait d'informer les enseignants de son impossibilité à leur fournir des nouvelles et à leur présenter les structures décisionnelles, il édifie la rupture du caractère déterminé de sa compréhension des informations que lui fournit Madame Engels : « *Et c'est là que je me dis: "tu te plantes!"* » (Annexe 6, Analyse codée de Pierre ligne 7). Une nouvelle rupture sera établie, lorsqu'il découvrira, après une demi-heure d'entretien d'accompagnement, que le PO agit de la sorte, non par méconnaissance des problèmes de conscience de Madame Engels mais délibérément, sachant quels malaises cette situation lui fait vivre : « *Et donc ce moment-là n'est pas banal du tout! Parce que moi, je me prends un peu... c'est comme une claque* » (Annexe 6, Analyse codée de Pierre ligne 19). Nous avons observé le même phénomène avec Hélène. L'objet d'enquête sur lequel porte l'édification de la rupture du caractère déterminé de la situation vécue relève du contenu et des modalités de l'accompagnement. En effet, Hélène nous dit se souvenir avoir pensé au début de l'entretien, alors que Madame Swift aborde

plusieurs sujets qui lui tiennent à cœur, « *Là je me dis : « je ne sais pas du tout où est-ce qu'elle va partir, où elle va m'emmener aujourd'hui. J'ai aucune idée de ce qu'est sa demande »*. (Annexe 5, Analyse codée de Héléna ligne 2). La CP avait préparé l'entretien d'accompagnement et elle avait défini des objectifs de travail pour cette séance. La directrice l'entretient sur des sujets tout autres que ce à quoi elle s'attendait, chaque sujet abordé pouvant potentiellement devenir un chantier. Héléna prend le parti d'édifier la rupture du caractère déterminé de la séance d'accompagnement quant aux contenus et aux modalités d'accompagnement. Plus tard dans l'entretien, la CP évalue les comportements de la directrice et la question, de ne pas avoir d'idées sur les demandes de la directrice alors qu'elle avait identifié (selon ses propos) les besoins de la directrice, se transforme pour devenir une question qui porte sur ses propres incertitudes quant aux besoins de la directrice. En effet, elle remet en question sa propre évaluation et l'objet d'enquête sur lequel elle avait édifié la rupture du caractère déterminé de la séance d'accompagnement se déplace sur l'objet même de ce qui est à accompagner : « *Je ne sais plus quoi penser. Au secours!* » (Annexe 5, Analyse codée de Héléna ligne 133).

Ce que nous désignons par « objet d'une enquête » représente ce qui doit être déterminé à la fin du processus d'enquête. John Dewey définit l'objet comme le ou les objectifs poursuivis par l'enquête. Le constat établi ci-dessus nous amène à formuler l'hypothèse qu'un même thème déclencheur d'investigation pour un CP (comme c'est le cas pour Pierre avec la question de la transparence ou pour Héléna avec la question du contenu de la séance d'accompagnement), peut être porté par un objet, puis muter, dans le cours même de l'entretien d'accompagnement, pour finalement être porté par un second objet.

Edification de la rupture du caractère déterminé d'une situation et rapport au temps

Nous avons relevé pour Pierre que l'édification de la rupture du caractère déterminé d'une situation pouvait être accompagnée d'une perception temporelle différente. Les événements suivent leur cours, la directrice accompagnée aime à être transparente et Pierre s'attend à travailler un plan de transparence avec elle destiné à informer les membres de l'équipe pédagogique des problèmes de suppression de postes suite à la fusion d'établissements scolaires. Puis survient la rupture, Pierre entend et comprend à partir des propos de Madame Engels que les conditions ne l'autorisent plus à être transparente. Pierre nous dit : « ***Et tout à coup, elle est dans une situation où elle ne peut pas l'être*** ». Le changement est perçu comme soudain, le temps semble s'être accéléré. La **rupture est exprimée**, y compris, **dans le rapport au temps**. Plus tard dans l'entretien, quand Pierre comprend que le PO place la directrice dans une situation difficile et intenable pour elle alors qu'il est informé du caractère intenable et que Madame Engels s'adresse à lui en lui disant « *et maintenant qu'est-ce que je fais ?* », il en perd la voix et rompt le lien visuel avec elle, c'est ce qu'il nous explique : « *Je suis tellement embêté, que je crois que je coupe avec elle. Et pour couper avec elle, dans notre situation de ce matin, je*

regarde vers la camera. Regarder la caméra c'est partir. » (Annexe 6, Analyse codée de Pierre, ligne 108). Puis il nous dit : « *Alors c'est une seconde mais ça montre à quel point ça me prend du temps* » (Annexe 6, Analyse codée de Pierre, ligne 109). Nous analysons, à partir de ce verbatim, que le conseiller pédagogique exprime à la fois la rupture qu'il ressent et à la fois son questionnement. Alors qu'il pense avoir soutenu le développement de nouveaux comportements différents de ceux relevés dans le chef de la directrice accompagnée lors de ses premières rencontres et valorisés négativement par lui, il est subitement confronté à ces mêmes comportements qu'il pensait disparus et il se sent démuni. Son questionnement oriente son agir puisqu'il va attirer son attention sur l'identification d'agirs qui permettent de débloquer la situation problématique vécue par la directrice mais aussi qui lui permettent, à lui, de débloquer son propre rapport aux modes de fonctionnement de cette directrice. Pierre observe en se regardant agir à partir des traces d'activité (film de l'entretien d'accompagnement que ce qu'il se rappelait avoir vécu dans une durée qu'il percevait comme assez longue durant l'entretien d'accompagnement correspond finalement à une seconde « objective ».

Nous appuyant sur ces perceptions et observations de Pierre, nous relevons que la perception du temps lors de l'édification de la rupture du caractère déterminé d'une situation semble se modifier, du moins pour certains sujets comme Pierre. Pour les trois autres CP nous ne possédons pas d'informations relatives à cette question. Cependant, il nous semble que cela peut constituer une piste à investiguer dans les prolongements de cette recherche.

L'hypothèse que nous souhaiterons explorer peut prendre la forme suivante : **l'édification de la rupture du caractère déterminé d'une situation s'accompagnerait, pour le sujet, d'un rapport modifié au temps qui se présenterait sous la forme d'une perception modifiée du rythme d'écoulement du temps (le temps s'accélérerait ou ralentirait) et/ou d'une perception modifiée de la durée d'une période ou d'un épisode.** Nous pourrions poursuivre les travaux menés par Mira Stambak qui a étudié les rythmes et les tempos aux différentes périodes de l'enfance jusqu'à la maturité (Stambak, 1960) et (Stambak, 1963). Les différences de rythme et de perception temporelles distingueraient non seulement les sujets entre eux mais aussi, un même sujet, selon la nature des épisodes vécus, ce qui l'amènerait à percevoir les rythmes temporels et les durées différemment.

Edification de la rupture du caractère déterminé d'une situation et indicateurs de la présence d'épisodes émotionnels

Nous avons relevé dans notre matériau que l'édification de la rupture du caractère déterminé d'une situation, même si nous le définissons comme un acte volontaire de la part du CP, semble être accompagné d'une évaluation émotionnelle, sens défini par Pierre Philippot, à savoir, l'attribution d'une signification

émotionnelle à une situation ou à un élément particulier de celle-ci (Philippot, 2007, p. 12).

Quand Pierre, après avoir repéré pour la seconde fois qu'il ne saisit pas les caractéristiques de la situation vécue par Madame Engels, nous dit qu'il se souvient avoir ressenti une claque : « *Et donc ce moment-là n'est pas banal du tout. Parce que moi, je me prends un peu... c'est pas une claque, mais je prends « je ne t'ai pas assez écouté encore, je n'ai pas entendu ce que tu m'as dit depuis, certainement depuis une demi-heure si ce n'est pas plus. Voilà.* » (Annexe 6, Analyse codée de Pierre, lignes 19 et 20), nous comprenons qu'il réalise une évaluation émotionnelle de cet épisode. L'image de « *se prendre une claque* » et de relever que le moment « *n'est pas banal* » traduisent un état où le sujet ne se sent pas bien, où il se sent mal à l'aise et où il se sent coupable ; il se dit qu'il n'a pas suffisamment écouté la directrice pour comprendre les données complexes de la situation problématique qu'elle vit ni qu'il s'est suffisamment donné le temps pour saisir les enjeux.

Quand Mathieu change de registre linguistique pour se dire à lui-même : « *Mais au moment où il dit : « tu comprends ce que je veux dire », je me suis dit : « merde là !* » après que le directeur ait soumis une demande de validation de ses perceptions sur la situation qu'il vit ou encore lorsqu'il se rend compte que le directeur ne maîtrise pas un outil d'animation d'un exercice de prise de décision en équipe comme le tableau qui suit l'illustre aux première et quatrième lignes (Annexe 8, Analyse codée de Mathieu, lignes 20 et 70), nous l'interprétons comme un indice d'évaluation émotionnelle.

Quand Hélène se dit à elle-même : « *Je ne sais plus quoi penser. Au secours!* » » (Annexe 5, Analyse codée d'Hélène, ligne 76) parce qu'elle constate que Madame Swift convoque la présence de la directrice précédente dans des réunions pédagogiques et organisationnelles avec les enseignants de l'école, alors que Madame Swift se déprécie comme directrice au regard des interventions de cette précédente directrice, nous interprétons cet « *Au secours !* » comme une évaluation émotionnelle. Nous relevons cette évaluation émotionnelle pour trois autres édifications de la rupture du caractère déterminé de la situation par Hélène que le lecteur retrouvera dans l'annexe 5 présentée en annexe mais que nous ne commentons pas dans ces lignes pour des raisons de longueur du propos.

Nous disposons d'informations relatives à l'acte d'édifier la rupture du caractère déterminé d'une situation pour les quatre entretiens de CP analysés dans cette recherche. Pour trois entretiens sur les quatre nous avons relevé la présence d'une évaluation émotionnelle. John Dewey a écrit : « *L'émotion est le signe conscient d'une rupture actuelle ou imminente.* » (Dewey, 2010, p. 48). En accord avec ses propos nous renverserons l'ordre et nous formulons l'hypothèse suivante : l'acte d'édifier la rupture du caractère déterminé d'une situation amènerait le conseiller pédagogique à convoquer une évaluation émotionnelle.

Edification de la rupture du caractère déterminé de la situation et agirs mentaux

Nous avons relevé dans notre matériau plusieurs verbatims que nous avons analysés comme traduisant l'édification de la rupture du caractère déterminé de la situation. Nous les retrouvons dans l'annexe 5, les lignes 2, 11, 58, 68, 79, 82, 85, 124 et 161 ; dans l'annexe 6, les lignes 4, 6, 7, 8, 19 et 111 ; dans l'annexe 7, les lignes 78, 85 et 105 et enfin, dans l'annexe 8, les lignes 21, 38, 59, 60 et 75.

Nous proposons, pour présenter notre analyse, de commenter deux tableaux, reprenant chacun trois ou quatre exemples pour un même CP (Pierre et Mathieu). Nous avons sélectionné les agirs mentaux en fonction des différents objets d'enquête, puisqu'à eux deux, ces deux CP poursuivent l'ensemble des natures d'enjeux identifiés dans les quatre entretiens d'accompagnement.

Tableau 30 - Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation selon Pierre

Verbatim support	Objet de l'enquête	Etablissement d'une indétermination	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
Et tout à coup, elle est dans une situation où elle ne peut pas l'être	A - Contenus et modalités d'accompagnement B - Objet sur lequel porte l'accompagnement	Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation	Différence	Qualités de la directrice dans situation problème	Qualités habituelles de la directrice	Evaluer	Argumentatif	Espace temporel de l'entretien d'accompagnement
Et c'est là que je me dis: "tu te plantes!"	C - Compétences de l'accompagnateur	Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation	Différence	Caractéristiques situation problème	Caractéristiques nouvellement perçues de la situation problème	Evaluer	Argumentatif	Espace temporel de l'entretien d'accompagnement
Et donc ce moment-là n'est pas banal du tout! Parce que moi, je me prends un peu... c'est comme une claque,	C - Compétences de l'accompagnateur	Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation	Différence	Perception des caractéristiques de la situation problème	Caractéristiques nouvellement perçues de la situation problème	Evaluer	Argumentatif	Espace temporel de l'entretien d'accompagnement

Tableau 31 - Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation selon Mathieu

Verbatim support	Objet de l'enquête	Etablissement d'une indétermination	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
Mais au moment où il dit : « tu comprends ce que je veux dire », je me suis dit : « merde là »	C - Compétences de l'accompagnateur	Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation	Différence	Réponse du CP	Réponse qu'aurait voulu donner le CP	Evaluer	Argumentatif	Espace temporel de l'entretien d'accompagnement
Je sais qu'à ce moment-là j'étais attentif au processus de décision. Parce que quand il a dit c'est lassant, je me suis dit : « ah, là y a un premier indice qui fait qu'il y a un truc qui fonctionne pas. »	A - Contenus et modalités d'accompagnement	Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation	Différence	Processus de décision du directeur	Processus de décision attendu d'un directeur	Evaluer	Argumentatif	Espace temporel de l'entretien d'accompagnement
s'il était venu avec un document, ça arrive avec certains dirlos, j'ai assez vite le réflexe de penser : « et bien on va bosser sur ce document-là, on aura un objet concret. Et là on l'a pas, donc me voilà un peu embêté.	D - Modalité de raccord à un objet d'accompagnement prédéfini	Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation	Différence	Situation "normale" rencontrée par CP (présence d'un doc apporté par directeur)	Situation actuelle (pas de doc)	Evaluer	Argumentatif	Espace temporel de l'entretien d'accompagnement
Et là je me dis et merde, c'était ma carte maitresse...	E - Développer les gestes professionnels, postures et attitudes du directeur	Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation	Différence	Outil non maîtrisé par directeur	Outil maîtrisé par CP	Evaluer	Argumentatif	Espace temporel de l'entretien d'accompagnement

L'opération de liaison de différence caractérise tous les agirs mentaux que nous avons analysés dans l'acte d'édification de la rupture du caractère déterminé de la situation. Les tableaux pour Pierre et Mathieu (sachant que ces tableaux ne sont pas exhaustifs, ils auraient été trop volumineux) l'illustrent et l'analyse des agirs mentaux d'Hélène pour ce même acte sont de même nature. L'édification de la rupture semble se présenter sous la forme d'une opération qui met en perspective des éléments jugés ou évalués par le sujet comme distincts, différents. Quand Pierre (Tableau 30 - Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation selon Pierre) se dit à lui-même : « *Et tout à coup, elle est dans une situation où elle ne peut pas l'être* » (Annexe 2, Analyse codée de Pierre, ligne 4), il distingue deux ensembles qui semblent, selon lui, ne pouvoir se rencontrer : 1) les qualités attendues par le PO de la directrice dans cette situation problème (fusion d'établissement et licenciement d'enseignants), à savoir une discrétion à toutes épreuves ; 2) les qualités effectives et habituelles perçues par le CP de la directrice dans situation problème, à savoir, la transparence.

Pour tous les agirs mentaux analysés dans l'acte d'édification de la rupture du caractère déterminé de la situation, l'intention identifiée est l'évaluation. La rupture du caractère déterminé correspondrait donc à une intention d'évaluer qui serait réalisée grâce à une opération de différence entre des ensembles distincts. Lorsque Mathieu (

Tableau 31 - Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation selon Mathieu) se souvient s'être dit : « *merde là!* » après avoir répondu : « *je comprends* » au directeur qui lui demandait : « *tu comprends ce que je veux dire ?* », il opère un lien de différence entre 1) la réponse qu'il a donnée au directeur et 2) la réponse qu'il aurait voulu donner a posteriori. Cette opération d'une liaison de différence sert l'intention, que nous avons identifiée chez Mathieu, d'évaluer la qualité de ses compétences d'accompagnement.

Enfin, la liaison de différence s'opère dans un format de communication à soi argumentatif, et cela de nouveau, dans l'ensemble des agirs mentaux analysés pour l'acte d'édification de la rupture du caractère déterminé de la situation. Prenons Mathieu, par exemple, (

Tableau 31 - Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation selon Mathieu) lorsqu'il opère une liaison de différence entre, d'une part, les caractéristiques qu'il rencontre habituellement alors qu'il accompagne une direction dans une réflexion sur le processus d'élaboration d'un projet d'établissement et, d'autre part, cette situation précise dans cet entretien d'accompagnement où Monsieur Brink ne lui présente pas de document de travail. Cette liaison est sous-tendue par une intention d'évaluer les ressources dont il dispose pour recentrer les interactions entre lui et le directeur autour de la question du processus d'élaboration du projet d'établissement et elle se réalise dans une communication à soi qui prend la forme des prémisses d'un débat entre lui et lui : *« s'il était venu avec un document, ça arrive avec certains dirlos, j'ai assez vite le réflexe de penser : « et bien on va bosser sur ce document-là", on aura un objet concret. Et là on l'a pas, donc me voilà un peu embêté. »* (Annexe 8, Analyse codée de Mathieu, ligne 54). Il met en perspective les ressources dont il dispose habituellement et celles dont il dispose dans ce cas précis. Est-il en train de se convaincre qu'il ne dispose pas de ressources ou d'arguments pour faire travailler le directeur sur le processus d'élaboration du projet d'établissement ou est-il en train de se convaincre qu'au contraire, malgré la difficulté dans laquelle le place Monsieur Brink, de ne pas disposer de documents pour avancer dans l'objet d'accompagnement prédéfini, il va tout de même pouvoir s'y atteler ? John Dewey écrira à ce propos :

« Par définition, les situations qui font naître des délibérations dont résulte la décision sont elles-mêmes indéterminées quant à ce qui pourrait et devrait être fait. Elles requièrent l'obligation de faire quelque chose. **Mais quelle est l'action qu'il faut faire**, c'est justement la chose qui est en question. Le problème de savoir comment il faut traiter la situation incertaine est urgent. » (Dewey, 2006, p. 233)

A retenir

Pour ce qui est du matériau

Nous avons eu accès à l'édification de la rupture du caractère déterminé d'une situation non seulement à partir des verbatims retenus pour analyser les agirs mentaux, et donc situés dans l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement, mais aussi aux traces d'activités et aux explications apportées par chaque CP sur son souvenir de ses sensations et perceptions. Les commentaires étant, quant à eux, organisés dans l'espace temporel de l'entretien de rétrospection.

Thème générateur d'une investigation et enjeu d'enquête

Hypothèse : un thème déclencheur d'investigation pour un CP peut être porté par un premier enjeu, puis muter, dans le cours même de l'entretien d'accompagnement, pour finalement être porté par un second enjeu.

Edification de la rupture du caractère déterminé d'une situation et rapport au temps

Hypothèse : l'édification de la rupture du caractère déterminé d'une situation s'accompagnerait, pour le sujet, d'un rapport modifié au temps qui se présenterait sous la forme d'une perception modifiée du rythme d'écoulement du temps (le temps s'accélérerait ou ralentirait) et/ou d'une perception modifiée de la durée d'une période ou d'un épisode.

Edification de la rupture du caractère déterminé d'une situation et évaluation émotionnelle

Hypothèse : l'acte d'édifier la rupture du caractère déterminé d'une situation amène le conseiller pédagogique à convoquer une évaluation émotionnelle.

Edification de la rupture du caractère déterminé d'une situation et agirs mentaux

Les agirs mentaux analysés pour cet acte relèvent tous, semble-t-il, d'une opération de liaison de différence entre des ensembles qui contiennent des éléments attendus ou désirés et des ensembles qui contiennent ce qui se produit dans la séance d'accompagnement. Opération de liaison de différence sous-tendue par une intention d'évaluation liée à l'objet de l'enquête en question et qui se déroule dans un format de communication de soi à soi argumentatif, annonçant un débat possible, révélant des hésitations ou des contradictions mises en perspectives par le CP.

5.2.2.3. Objets d'investigation multiples, incertitudes plurielles

Les conseillers pédagogiques sont confrontés, comme nous l'avons précédemment développé, à des situations chargées en termes d'incertitudes. Voici quelques extraits d'entretiens de rétrospection qui témoignent de la représentation qu'en ont les CP interviewés :

« Je trouve qu'incertitudes est beaucoup plus juste que difficultés puisque je n'ai aucune idée vers quoi on va et ça me pose aussi un problème » (Annexe 2 : Entretien rétrospection Pierre, lignes 241-242) ;

« L'incertitude c'est un mot qui est très juste. Je suis dans l'incertitude pratiquement tout le temps ! » (Annexe 2 : Entretien rétrospection Pierre, lignes 253-254) ;

« il y a de l'incertitude dans l'accompagnement. Et ça ne me fait plus peur. Tu vois l'année dernière, j'essayais de tout contrôler, je n'étais pas tout seul, j'étais avec Mathieu. Ouaou, j'essayais de tout contrôler, et là les choses viennent et ça avance,... etc. » (Annexe 3 : Entretien rétrospection Lucien, lignes 354-356)

Le métier de conseiller pédagogique est nouveau dans le paysage scolaire belge (Belgique, 2007). Produit d'un développement et d'une diversification du métier d'inspection, il est le théâtre de logiques de professionnalisations (Wittorski, 2007) diverses. En termes d'enjeux sociaux, il est non seulement question pour ce nouveau « corps de métier » de formaliser ses pratiques, de les instituer socialement et de faire reconnaître la spécificité des gestes professionnels qui le caractérisent tout en plaidoyant la légitimité de son existence et son utilité sociale mais il est aussi question de définir les normes de la performance de ses acteurs eu égard aux objectifs visés, ces derniers faisant l'objet d'une définition progressive. Ces différents enjeux sont potentiellement présents lorsqu'un entretien d'accompagnement est mené par un conseiller pédagogique.

Ces différentes questions, traduisant des champs variés d'incertitudes, engagent les conseillers pédagogiques dans des actions visant à produire des réponses et à réduire, par là même, les incertitudes qu'elles traduisent.

Nous avons indiqué dans le début de cette cinquième partie combien l'enquête s'incarnait dans un processus itératif et dynamique. Ce qui constituait dans une première enquête un objet (ou objectif) d'enquête devient une ressource pour l'enquête suivante.

Dès lors comment délimiter une enquête ? Comment en repérer les contours ? Quels sont les éléments qui discriminent une enquête d'une autre enquête ?

Nous avons résolu cette question en nous concentrant sur notre matériau et en y interrogeant à chaque fois l'objet sur lequel porte l'indétermination qui sous-tend chaque agir mental. Pour identifier l'objet, nous avons systématiquement précisé la nature de la situation troublée ou incertaine.

L'analyse de nos matériaux nous amène à observer que l'incertitude ne semble pas se décliner au singulier au sein d'un même entretien individuel avec un(e) directeur(trice). Il est plutôt question d'incertitudes, au pluriel. En effet, l'activité d'accompagnement, telle que l'incarnent les CP avec lesquels nous avons mené notre recherche, se traduit par la gestion d'inconnues structurellement présentes dans plusieurs domaines. **Lorsque le CP édifie la rupture du caractère déterminé de la situation, il se suggère un objet potentiel pour l'entretien d'accompagnement.** Nous aurions pu choisir de présenter la question des objets d'enquête ultérieurement, après avoir analysé l'ensemble des familles d'actes présentes dans les entretiens et inspirées du schème de l'enquête de John Dewey. Ce choix nous aurait mise en porte-à-faux vis-à-vis de la présentation de notre analyse et de nos interprétations. En effet, chaque famille d'actes ne peut être comprise que si nous nous référons à l'objet de l'enquête en question. Dès lors, nous prions le lecteur de nous excuser s'il juge que cette présentation lui semble anticipée.

Dans les quatre entretiens retenus pour le traitement final de notre étude, nous identifions plusieurs objets sur lesquels porte l'incertitude. Ces objets sont-ils transversaux, ou sont-ils spécifiques à chaque séance d'accompagnement ? Nous avons relevé que certains objets étaient présents dans les quatre entretiens d'accompagnement, d'autres, au contraire, n'apparaissent que dans un seul des quatre.

Les objets d'enquête « transversaux » aux quatre entretiens

▪ **Le contenu et les modalités d'accompagnement**

Parmi les objets transversaux aux quatre entretiens d'accompagnement, nous identifions ce que nous avons nommé « contenus et modalités d'accompagnement ».

De la même manière que pour l'édification de la rupture du caractère déterminé de la situation nous avons relevé tous les verbatims concernés dans les différentes annexes, nous proposons pour ce point-c, et cela afin de ne pas trop allourdir le texte, de se référer aux annexes 5.a, 6.a, 7.a, et 8.a dans les lesquelles nous précisons les verbatims concernées.

En effet, nous avons relevé que durant les quatre entretiens d'accompagnement, chaque conseiller pédagogique s'applique à définir, et cela tout au long de la séance, « **ce sur quoi** » les protagonistes de cette séance **vont centrer leurs interactions et la manière dont ils vont le faire.**

Dans l'entretien d'accompagnement mené par Hélène et Pierre, cet objet ponctue l'ensemble de la séance et constitue l'essentiel des préoccupations des deux CP même si c'est pour des raisons différentes. Par contre, pour Lucien et pour Mathieu, si cet objet est présent il est secondaire.

▪ **Le ou les objets de l'accompagnement**

Nous avons relevé un second objet transversal aux quatre entretiens d'accompagnement. Sans souhaiter aucunement un jeu de « mise en abyme », cet objet réside dans l'identification de l'objet de l'entretien d'accompagnement.

Nus invitons le lecteur à se référer aux annexes 5.a, 6.a, 7.a, et 8.a dans les lesquelles nous précisons les verbatims concernées.

Le conseiller pédagogique semble s'appliquer à se préciser ce qui se joue dans la séance d'accompagnement. Les incertitudes qui portent sur l'objet de l'accompagnement vont guider l'investigation pour répondre aux questions suivantes : quels sont les enjeux de l'accompagnement et plus particulièrement de la séance d'accompagnement présente ? Quelles en sont les finalités ? Nous avons repéré dans notre matériau que répondre à ces questions va, semble-t-il, permettre au CP de configurer les actes spécifiques à poser pour inscrire son activité dans une définition en actes de l'accompagnement. Les conseillers pédagogiques rencontrés tentent de définir de manière générique « l'accompagnement » ou de manière subjective « leur accompagnement » dans les choix d'actes à poser et dans les orientations à donner à leur activité. Cet objet est majeur chez Pierre et Lucien, il est très peu présent pour Hélène et Mathieu. En effet, les deux premiers interrogent le sens de l'accompagnement. Cela se traduit par ce type de questions : quels sont les actes à poser qui vont me permettre de définir mon activité comme une activité d'accompagnement ? Nous pourrions imputer cette question à l'expérience des CP et formuler l'hypothèse que de telles questions sont présentes dans les premières années d'exercice de la profession. Que ce soit Mathieu, Lucien ou Pierre, ils possèdent au moment des entretiens de recherche plus ou moins le même nombre d'années d'expérience (entre une à trois années révolues). Pourtant, deux d'entre eux vont investir la définition de l'accompagnement en investiguant les objets propres à leur entretien d'accompagnement alors que le troisième ne se prête, que de très loin, à cet exercice et n'investit pas l'identification de l'objet de l'accompagnement comme objet de l'entretien d'accompagnement.

Les autres objets « d'enquête »

▪ **Compétences de l'accompagnateur**

Nous avons identifié un troisième enjeu présent dans trois des quatre entretiens d'accompagnement : porter une analyse sur la pertinence des actes posés en tant qu'accompagnateur, actes qui doivent relever d'une démarche d'accompagnement selon les CP interviewés (est-ce que j'accompagne ?) mais aussi évaluer les performances atteintes attribuées aux actes posés par les accompagnateurs (quels sont les changements obtenus ?).

Des quatre, seule Hélène ne mène pas d'enquête sur ses performances d'accompagnement. Les trois autres CP (Pierre, Lucien et un peu moins Mathieu) développent toute une enquête autour de cet objet. Nous pourrions faire l'hypothèse

que cette dernière peut se prévaloir de huit années d'expérience dans le poste alors que les autres possèdent une expérience inférieure ou égale à trois années et que l'objet perd de sa pertinence avec les années.

▪ **Modalité de raccord à un objet d'accompagnement prédéfini**

Seul Mathieu va poursuivre une enquête qui a pour objet d'identifier des ressources et des stratégies pour amener le directeur à partager l'objet d'accompagnement qu'il a défini en amont de l'entretien d'accompagnement : « *ça doit être plus ou moins à ce moment-là, que je me demande comment je vais faire le lien avec ce que j'ai prévu comme objet de travail* » (Annexe 7, Analyse codée entretien Lucien, ligne 6). Cette préoccupation va investir plus ou moins le tiers de l'entretien d'accompagnement et se poursuivra quasiment jusqu'à la fin.

▪ **Modifier les gestes professionnels, postures et attitudes du directeur**

Seul Mathieu va poursuivre une enquête qui a pour objet de transformer les gestes, les postures et les attitudes du directeur accompagné. D'autres, comme Hélène ou Lucien évaluent l'écart entre les pratiques du/de la directeur(trice) et celles qu'il(elle) devrait avoir mais ils n'en font pas un objet pour l'entretien d'accompagnement.

Un entretien d'accompagnement, plusieurs natures d'enjeux

Malgré la perméabilité observée entre les différentes enquêtes, nous constatons que les objets propres à chaque enquête sont de natures différentes. Pour couvrir l'ensemble des objets d'enquête rencontrés dans cette étude, nous choisissons de présenter les objets d'enquête de Pierre et de Mathieu.

Lors de la séance d'accompagnement menée par Pierre avec Madame Engels, nous avons identifié trois objets d'incertitude différents se côtoyant qui se sont incarnés dans des objectifs.

1) Un premier objectif vise à comprendre la situation problématique vécue par la directrice. En effet, Pierre investit sur les caractéristiques ou les composantes de la situation problématique présentée par Madame Engels. L'objectif pour Pierre est de déterminer ce qui indispose la directrice et d'identifier par-là l'objet sur lequel va porter son accompagnement. Son investigation va être portée par la question suivante : « qu'est-ce qui est vécu comme difficile par la directrice ? » et ce qui sous-tend cette question est de définir l'objet sur lequel va porter l'accompagnement ».

2) Un deuxième objectif vise à déterminer la nature des gestes professionnels à poser pour « accompagner » la directrice dans la situation troublée spécifique et répondre ainsi à ses besoins. Le caractère itératif, précisé par John Dewey, est clairement identifiable dans cet exemple. La détermination de l'objet de l'accompagnement va influencer la définition des modalités de l'accompagnement. C'est ce que nous pouvons logiquement déduire. Le matériau empirique nous amène

à développer au-delà de cette déduction logique. En fonction d'un même objet d'accompagnement, s'offre au CP une pluralité de possibilités parmi lesquelles il est amené à réaliser un choix. Choix à définir en fonction de critères, ces derniers devant être construits. Son investigation va être portée par la question suivante : « qu'est-ce que je vais faire avec cette directrice ? » et ce qui sous-tend cette question est de définir les contenus et les modalités de l'accompagnement pertinents eu égard à l'objet à accompagner.

3) Nous avons identifié un troisième objectif. Ce dernier vise à évaluer, en tant que CP, sa propre capacité et sa propre compétence en tant qu'accompagnateur. De la même manière que pour le deuxième objet d'investigation, la détermination de l'objet à accompagner et la définition des contenus et des modalités de l'accompagnement vont influencer sur les performances perçues par le CP de sa propre activité. Mais se joue autre chose. L'investigation du CP va être portée par la question suivante : « quels sont les critères qui vont définir que mon accompagnement est performant ? » et ce qui sous-tend cette question est de définir les contours du métier d'accompagnateur.

Lors de la séance d'accompagnement menée par Mathieu avec Monsieur Brink, nous avons identifié quatre objets d'incertitude différents se côtoyant.

1) Mathieu est venu à l'entretien d'accompagnement avec l'anticipation de travailler sur le projet d'établissement de Monsieur Brink. Cela fait partie de leur contrat d'accompagnement et des demandes de Monsieur Brink. Cependant, Mathieu observe que Monsieur Brink l'entretient de plusieurs sujets mais qu'il semble peu enclin à aborder, de sa propre initiative, la question du projet d'établissement. L'objectif majeur de Mathieu réside alors dans la détermination de modalités qui permettraient à Monsieur Brink de centrer son attention sur la question du processus d'élaboration du projet d'établissement. Un premier objectif d'investigation réside donc dans la détermination de modalités de raccord à un objet d'accompagnement qui a été défini en amont de l'entretien d'accompagnement.

2) Mathieu évalue que Monsieur Brink pose une série d'actes qui sont en décalage avec les normes du pilotage performant d'une équipe pédagogique d'un établissement scolaire. Un des objectifs de l'entretien d'accompagnement poursuivis par Mathieu n'est autre que d'amener le directeur à développer les gestes professionnels, les postures et les attitudes qui relèvent d'un directeur performant.

3) Un troisième objectif se définit dans le cours même de l'entretien d'accompagnement. Mathieu, en voulant faire travailler le directeur sur l'élaboration du projet d'établissement, tente d'analyser, à partir du discours du directeur, les besoins du directeur afin de définir des modalités d'accompagnement. Il va dégager progressivement un besoin relatif à la manière de mener une démarche collégiale de prise de décision.

4) Nous avons identifié un quatrième objectif d'enquête, assez circonscrit dans le temps et relatif à la manière de répondre à un directeur lorsque ce dernier, dans une

sorte de connivence, ne développe pas sa pensée mais utilise l'expression : « tu vois ce que je veux dire ? » Mathieu se rend compte, au moment où il dit : « je vois », qu'il vient de rater une opportunité d'amener Monsieur Brink à développer sa pensée et à préciser des éléments de sa pratique de directeur.

Avec l'analyse des objets d'enquête poursuivis par Pierre, nous mettons à jour trois natures différentes d'enjeux: un **enjeu d'intelligibilité** identifié au travers de l'objectif de construire une compréhension de la situation problématique vécue par la directrice, un **enjeu opérationnel** identifié au travers de l'objectif de détermination de la nature des gestes professionnels à poser pour « accompagner » la directrice et un **enjeu identitaire** identifié au travers de l'objectif d'évaluation, en tant que CP, de ses compétences d'accompagnateur. Avec l'analyse des objets d'enquête poursuivis par Mathieu, nous relevons tout comme pour Pierre, un enjeu d'intelligibilité identifié à travers l'objectif de construire une compréhension des pratiques du directeur, deux enjeux opérationnels identifiés au travers des objectifs d'identifier des modalités pour recentrer l'entretien d'accompagnement sur l'objet défini en amont lors d'une contractualisation avec le directeur et de définition de nouvelles façons de faire pour amener le directeur à plus déployer ses pratiques et enfin, un **enjeu d'influence** quand Mathieu poursuit comme objectif d'agir sur le rapport qu'entretient le directeur à ses gestes professionnels, à sa posture et à ses attitudes de directeur.

Chaque enjeu, de par sa nature, sélectionne des faits et mobilise des systèmes de significations différents qui, certes, se croisent et s'alimentent mais demeurent différents. C'est cette exploration empirique, réalisée sur la base des matériaux dont nous disposons, qui nous a autorisée à définir plusieurs enquêtes, se croisant et s'entrelaçant mais poursuivant chacune sa propre logique et répondant à un enjeu spécifique.

A retenir

Notre analyse nous amène à formuler les hypothèses suivantes :

Un entretien d'accompagnement, plusieurs enquêtes

Hypothèse : Il existerait des objets d'enquête qui se retrouveraient dans chaque entretien d'accompagnement. Nous en avons identifié deux, à savoir : 1) les contenus et les modalités d'accompagnement et 2) les objets de l'accompagnement. Il existerait, par ailleurs des objets spécifiques à chaque entretien d'accompagnement et, éventuellement, à chaque CP.

Genre de l'accompagnement et style de l'accompagnateur

Nous formulons une seconde hypothèse dans la logique de la première : les objets d'enquête que nous avons identifiés comme transversaux, à savoir « Contenus et modalités d'accompagnement » et « Objets de l'accompagnement », relèveraient du genre professionnel de l'accompagnement, c'est-à-dire des objets qui constitueraient « *les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail.* » (Yves Clot & Faïta, 2000, p. 9). Alors que des objets d'enquête spécifiques à un accompagnateur comme par exemple « Modalité de raccord à un objet d'accompagnement prédéfini » ou encore « Modifier les gestes professionnels, postures et attitudes du directeur » relèveraient du style particulier des conseillers pédagogiques concernés. Par style, nous nous référons à l'approche que développent Yves Clot et Daniel Faïta, à savoir des chemins de traverse perçus comme nécessaires par les sujets pour pouvoir travailler. « *Celui ou ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action. Du coup, quand c'est nécessaire, ils ajustent et retouchent les genres en se plaçant également en dehors d'eux par un mouvement, une oscillation parfois rythmique consistant à s'éloigner, à se solidariser, à se confondre selon de continues modifications de distance qu'on peut considérer comme des créations stylistiques.* » (Yves Clot & Faïta, 2000, p. 15).

Des natures différentes d'enjeux

Chaque enquête menée au sein d'un même entretien d'accompagnement s'inscrit dans une logique qui lui est propre, que ce soit, par exemple, une logique d'intelligibilité, une logique opérationnelle, une logique d'influence ou une logique de construction identitaire. C'est l'objectif, propre à une enquête, qui définit les contours de cette enquête. Dans les prolongations possibles à cette recherche, nous pourrions identifier, voire déplier chaque logique et relever comment elle s'incarne dans l'activité des sujets.

5.2.2.4. L'établissement d'une indétermination : conclusions

La première étape que nous avons analysée dans les entretiens de rétrospection et qui intervient dans le schème de l'enquête, précède en tant que telle l'enquête ; elle

est désignée par John Dewey comme l'**antécédent de l'enquête**. Nous avons confronté la modélisation réalisée par John Dewey aux matériaux empiriques dont nous disposons et nous sommes arrivée à identifier deux actes :

- (1) Définir le caractère déterminé d'une situation
- (2) Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation

L'étude de la définition du caractère déterminé d'une situation nous amène à formuler l'hypothèse que cet acte correspondrait, pour le CP, à produire une **anticipation** d'un vécu d'une situation d'accompagnement ; anticipation qui s'incarnerait dans une opération de liaison **d'inclusion** entre des ensembles d'actions possibles. Anticipation qui se traduirait par une **consigne** que le sujet s'adresserait à lui-même de **concevoir ou d'engager un agir** en sélectionnant des actes d'accompagnement appartenant à un registre plus large constituant un patrimoine d'actes définissant l'accompagnement. La sélection étant définie en fonction d'indicateurs relevés dans le comportement des accompagnés.

L'étude de l'édification de la rupture du caractère déterminé de la situation nous amène à formuler l'hypothèse que cet acte correspondrait, pour le CP, à engager une potentielle **délibération** ; délibération qui s'incarnerait dans une opération de liaison de différence entre des ensembles traduisant des éléments attendus ou désirés et des ensembles traduisant ce qui se produit dans la séance d'accompagnement. Opération de liaison de différence sous-tendue par une intention **d'évaluation** liée à l'objet de l'enquête en question et qui se déroule dans un format de communication de soi à soi **argumentatif**, annonçant un débat possible, révélant des hésitations ou des contradictions mises en perspectives par le CP.

5.2.3. L'institution d'un problème : la situation indéterminée devient problème dans le cours même du processus qui la soumet à l'enquête

L'institution du problème peut être définie comme la première étape de l'enquête. Pour ce qui est de notre grille d'analyse de l'accompagnement, elle constitue la deuxième famille d'actes correspondant au schème de l'enquête. Par confrontation de notre matériau empirique à la modélisation proposée par John Dewey de l'enquête scientifique, nous avons établi que l'institution du problème pouvait être définie à partir de deux actes :

- (1) Etablir qu'une situation exige une enquête
- (2) Produire une question et/ou désigner les cadres du problème posé par la situation troublée

La problématisation est un produit du processus d'enquête lui-même, il ne le précède pas. C'est pour cette raison que John Dewey distingue résolution de problème et enquête car la problématisation est déjà une manière de transformer la situation indéterminée en situation déterminée :

« La situation instable ou indéterminée aurait pu être appelée situation problématique. Ce nom aurait été cependant le résultat d'une prolepse et d'une anticipation. La situation indéterminée devient problème dans le cours même du processus qui la soumet à l'enquête. » (Dewey, 2006, p.172-173)

5.2.3.1. Etablir qu'une situation exige une enquête

Etablir qu'une situation troublée exige une enquête, c'est amorcer le processus de problématisation.

« Le premier résultat de la mise en œuvre de l'enquête est que la situation est déclarée problématique. Constaté qu'une situation exige une enquête est le premier pas de l'enquête. (...) Un problème représente la transformation partielle par l'enquête d'une situation problématique en une situation déterminée. » (Dewey, 2006, p.172-173).

De la même manière que pour l'acte de définir le caractère déterminé d'une situation, nous disposons de peu d'informations sur l'acte d'établir qu'une situation exige une enquête. Cependant, pour les cas où nous disposons d'informations nous relevons un agir mental dont la liaison est une intersection entre des ensembles qui contiennent la perception du CP sur une question et des ensembles qui contiennent la perception d'un autre acteur sur un même évènement. L'intention que nous avons analysée pour cet agir mental est la volonté de créer du sens (comprendre) où se situent les similitudes et les différences entre les différentes perceptions. Et tout comme l'anticipation, le format de communication à soi est de l'ordre de la consigne que le CP s'adresse à lui-même.

Les deux tableaux suivants proposent des illustrations de cet acte pour Mathieu et Lucien.

Tableau 32 - Etablir qu'une situation exige une enquête selon Mathieu

Verbatim support	Objet de l'enquête	L'institution d'un problème	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
Puis il dit à ce moment-là : « c'est comme ça » et moi je fais (claquement de langue). Alors je me dis : « ouh, ça, y a un truc à creuser, je ne peux pas laisser passer ce bazar-là.	A - Contenus et modalités d'accompagnement	Etablir qu'une situation exige une enquête	Intersection	Perception du directeur de ses pratiques de prise de décisions	Pratiques de décision du directeur analysées par CP	Créer du sens - comprendre	Consignatif	Entretien d'accompagnement

Mathieu invite Monsieur Brink à faire le bilan du chantier « gestion de la cour de récréation » pour lequel il y a un groupe de travail. Le directeur explique que les enseignants sont las de ce chantier et Mathieu déduit qu'il est temps que ce chantier soit clôturé. Puis le directeur précise que le problème réside, selon lui, dans le fait que certains enseignants considèrent qu'il y a des problèmes pour certains enfants dans la cours de récréation alors que d'autres ne partagent pas cet avis. A l'issue de quoi Monsieur Brink est invité par Mathieu à préciser comment la décision va être prise à l'issue de ce chantier. Ce à quoi Monsieur Brink annonce qu'il sera celui qui va décider et annoncer aux enseignants les décisions concernant la gestion de la

cours de récréation. Mathieu réplique alors : « *c'est comme ça que va se prendre la décision ?* » et le directeur lui répondre : « *c'est comme ça* ». Quand Mathieu nous dit se souvenir s'être dit (extrait issu du tableau ci-dessus) « *ouh, ça, y a un truc à creuser, je ne peux pas laisser passer ce bazar-là* » (Annexe 8, Analyse codée Mathieu, ligne 36), il met en perspective qu'il ne comprend pas ce que le directeur a fait des résultats du groupe de travail, quelle place et quelle légitimité il lui accorde, etc. Il semble alors opportun à Mathieu d'engager une investigation sur toutes ces questions et sur le processus décisionnel mis en place par Monsieur Brink. Il opère alors une liaison d'intersection entre deux ensembles : 1) un premier ensemble constitué des perceptions du directeur de la pertinence de ses pratiques de prise de décision et 2) un deuxième ensemble constitué de l'analyse réalisée par Mathieu des pratiques du directeur. L'intention que nous avons analysée à cette opération de liaison relève d'une volonté de comprendre les logiques qui pilotent l'activité du directeur. Enfin, cette activité de penser se réalise dans un format de communication de soi à soi qui relève de la consigne.

Tableau 33 - Etablir qu'une situation exige une enquête selon Lucien

Verbatim support	Objet de l'enquête	L'institution d'un problème	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
mais en tous cas, il faudra investiguer, c'est pour ça que je lui demande si elle avait gardé des traces.	B - Objet sur lequel porte l'accompagnement	Etablir qu'une situation exige une enquête	Intersection	Pratiques de l'enseignante analysées par CP	Pratiques évaluées dans rapport d'inspection	Créer du sens - comprendre	Consignatif	Entretien d'accompagnement

Dans le tableau qui précède, nous réalisons le même exercice avec Lucien. Une enseignante qui exerce dans la section maternelle de l'établissement de Madame Tirtiaux a été inspectée individuellement le lendemain d'une inspection de toute la section des maternelles, après s'être disputée avec l'inspectrice. Le rapport d'inspection concerne la section entière mais l'inspectrice réalise un rapport individuel oral à la directrice où elle soulève plusieurs points négatifs à propos de la qualité des pratiques d'enseignement de cette enseignante inspectée individuellement. Elle lui signale qu'il serait opportun qu'un conseiller pédagogique l'accompagne. La directrice demande à Lucien d'accompagner cette enseignante. Invitation qu'il décline. Il accepte, en revanche, d'accompagner la directrice dans l'accompagnement de l'enseignante. Il s'attend à ce que la directrice dispose de traces concernant ce rapport individuel. Ce n'est pas le cas. Lucien constate qu'il ne dispose pas d'informations sur la qualité des pratiques de l'enseignante. C'est à ce moment-là, qu'après avoir édifié la rupture du caractère déterminé de la situation : « *ben oui... s'inquiéter du niveau d'étude des premières maternelles... ben voilà. Bon effectivement, peut-être que les activités ne sont pas du niveau requis, ou que c'est trop gentil, ou j'en sais rien* » (Annexe 7, Analyse codée Lucien, ligne 103), il établit que la situation exige une enquête : « *mais en tous cas, il faudra investiguer, c'est pour ça que je lui demande si elle avait gardé des traces.* » (Annexe 7, Analyse codée Lucien, ligne 104). Pour réaliser cet acte, Lucien réalise une opération de liaison entre, d'une part, un premier ensemble constitué de ses

propres représentations des pratiques de l'enseignante (elle s'est engagée dans des formations, elle soumet ses préparations à une collègue, ...) et un deuxième ensemble constitué de ce qu'il perçoit des représentations de l'inspectrice et de la directrice des pratiques de l'enseignante. Cette liaison est produite avec comme intention de comprendre « ce qui pose problème » dans les pratiques de l'enseignante dans la logique de la directrice. Enfin, la liaison est produite dans un format consignatif.

A retenir

Nous avons identifié un agir mental pour l'acte d'établir qu'une situation exige une enquête. La liaison est une intersection entre deux ensembles dont le premier contient la perception du CP sur une question et le second contient la perception d'un (ou plusieurs) autre(s) acteur(s) sur cette même question. Nous avons relevé comme intention la compréhension à travers l'identification de similitudes ou de différences entre les différentes perceptions. Et tout comme l'anticipation, le format de communication à soi s'incarne dans la consigne que le CP s'adresse à lui-même.

5.2.3.2. Produire une question et/ou désigner les cadres du problème posé par la situation troublée

Si le questionnement engendré par une situation troublée trouve immédiatement une réponse, il n'y a pas lieu de soumettre la situation qui a engendré le questionnement au processus de l'enquête. Toutes les questions n'engagent donc pas une enquête. Si le conseiller pédagogique trouve immédiatement une réponse à son questionnement, à savoir, il sait ce qu'il doit faire maintenant, le processus d'enquête ne s'enclenche pas.

L'analyse de cet acte nous permet de comprendre comment le sujet **désigne le problème posé par la situation troublée**. Il est question pour lui de « découvrir ce que sont le ou les problèmes qu'une situation problématique pose à l'enquête » (Dewey, 2006, p.173).

« C'est un dicton familier et plein de sens qu'un problème bien posé est à moitié résolu. **Découvrir ce que sont le ou les problèmes qu'une situation problématique pose à l'enquête**, c'est être déjà bien avancé dans l'enquête. Se méprendre sur le problème posé, c'est diriger l'enquête subséquente sur une mauvaise voie. » (Dewey, 2006, p.173)

La problématisation correspondrait à une configuration, c'est-à-dire à une délimitation des cadres de pensée et des outils intellectuels utilisés par le sujet pour lire, comprendre et interpréter la situation qui se présente à lui et qu'il juge comme présentant des éléments générant l'incertitude. La manière dont va être posée la question va définir le problème qui pourrait l'être de plusieurs autres manières. De nouveau, en lien avec nos options épistémologiques, nous postulons que le sujet n'est pas le jouet des événements, mais qu'il pose activement des balises ou des

cadres issus de son patrimoine expérientiel et conceptuel pour interpréter les données de son environnement et les poser en « évènement » ou pas.

« Sans problème, on tâtonne dans l'obscurité. La façon dont le problème est conçu décide des suggestions spécifiques qui seront acceptées et de celles qui seront rejetées. » (Dewey, 2006, p.173)

Utilisant un autre registre, on pourrait désigner la problématisation comme le processus de mise en énigme des comportements à adopter dans une situation que le sujet définit comme incertaine. Les termes mêmes qui posent l'énigme l'affilient à un cadre de référence (à un système de significations) et à des familles de résolution.

« L'énonciation d'une situation problématique en termes de problème n'a de signification que si le problème institué se réfère dans les termes mêmes de son énonciation à une solution possible. C'est justement parce qu'un problème bien énoncé est presque résolu que la détermination d'un problème authentique est une enquête progressive. » (Dewey, 2006, p. 173)

Nous retenons des lignes qui précèdent que la désignation du problème peut être progressive et évolutive. Le sujet, au fur et à mesure de ses interactions avec l'environnement, va potentiellement délimiter de manière plus précise ou encore modifier les références qui lui servaient à la délimitation.

Le format de communication à soi pour cet acte prend la forme, sans trop de surprises, du format inconnutif. En effet, le CP se dit à lui-même qu'il ne comprend pas ce qui se passe, qu'il ne connaît pas certains éléments qui se présentent à lui ou qu'il n'identifie pas ce qui est à faire.

Nous avons relevé dans les agirs mentaux, définissant l'acte de désigner les cadres du problème posé par la situation troublée, deux intentions : 1) comprendre, donner du sens aux éléments en présence et 2) identifier des ressources pour l'agir. Pour ce qui est des opérations de liaison, nous avons relevé essentiellement deux natures de liaisons : liaison d'union et liaison d'intersection. Sur l'ensemble des agirs mentaux que nous avons identifiés pour l'acte de désigner les cadres du problème posé par la situation troublée, nous avons repéré un agir mental où la liaison est une différence. Dans les trois tableaux qui suivent nous présentons des exemples d'agirs mentaux où chaque intention et chaque liaison sont incarnées.

Tableau 34 – Désigner les cadres du problème posé par une situation selon Mathieu

Verbatim support	Objet de l'enquête	L'institution d'un problème	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
Mais à ce moment-là je réfléchis à comment on va..., non pas sortir de cette situation, mais se dire : « qu'est-ce que je vais utiliser comme démarche pour l'amener à penser qu'il y a d'autres possibilités? »	A - Contenus et modalités d'accompagnement	Désigner les cadres du problème posé par la situation	Union réunion	Pratiques de prise de décisions envisagées par directeur	Stratégies pour associer propositions de pratiques du CP à pratiques conçues par directeur	Identifier des ressources à l'agir	Inconnutif	Entretien d'accompagnement

Dans le tableau ci-dessus, nous présentons un agir mental présent dans l'acte de désigner les cadres de la situation problème posé par une situation vécue par le CP comme incertaine.

Mathieu se souvient avoir d'abord pensé : « *comment on va faire pour s'en sortir de cette situation ?* », puis dans le cours même de la formulation de cette question avoir affiné sa question qui s'est transformée : « *qu'est-ce que je vais utiliser comme démarche pour l'amener à penser qu'il y a d'autres possibilités ?* » (Annexe 8, Analyse codée Mathieu, ligne 50). Certains pourraient contester notre propos en argumentant que la progression que nous analysons n'est autre qu'un effet de communication du CP et donc de présentation de soi au chercheur. Nos grilles d'analyses ne relèvent pas d'une évaluation de la qualité des propos ou de la « vérité » des propos des CP. Notre travail consiste à identifier des indices qui nous permettent de comprendre comment s'organise la pensée du CP en situation d'accompagnement et nous n'évaluons pas ses propos. Mais, si c'était le cas, l'exemple que nous vous proposons annule l'argument d'effet de désirabilité sociale. En effet, quand Mathieu dit « *comment on va faire pour s'en sortir ?* », il exprime qu'il est face à une difficulté, de la même manière que le directeur risque d'être en difficulté face à ses enseignants, quand ce dernier envisage de décider des priorités de gestion de la cour de récréation sans même impliquer le groupe de travail qui a investigué et réfléchi à la question de la gestion de la cour de récréation. A ce moment-là, nous entendons dans les propos de Mathieu qu'il perçoit que Monsieur Brink s'achemine, de par ses choix relatifs à la prise de décision (qu'il pense réaliser seul), vers une situation organisationnelle problématique. Lorsque Mathieu reformule la question qui correspond à l'acte de désignation des cadres du problème, il précise le problème : c'est lui Mathieu, qui peut aider le directeur à éviter d'aller au-devant de problèmes avec les enseignants de son établissement et particulièrement avec les enseignants ayant participé au groupe de travail, en amenant Monsieur Brink à envisager d'autres possibilités d'organiser la prise de décision relative aux questions de gestion de la cour de récréation. Avec cette deuxième manière de poser le problème, non seulement il est question d'aider Monsieur Brink à ne pas s'empêtrer dans une situation délicate mais plus encore, Mathieu précise la manière dont il va pouvoir s'y prendre : proposer d'autres possibles de définir la gestion de la cour de récréation.

Comme nous l'avons déjà présenté avec les propos de John Dewey, une problématisation est évolutive et peut se préciser au fur et à mesure. Nous formulons l'hypothèse que le moment même de l'énonciation, peut générer une modification de la perception des contours du problème. C'est là tout l'intérêt d'envisager l'activité de penser comme une activité de communication à soi.

Dans le t

Tableau 34 – Désigner les cadres du problème posé par une situation selon Mathieu, nous relevons que l'intention de Mathieu est d'identifier des ressources pour l'agir. Cette intention est relative à la liaison d'union entre pratiques du directeur qui a soutenu la constitution d'un groupe de travail pour la gestion de la cour de récréation et les propositions du CP pour exploiter le travail réalisé par le groupe d'enseignants.

Dans le tableau suivant, nous présentons un autre agir mental dans lequel nous analysons une autre nature de liaison et une intention différente de celle présentée dans le tableau précédent.

Tableau 35 - Désigner les cadres du problème posé par la situation selon Lucien (liaison d'intersection)

Verbatim support	Objet de l'enquête	L'institution d'un problème	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de communication	Espace temporel
Je suis aussi peut-être en train de me dire : « mais qu'est-ce qu'on lui reproche à cette fille ? Y a plein de lacunes, mais je ne les connais pas. »	B - Objet sur lequel porte l'accompagnement	Désigner les cadres du problème posé par la situation	Intersection	Représentations sur pratiques de l'enseignante par inspectrice et directrice	Représentations sur pratiques de l'enseignante par CP	Créer du sens - comprendre	Inconnutif	Entretien d'accompagnement

Lucien traite avec Madame Tirtiaux de la question de l'enseignante inspectée individuellement après s'être disputée avec l'inspectrice lors de l'inspection de la section maternelle. Il entend la directrice lui expliquer que ce qui est reproché à l'enseignante, alors qu'elle passe très bien auprès des parents, que les enfants sont heureux de se retrouver en classe avec elle, c'est le « niveau d'étude de ses élèves » de première année maternelle (première année de scolarisation – enfants de 2,5 à 4 ans). Il est un peu surpris et c'est ainsi qu'il s'interroge sur ce qui est reproché à cette enseignante. Alors que dans l'exemple précédent la liaison relevait d'une union et visait une identification de ressources, dans le présent exemple, le CP opère une liaison d'intersection entre les représentations de la directrice et de l'inspectrice (relayées par la directrice) sur les pratiques de l'enseignante et les critères d'évaluation de ces pratiques et ses propres représentations à lui des pratiques de l'enseignante et de ses grilles d'évaluation des pratiques. L'intention du CP, analysée alors qu'il opère cette liaison d'intersection, est de comprendre la nature des critères de la directrice. Dans ce cas de figure, le CP pose le problème en confrontant les représentations d'autrui à ses propres représentations. Quelles relations entre les différentes représentations ? Qu'est-ce qui les unit ? Qu'est-ce qui les distingue ? En quoi le CP partage ou non l'évaluation de la directrice et de l'inspectrice ?

Tableau 36 - Désigner les cadres du problème posé par la situation selon Lucien (liaison de différence)

Verbatim support	Objet de l'enquête	L'institution d'un problème	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
Et c'est là que je me dis : "effectivement, quand tu me dis ça, est-ce que tu es en attente de quelque chose ou alors est-ce que tu veux partir de ce que les gens, c'est-à-dire ton équipe exprime?"	B - Objet sur lequel porte l'accompagnement	Désigner les cadres du problème posé par la situation	Différence	Représentations sur pratiques de l'enseignante par inspectrice et directrice	Représentations sur pratiques de l'enseignante par CP	Créer du sens - comprendre	Inconnutif	Entretien d'accompagnement

Madame Tirtiaux et Lucien réfléchissent sur le contenu du programme des concertations des enseignantes de la section maternelle de l'établissement. Madame Tirtiaux propose de donner en amont un programme en fonction des « lacunes » des enseignantes. Lucien va lui proposer d'autres modalités qui invitent les enseignantes progressivement à devenir « autonomes » par rapport à ces concertations et à ce qu'elles y travailleraient. Lucien lui présente donc toute une démarche où la directrice outille progressivement les enseignantes qui deviendraient progressivement « actrices » de leurs concertations. C'est alors que la directrice lui demande : « *Ben c'est ça mais maintenant, ce sont les objectifs qu'il faut définir. Ou bien c'est elles ? Non, c'est moi qui... hein ?* » (traces d'activité de l'entretien d'accompagnement mené par Lucien avec Madame Tirtiaux). A ce moment-là Lucien s'interroge : « *Et c'est là que je me dis : "effectivement, quand tu me dis ça, est-ce que tu es en attente de quelque chose ou alors est-ce que tu veux partir de ce que les gens, c'est-à-dire ton équipe exprime?"* ». » (Annexe 7, Analyse codée Lucien, ligne 70). C'est une liaison de différence, car contrairement aux deux exemples cités pour Mathieu et pour Lucien, dans cet agir mental, Lucien a déjà formulé deux pistes possibles de considérer l'objet de l'incertitude. Soit le problème porte sur le rapport qu'entretient Madame Tirtiaux à laisser ses enseignantes de la section maternelle à définir les objectifs de leurs rencontres, soit le problème porte sur les outils dont dispose la directrice pour soutenir le travail de concertation des enseignantes dans un mouvement d'autonomisation tel que décrit par Lucien. L'indice relevé par Lucien dans la réaction l'amène à imaginer deux problèmes potentiels. Considérer un des deux problèmes, c'est exclure le second. Cette observation nous amène à formuler l'hypothèse que considérer deux problèmes distincts à partir d'un même indice lors de la problématisation amène le sujet à opérer une liaison de différence.

A retenir

Il semblerait que la problématisation puisse permettre d'affiner progressivement les systèmes de référence qui vont servir à circonscrire le problème, et cela peut se produire alors même que le CP désigne, à sa propre intention, les cadres du problème.

Il y a, semble-t-il, plusieurs manières de problématiser. Nous en avons relevé trois : 1) unir des pistes d'action issues d'auteurs différents et interroger la forme que pourra prendre cette union 2) confronter différentes représentations d'une même situation en opérant une liaison d'intersection entre elles, 3) disjoindre deux pistes

de problèmes à partir d'un même indice offert par l'observation et par les interactions avec l'accompagné.

Deux intentions semblent dominer : une intention de création de sens et de compréhension et une intention d'identification de ressources pour l'agir. Lorsqu'il problématise, le CP le ferait soit pour organiser du sens avec les éléments dont il dispose et comprendre « ce qui se passe », se donner donc une intelligibilité de ce qu'il vit ou de ce qu'il perçoit que l'accompagné vit ou il le ferait pour concevoir des pistes pour agir dans le cadre de son accompagnement.

5.2.3.3. L'institution d'un problème : conclusions

L'institution du problème, ou le processus de problématisation, passe par deux actes que nous avons nommés :

- (1) Etablir qu'une situation exige une enquête
- (2) Produire une question et/ou désigner les cadres du problème posé par la situation troublée

Pour ce qui est d'établir qu'une situation exigeait une enquête, nous avons identifié que la liaison se présentait toujours sous la forme d'une intersection qu'établit le CP entre sa perception et celle d'un autre sujet dans une intention de créer du sens et avec format de communication à soi consignatif.

Pour ce qui est de produire une question et/ou de désigner les cadres du problème posé par la situation troublée, nous avons identifié trois manières mentales de poser cet acte : 1) unir des pistes d'action issues d'auteurs différents et interroger la forme que pourra prendre cette union 2) confronter différentes représentations d'une même situation en opérant une liaison d'intersection entre elles, 3) différencier deux pistes de problèmes à partir d'un même indice offert par l'observation et par les interactions avec l'accompagné. Nous avons aussi relevé deux intentions qui semblent dominantes : une intention de création de sens et de compréhension et une intention d'identification de ressources pour l'agir.

Il semblerait, enfin, que la problématisation soit progressive et évolutive et puisse permettre d'affiner progressivement les systèmes de référence qui vont servir à circonscrire le problème.

5.2.4. La détermination de la solution du problème

La troisième famille d'actes du schème de l'enquête, mais aussi la deuxième étape de l'enquête elle-même, est désignée par John Dewey comme la détermination de la solution du problème. Elle correspond à « **l'organisation des faits dans l'observation** » (Dewey, 2006, p.174) et à une **mise en relation de systèmes de significations** qui produisent des séries d'hypothèses (significations intermédiaires) jusqu'à l'obtention d'une hypothèse qui convient plus précisément que la première,

celle qui n'a pas été acceptée immédiatement et qui a amené le sujet à édifier la rupture dans le caractère déterminé de la situation vécue :

« Le raisonnement correspond au développement des « significations que contiennent les idées dans leurs relations réciproques. (...) Quand une signification suggérée est immédiatement acceptée, l'enquête s'arrête. (...) La vérification de l'acceptation immédiate est l'examen de la signification en tant que signification. » (Dewey, 2006, p. 177)

La détermination de la solution problème se réalise par l'engagement d'un raisonnement ; ce dernier correspond au processus qui vise à vérifier, alors que le sujet tente de déterminer la solution du problème, qu'une **suggestion peut devenir une idée**, c'est-à-dire une piste de solution possible. **Le raisonnement** c'est « *la nécessité de **développer les significations** que contiennent les idées dans leurs relations réciproques.* » écrira John Dewey.

« Cet examen consiste à noter ce qu'implique la signification en question par rapport aux autres significations dans le système dont elle fait partie, la relation formulée constituant une proposition. Si telle relation de significations est acceptée, nous devons alors accepter telle autre relation de significations du fait de leur appartenance au même système de significations. A travers une série de significations intermédiaires, on atteint enfin une signification qui convient plus clairement au problème en question que l'idée d'abord suggérée. Elle indique des opérations qui peuvent être effectuées pour faire la preuve de son applicabilité, alors que l'idée originelle est d'ordinaire trop vague pour déterminer des opérations décisives. » (Dewey, 2006, p. 177)

Le parallèle établi par John Dewey avec la démarche scientifique nous éclaire d'autant plus :

« Ceci apparaîtra mieux encore si l'on prend pour exemple le raisonnement scientifique. Une hypothèse, une fois suggérée et soutenue, se développe en relation avec d'autres structures conceptuelles jusqu'à ce qu'elle reçoive une forme dans laquelle elle peut produire et diriger une expérimentation qui dévoilera précisément les conditions qui ont le maximum de force possible pour déterminer si l'hypothèse doit être acceptée ou rejetée. Ou bien, il se peut que l'expérimentation indique les modifications que requiert l'hypothèse pour être applicable, c'est-à-dire convenir à l'interprétation et à l'organisation des éléments du problème. » (Dewey, 2006, p. 177)

En confrontant la modélisation de John Dewey et le traitement de nos matériaux empiriques, nous avons identifié quatre actes qui permettent de définir la détermination de la solution problème :

- (1) Sélectionner les éléments constitutifs du problème
- (2) Formuler des hypothèses
- (3) Déterminer des opérations, des actes
- (4) Etablir des prévisions

Dans le cadre de cette recherche, nous ne croiserons avec l'outil des agirs mentaux qu'un seul acte, à savoir, sélectionner les éléments constitutifs du problème.

5.2.5. Sélectionner les éléments constitutifs du problème

Le sujet **choisit** des filtres pour discriminer les éléments à recenser. Cette sélection de filtres permet de « **choisir les faits** » (Dewey, 2006, p.178). C'est « l'observation contrôlée » ou encore c'est « **l'enquête dirigée** » (Dewey, 2006, 178).

« Si nous assurons prématurément que le problème impliqué est défini et clair, l'enquête qui s'ensuit s'engage sur une mauvaise voie. D'où la question de savoir comment la formation d'un problème authentique est contrôlée de façon à conduire les enquêtes ultérieures vers une solution. Le premier pas à faire pour répondre à cette question consiste à reconnaître qu'aucune situation complètement indéterminée ne peut être convertie en problème ayant des éléments constitutifs définis. Il faut donc d'abord rechercher des éléments constitutifs d'une situation donnée, qui en tant qu'éléments constitutifs sont stables. » (Dewey, 2006, p. 173)

L'acte de sélectionner les éléments constitutifs d'un problème prend des formes mentales les plus variées. Avec quatre tableaux, nous allons présenter dans les lignes qui suivent quelques formes possibles.

Tableau 37 – Sélectionner les éléments constitutifs du problème selon Pierre (format descriptif)

Verbatim support	Objet de l'enquête	La détermination de la solution	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
Parce que je la connais bien. Elle aime être claire, transparente, juste avec les gens.	A - Contenus et modalités d'accompagnement	Sélectionner les éléments constitutifs	Inclusion	Qualités accompagné	Connaissance des qualités de l'accompagné	Identifier des ressources à l'agir	Descriptif	Espace temporel du toujours

Alors que Madame Engels a annoncé à Pierre la difficulté rencontrée avec son PO concernant la communication aux enseignants sur les risques possibles de licenciement suite à la fusion d'établissements scolaires, Pierre s'apprête à travailler avec la directrice pour dégager avec elle des stratégies de communication qui respectent à la fois les désirs émis par le PO mais qui rencontrent aussi les qualités qu'il reconnaît à Madame Engels. Pour sélectionner les éléments constitutifs du problème, il puise dans le registre de ses représentations des « qualités » qu'il identifie ou qu'il attribue à cette directrice. Représentations qui sont, par ailleurs, intemporelles ou plus exactement que Pierre situe dans un espace temporel du « toujours ». Madame Engels est, pour lui, toujours éprise de clarté, de transparence et de justice. Ce n'est pas lié à ce moment précis. Les ensembles liés dans un rapport d'inclusion sont d'une part les « représentations du CP des qualités de l'accompagnée » et d'autre part « la connaissance que possède le CP de ces qualités » : « il la connaît bien » (Annexe 6, Analyse codée Pierre, ligne 3).

Cette opération d'inclusion est opérée avec l'intention d'identifier des ressources et prend la forme descriptive. Pierre se décrit à lui-même ou recense sa connaissance des qualités de Madame Engels qui l'amènent à identifier un certain type de ressources pour concevoir les modalités de son accompagnement. Nous avons répertorié ce format de communication à soi uniquement pour cet acte, nous ne le retrouvons pas dans les autres actes du schème de l'enquête de John Dewey. Pour être exact, nous le retrouvons pour un acte similaire qui se situe dans la quatrième étape du schème de l'enquête proposé par John Dewey, à savoir « l'établissement de la preuve par l'épreuve des idées par les faits ». En effet, un des trois actes répertoriés n'est autre que le fait de « sélectionner de nouveaux éléments constitutifs ». Nous le présenterons ultérieurement de manière à conserver un certain ordre à notre présentation mais, nous ne sommes pas surpris de remarquer qu'un même acte, même s'il est situé temporellement ultérieurement et qu'il remplit une autre fonction, possède les mêmes caractéristiques.

Si le format descriptif de communication à soi semble être exclusivement utilisé par le CP lorsqu'il sélectionne les éléments constitutifs du problème, il n'est cependant pas le seul à l'être. Dans le tableau suivant, Pierre utilise un autre format de communication à soi pour réunir les éléments du « puzzle ».

Tableau 38 – Sélectionner les éléments constitutifs du problème selon Pierre (format argumentatif)

Verbatim support	Objet de l'enquête	La détermination de la solution	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
en même temps je ne m'y attendais pas, donc je n'ai pas préparé ce que je pourrais lui dire aujourd'hui	C - Compétences de l'accompagnateur	Sélectionner les éléments constitutifs	Différence	Projet d'objet d'accompagnement	Objet rencontré dans l'accompagnement	Evaluer	Argumentatif	Entretien d'accompagnement

Lorsque Pierre, suite à ses échanges avec Madame Engels, finit par comprendre que le PO ne tolère aucune communication avec les enseignants concernant les questions de fusion des établissements, il se perçoit comme démuni face aux demandes d'accompagnement de la directrice. Que peut-il lui proposer face à cette situation pour laquelle il a mis une demi-heure à comprendre les tenants et aboutissants tellement elle lui semble invraisemblable. Face à ce sentiment, il sélectionne comme information pertinente de ne pas pouvoir soutenir la directrice dans sa demande d'accompagnement sur cet objet, l'absence d'information en amont de l'entretien d'accompagnement. Il ne savait pas en se rendant à l'entretien avec Madame Engels qu'il s'engageait à travailler sur cette situation insoluble.

Les deux ensembles liés dans un rapport de différence sont, d'une part, le « projet d'objet d'accompagnement » et, d'autre part, « l'objet effectif d'accompagnement demandé par l'accompagnée » : « *il la connaît bien* » (Annexe 6, Analyse codée Pierre, ligne 22). Cette opération de différence est opérée avec

l'intention d'évaluer ses propres compétences d'accompagnateur et cela prend un format argumentatif de communication à soi.

Dans le tableau suivant, l'acte de sélectionner les éléments constitutifs du problème se réalise dans une opération de liaison, avec une intention de compréhension et dans un format inconnutif de communication à soi. Donc un troisième cas figure de la forme prise par cet acte.

Tableau 39 – Sélectionner les éléments constitutifs du problème selon Pierre (format inconnutif)

Verbatim support	Objet de l'enquête	La détermination de la solution	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
à ce moment-là dans un coin de ma tête, je vais évoquer sa situation personnelle parce qu'elle l'avait évoquée dans le passé. Je voulais savoir si elle avançait dans sa situation personnelle,	B - Objet sur lequel porte l'accompagnement	Sélectionner les éléments constitutifs	Intersection	Projets de la directrice de poursuivre un mandat de direction	Projets d'accompagnement CP du mandat de directrice	Créer du sens - comprendre	Inconnutif	Entretien d'accompagnement

A un moment donné, alors que Madame Engels explique combien s'est bien déroulée la rencontre entre ses enseignants de la section primaire et les directrices d'un second établissement avec lequel la fusion est programmée, Pierre est pris d'une question : tout le travail mené avec cette directrice sert-il à quelque chose ? En effet, Madame Engels est directrice par intérim et jusqu'alors cette dernière ne projetait pas de poursuivre la fonction de directrice au-delà de cette période. S'investir autant, en tant que CP dans cet accompagnement où il est question de préparer la rentrée scolaire prochaine, se justifie-t-il si Madame Engels reprend son poste d'enseignante ? Donc quand Pierre nous dit qu'il était en train de penser « *à ce moment-là dans un coin de ma tête, je vais évoquer sa situation personnelle parce qu'elle l'avait évoquée dans le passé. Je voulais savoir si elle avançait dans sa situation personnelle* » (Annexe 6, Analyse codée Pierre, ligne 32), la situation personnelle dont il est question, c'est la manière dont Madame Engels envisage son avenir : directrice ou enseignante. Pierre opère un lien d'intersection entre un premier ensemble constitué des projets professionnels de la directrice accompagnée et de ses propres projets à lui d'accompagnement de Madame Engels. Cette opération d'intersection, pour identifier l'objet sur lequel les deux projets peuvent se rencontrer, est sous-tendue par une intention de comprendre les enjeux de la directrice et le rapport que lui-même, Pierre, entretient à ces mêmes enjeux. Le tout dans un format inconnutif. Il s'informe lui-même qu'il ne possède pas d'informations sur ces questions. Mais les projets de la directrice constituent des éléments pertinents selon Pierre à considérer pour ce qui est de définir l'objet de son accompagnement.

Nous souhaitons enfin présenter un quatrième tableau pour cet acte qui constitue un quatrième cas de figure pour ce qui est de la sélection des éléments constitutifs du problème.

Tableau 40 – Sélectionner les éléments constitutifs du problème selon Hélène (format consignatif)

Verbatim support	Objet de l'enquête	La détermination de la solution	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
cette synthèse écrite elle ne l'a pas intégrée donc j'en prends acte.	B - Objet sur lequel porte l'accompagnement	Sélectionner les éléments constitutifs	Union	Informations collectées sur pratiques directrice	Pratiques d'accompagnement de la CP	Concevoir/engager un agir	Consignatif	Entretien d'accompagnement

Le tableau ci-dessus illustre un nouveau format de communication mais aussi une autre opération de liaison de même qu'une intention différente des trois précédentes.

Les enseignants ont produit une synthèse dans laquelle ils précisent leurs besoins de formation. Hélène s'attend à ce que la directrice soit au fait du contenu de cette synthèse et elle observe, lors de l'entretien d'accompagnement, que Madame Swift découvre les notes de la synthèse. C'est alors qu'elle se dit à elle-même : « *cette synthèse écrite elle ne l'a pas intégrée donc j'en prends acte* » (Annexe 5, Analyse codée Hélène, ligne 13). Elle réalise alors un lien entre, d'une part, les informations collectées sur les pratiques de la directrice et, d'autre part, ses pratiques d'accompagnement. En effet, elle prend acte. Cette liaison est sous-tendue par une intention de concevoir un agir (dans le cadre de son accompagnement) et la liaison se fait dans un format consignatif.

A retenir

Nous présentons, dans cette synthèse, un tableau qui nous permet d'illustrer combien l'acte de sélectionner les éléments constitutifs d'un problème s'incarne au travers d'agirs mentaux les plus variés.

Tableau 41 – Synthèse d'agirs mentaux possibles pour l'acte sélectionner les éléments constitutifs d'un problème

Nature des éléments sélectionnés comme constitutifs du problème	Opération de liaison	Intention	Format de communication à soi
Qualités de l'accompagné	Inclusion	Identifier des ressources à l'agir	Descriptif
Actes posés du CP	Différence	Evaluer	Argumentatif
Projets de l'accompagné	Intersection	Créer du sens - comprendre	Inconnu
Actes posés par l'accompagné	Union	Concevoir/engager un agir	Consignatif

La nature des éléments sélectionnés comme constitutifs du problème sont de multiples : nous avons relevé (de manière non exhaustive) quelques éléments. Ces éléments jugés comme appartenant à la situation problème et/ou permettant d'agir sur cette situation peuvent être :

- des **actes** posés et donc visibles,
- des actes non posés (des absences d'actes attendus)
- des **intentions**,
- des **qualités** attribuées à une personne ou à soi
- ...

Les liaisons opérées relèvent des quatre natures de notre grille d'analyse des agirs mentaux de même que les intentions ou les formats de communication de soi à soi. Il s'agit tout autant de comprendre, d'identifier des ressources pour agir ou encore d'évaluer et cela dans une forme où le CP argumente avec lui-même, se donne une consigne, déploie les éléments dont il dispose (descriptif) ou compare des éléments entre eux.

Nous formulons l'hypothèse que contrairement à d'autres actes plus circonscrits dans l'enquête, comme par exemple l'acte de produire une question et/ou de désigner les cadres du problème posé par la situation troublée, l'acte de sélectionner les éléments constitutifs d'un problème est engagé en permanence et que les formes mentales sont variées.

Autre hypothèse : le format descriptif de communication à soi semble être utilisé par les CP exclusivement lorsqu'ils sélectionnent les éléments constitutifs du problème, que cela se produise au début d'une enquête ou en cours d'enquête. Sélectionner les éléments constitutifs d'un problème reviendrait, en partie, à déplier les éléments d'information dont nous disposons ?

5.3 Éléments à prendre en compte dans la formation des accompagnateurs

Dans cette partie, nous abordons un autre registre qui se traduit par un changement de posture. En effet, nous allons inférer des éléments qui traduiraient l'activité des CP à partir de nos résultats portant sur l'analyse des processus mentaux en situation d'entretien individuel d'accompagnement de direction. Dans la mesure où nous ne disposons pas d'un outil intellectuel qui nous permette de produire ces inférences, nous précisons notre changement de posture. Ce n'est plus tant la chercheuse qui est productrice des lignes qui suivent mais la formatrice. Face à ce changement de posture qui n'est pas étayé par une méthode scientifique de transfert, voire d'extraction d'un usage des produits de la recherche, nous proposons des illustrations possibles de la manière dont les praticiens peuvent s'emparer de résultats produits suite au croisement de l'outil des « agirs mentaux » avec l'outil d'analyse modélisé à partir de l'enquête de John Dewey. Les retombées de notre étude des processus mentaux sont plus nombreuses que celles que nous présentons dans les lignes qui suivent. Nous pourrions, par exemple, développer des perspectives en thérapie liées à l'activité dialogale du sujet avec lui-même permettant aux différentes dimensions de soi de se rencontrer et de communiquer entre elles. Nous pourrions aussi envisager des perspectives dans le champ de l'intelligence artificielle et de la programmation des systèmes complexes qui

seraient liées aux opérations de liaisons et aux différentes intentions qui les sous-tendent. Nous privilégions de présenter des pistes d'utilisation des résultats de notre analyse des processus mentaux des conseillers pédagogiques pour mieux comprendre leur activité et pour envisager quelques perspectives de formation que ces transferts peuvent impliquer.

5.3.1 *Accompagnement et catégorisation des actions*

Nous proposons dans les lignes qui suivent de montrer comment l'activité des CP consiste, parmi plusieurs choses, à puiser leurs ressources pour accompagner dans des familles d'actions. Ces familles sont le produit de catégorisations dont l'opération d'inclusion identifiée dans le traitement des CP est un indicateur.

Nous avons, en effet, analysé que les épisodes d'anticipation correspondaient à des **opérations d'inclusion** entre des **ensembles d'actions possibles**. Ces opérations d'inclusion sont mues par une intention de concevoir ou **d'engager un agir** en sélectionnant des actes d'accompagnement appartenant à un registre plus large constituant une réserve ou un **patrimoine d'actes définissant l'accompagnement**. La sélection est définie en fonction d'indicateurs relevés dans le comportement des accompagnés. Nous avons aussi analysé que le CP produit cette opération d'inclusion en s'adressant à lui-même **une consigne d'action**. Ceci correspond aux conclusions du point 5.2.2.1 réunis dans l'encadré intitulé : à retenir.

L'anticipation en amont de la séance d'entretien individuel d'accompagnement n'est pas le seul cas de figure d'anticipation. D'autres épisodes d'anticipation apparaissent dans l'entretien d'accompagnement comme « formuler des hypothèses d'action » ou encore « déterminer des opérations » dans la perspective de les expérimenter. Nous n'avons pas proposé, dans le présent travail, une analyse des agirs mentaux de ces autres épisodes d'anticipation. Cependant, nous y retrouvons des similitudes avec les résultats obtenus pour l'anticipation en amont comme en témoignent l'annexe 7 aux lignes 27 et 30, l'annexe 6 aux lignes 10, 40, 41, 45, 48, 95, 99, 122, 126, 128, 130, 132 et 133, l'annexe 5 aux lignes 163 et 195 et l'annexe 8 à la ligne 44.

Les conseillers pédagogiques identifient, sélectionnent ou construisent un projet d'action qui incarne leur accompagnement à partir d'une réserve d'actions (élaborée probablement à partir de l'expérience des différents entretiens d'accompagnement). Cette réserve constitue une sorte de patrimoine qui permet au CP, alors qu'il élabore son projet d'agir et cela dans une échéance très courte (il ne dispose parfois que de quelques secondes, voire de quelques minutes pour anticiper ce qu'il va faire), d'y puiser une inspiration pour agir. Soit il tente de reproduire une action qu'il a déjà éprouvée et qu'il a évaluée comme performante, soit il élabore une nouvelle action inspirée d'une famille d'actions. Les opérations d'inclusion nous amènent à inférer que les CP ont organisé les actions possibles en **catégories** (en familles) en

fonctions de différents critères ; nous en illustrons quelques-uns repérés à partir de notre matériau, sans rechercher l'exhaustivité :

- des critères organisateurs d'action liés aux **qualités de la personne accompagnée** : pour illustration, lorsque Pierre nous dit qu'il reconnaît Madame Engels comme une personne appréciant la transparence et qu'il lui propose donc de mener des actions lui assurant la possibilité de demeurer transparente (Pierre imagine un plan d'action déterminé par ce critère), ou lorsque Hélène nous dit que, comme elle sent que Madame Swift est fragile, elle lui dit qu'elle peut l'appeler quand le besoin s'en fait ressentir, ou encore lorsque Mathieu nous dit qu'il sait que Monsieur Brink aime écrire et qu'il repère qu'il n'écrit pas, dès lors il va l'interroger sur ce qui lui pose problème puisqu'il ne le voit pas écrire.
- des critères liés aux **conditions dans lesquelles se déroule l'accompagnement** : pour exemple, lorsque Mathieu nous dit qu'il est en train de penser que cela fait 20 minutes qu'ils sont en train de tourner autour du pot et qu'il est donc en train d'imaginer une solution pour qu'ils engagent le travail.
- des critères liés aux caractéristiques de la **situation** identifiée comme **problématique** par l'accompagnée : pour illustration lorsque Pierre identifie que la situation vécue par Madame Engels se traduit dans un vide juridique, qu'il n'y a pas d'endroit dans l'éducation où une direction se retrouve face à cette difficulté de ne pas pouvoir avertir les membres de son personnel que leurs contrats ne seront pas reconduits, il imagine de s'adresser à une ressource qui pourra lever éventuellement ce vide juridique.
- des critères liés à sa propre représentation des **compétences d'une direction**. Nous entendons par compétences, à la fois ce qui doit faire l'objet d'une maîtrise de la part de la direction et à la fois, ce qui relève aussi des attributions et des fonctions de la direction. Pour exemple, lorsque Lucien nous dit qu'une direction doit adopter une attitude d'acteur, il organise ses propositions d'action autour de ce critère, ou lorsque Mathieu nous dit que la gestion de la prise de décision démocratique relève des attributions du directeur, il organise ses interactions avec le directeur de telle manière à ce qu'elles agissent sur les conceptions du directeur.
- des critères liés à ses représentations de **ses propres compétences de CP**. Par compétences, nous entendons les deux acceptations développées ci-dessus avec une dimension supplémentaire : la perception de ce que doit maîtriser un CP et la perception de ce qu'il se reconnaît maîtriser. Pour exemples, lorsque Pierre nous dit qu'il lui a fallu une demi-heure pour comprendre qu'il ne saisissait pas les données présentées par Madame Engels relatives à la situation problématique ou lorsqu'il nous dit qu'il se perçoit cohérent dans sa stratégie d'accompagnement lorsqu'il invite la directrice à ne pas se charger d'un nouveau dossier alors qu'elle vient de lui dire combien elle était chargée et qu'elle lui demande son avis sur un nouveau dossier qu'il perçoit comme compliqué à gérer pour elle.
- ...

Nous précisons que les catégories de critères présentées dans les lignes précédentes sont loin d'être exhaustives eu égard à la quantité des informations

contenues dans notre matériau. Mais ces exemples permettent de comprendre ce que nous identifions comme familles de critères orientant l'action des CP.

Lorsque le CP conçoit une action possible, il l'identifie par rapport à la catégorie d'actions élaborée en amont. Nous formulons l'hypothèse que le CP n'organise pas, de manière planifiée et volontaire, les actions en familles. C'est un travail mental auquel il ne porte pas particulièrement attention. Cependant, cette organisation des actions, combinée aux éléments qu'il épingle dans la situation d'accompagnement, va orienter et définir son activité.

D'un point de vue de la formation, cela implique non pas de former les futurs CP à la catégorisation des actions d'accompagnement mais à l'identification des critères « jugés comme pertinents » par les personnes pour organiser les actions pouvant intervenir dans un entretien d'accompagnement. Nous pensons, avec notre casquette de formatrice, que l'identification des critères organisateurs de l'action, permet de les comprendre mais aussi de les alimenter jusqu'à ce qu'ils deviennent tellement volumineux qu'ils nécessitent un nouveau réaménagement et de nouvelles organisations. Soutenir, par ailleurs, une confrontation entre les critères organisateurs de l'action de plusieurs CP soutient le processus de construction d'une culture organisationnelle en alimentant le débat sur le travail même de conseiller pédagogique.

5.3.2 Accompagnement et dissonance

Comme nous l'avons écrit précédemment, l'acte d'édification de la rupture du caractère déterminé de la situation d'accompagnement se présente comme une évaluation, que réalise le CP, et qui se présente sous la forme d'opérations qui mettent en perspective des éléments jugés ou évalués par le sujet comme distincts, différents. Ceci correspond aux conclusions du point 5.2.2.2 réunis dans l'encadré intitulé : à retenir. . Cette mise en perspective prend donc la forme de liaisons de différence que nous lisons comme des disjonctions produites entre des « attendus » ou des « désirés » et ce qui se produit dans la situation d'accompagnement. Ces éléments, auxquels s'attend le CP, concernent ses propres attentes, mais parfois aussi les attentes de la personne accompagnée. Dans ce dernier cas de figure, le CP semble s'approprier les attentes de la direction accompagnée. Les disjonctions sont exprimées sous une forme délibérative, révélant des hésitations ou des contradictions mises en perspectives par l'accompagnateur. Nous interprétons l'apparition de ces disjonctions comme des indicateurs mentaux d'une activité de dissonance qui déclenche le processus d'investigation ou d'enquête. En effet, avec l'établissement de disjonctions, le CP établit que des éléments se contredisent. Nous formulons l'hypothèse que l'activité du CP tient aussi dans la **systématisation de l'émergence de dissonances** pour ensuite les traiter sous la forme **d'investigations** qui permettent de résoudre la dissonance.

Dans une perspective de formation, la question se pose alors du développement de la capacité à chercher de la dissonance en soi. Le travail développé par Yann Vacher autour de « l'approche multiréfléchie » (Vacher, à paraître en 2015), différente de l'approche multiréférentielle de Jacques Ardoïno (Ardoïno, 1993) et de l'analyse plurielle développée par Marguerite Altet (Altet, 2002). Il y est question, pour le sujet, de croiser ses propres grilles de lecture du réel entre elles avec des grilles de lectures issues du patrimoine professionnel ou scientifique. Ces analyses du réel connaissent une progressivité partant d'une analyse spontanée puis réactive vers une analyse réfléchie. L'émergence des différentes grilles de lecture et plus particulièrement leur croisement soutient la démarche de dissonance.

L'acte d'édifier la rupture du caractère déterminé d'une situation amènerait le conseiller pédagogique à convoquer une évaluation émotionnelle qui traduit donc la présence d'un épisode émotionnel. Ceci correspond aux conclusions du point 5.2.2.2 réunis dans l'encadré intitulé : à retenir. Nous formulons l'hypothèse qu'un des indicateurs de l'attribution d'une signification émotionnelle à une situation s'incarne dans le rapport modifié du CP au temps : ce dernier « ralentirait » ou « s'accélérerait », modifiant les temporalités par l'action d'étirement ou de contraction sur la perception de l'écoulement temporel. La dimension liée à la formation se décline dès lors de la manière suivante : comment permettre aux CP de poursuivre leurs investigations lors de ces épisodes caractérisés par la présence d'émotions, sans répondre à la tentation de trouver une réponse immédiatement ? Comment développer la capacité pour le futur CP d'aménager de l'espace pour **la complexité quand les situations génèrent des décalages suffisamment importants que pour provoquer une sensation d'« ébranlement »** ? Nous pensons qu'une des pistes peut prendre corps dans les « ateliers praxéologiques » proposés par Yves Saint-Arnaud (St-Arnaud, Mandeville et Bellemare, 2002) dont la démarche s'inscrit dans une perspective d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (Lhotellier et St-Arnaud, 1994).

Si les ateliers praxéologiques peuvent constituer une piste pour préparer au traitement de la dissonance, comment procèdent les CP rencontrés ? Comme nous l'avons présenté précédemment, nous avons identifié que, pour l'acte d'établir qu'une situation exige une enquête, la liaison identifiée relève d'une intersection entre deux ensembles dont le premier contient la perception du CP sur une question et le second contient la perception que possède le CP de la perception d'un (ou plusieurs) autre(s) acteur(s) sur cette même question. Cette opération d'intersection ouvre la voie à un exercice de mise en perspective dans lequel le CP tente d'identifier les similitudes ou les différences entre les différentes perceptions. Il apparaît clairement que nous ne disposons pas de verbatims qui nous offrent un accès à l'établissement qu'une situation exige une enquête pour chaque enquête menée et cela pour chaque CP, dès lors notre propos est fortement hypothétique. Ceci dit, si nous réfléchissons à partir du matériau dont nous disposons, nous en inférons qu'une des manières que possèdent les CP de traiter la dissonance s'incarne

dans un exercice de configuration. Les CP, organisent la dissonance en lui donnant une forme, à savoir : l'établissement des différences de représentations sur un même objet entre des acteurs qui occupent des statuts différents. Le CP se donne comme consigne d'explorer cette mise en perspective qui convoque l'altérité. Une des manières donc de **traiter la dissonance** pour les CP consisterait à **la nommer en utilisant le produit d'une mise en perspective de ses représentations avec celles d'autrui, ce qui permet de configurer la dissonance.**

5.3.3 Accompagnement et traitement de l'incertitude comme donnée structurelle

Nous avons identifié que l'acte de « définition du caractère déterminé d'une situation » apparaissait dans le discours des CP lorsque ces derniers faisaient mention d'anticipations produites en amont de la séance d'accompagnement elle-même. Ceci correspond aux conclusions du point 5.2.2.1 réunis dans l'encadré intitulé : à retenir.

L'activité d'accompagnement des CP semble être marquée par une quasi-absence d'épisodes d'anticipation. Sur les quatre entretiens de rétrospection appartenant au recueil final et portant sur des entretiens d'accompagnement de plus ou moins trois heures, nous n'avons relevé que deux traces d'épisodes anticipatifs produits en amont de l'entretien d'accompagnement.

Cette observation ne s'inscrit nullement dans une perspective évaluative. D'aucune manière, nous ne souhaitons préciser ce qui devrait être et qui ne serait pas présent. Par contre, cela nous offre une piste dans une perspective de formation. Cela nous amène à formuler l'hypothèse que l'activité d'accompagnement présente peu ou pas d'épisodes anticipatifs en amont de l'entretien d'accompagnement. Les CP ne semblent pas planifier les interactions avec les directions ni le contenu des entretiens d'accompagnement. Cela semble constituer une des particularités de cette activité.

Dès lors, si nous nous plaçons dans une perspective de formation des CP, la préparation d'un entretien d'accompagnement d'une direction ne réside pas tant dans l'anticipation du contenu d'une part, ni dans l'anticipation de la nature des interactions d'autre part, mais dans l'absence de production de scénarii en amont de l'entretien d'accompagnement. Ce qui semble différer des gestes d'anticipation et de configuration des contenus de formation. Les formateurs savent qu'ils seront confrontés à des imprévus durant la formation, cependant, ces épisodes occupent le statut d'imprévus dans un contexte aménagé de manière à ce qu'il présente un maximum de situations prévisibles. Se présenter à un entretien dans lequel le formateur n'en a pas configuré la structure en amont suppose de sa part une maîtrise de différents savoirs et savoir-faire relatifs à l'éventail des situations potentiellement rencontrées par les directions, à la maîtrise des interactions interpersonnelles et à plein d'autres compétences qu'il serait trop long de mentionner. C'est ainsi que nous

aboutissons à la question suivante : **comment former les futurs CP à se préparer à l'impresivibilité dans la mesure où ils ne peuvent pas anticiper de manière définitive ni la structure, ni les contenus, ni même les outils spécifiques qui seront utilisés dans l'entretien d'accompagnement ?**

L'analyse de nos matériaux nous a amenée à observer que l'incertitude ne semblait pas se décliner au singulier mais plutôt au pluriel au sein d'un même entretien individuel avec un(e) directeur(trice). En effet, l'activité d'accompagnement, telle que l'incarnent les CP avec lesquels nous avons mené notre recherche, se traduit par la conduite d'investigations multiples que nous avons repérées à partir des multiples « objets d'enquête » qui se côtoient, se superposent et s'alimentent les uns les autres. Nous avons repéré que les CP menaient une **investigation** à la fois sur **les objets** sur lesquels les protagonistes de la situation d'entretien d'accompagnement **allaient centrer (ou centraient) leurs interactions et la manière dont ils allaient le faire** (enjeux de l'accompagnement, finalités), à la fois une investigation sur l'objet même qui fera **l'objet de l'accompagnement** (ce sur quoi porte l'accompagnement) et enfin, à la fois une investigation sur la **pertinence des actes posés en tant qu'accompagnateur** eu égard à sa propre conception de l'accompagnement et à celle de sa hiérarchie (définition en acte de l'accompagnement, définition des critères de performance de l'accompagnateur). Ceci correspond aux conclusions du point 5.2.2.3 réunis dans l'encadré intitulé : à retenir. Ces différentes **investigations** sont autant de dimensions qui n'ont pas fait l'objet d'une anticipation, au sens de détermination en amont de l'entretien d'accompagnement. Cela suppose de la part du CP une attitude et une posture différentes de celles occupées lorsqu'il était enseignant ou formateur de groupes. Il n'est pas seulement question de traiter les situations indéterminées comme une des contraintes impossibles à éviter lorsqu'on opère sur des humains alors qu'on agit dans la perspective de les transformer. Il est question d'instituer ces indéterminations comme composante essentielle et déterminante de son activité.

Notre posture de formatrice nous conduit dès lors à proposer des éléments de précisions quant à la préparation potentielle des accompagnateurs CP à un entretien d'accompagnement de direction. L'anticipation et la préparation ne portant pas sur les contenus de la séance, sur les outils utilisés dans l'entretien d'accompagnement ou encore sur les enjeux de la séance, nous pouvons répondre à la question formulée dans le point précédent (comment former les futurs CP à se préparer à un entretien sans en aménager en amont ni la structure, ni les contenus, ni même les outils spécifiques qui y seront utilisés ?) que la formation peut porter sur une **préparation des accompagnateurs CP à mener des investigations sur une série d'objets**.

Dans la mesure où les conseillers pédagogiques semblent articuler **leur activité dans la gestion d'inconnues structurellement présentes dans plusieurs domaines**, former les futurs CP à l'accompagnement de directions, reviendrait, finalement, à **les préparer à la gestion d'inconnues structurellement instituées**.

5.3.4 Conclusions

Nous avons écrit que les conseillers pédagogiques (rencontrés dans le cadre de cette recherche) déclinaient leur activité d'accompagnement dans une gestion de l'incertitude structurellement instituée. En effet, les CP ne préparent que très peu ou pas le scénario de leur intervention en amont de l'entretien d'accompagnement. Ils ajoutent, à cela, des investigations qu'ils conduisent tout au long de l'entretien d'accompagnement. Ces dernières peuvent porter sur l'objet d'accompagnement, sur les modalités et les contenus de l'accompagnement ou encore sur la compétence de l'accompagnateur à poser les actes définissant l'accompagnement selon ses représentations.

Pour gérer l'incertitude structurellement instituée, les CP posent une série d'actes que nous avons identifiés dans l'activité des CP, inférée à partir d'indicateurs identifiés dans l'analyse des processus mentaux. Ces pistes, issues de l'analyse de notre matériau, nous les avons complétées avec quelques propositions imaginées par nous pour soutenir le développement de l'activité d'accompagnement chez les futurs CP ou chez les CP débutants.

L'activité d'accompagnement des CP, inférée à partir de l'analyse des processus mentaux, nous permet de formuler plusieurs hypothèses :

- (1) Les CP produiraient des catégorisations d'actions en fonctions de différents critères, se constituant un « patrimoine » d'actions. Chaque CP puiserait dans ce patrimoine, sous le coup d'une certaine urgence (répondre en actes immédiatement à la direction accompagnée) en fonction du recensement d'indicateurs liés aux critères mentionnés ci-dessus.
- (2) Les CP systématiseraient l'émergence de dissonances pour ensuite traiter ces dissonances en menant des investigations.
- (3) Pour mener les investigations, les CP nommeraient (et donc configureraient) les dissonances par la mise en perspective de représentations alternatives portant sur les composantes de la situation d'accompagnement. L'altérité étant très souvent assumée par des autres que soi.

A ces pistes issues de l'analyse de notre matériau et de l'activité d'accompagnement inférée à partir de l'analyse des processus mentaux, nous avons ajouté trois autres propositions qui permettraient aux futurs CP de traiter l'incertitude. Elles se déclinent de la manière suivante :

- (1) Nous proposons aux CP novices ou confirmés, d'identifier leurs critères organisateurs de l'action grâce à des séquences d'analyse de leur activité mentale, puis de les confronter avec les critères organisateurs d'autres CP.
- (2) Nous proposons, en second lieu, aux CP novices ou confirmés, de développer leur capacité à chercher de la dissonance en soi. L'approche « multiréfléchie » (Vacher, 2015), développée par Yann Vacher, peut soutenir cet exercice.

- (3) Nous proposons enfin, aux CP novices ou confirmés, de développer une posture de rencontre de la complexité. Le travail sur une régulation des épisodes émotionnels en fait partie. La participation à des ateliers praxéologiques développés par Yves St-Arnaud peut en constituer une des pistes.

Précisons cependant, que ces propositions ne concernent qu'une partie de nos résultats. Notre objectif, étant d'illustrer l'intérêt de l'étude des processus mentaux par rapport à l'activité d'accompagnement des conseillers pédagogiques.

Chapitre 6

Espaces temporels et activité d'accompagnement de conseillers pédagogiques en situation d'entretien individuel de direction

Des temporalités dynamiques

L'inconscient ignore le temps, mais le conscient ignore que l'inconscient ignore le temps.

André Green (2000). Le temps éclaté. Paris : Les éditions de Minuit, p.51.

Espaces temporels et activité d'accompagnement...

Des temporalités dynamiques

Introduction

Comment et avec quelle organisation mentale les CP pensent-ils et construisent-ils le temps alors qu'ils vivent leur activité d'entretien individuel d'accompagnement ou qu'ils l'évoquent ultérieurement ? Nous faisons l'hypothèse que cette organisation mentale influe sur leur manière de construire du sens autour de leur activité et donc n'est pas sans intérêt pour notre recherche concernant les processus mentaux dans un tel contexte.

La quatrième composante des agirs mentaux correspond à l'ancrage que réalise le sujet de son activité de penser dans un « espace d'activité » (Pham Quang, 2012), (Pham Quang, à paraître en 2014) marqué par un événement correspondant à une temporalité particulière. Nous avons élaboré un outil d'analyse, que nous avons nommé : « organisation des espaces temporels », qui nous permet de repérer cet ancrage. Né de la question du contexte de production du discours (Demazière & Samuel, 2010) et de l'organisation de ce discours dans la perspective d'un tri, l'outil d'analyse « organisation des espaces temporels » vise à nous permettre d'identifier les temporalités du sujet ou, plus précisément, les temporalités par lesquelles le sujet inscrit son discours portant sur le souvenir d'avoir pensé.

Toujours en quête de saisir et de comprendre l'activité des conseillers pédagogiques en situation d'entretien d'accompagnement individuel, nous avons choisi d'explorer cette activité par le prisme des ancrages événementiels analysés auprès des conseillers pédagogiques ayant participé à notre étude.

Cette sixième partie est, dès lors, organisée autour de deux chapitres. Le premier tend à présenter et à définir la notion d'espace temporel tout en l'illustrant par plusieurs exemples. Le deuxième chapitre présente quatre opérations réalisées par les CP sur ces mêmes espaces temporels. En effet, nous avons observé que non seulement les sujets ancrent leurs opérations de liaison dans un « espace d'activité » marqué par un événement, mais qu'ils opèrent des manipulations avec les espaces temporels ainsi organisés. Nous interrogeons, dans le deuxième chapitre de la sixième partie, les fonctions remplies par ces opérations. Notre projet étant de comprendre la manière dont le sujet construit du sens dans le cadre de son activité d'accompagnement.

L'objectif poursuivi dans cette sixième partie est donc de proposer une lecture de processus mentaux identifiés dans le cadre d'entretiens d'accompagnement, situé dans le champ de l'éducation, destiné à des cadres de l'enseignement et mené par des conseillers pédagogiques par le prisme des organisations temporelles.

6.1. Les espaces temporels : un temps évènementiel

La notion d'espace temporel renvoie à un outil d'analyse (rapidement présenté en troisième partie de ce document) qui nous permet de repérer l'articulation située par le sujet de ses espaces d'activités, en un ensemble qui constitue une unité et qui produit une séquentialisation, voire une ponctuation du temps. Cet outil nous permet donc d'accéder à la construction d'une représentation du temps que réalise un sujet à un moment donné ; temps qui ne se définit pas en temps biologique ou en temps social mais qui se définit par l'articulation d'espaces d'activités dans une configuration originale. C'est le sujet qui définit le découpage du temps en fonction d'un évènement et qui se traduit par une manière de référencer, de situer temporellement ce qu'il se rappelle avoir vécu, ce qu'il se sent vivre ou encore l'accès qu'il a au vécu d'un « autre ». Notre intérêt pour cet outil d'analyse, initialement destiné à trier notre matériau, s'est accru lorsque nous nous sommes aperçue que la référence ne se faisait pas uniquement à des évènements qui configuraient le temps, mais que le sujet opérait des manipulations avec les unités évènementielles. Dès lors il nous a semblé pertinent d'investiguer sur ces manipulations qui pouvaient nous renseigner sur la manière dont un sujet utilise et articule ces mêmes espaces temporels dans un exercice d'attribution de sens à ce qu'il vit.

Avant de présenter les produits de notre analyse, nous proposons d'illustrer la notion d'espace temporel, afin de permettre au lecteur de mieux saisir ce que nous entendons par là, puis nous nous proposons de présenter les manipulations que nous avons identifiées sur ces mêmes espaces temporels.

6.1.1. Les espaces temporels transversaux aux quatre entretiens de rétrospection

Pour illustrer cette notion, il nous paraît pertinent de proposer des exemples d'espaces temporels issus de la présente recherche. L'objectif est ici de permettre au lecteur de mieux percevoir ce que couvre la notion d'espace temporel.

Certains des exemples présentés sont issus d'un article qui a fait l'objet d'une publication (Boucenna, 2012a).

Dans la mesure où c'est chaque sujet qui configure le temps en fonction d'évènements issus de son vécu, nous ne pouvons pas proposer une typologie des espaces temporels. Cependant, de par les conditions de recueil des données, nous

retrouvons pour les quatre conseillers pédagogiques des espaces temporels identiques. Nous nous proposons donc de les présenter dans les lignes qui suivent.

6.1.1.1. L'espace temporel de la situation d'accompagnement filmée.

Il correspond, pour le conseiller pédagogique, au temps d'entretien d'accompagnement filmé. Ce temps devient évènement pour plusieurs raisons. Parce que s'y sont produits des interactions qui décident de l'avenir de la relation CP/direction, parce que la séance a été filmée, mais surtout parce qu'il est invité par nous à y décrire ce qu'il se rappelle avoir pensé. Il est assez facilement repérable, car le conseiller pédagogique dit souvent pendant l'entretien de rétrospection, alors qu'il regarde son image projetée sur l'écran : « à ce moment-là », « A ce moment-là, je pense qu'on va travailler sur la transparence », « Ce moment-là, je ne crois pas que je suis occupé avec sa situation personnelle ». Cet accompagnement est filmé et va faire l'objet d'un exercice d'analyse dans lequel le conseiller pédagogique va devoir explorer et reconstruire son activité mentale. En cela, il constitue un évènement au sens où le définit Barbier (2012, p. 68).

Cependant, nous n'avons pas toujours accès à des phrases qui contiennent « à ce moment-là ». Nous avons donc fait l'hypothèse par inférence que le sujet traitait de l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement à chaque fois qu'il nous présentait ses souvenirs. Il nous a fallu, cependant, trier le matériel en fonction de la nature des propos. Si le registre est descriptif comme c'est le cas dans le verbatim suivant : « *Là ce sont les profs, je l'envoie vers les profs donc elle est obligée... mais elle ne sait pas me dire donc elle doit aller vérifier l'information parce qu'en effet cette synthèse écrite elle ne l'a pas intégrée donc j'en prends acte* » (Annexe 5, Analyse codée Hélène, ligne 13), nous inférons que la conseillère pédagogique décrit ce dont elle se souvient avoir pensé lors de l'entretien d'accompagnement. Par ailleurs, le propos est haché, les phrases sont incomplètes et elliptiques. Elles semblent être plus proches des formes syntaxiques de la pensée verbale que de la communication à un interlocuteur extérieur. Nous nous appuyons sur ces indicateurs pour inférer que les propos du sujet renvoient à l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé.

6.1.1.2. L'espace temporel de l'entretien de rétrospection.

Cet espace temporel concerne toute la référenciation du discours à l'entretien de rétrospection. Le CP est confronté aux traces de son activité et cela génère chez lui de nouvelles réflexions qu'il souhaite partager avec nous. Parfois, le CP poursuit le raisonnement engagé pendant l'accompagnement avec le ou la directeur(trice) lors de l'entretien de rétrospection, comme s'il vivait une suite. Voici un verbatim de ce type de référenciation par le CP : « *Mais... Je me dis mais finalement je n'ai pas tenu compte de ces éléments-là, donc est-ce que ces éléments-là y rentrent dans ce que j'ai dit ? Et j'ai l'impression que oui, puisque je lui propose de se recentrer sur des choses de ce type-là.* » (Annexe 6, Analyse codée Pierre, ligne 65). L'espace

d'activité est différent de l'exemple précédent. Ce n'est plus celui de l'accompagnement mais celui de l'entretien de rétrospection. Le CP y produit une analyse ou une évaluation de son activité lors de l'accompagnement filmé de la directrice. Ce n'est pas pendant l'entretien d'accompagnement qu'il s'est dit qu'il n'avait pas tenu compte de certaines données présentes dans le récit de la directrice accompagnée. Il n'est plus question de « ce dont le CP se souvient avoir pensé » pendant l'accompagnement filmé, mais bien d'un accès à des indicateurs de son activité de penser lors de l'entretien de rétrospection lui-même. Maintenant qu'il se revoit, il se dit qu'il n'a pas tenu compte de certains éléments. Par ailleurs, le CP poursuit son raisonnement, car il dit ensuite qu'il a pourtant l'impression qu'il a tenu compte de ces éléments. Il appuie sa deuxième perception sur des indicateurs comportementaux : *« Et j'ai l'impression que oui, puisque je lui propose de se recentrer sur des choses de ce type-là. »* Nous devenons le témoin d'une pensée en construction au moment où elle est énoncée. Nous assistons à la formulation d'hypothèse, puis d'une hypothèse inverse puis d'une référence à des indicateurs pour renforcer la deuxième hypothèse. Ce matériau n'a pas été analysé pour rendre compte des processus mentaux des conseillers pédagogiques lors des entretiens individuels d'accompagnement. Nous l'avons utilisé, cependant, pour mieux contextualiser le reste de notre matériau.

6.1.1.3. L'espace temporel de la situation évoquée par l'accompagné.

Cet espace temporel correspond à un événement vécu par le ou la directeur(trice) accompagné(e) ; événement partagé par le CP de par le récit qu'en fait la personne accompagnée. Ce récit de la situation problématique produit par la personne accompagnée constitue le matériau à partir duquel le CP se construit une représentation de la difficulté rencontrée par la direction mais aussi c'est le matériau à partir duquel le CP élabore des hypothèses sur les contenus et les modalités de l'accompagnement.

Dans l'exemple qui suit, le CP vient de comprendre que la directrice attend de lui qu'il accompagne une enseignante pour laquelle une séance d'inspection s'est terminée par un rapport négatif. Il invite la directrice à développer ce qui est reproché à l'enseignante. Voici un verbatim pour illustrer cet espace temporel : *« Je ne sais pas si c'est dans le cadre des investigations, si c'est à sa demande, parce qu'effectivement, on a constaté des lacunes et donc parfois le PO demande à l'inspection d'aller »* (Annexe 7, Analyse codée Lucien, ligne 93). Le CP s'interroge sur les conditions dans lesquelles s'est produite l'inspection car en fonction de cela, il interprétera les résultats de cette inspection différemment. Ici, ce n'est pas une référence à un événement vécu par le CP. Il s'agit d'un événement vécu par la directrice.

Cet espace temporel offre un accès à un espace d'activité qui n'est pas vécu par le conseiller pédagogique ou qui ne lui appartient pas mais pour lequel il reçoit une « invitation ». En effet, le CP ne vit pas les situations concrètes vécues par la

directrice accompagnée. Cet espace temporel ne correspond pas à un temps vécu ou à vivre par le CP. C'est un événement et un espace d'activité qui appartiennent à l'accompagnée et qui fait, dès lors, l'objet d'une investigation par le CP pour comprendre ce qu'y vit le ou la directeur(trice). Cela suppose que le conseiller pédagogique est invité dans des espaces d'activités qui ne le concernent pas a priori et qu'il investit.

Les trois situations présentées ci-dessus se caractérisent par un rapport à un événement circonscrit dans un espace d'activité et une délimitation temporelle. L'espace temporel de l'entretien d'accompagnement connaît un début et une fin de la même manière que l'espace temporel de l'entretien de rétrospection. Ce sont des événements particuliers qui configurent le rapport qu'entretient le sujet au temps. Le quatrième exemple d'espaces temporels transversaux, se distingue par une construction d'un temps sans « frontières ». Il occupe dès lors un statut particulier.

6.1.1.4. L'espace temporel du « toujours »

Le contraste avec les trois premiers exemples, c'est qu'il ne se définit pas autour d'un moment particulier. C'est un temps générique, voire **transversal**. Il y est question de « en général », de « toujours », de « de tous temps ». Il fait référence à une perméabilité des espaces d'activités qui ne sont plus délimités. Nous identifions cet espace temporel par le discours du sujet qui annonce des règles, des états de fait, des lois, personnelles ou générales. Voici un verbatim pour illustrer cette référenciation par les conseillers pédagogiques : « *parce qu'ils (les directeurs) sont comme les enseignants, ils sont dans le découpage de l'année et donc ils ne voient pas plus loin que la concertation suivante... en général, ils sont comme ça. Et les enseignants, ils sont frustrés parce qu'ils n'ont pas une vision globale et claire de ce qu'on va faire.* » (Annexe 5, Analyse codée Hélène, ligne 129). Hélène a construit un outil parce qu'elle a construit la représentation suivante : de manière générique, les directeurs développent un rapport au temps scolaire identique à celui des enseignants, c'est-à-dire un temps où la planification se produit au coup par coup. Comme cet espace temporel ne relève pas de la même nature que les trois précédents, notre tentative a été de ne pas le considérer comme un espace temporel. Pourtant, il est bien présent et les CP y font référence. Par ailleurs, il est intéressant que ce qui « fait événement » ne soit pas inscrit dans un moment particulier mais dans la rupture. Ce qui fait événement dans un espace temporel peut avoir son pendant dans un autre espace temporel. Quand Pierre nous dit : « *Normalement dans l'enseignement, ça n'arrive jamais comme ça. Elle se trouve dans une situation totalement unique, où les PO peuvent faire ce qu'ils veulent et les enseignants aussi.* » (Annexe 6, Analyse codée Pierre, ligne 28), il nous dit que la directrice accompagnée vit une situation qui fait événement, à savoir, elle est confrontée à un vide juridique. Dans l'espace temporel de la situation vécue par la directrice et qui est évoqué lors de l'accompagnement par le conseiller pédagogique, ce qui fait événement c'est le vide juridique. Ce dernier est intemporel. Il existe depuis toujours. Dès lors, la notion d'espace temporel renvoie aussi bien à un temps situé et

organisé par un événement qu'à un temps transversal et qui rend compte d'une règle, d'une loi ou d'une théorie construite par le sujet.

6.1.2. Espaces temporels : espace d'activité et construction temporelle

Comme nous l'avons déjà défini antérieurement, les espaces temporels correspondent à une définition subjective du temps, dans des parcours individuels, auxquels nous avons accédé grâce à la mise en mot par les CP de souvenirs « d'avoir pensé » et cela alors qu'ils sont confrontés aux traces de leur activité d'accompagnement. Les espaces temporels ne correspondent pas à une référence à des temps biologique ou social. Ce dernier étant entendu comme un ensemble « *de normes temporelles ou de fréquences et de périodicités récurrentes pour certains domaines et activités, à l'intérieur d'un groupe social ou d'une société* » (Longo, 2010, paragraphe 36, version électronique). Ils ne correspondent pas plus à une référence à différents espaces d'activité. La notion d'espace temporel poursuit comme fonction de rendre compte d'une organisation subjective du temps, pas dans un rapport au temps, mais dans un rapport aux événements. L'étude de notre matériau nous a amenée à identifier que la définition par les sujets des temporalités dans lesquelles ils organisent les constructions de sens autour des actes qu'ils posent ne se produisait pas dans une approche des perceptions des sujets des « temps vécus » mais dans une approche des événements, et de ce qui fait « fortement sens » pour eux, à un moment donné de leur existence. Jean Chesneaux insiste sur le fait que si le temps individuel possède effectivement ses caractéristiques propres, il n'en cultive pas moins une homologie avec le temps collectif (Chesneaux, 2004, p. 110). Nous avons remarqué que les conseillers pédagogiques, invités à s'exprimer sur le souvenir qu'ils ont de vécus situés organisent leurs souvenirs dans des temporalités significantes pour eux. La notion d'espace temporel tend à rendre compte des temporalités significantes pour les sujets qui associent un événement à l'espace d'activité dans lequel il se produit. Pour étayer nos propos nous proposons deux exemples spécifiques aux situations particulières vécues par les CP rencontrés, impossibles à réinvestir dans d'autres situations.

6.1.2.1. Premier exemple : l'espace temporel de la séance d'accompagnement d'il y a quinze jours

Le conseiller pédagogique le convoque pour faire référence à ce moment particulier où il se trouvait en situation d'accompagnement de la même personne, il y a de cela quinze jours et où il s'est produit un événement particulier. La directrice accompagnée ne se projetait plus en tant directrice pour l'année suivante. Le CP se souvient de ce qu'elle lui avait dit et il la cite. Voici un verbatim qui illustre la référenciation : « *Y a quinze jours, c'était : « je vais être obligée d'être directrice alors que je n'ai pas choisi de l'être ».* » Le CP définit cette séance d'accompagnement d'il y a quinze jours comme une unité car il s'y est produit un

événement significatif, à savoir, l'expression par l'accompagnée (la directrice) que tout le travail réalisé par le CP avec elle et les projets de travail à venir risquaient d'être caducs. L'espace d'activité demeure le même, à savoir l'accompagnement de cette directrice par Pierre, l'accompagnement de la séance filmée et l'accompagnement d'il y a 15 jours correspondent à des événements différents quant au rapport de la directrice à sa fonction.

6.1.2.2. Deuxième exemple : l'espace temporel d'une rencontre qui aura lieu dans une semaine.

Le CP le convoque pour faire référence à une séance de travail qui va le réunir à l'accompagnée, alors qu'il ne sera pas en situation d'accompagnement et qui aura lieu dans une semaine. Situation au cours de laquelle il va pouvoir vivre un événement bien particulier, à savoir, vérifier si l'accompagnée a mis en œuvre le plan d'action construit avec elle lors de la séance d'accompagnement filmée. Voici un verbatim qui illustre cette référenciation : *« donc... la semaine prochaine je la revois (la directrice). Dans un autre contexte, je ne manquerai pas de lui glisser la question « est-ce que tu as pu parler avec le président du pouvoir organisateur ? ». »* Même si la rencontre de la semaine est à venir, elle existe déjà comme événement pour le conseiller pédagogique. C'est une rencontre qui est à venir et pourtant l'événement en tant que tel existe déjà dans les représentations du CP. L'anticipation de la situation à vivre dans le futur lui donne une existence dans le présent de l'activité de penser du CP.

Si nous reprenons l'exemple de « l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé », « l'espace temporel de la séance d'accompagnement d'il y a quinze jours » et « l'espace temporel de la rencontre qui aura lieu dans une semaine », nous pourrions nous interroger sur l'inscription chronologique d'actes dans un même « espace d'activité » (2011, Long Pham Quang, doctorant CRF, CNAM). En effet, ne serait-il pas simplement question d'un temps présent de l'accompagnement, d'un passé et d'un futur de ce même accompagnement ? Ne serait-il pas question alors, d'un « espace d'activité » qui connaîtrait, de la même manière que le temps biologique, une linéarité et dans lequel le temps serait une donnée ? Il ne s'agit pas du passé de l'entretien d'accompagnement ou du futur, il s'agit d'un événement qui se produit dans le même espace d'activité qu'un autre mais qui ne se constitue pas en tant qu'événement par rapport au premier, il constitue une unité événementielle à lui seul. Deux espaces temporels peuvent appartenir à un même espace d'activité sans pour autant relever de la même nature.

La notion d'espace temporel permet d'associer « l'événement » à l'espace d'activité dans lequel il se produit. La focale n'est pas « l'espace d'activité », ni la « temporalité », mais « l'événement » en tant qu'association des deux. C'est l'articulation qu'opère le sujet entre les différents événements qu'il retient qui participe à la construction de sens qu'il produit autour de son activité.

6.2. Les opérations sur les espaces temporels

Lorsque nous avons organisé notre matériau avec la notion d'espaces temporels nous avons observé que les conseillers pédagogiques interviewés non seulement situaient leurs propos dans un rapport évènementiel qui articule espace d'activité et temporalité, mais qu'en plus ils réalisaient des opérations sur ces espaces temporels. Nous en avons identifiées quatre que nous présentons dans les lignes qui suivent de manière à préciser ce que nous entendons par là.

6.2.1. Croisement des espaces temporels et analyse réflexive du sujet sur son activité

La première opération que nous présentons consiste à **croiser les espaces temporels**.

En effet, nous avons repéré qu'à certains moments, dans ce que nous dit le CP, plusieurs espaces temporels sont convoqués dans une alternance très rapide qui nous donne cette sensation de croisements.

Croisement de l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé et de l'espace temporel de l'entretien de rétrospection

Nous avons identifié une opération de croisement d'espaces temporels avec les espaces temporels de l'entretien d'accompagnement filmé et de l'entretien de rétrospection. Voici le verbatim à partir duquel nous avons identifié cette opération : « *Je suis tellement embêté* (espace temporel de l'accompagnement filmé), *que je crois* (espace temporel de l'entretien de rétrospection) *que je coupe avec elle* (espace temporel de l'accompagnement filmé). *Et pour couper avec elle, dans notre situation de ce matin, regarder vers la caméra c'est partir* (espace temporel de l'accompagnement filmé). *Tu vois ?* (espace temporel de l'entretien de rétrospection). *Alors, c'est une seconde mais ça montre à quel point* (espace temporel de l'entretien de rétrospection), *là je me dis « mais qu'est-ce que je fais maintenant ?* (espace temporel de l'accompagnement filmé) ». (Annexe 6, Analyse codée Pierre, ligne 110).

Dans cet exemple, Pierre se confronte aux traces de son activité en visionnant le film de l'entretien d'accompagnement qu'il vient de mener. Il observe son attitude non verbale et il semble attentif à la manière dont il oriente son regard alors qu'il écoute la directrice accompagnée. Il nous décrit un épisode émotionnel dans lequel il s'est senti « tellement embêté ». Finalement, ce qui au départ pouvait paraître comme un exercice descriptif, se révèle être une analyse de son comportement non verbal. Analyse qui se déroule pendant l'entretien de rétrospection mais qui croise les deux espaces temporels. Cette opération lui permet **d'élaborer une explication** sur ce qu'il s'est senti vivre, de donner du sens à ce qu'il perçoit de son propre vécu et ressenti, mais aussi du vécu et du ressenti d'autrui.

Dans le verbatim suivant, le croisement est opéré sur les mêmes espaces temporels avec l'ajout, cependant, d'un autre espace temporel, celui d'une séance de concertation préparée dans un autre établissement et avec une autre directrice.

« Clairement, je suis dans la conduite de réunion (espace temporel de l'entretien de rétrospection) : « annonce ta conduite de réunion » (espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé) Parce que..., enfin. Pourquoi je dis ça ? Parce que, enfin, c'est maintenant avec le recul (espace temporel de l'entretien de rétrospection), j'ai participé vendredi dernier à une concertation que j'avais aidé une directrice à préparer. Elle est arrivée, elle n'a pas préparé, elle n'a pas dit d'objectifs, ni pourquoi on est là. Elle est rentrée tout de suite dans le comment on allait procéder et donc y avait pas l'objectif de la réunion (espace temporel de la concertation préparée avec une autre directrice). Et donc là clairement, et sans le dire, c'est : « annonce leur soit auparavant, soit ce jour-là, « voilà l'objectif de notre travail d'aujourd'hui ». (espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé) » (Annexe 7, Analyse codée Lucien, ligne 28).

Les croisements que nous avons identifiés sont opérés, dans le matériau dont nous disposons, sur les espaces temporels de l'entretien de rétrospection et de l'entretien d'accompagnement filmé. Dans les différents cas rencontrés, le croisement sert un exercice réflexif.

Nous formulons l'hypothèse que cette opération est réalisée suite aux données contextuelles de la situation de verbalisation des souvenirs des contenus de l'activité de penser. Probablement que la situation dans laquelle le CP est invité à verbaliser une activité de penser passée non seulement ne le dispense pas de produire une analyse sur cette même activité, mais au contraire, le convie. Nous assistons à une sorte d'analyse réflexive dans laquelle le CP explique à l'interlocuteur (ou à lui-même par la même occasion) ce qu'il s'est senti vivre et pourquoi, à son avis, il a vécu les circonstances de cette manière.

6.2.2. Superposition d'espaces temporels et comparaison par le sujet de son activité à l'activité d'autres sujets

La seconde opération de manipulation que nous avons observée consiste à **raccorder ou plutôt à superposer** des espaces temporels. Le conseiller pédagogique va mettre en perspective des personnes différentes qui vivent des processus (ou des parcours) selon lui identiques, qui aboutiraient à des produits ou à des effets qu'il évalue, eux aussi, comme identiques ou similaires.

Les superpositions d'espace temporel réalisées avec les espaces temporels de la situation évoquée par l'accompagné, travaillée en situation d'accompagnement et de l'entretien d'accompagnement filmé

Lorsque Pierre nous dit : « *Elle est* (espace temporel de la situation évoquée par l'accompagné et travaillée en situation d'accompagnement) *un peu comme moi*

finalement (espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé). Elle est face à un truc qu'elle découvre. Elle découvre à peine tous les enjeux qui sont là (espace temporel de la situation évoquée par l'accompagné et travaillée en situation d'accompagnement). » (Annexe 6, Analyse codée Pierre, ligne 30), il opère une superposition de son propre vécu dans le cours de l'entretien d'accompagnement filmé avec sa compréhension du vécu de la directrice accompagnée. Ce que nous explique Pierre, c'est qu'il se sent vivre un même sentiment, une même situation dans l'entretien d'accompagnement filmé que ce qu'il interprète du vécu de la directrice accompagnée dans la situation problématique traitée dans la séance d'accompagnement filmée. Il superpose les sujets (acteurs) et il superpose les processus. Il met en correspondance ce qu'il vit avec ce qu'il comprend de ce que vit la directrice. Il formule, à ce moment-là, des hypothèses de compréhension pour deux enquêtes qu'il mène de concert, celle qui porte sur les compétences de l'accompagnateur et celle qui porte sur la définition de l'objet sur lequel porte l'accompagnement. La comparaison des deux situations, lui permet de mieux comprendre ce que lui-même vit.

Nous relevons dans ce témoignage que le conseiller pédagogique superpose ce qu'il vit dans l'espace temporel de l'accompagnement filmé (son rapport à la situation et à la personne accompagnée) avec ce que vit la directrice accompagnée dans l'espace temporel de la situation évoquée par elle et travaillée en situation d'accompagnement filmée.

Les superpositions d'espaces temporel de Lucien

Afin de permettre au lecteur de comprendre le propos du conseiller pédagogique, nous n'avons pas fractionné le verbatim suivant. Pourtant, il illustre d'abord une conjonction puis une superposition.

« Là, moi, j'ai en tête (espace temporel du premier entretien d'accompagnement mené avec la directrice), déjà à ce moment-là et là aussi de dire (espace temporel l'entretien d'accompagnement filmé) : « écoute, m'fille si tu les prends pas en main en début (espace temporel de la situation qui pose un problème à l'accompagnée), comme je suis en train de le faire avec toi (espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé), enfin ça je ne me le dis peut-être pas à ce moment-là (espace temporel du premier entretien d'accompagnement mené avec la directrice) mais c'est maintenant que je le dis (espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé), prends-la en main et prends-les en main et tu pourras les lâcher ... début (espace temporel de la situation qui pose un problème à l'accompagnée) donc voilà, c'est un peu, voilà est-ce que c'est pas de la persuasion à un moment donné (espace temporel de l'entretien de rétrospection). » (Annexe 7, Analyse codée Lucien, ligne 16)

Quatre espaces temporels sont convoqués simultanément : (1) l'espace temporel du premier entretien d'accompagnement de l'année scolaire mené avec cette directrice, (2) l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé, (3) l'espace

temporel de la situation qui pose un problème à l'accompagnée et (4) l'espace temporel de l'entretien de rétrospection. On y relève une conjonction entre les deux premiers (nous expliquons dans le point suivant ce qu'est une conjonction) et une superposition du deuxième et du troisième.

La conjonction permet de **situer un même acte** posé par l'accompagnateur **dans des espaces temporels différents**. Le CP souligne, ainsi, une cohérence dans ses actions entre la première séance d'accompagnement et celle qui est filmée.

Avec la superposition de l'espace temporel où le CP est accompagnateur avec l'espace temporel de la situation problématique évoquée par la directrice dans laquelle le CP la définit comme accompagnatrice, il construit une piste d'action. Sa propre expérience d'accompagnateur devient une ressource pour l'accompagnement en cours.

Je me dis : « *« Ben tu vas te trouver dans la situation (espace temporel de la situation qui pose un problème à l'accompagnée) dans laquelle je suis là maintenant avec toi, en fait (espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé). Et si tu ne sais pas, demande-leur, tiens ! ».* Ça, ça m'est arrivé une fois ou deux durant l'entretien où je me dis : « *Tiens, là tu vas être en accompagnement, tu vas accompagner ton équipe (espace temporel de la situation qui pose un problème à l'accompagnée), comme je suis en train de le faire avec toi (espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé), et ben si tu ne sais pas demande-leur »* ». (Annexe 7, Analyse codée Lucien, ligne 56).

De la même manière que pour le verbatim précédent, la superposition d'espaces temporels est réalisée par le CP entre l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé et l'espace temporel de la situation sur laquelle porte l'accompagnement. Cependant, la superposition ne lui sert pas à lire son propre vécu en le comparant au vécu d'un autre protagoniste de la situation. Il lui sert à concevoir une **piste d'action** à proposer à la directrice accompagnée.

A retenir

La superposition, permet de **comparer** les vécus d'acteurs différents pour lesquels le sujet projette les mêmes dénouements, voire les mêmes effets dans la perspective d'élaborer une hypothèse de compréhension des processus vécus ou dans la perspective d'élaborer des pistes d'action.

Nous retenons que l'opération de superposition d'espaces temporels peut poursuivre la fonction de **comparaison** de vécus d'acteurs différents, de situations distinctes. Du fait de cette comparaison, le sujet crée du sens pour comprendre ce qu'il vit ou pour comprendre ce que vit « l'autre » ou encore pour comprendre les deux à la fois. Il peut aussi se servir de l'expérience de l'un ou de l'autre pour envisager des pistes d'actions pour son accompagnement en s'inspirant de sa propre expérience et de ses propres gestes professionnels.

6.2.3. Conjonction d'espaces temporels et mise en perspective de son activité par le sujet

La troisième opération que nous avons dégagée consiste à identifier une **continuité d'agir des sujets**, et cela en dépit du passage d'un espace temporel à un autre espace temporel. Nous avons nommé cette opération : une conjonction. Ce qui se produit dans un espace temporel se poursuit dans un autre espace temporel.

Lorsqu'Hélène nous dit : « je me doutais bien qu'elle ne savait pas planifier ses concertations. Je pensais que c'était ce que nous allions faire aujourd'hui » (Annexe 5 – Analyse codée Hélène, ligne 111) elle fait référence à une anticipation qui s'est élaborée dans l'espace temporel de préparation de l'accompagnement suite à ses rencontres précédentes avec la directrice dans d'autres contextes. Anticipation qui poursuit sa durée de vie jusqu'au milieu de l'entretien d'accompagnement.

Conjonctions, entre l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé et l'espace temporel « du toujours », réalisées par Hélène

Hélène réalise plusieurs fois cette opération. Nous allons en présenter quelques-unes et tenter d'identifier la fonction de cette conjonction.

A chaque fois que la directrice est prête à pleurer, la CP attend en silence que les larmes passent. Voici un verbatim qui illustre notre propos : « *Je laisse un blanc. Quand il y a une émotion, je laisse un blanc. Et je laisse sortir son émotion.* » (Annexe 5, Analyse codée Hélène, ligne 152). A partir de ce verbatim nous repérons qu'Hélène réalise une opération de conjonction entre l'espace temporel du toujours et l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé. Elle va d'ailleurs convoquer deux fois cette opération sur ces deux espaces temporels pour traiter l'émotion de la directrice qu'elle accompagne. Gestion qui est guidée par un mode opératoire qu'elle mobilise, par ailleurs, à chaque fois qu'elle rencontre l'émotion d'un accompagné : « quand il y a une émotion, je laisse un blanc ». C'est le cas pour cet entretien d'accompagnement précis mais c'est aussi le cas pour l'ensemble des situations professionnelles dans lesquelles elle rencontre une manifestation émotionnelle.

Hélène va réaliser cette manipulation plusieurs autres fois pour expliquer l'usage qu'elle fait d'un outil, le systémoscope, tant dans l'accompagnement présent que dans les autres accompagnements, c'est-à-dire, en général : « *Donc je fais le lien entre le systémoscope qui révèle que les valeurs sont totalement implicites dans les écoles. On n'a jamais réfléchi à ça, on n'est pas d'accord dessus et c'est ce que les enseignants revendiquent.* » » (Annexe 5, ligne 50, fichier espaces temporels, Hélène). Le systémoscope révèle, selon Hélène, ce résultat, à savoir que les valeurs sont totalement implicites dans cette école comme dans les autres écoles rencontrées. Elle utilise « toujours » cet outil car, selon elle, il permet de mettre en saillance les valeurs présentes dans une école et leur caractère implicite. Le cadre dans lequel elle l'a utilisé dans cette école ne nous est pas précisé, mais Hélène

l'apprécie parce qu'il révèle beaucoup de choses et dès lors il lui faut continuer à l'utiliser même si elle est la seule à le faire : « *Oui. J'identifie, je suis contente quelque part parce que ça ne fait que confirmer un des indices du systémoscope donc je me dis que cet outil-là est fabuleux, je dois continuer, je suis la seule à en faire donc j'en fais un max. Et j'y crois de plus en plus à cet outil.* » (Annexe 5, ligne 82, fichier espaces temporels, Hélène). Elle l'utilise régulièrement avec les écoles rencontrées, ce qui l'amène à l'utiliser avec cette école-ci, ce qui l'amène donc en cascade à développer une conviction qu'il faut généraliser, dans le cadre de sa pratique, l'usage de cet outil.

Conjonctions réalisées par Mathieu, entre l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé et l'espace temporel « du toujours »

Alors que le directeur accompagné présente le constat que certains enseignants sont d'accord pour une modalité de gestion de la cours de récréation et que d'autres non, Mathieu s'interroge à la manière d'amener Monsieur Brink à penser qu'il y a d'autres possibilités que de jouer l'arbitre et à compter les points des uns et des autres. Il nous dit ce qui suit : « *Et assez vite, vient l'idée avantages/inconvénients. Enfin, c'est des choses que j'utilise assez régulièrement. On a une bonne idée mais on va voir les plus. Les effets positifs envisagés, les effets négatifs envisagés. C'est un peu la grille. La grille... l'outil que je vais sortir très vite.* » (Annexe 8, Analyse codée Mathieu, ligne 55). Cet exemple nous informe que la conjonction entre l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé et l'espace temporel « du toujours » remplit la même fonction que pour Hélène.

Nous avons repéré une autre conjonction entre ces deux espaces temporels et nous y avons repéré une fonction légèrement différente.

« Y a souvent des directeurs qui me disent, tu comprends ce que je veux dire, et je dis oui, et je me suis dit, non de diou, je devrai dire une fois non et je sais que je dis oui à ce moment-là » (Annexe 8, Analyse codée Mathieu, ligne 55). La conjonction entre les deux espaces temporels vise non à recourir à une réserve de modes opératoires pour configurer son accompagnement comme c'est le cas dans les exemples précédents, mais à remettre en question un mode opératoire avec lequel le sujet n'est pas nécessairement en accord mais qu'il réalise parce qu'il a « l'habitude de le faire ». C'est le cas de Mathieu qui répond toujours oui aux directeurs ou directrices qui lui demandent s'il comprend ce qu'ils veulent dire. Au moment où il dit oui, il se dit qu'il encore raté l'occasion d'inviter le directeur à développer et cela en lui répondant « non je ne vois pas. »

A retenir

Des matériaux dont nous disposons, les opérations de conjonction que nous avons analysées entre l'espace temporel du « toujours » et l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé semblent constituer un recours du CP à une réserve de ressources élaborées au fil des expériences d'accompagnement et qui sont exprimées en termes de convictions « opératoires ». Certaines situations d'accompagnement invitent le CP à puiser dans cette réserve pour configurer son accompagnement.

Cette conjonction peut aussi correspondre à une rupture, que souhaite réaliser le CP, par rapport à un mode opératoire très ou trop souvent réalisé.

Ce que nous retenons de la conjonction opérée entre ces deux espaces temporels, c'est qu'elle marque une continuité ou une rupture dans le recours à des modes opératoires par les conseillers pédagogiques suite à la **mise en perspective** de leur propre activité d'accompagnement.

6.2.4. Fusion d'espaces temporels et (re)définition de son activité par le sujet

La quatrième opération que nous avons identifiée relève de la fusion d'espaces temporels. L'opération de fusion ne peut être identifiée que si le CP distingue en amont ces espaces temporels pour ensuite les fusionner en un seul et même espace temporel. C'est-à-dire que le conseiller pédagogique n'opère plus de distinction entre des événements qu'il considèrerait, initialement, comme différents. Les événements fusionnés ne constituent plus qu'un seul événement.

Nous avons analysé des opérations de fusion entre l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé et l'espace temporel de la situation problématique vécue par l'accompagné pour Hélène. Nous avons relevé d'autres opérations de fusion entre des espaces temporels différents, mais nous choisissons de présenter celles-ci car le résultat est assez interpellant.

Les propos d'Hélène, qui portent sur ce dont elle se souvient avoir pensé, tout au long de la première moitié de l'entretien d'accompagnement se distinguent clairement des propos tenus sur la seconde partie de l'entretien. En effet, l'espace temporel de la situation apportée par la directrice accompagnée et traitée constitue un événement en soi. De même, l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement, constitue un autre événement, dans lequel va être traité la situation problématique évoquée par la directrice accompagnée. Puis, nous observons la fusion de ces deux espaces temporels. En effet, la programmation des concertations avec l'équipe enseignante de l'établissement que dirige Madame Swift (espace temporel initialement distingué par Hélène de l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé) et l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement

deviennent un seul et même espace temporel avec cependant plusieurs plages où l'espace temporel de l'accompagnement est réinvesti seul.

Qu'est-ce qui nous a amenée à identifier une fusion ? Alors qu'Hélène pensait initialement travailler avec la directrice pour l'aider à planifier et à organiser les concertations, elle décide d'animer elle-même cette planification avec la directrice. Elle nous dit s'être dit : *« Là je vais le faire avec l'équipe en direct. Avec elle. Donc quand je vais la revoir, je vais l'outiller pour qu'on fasse ça ensemble, pour qu'on planifie et qu'on décide combien de concertations on va mettre sur tel sujet et sur tel autre. »* (Annexe 5, ligne 125, fichier espaces temporels, Hélène). A ce moment-là, ce qui devient primordial aux yeux de la conseillère pédagogique c'est la qualité de l'organisation de la planification des concertations. Dès cet instant, elle intègre cela à son mandat d'accompagnatrice lors de la séance d'accompagnement filmée. Madame Swift lui explique qu'elle a déjà pensé à demander aux enseignants s'ils souhaitent se concerter des lundis, des mardis... Hélène alors affirme qu'elle ne doit pas organiser cela toute seule, qu'elles vont préparer cela ensemble. La directrice lui explique alors que cette réunion est planifiée et qu'elle doit avoir lieu le lundi suivant. L'entretien d'accompagnement se tient le vendredi en fin de journée. Hélène va déployer plusieurs « stratégies » (selon ses propres mots) pour amener la directrice à renoncer et, donc, à annuler la réunion de lundi avec ses enseignants. : *« Donc, je suis obligée de lui faire clarifier son projet pour sa réunion de lundi ! Je n'ai pas le choix ! Elle va aller directement dans le mur. »* (Annexe 5, ligne 147, fichier espaces temporels, Hélène). *« Moi, je suis outillée pour mener à bien son projet et que si je ne le fais pas, elle ne pourra pas mener à bien son projet. Même si j'ai pas toutes les réponses à tout, mais je sais qu'elle ne doit pas y aller lundi. »* (Annexe 5, ligne 148, fichier espaces temporels, Hélène). La directrice va à nouveau pleurer. Hélène attend. Puis Hélène essaye de trouver un nouveau contenu pour la réunion de lundi. Cette fusion entre les deux espaces temporels l'amène à se fâcher intérieurement (nous précisons intérieurement car dans les traces d'activité – dans le film - ce n'est pas visible) quand elle comprend que la directrice ne souhaite pas renoncer à sa réunion de planification des concertations : *« Là, c'est un moment important ! Là, je rigole plus. Je lui dis : l'enjeu il est là. Là tu touches l'enjeu du truc... si tu veux qu'on travaille ensemble, l'enjeu il est là, c'est toute l'année qu'on va décider, c'est le moment le plus important, si on a un truc à faire ensemble, c'est là. Donc là je rigole plus, j'y vais quoi. »* (Annexe 5, ligne 154, fichier espaces temporels, Hélène). Cette formulation de l'interaction que nous livre Hélène correspond à ce qu'elle pense et non à ce qu'elle dit exactement à Madame Swift. C'est le message qu'elle souhaite faire passer. Avec la fusion entre ces deux espaces temporels nous repérons un déplacement du centre de gravité de l'accompagnement. Elle n'accompagne plus seulement Madame Swift, directrice qui a formulé une demande d'accompagnement, elle devient aussi accompagnatrice des enseignants : *« Donc là je me dis, elle je l'ai entendue mais il n'y a pas qu'elle, il faut aller voir les cocos, ce qu'ils veulent vraiment, quoi. Et leur demander à eux en direct. Ce n'est pas que son projet à elle. »* (Annexe 5, ligne 160, fichier espaces temporels,

Hélène). Les prérogatives qu'Hélène attribuait à la directrice dans son rôle de directrice et dans les actes à assumer en tant que directrice deviennent des prérogatives partagées entre elle et la directrice comme en témoigne le verbatim suivant : « *Des lundis, des mardis. Parce qu'elle disait qu'à la première réunion elle allait déjà demander des lundis, des mardis... J'ai dit non, non, dans la mesure du possible on fait ça pour l'organisation des concertations. Parce que pour moi c'est intéressant qu'ils me disent on veut des lundis, on veut des mardis, on veut une tournante.* » (Annexe 5, Analyse codée Hélène, ligne 134)

Cependant, nous avons relevé qu'à plusieurs moments, l'espace temporel de l'accompagnement était « défusionné » avec celui de la situation problématique traitée avec la directrice puis à nouveau fusionné.

Nous formulons l'hypothèse qu'une tension culturelle était présente. Comme nous l'avons précisée, dans une partie précédente, la culture plébiscitée par les responsables hiérarchiques des conseillers pédagogiques, consiste à se « mettre au service de l'accompagné ». Ce dernier souhaite développer des projets et c'est au conseiller pédagogique de déployer des ressources permettant le développement des projets du ou de la directrice accompagné(e). La culture d'accompagnement, défendue par les autorités, invite les CP à éviter les accompagnements où sont réalisées des évaluations des pratiques de direction. Ils sont vivement invités à ne pas endosser le rôle de la direction et à ne pas faire ou décider à la place de l'accompagné, de ce qui doit être fait et de la manière dont cela doit être fait. La fusion des espaces temporels puis la défusion et puis à nouveau la fusion, dans un aller-retour constant, semble traduire cette tension entre d'une part, une culture de l'accompagnement qui est défendue par la hiérarchie, une adhésion (partielle) d'Hélène à cette culture et d'autre part, une histoire (celle d'institutrice et de formatrice) où les qualités organisationnelles d'une direction sont primordiales pour que la vie scolaire puisse se dérouler dans de bonnes conditions.

Ce que nous observons avec Hélène, nous l'observons aussi avec Lucien.

A retenir

Nous retenons que la fusion entre des espaces temporels dans lesquels les acteurs sont différents et occupent des fonctions différentes peut traduire un déplacement dans les représentations du CP sur les rôles occupés par chacun.

Le conseiller pédagogique peut être amené à effacer les frontières entre divers espaces d'activité et fusionner le rôle des acteurs évoluant dans chacun de ces espaces. Le CP peut, par exemple, prendre à son compte les prérogatives de la direction accompagnée. Nous faisons l'hypothèse que le sujet redéfinit son activité d'accompagnement.

Conclusions

Notre projet initial, en nous intéressant aux temporalités, visait à trier nos matériaux de manière à ne retenir que les verbatims dans lesquels nous identifions clairement que les conseillers pédagogiques évoquaient leurs souvenirs de ce qu'ils ont pensé durant l'entretien d'accompagnement individuel de direction filmé. Nous souhaitions, en effet, écarter tous les éléments du discours qui traduisaient une activité de pensée située lors de l'entretien de rétrospection. Cet exercice de tri nous a amenée à repérer que le discours des conseillers pédagogiques évoquant le souvenir du contenu de leur pensée ne se référait pas uniquement à deux épisodes temporels : l'entretien d'accompagnement filmé et l'entretien de rétrospection. Plus que cela, le discours ne s'articulait pas autour d'une chronologisation du vécu mais autour d'évènements qui ponctuaient l'activité des sujets et qui définissaient autrement le temps.

Ce constat nous a menée à élaborer un outil d'analyse des constructions temporelles des sujets développées dans leur activité de penser et qui permettrait d'identifier ce qui dans le vécu des sujets constitue un évènement. Cet outil nous l'avons nommé : les espaces temporels.

Certains espaces temporels se retrouvent dans l'ensemble des entretiens analysés. Nous formulons l'hypothèse que cela est lié à des contingences contextuelles. Nous avons sélectionné des situations qui présentent des caractéristiques communes : entretien d'accompagnement mené par un CP avec un ou une directeur(trice) dans un contexte où c'est la direction qui est demandeuse de l'accompagnement. Tous ces entretiens ont fait l'objet d'un recueil de données et donc, ont tous été filmés.

Notre étude des espaces temporels nous a conduite à identifier que les conseillers pédagogiques, pour expliquer ce dont ils se souvenaient avoir pensé, réalisaient des manipulations avec les espaces temporels. Nous en avons repérés quatre : (1) le croisement, (2) la superposition, (3) la conjonction (4) et la fusion.

Nous avons interrogé les fonctions remplies par ces manipulations réalisées avec les espaces temporels. Notre premier constat peut être formulé de la manière suivante : ce ne sont pas les manipulations sur les espaces temporels qui, de manière intrinsèque, servent une fonction spécifique. La fonction émerge de l'analyse de la manipulation sur des espaces temporels spécifiques.

Ainsi, nos analyses nous ont conduite à repérer que les opérations de croisement auxquelles nous avons accès portaient sur les espaces temporels de l'entretien d'accompagnement et de l'entretien de rétrospection. Il apparaîtrait que le croisement se produit alors que le sujet construit une **analyse réflexive** sur ses attitudes et ses pensées et cela suite à sa confrontation aux traces de son activité et à notre demande de verbaliser le souvenir qu'il a des contenus de son activité de penser.

Des matériaux dont nous disposions, nous retenons que les opérations de superposition auxquelles nous avons eu accès se produisaient avec les espaces temporels de l'entretien d'accompagnement filmé et l'espace temporel de la situation problématique traitée dans la séance d'accompagnement. Avec ces superpositions, les sujets **comparent** des vécus d'acteurs différents pour lesquels le sujet projette les mêmes dénouements et les mêmes effets. Cette comparaison permet d'élaborer des hypothèses de compréhension des processus vécus ou d'élaborer des pistes d'action.

Nous avons aussi relevé des opérations de conjonction entre l'espace temporel du « toujours » et l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé. Ces conjonctions marquent une continuité ou rupture dans le recours, que réalise le CP, à des modes opératoires.

Enfin, nous relevons que la fusion entre des espaces temporels dans lesquels les acteurs « vedettes » sont différents et occupent des fonctions différentes, comme c'est le cas pour l'espace temporel de la situation problématique traité dans l'accompagnement et l'espace temporel de l'entretien d'accompagnement filmé, peut traduire un déplacement dans les représentations du CP sur les rôles occupés par chacun et l'amener à occuper des fonctions qu'il ne s'attribuait pas en amont de l'entretien d'accompagnement.

Chapitre 7

Discussions et perspectives

Discussions et perspectives

Introduction

Notre travail de recherche n'est pas sans provoquer une série de débats, à la fois sur des questions d'ordre épistémologique et méthodologique mais aussi d'ordre théorique. Nous avons d'ailleurs écrit cette dissertation de thèse comme un dialogue ou un débat. Débat que nous souhaitons partager avec nos lecteurs. Mais aussi débat avec nous-même, dans la mesure où nous n'avons pas emprunté des chemins théoriques et méthodologiques qui nous étaient familiers ou pour lesquels nous entretenions des convictions « d'être sur la bonne voie ». C'est ainsi qu'à plusieurs endroits, nous avons discuté notre travail et nos choix sur des questions précises.

La discussion qui suit se présente comme un entonnoir. Elle débute avec des questions plus générales pour terminer avec des sujets très spécifiques à notre recherche. Nous pourrions, par ailleurs, davantage la définir comme un ensemble de perspectives car finalement nous développons assez peu une dimension argumentée autour des choix qui ont été les nôtres.

Les questions épistémologiques occupent une place non négligeable dans notre travail. C'est avec elles que nous débutons notre discussion. En effet, nous avons choisi de ne pas suivre une épistémologie issue de la psychologie cognitive, alors que notre porte d'entrée pour aborder les processus mentaux est inscrite dans les travaux cognitivistes.

Puis, les quatre points suivants abordent des questions méthodologiques. D'abord nous envisageons les potentialités de l'entretien de recueil de données que nous avons nommé « entretien de rétrospection », puis nous traitons de notre choix, certes discutable, d'utiliser le visage comme source d'information dans la perspective d'organiser le recueil de nos matériaux. Dans un troisième temps, nous nous expliquons sur notre défi d'aborder les processus mentaux en nous appuyant sur des ressources discursives produites par les sujets sur le souvenir d'avoir pensé. Enfin, nous soulignons l'usage que nous avons fait du schème de l'enquête proposé par John Dewey.

Dans les cinq points qui suivent, nous abordons des perspectives inspirées par nos résultats issus de notre exercice de recherche exploratoire. Nous y traitons de questions issues de la modélisation des « agirs mentaux » pour rendre compte de l'activité mentale avec, d'une part, la question du caractère finalisé de la sélection des faits et des propositions, avec d'autre part, la question d'un traitement de la complexité et du caractère plurifinalisé des processus mentaux et, avec enfin, la question de la pertinence de nos catégories pour rendre compte du mouvement de

l'activité de penser. Nous abordons aussi le double statut de l'outil « construction des espaces temporels » avec les perspectives qu'il offre pour l'analyse de l'activité d'accompagnement.

Nous terminons cette septième partie avec trois dimensions traitées sur l'accompagnement : les épisodes qu'il est possible d'isoler dans un entretien d'accompagnement, ce qui peut se jouer pour le conseiller pédagogique dans un entretien d'accompagnement et enfin, le caractère incertain dans la conduite de ces entretiens.

7.1. Approche cognitiviste ou approche par l'activité ?

Parmi toutes les disciplines qui s'intéressent à la cognition (neurobiologie, informatique, linguistique, philosophie, ergonomie et psychologie), nous avons assis notre approche des processus mentaux avec les travaux de chercheurs clairement affiliés à la psychologie cognitive comme Jean-François Richard et nous nous sommes inspirée de sa définition des activités mentales pour construire la nôtre.

Cependant, nous avons pris des libertés avec les options épistémologiques et méthodologiques caractérisant la psychologie cognitive (nous développons cet aspect dans la troisième partie de cette thèse). Nous nous sommes inscrite dans une approche écologique des processus mentaux, nous empêchant de donner du sens aux mouvements de l'activité de penser hors des contextes dans lesquels ils s'incarnent. Nous avons souhaité saisir les mouvements de la pensée sans nous appuyer sur les produits des processus étudiés et nous avons approché l'activité mentale non pas comme une adaptation de l'homme à son environnement (approche behavioriste) mais comme la transformation de l'environnement par l'action de l'homme, y compris son environnement mental. Nous avons considéré que l'objet connaissable est dépendant du processus de connaissance et que nous, chercheure, avons besoin d'un accès au sujet connaissant et à son rapport à l'objet à connaître pour accéder au connaissable. En résumé, nous avons opté, pour une épistémologie de l'activité. Nous nous sommes donc livrée à un exercice où nous avons réuni des ressources conceptuelles issues de cadres épistémologiques différents.

Nous n'avons pas rencontré de recherches dans lesquelles les auteurs réunissaient psychologie cognitive et épistémologie de l'activité. C'est le pari auquel nous nous sommes livrée. D'aucuns pourraient nous dire que le pari était osé. D'autres pourraient nous reprocher la confusion et le non-respect d'écoles scientifiques qui ne partagent pas les mêmes paradigmes de recherche. Quant à nous, nous revendiquons cette double filiation et nos travaux nous amènent à penser que l'association semble prometteuse. S'émanciper d'une quête d'un réel objectif, qui existerait en dehors des sujets l'appréhendant, ouvre des possibles à explorer.

7.2. L'entretien de rétrospection

L'analyse des opérations de croisement des espaces temporels de l'entretien d'accompagnement et de l'entretien de rétrospection nous a conduite à repérer une activité réflexive des sujets engagés dans ces entretiens de rétrospection. Par activité réflexive, nous entendons :

« les activités d'analyse, à savoir, les activités de production d'« énoncés sur des rapports entre des existants » (Barbier, 2011, p. 30) qui correspondent à des constructions de connaissances par un sujet sur lui-même alors qu'il interagit avec l'environnement. Cet exercice d'analyse peut porter sur des aspects différents du sujet (cognitif, émotionnel, affectif, conatif, relationnel, comportemental, postural,...) et fait l'objet d'une communication et donc d'une formalisation des produits de l'analyse dans un langage partagé » (Boucenna & Charlier, 2013, p. 325).

Les conseillers pédagogiques, confrontés à leur propre image menant un entretien d'accompagnement individuel avec une direction, s'observent agir et « reconstruisent le raisonnement » qu'ils se souviennent avoir vécu lors de l'entretien d'accompagnement. En le reconstruisant, ils croisent des espaces temporels et nous formulons l'hypothèse que c'est ce qui leur permet d'élaborer les « rapports entre les existants » ou d'élaborer des rapports entre des vécus, chacun s'inscrivant dans une unité évènementielle.

Perspectives de recherche : En conviant les CP à verbaliser le souvenir d'une activité de pensée passée, nous les convions à élaborer ce souvenir et, en plus, à construire leur souvenir pour qu'il puisse être exprimé en mots : les images mentales sont alors transformées en discours. Ces derniers n'étant pas auto-adressés mais destinés à autrui. Nous n'avons pas exploré la manière dont les conseillers recomposent ou construisent ces souvenirs. Nous sommes pourtant intéressée à comprendre les éléments déclencheurs de l'analyse réflexive alors que les conseillers pédagogiques sont conviés à produire une description du souvenir de leur vécu ?

Perspectives de formation : Le contexte de réalisation des entretiens de rétrospection est un contexte de recherche. Nous avons, au moment des entretiens et en tant que chercheuse-interviewer, peu d'a priori sur la manière dont les sujets organisaient leur activité de pensée et dès lors nous les avons peu guidés sur ces questions. Nous avons surtout pratiqué des questions ouvertes, conviant notre interlocuteur à tenter de rejoindre ou de recomposer son souvenir. Notre attention était rivée sur les expressions du visage des CP en situation d'entretien d'accompagnement. Pourtant, les CP se sont engagés dans des activités réflexives portant sur l'entretien d'accompagnement. Le dispositif d'entretien de rétrospection, alors qu'il a été pensé comme outil de recueil de données, semble pouvoir être détourné de son usage initial pour devenir un outil susceptible d'engager un exercice réflexif. Ce dernier porterait plus particulièrement sur une analyse des représentations que possède le sujet sur ses activités mentales. Inspiré et s'inscrivant

dans la lignée des méthodes de l'analyse de l'activité, il en possède les qualités, à savoir, servir aussi bien des démarches de recherches que des démarches de formation ou d'analyse des pratiques.

7.3. Le choix du visage comme indicateur d'une activité mentale dialogale

Nous avons organisé notre recueil en nous appuyant sur les attitudes du visage pour sélectionner les instants de l'entretien d'accompagnement filmé, sur lesquels nous avons conviés les CP à s'exprimer. Nos critères de sélection sont fortement marqués par les travaux de Pierre Vermersch sur la posture d'évocation. Cette dernière s'observe lorsque le sujet s'exprime et que, progressivement dans l'entretien, il devient « enquêteur » sur sa propre cognition, quittant une position de parole adressée à autrui pour une position de « parole incarnée » « *tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments pré-réfléchis* » (Faingold, 2011, p. 116).

Nous avons retenu ces instants où le CP écoutait la direction qui se trouvait face à lui. Il nous semble, cependant, que nous avons été attentive à beaucoup plus d'éléments que ceux dont nous sommes capable de rendre compte. Pourquoi avoir pris en compte les expressions faciales et délaissé d'autres parties du corps. Au-delà du fait que l'attention d'un seul chercheur ne peut être multipliée, le choix de filmer uniquement le visage ne relève pas que d'un choix méthodologique. Pour diminuer l'impact du tournage sur la situation de l'entretien d'accompagnement, nous avons promis aux directions impliquées qu'elles ne seraient pas filmées. Cela permettait de les soulager d'une partie, au moins, de la pression liée à notre présence. Ce qui nous a contrainte à cadrer des gros plans. En effet, le CP et le ou la directeur(trice) étaient souvent situés entre 50 centimètres et un mètre l'un de l'autre. Nous avons donc peu de marge pour choisir notre angle de tournage.

Nous avons postulé que ces instants d'écoute et de non prise de parole où le regard quitte l'interlocuteur pour regarder « vers soi » constituaient des indices d'une activité d'investigation. Et c'est pour cette raison que nous avons invité les CP à s'exprimer sur ces séquences choisies.

Perspectives de recherche : il nous semble que pour étoffer les apports méthodologiques de l'entretien de rétrospection nous gagnerions à analyser l'activité du chercheur quant à ses choix à retenir tel ou tel instant parmi les silences du CP. Cela pourrait faire l'objet de projets de recherche. Ces derniers pourraient à la fois servir le développement d'une compréhension de certaines dimensions de l'activité d'entretien du chercheur, alimentant les séminaires méthodologiques de formation de futurs chercheurs.

7.4. L'appréhension des processus mentaux avec un matériau discursif, produit d'une reconstruction et constitué dans un temps différé

Pour approcher les processus mentaux des conseillers pédagogiques en situation d'entretien individuel d'accompagnement de direction, nous avons d'abord filmé les entretiens d'accompagnement puis nous avons convié les CP à se confronter aux traces filmées pour mettre en mots ce dont ils se souvenaient avoir pensé. Nous avons ensuite identifié des liaisons réalisées par les sujets entre des ensembles constitués de représentations.

Des matériaux discursifs, produits des entretiens de rétrospection ou des interactions du CP avec le ou la directrice (produits des entretiens d'accompagnement), nous avons analysé puis inféré des processus mentaux qui sont probablement d'une nature autre que discursive (images mentales par exemple). Même si nous avons dégagé que l'activité de penser pouvait prendre la forme d'un dialogue avec soi-même, ce dialogue peut très bien ne pas s'incarner, lui aussi, dans une forme discursive et la nécessité de le verbaliser ou du moins d'en verbaliser le souvenir le transforme. Rappelons les termes de Lev Vygotski qui écrit : « *Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en paroles, sa matérialisation, son objectivation* » (Vygotski, 1997, p. 442). Nous avons aussi relevé que le discours tenu par les CP ne présentait pas toujours les caractéristiques d'un discours adressé à autrui. A plusieurs reprises, le discours des CP prenait les formes d'un dialogue à soi : une syntaxe simplifiée, une articulation syntaxique minimale, un énoncé de la pensée sous forme condensée avec un petit nombre de mots. Pourtant, même si nous avons opérationnalisé un dispositif de recueil des matériaux qui vise à nous approcher au plus près possible des processus mentaux, nous sommes contrainte par les ressources à notre disposition.

Perspectives de recherche : Si la pensée n'existe pas uniquement sous la forme d'un discours mais sous une forme imagée par exemple, une piste de développement méthodologique pourrait s'intéresser au recueil de matériaux qui permettraient de reconstituer les images mentales dans lesquelles nous pensons. Cela suppose d'accéder ou de construire une autre grammaire du langage mental. Cependant, l'accès par un matériau autre que discursif, y compris dans un exercice de reconstitution des images mentales, demeure un défi. Il serait imaginable de voir ce qui serait possible du côté de méthodologies de recueil de données où les sujets dessineraient leurs images mentales ou produiraient des scènes filmées, voire des scènes vivantes de ce qu'ils se perçoivent penser.

Nous devons aussi rappeler que notre matériau a été, pour une partie, produit en différé de l'activité qu'il est censé traduire. Les conseillers pédagogiques animent un entretien d'accompagnement, puis ils sont conviés à verbaliser ce dont ils se souviennent avoir pensé. Nous avons observé que plus le temps passe, moins le registre d'expression des souvenirs est descriptif et plus il devient analytique. Il

n'était pas imaginable, dans le contexte des entretiens d'accompagnement filmés, de demander au CP de verbaliser tout haut pendant l'activité ce qu'il pensait. Ce n'est ergonomiquement pas imaginable que d'interrompre en continu sa propre activité pour la verbaliser. Par ailleurs, ce qui est pensé revêt, selon nous, un caractère confidentiel. Ce qui se pense ne peut être dit devant l'accompagné pour des raisons éthiques et de sécurité de la personne accompagnée et de la personne accompagnatrice. En effet, le travail du CP se fait sur de l'humain et non sur des machines. La question du caractère différé des propos demeure pour nous l'une des limites de notre méthodologie et nous n'envisageons pas encore de pistes pour la contourner.

7.5. Le schème de l'enquête : un outil pour décrire l'activité d'accompagnement

Nous avons détourné le travail réalisé par John Dewey qui propose une grille d'intelligibilité du fonctionnement logique humain en situation de gestion de l'incertitude comme grille d'analyse de l'activité d'accompagnement de conseillers pédagogiques. Cette grille issue du schème de l'enquête nous a offert des « mots » pour désigner et comprendre l'activité des CP. Ce dernier est appréhendé comme un investigateur, un « enquêteur ». L'enquête nous semble un outil qui s'articule avec le paradigme de l'activité. Il rompt avec les autres grilles d'analyse en ceci qu'il offre une lecture à la fois des processus mentaux et des processus interactionnels avec l'environnement, réunissant en un seul et même objet étude des comportements et étude de la conscience. En effet, il réunit diverses opérations : des actes interactionnels avec l'environnement, observables par un acteur extérieur à la situation et des actes mentaux, absolument invisibles pour l'observateur extérieur. A cela s'ajoute la nature des matériaux sur lesquels opère mentalement le sujet. Les matériaux peuvent être existentiels et résulter des observations du sujet. Ils peuvent être aussi idéels et constitués d'opérations d'organisation des faits observés à l'aide des systèmes de référence du sujet.

Perspectives pour la formation : comme l'enquête telle que proposée par John Dewey est un outil qui associe l'étude du mental et l'étude des comportements, nous projetons de l'utiliser comme grille d'intelligibilité dans des contextes de formation utilisant l'analyse des pratiques professionnelles. Notre perspective n'est pas tant d'en faire un modèle pour les activités qui contiennent une part d'investigation que de l'utiliser comme outil d'intelligibilité.

7.6. Les critères de sélection des faits et des propositions

Nous avons écrit dans les quatrième et cinquième parties de cette dissertation que nous nous affilions à la conception de John Dewey pour considérer que les faits sont **sélectionnés** par le sujet. Ce dernier oriente son attention sur des dimensions particulières de son vécu dont il retient certains faits au détriment d'autres. Le débat peut être engagé. Le sujet subit-il les situations et alors nous pouvons considérer qu'il produirait des réponses à ces situations sans en avoir une volonté particulière. La situation conditionnerait la réponse ou plus exactement le mode de traitement des données de la situation. Quant à nous, nous avons envisagé le sujet comme auteur volontaire des traitements qu'il réalise dans la mesure où notre approche des activités mentales, affiliée à celles de Jean-François Richard, retient la dimension finalisée de celles-ci. Par ailleurs, John Dewey définit les idées comme des propositions : « *les idées sont opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation* » (Dewey, 2006, p. 178). Une proposition correspond à « *la signification sous-jacente d'une relation particulière entre des concepts* » (Sternberg, 2007, p. 246). Le sujet, lorsqu'il sélectionne certains faits, inscrit cette sélection dans une finalité spécifique. Ses choix de retenir tel ou tel élément ne sont pas le produit d'un hasard. Si nous envisagions ce dernier cas de figure, nous ne pourrions revendiquer le caractère finalisé des activités cognitives que sont les activités mentales.

Perspectives de recherche : Lorsque nous avons analysé les opérations de liaison entre des ensembles que nous avons définis comme constitués de représentations, nous n'avons pas investigué la nature de ces représentations. John Dewey distingue les faits et les propositions, alors que d'autres, comme par exemple Zenon W. Pylyshyn, considèrent que l'ensemble des représentations sont composées de propositions (Pylyshyn, 1986). Dans la perspective de faire progresser l'outil des « agirs mentaux » nous pourrions poursuivre l'étude et interroger la nature des ensembles reliés. Les représentations liées relèvent-elles d'une seule et même nature ou au contraire, relèvent-elles de natures différentes ?

Perspectives de formation : une analyse des critères qui conduisent un sujet à retenir tel ou tel ensemble de faits lui permettrait d'accéder aux critères mobilisateurs qui définissent le caractère fonctionnel d'un fait et pas d'un autre. Dès lors une telle analyse ouvrirait à une intelligibilité sur les systèmes de références et les champs où ce même sujet se perçoit en compétence d'influer sur l'environnement (lui-même faisant partie de son environnement). Quand une personne dit : « j'ai tout essayé avec celui-là », elle nous informe qu'étant donné sa perception des caractéristiques (très nombreuses) de l'environnement elle a épuisé toutes les ressources d'agir qu'elle pouvait concevoir pour changer un ou plusieurs éléments de ce même environnement. Le développement d'une grille d'analyse qui permettrait d'interroger les ensembles mobilisateurs pour un sujet constituerait à nos yeux une piste d'élaboration d'un outil réflexif.

7.7. Les agirs mentaux : une approche de l'activité mentale plurifinalisée

Nous souhaitons aborder les processus mentaux dans un paradigme de la complexité et nous avons été exaucée bien au-delà de nos attentes. Nous avons, en effet, remarqué (analyse développée dans la quatrième partie de cet écrit) que pour chacune des trois premières dimensions des agirs mentaux apparaissait une finalité propre à la dimension en question. Les opérations de liaison et les formats de communication traduisent des finalités qui leur sont propres et identiques quels que soient les contextes dans lesquels ils se produisaient. Ils échappent à la volonté des sujets. Par ailleurs, chaque opération de liaison est motivée par une intention traduisant une finalité située et indissociable du contexte dans lequel elle est identifiée. Au contraire des deux premières, celle-là est volontaire. Nous sommes arrivée à la conclusion qu'au travers d'une même opération de liaison, chaque dimension de la modélisation des agirs mentaux permettait d'accéder à une finalité spécifique.

Nous ne pouvons que constater le caractère plurifinalisé d'une même opération de liaison. Comme nous avons modélisé les agirs mentaux pour rendre compte des mouvements de l'activité de penser, nous sommes bien obligée de constater qu'en une fraction de seconde, en termes de mouvements, de nombreux projets se croisent, au même instant et au sein d'une seule et même personne. Imaginons alors, tout ce qui peut se jouer en seulement une heure. Mais le scénario se complique une fois qu'on conçoit l'interaction avec autrui. Si notre activité de penser dans un contexte de gestion de l'incertitude est plurifinalisée, cela suppose qu'une interaction entre deux personnes exponentialise le nombre de projets en présence au même instant. Comment se croisent, dès lors, les activités de penser et comment composent-elles entre elles ?

Perspectives pour la recherche : étant donné leurs natures différentes, leurs logiques particulières et leur caractère volontaire ou non, existerait-il des configurations de finalités qui entreraient en conflit les unes avec les autres et d'autres qui se renforceraient les unes les autres ?

7.8. Les opérations de liaison

Nous avons choisi, dans le cadre de cette recherche, de retenir des opérations pour rendre compte des mouvements de l'activité de penser. En effet, nous avons souhaité proposer une approche des processus de l'activité de penser dans des termes dynamiques. Après avoir expérimenté plusieurs liaisons possibles (présentées dans la quatrième partie de cette dissertation de thèse), nous avons relevé que les représentations qui intervenaient dans l'activité de penser constituaient des ensembles qui étaient par la suite mis en relation. Les ensembles sont donc reliés entre eux. Nous avons retenu quatre opérations ensemblistes pour analyser notre matériau. Lorsque nous avons comparé nos codages au codage d'autres chercheurs

(accord inter-juges), nous avons relevé que les différences portaient essentiellement sur certains couples d'opérations. Ainsi l'opération d'union et l'opération d'inclusion pouvaient être confondues de même que l'opération de différence avec l'opération d'intersection. Les échanges ensuite avec les autres codeurs nous ont permis de nous mettre d'accord, mais nous avons été interpellée par la perception de proximité qu'avaient certains codeurs de ces couples d'opérations. Nous pensons donc qu'il serait utile de poursuivre l'investigation sur les opérations de liaison de manière à préciser la nature des confusions. Relèvent-elles d'un manque de familiarité avec l'outil ou avec le matériau ? Relèvent-elles d'une conception différente de ces opérations chez les sujets codeurs ? Où relèvent-elles encore d'une proximité de ces couples d'opérations entre elles ?

Nous avons relevé que dans certaines situations, certains actes semblaient privilégier certaines opérations. L'anticipation semblerait privilégier l'opération d'inclusion, la rupture semblerait privilégier l'opération de différence, l'établissement de l'opportunité d'une investigation semblerait privilégier l'intersection.

Perspectives de recherche : Pour prolonger la recherche, nous pourrions comparer les opérations de liaison présentes dans d'autres circonstances où sont posés des actes d'anticipation (Hoc, 1987) et (Crognier & Féry, 2007), des actes de rupture ou encore des actes d'établissement de l'opportunité d'une investigation et identifier si nos résultats sont contextualisés aux CP rencontrés et aux situations évoquées par ces mêmes CP ou s'ils concernent un éventail plus large de sujets et de situations.

Nous avons analysé, par contre, la présence de différentes opérations de liaison pour la problématisation ou encore pour la sélection des éléments constitutifs d'un problème. Notre interrogation porte sur la précision des actes que nous avons étudiés. La variété des opérations de liaison identifiées pour ces actes traduit-elle qu'ils n'ont pas été définis avec suffisamment de précision ? Notre travail d'analyse nous amènerait-il à cet exercice de précision ?

Perspectives pour la formation : suite aux échanges avec plusieurs collègues, ces derniers nous disent qu'ils utilisaient déjà notre proposition de grille d'analyse des agirs mentaux comme un outil de réflexivité. Les quatre faces des agirs mentaux pouvant être utilisées séparément ou conjointement selon le projet d'analyse. Ils ne les ont pas utilisés pour « évaluer » les pratiques d'accompagnement mais pour se construire une compréhension de ce qui se vit. Ce que nous souhaiterions développer comme outil réflexif poursuivrait comme objectif d'identifier les ensembles mobilisés par les sujets, d'analyser la nature de ces ensembles et la manière dont ils sont liés entre eux. Cela reviendrait à questionner ce qui fait sens pour les sujets et comment ils opèrent sur les ensembles pour élaborer ce sens.

7.9. Les espaces temporels

L'outil d'analyse que nous avons nommé « organisation des espaces temporels » (présenté dans les troisièmes et sixièmes parties de cet écrit de thèse) est défini comme la construction de la représentation du temps par le sujet, alors qu'il organise ses espaces d'activités à un moment donné en un ensemble cohérent, produisant une séquentialisation, voire une ponctuation du temps. Notre projet, avec cet outil, a été d'identifier la construction temporelle par les sujets, des cadres de leur activité d'accompagnement et des transformations qu'ils opèrent sur ces cadres pour donner du sens à cette même activité. Pourtant, cet outil a d'abord été conçu pour trier notre matériau. Il occupe donc une double fonction : organisation des matériaux d'une part, et analyse de la construction temporelle par les sujets dans un contexte d'accompagnement.

D'un point de vue épistémologique nous prétendons, avec cet outil, ne pas étudier une réalité extérieure aux sujets mais plutôt nous intéresser aux constructions subjectives du temps. Cependant, même si l'outil conçu n'est pas spécifique à l'activité d'accompagnement, il nous permet de rendre compte, grâce à l'étude des opérations réalisées par les conseillers pédagogiques sur les différents espaces temporels définis par eux, de différentes manières avec lesquelles ces derniers construisent du sens sur leur activité, sens qui va orienter les actes qu'ils vont poser dans le cadre de leur accompagnement. Et c'est en cela qu'il est directement lié à l'objet de notre recherche.

Perspectives pour la formation : Nous pensons que cet outil peut, non seulement, servir dans l'organisation des matériaux discursifs obtenus dans le cadre d'entretiens de recherches mais surtout, nous pensons qu'il peut devenir lui aussi un outil réflexif permettant aux personnes qui l'utiliseraient d'identifier, d'une part, ce qui « fait événement » pour eux et, d'autre part, la manière dont sont organisés les événements entre eux pour orienter leurs actions.

7.10. L'accompagnement de directions par des CP

7.10.1. Les entretiens d'accompagnement individuels en contexte scolaire menés par des CP avec des directions : des épisodes d'activités variés

De nos analyses (développées dans la cinquième partie de ce document) nous retenons que l'activité d'accompagnement, menée par des conseillers pédagogiques avec des directions dans le cadre d'entretiens individuels, contient des épisodes d'anticipation, des épisodes de rupture avec le cours attendu des choses et des épisodes de délibération. Mais est-ce là les seuls épisodes identifiables ? Chacun de ces épisodes identifiés dans les grandes lignes grâce à notre analyse pourrait faire l'objet d'investigations plus approfondies. En effet, nous les avons « aperçus » mais nous ne les avons pas étudiés en tant que tels.

Perspectives de recherche : Nous souhaiterions explorer plusieurs questions que nous formulons de la manière suivante : L'analyse plus avancée des entretiens dont nous disposons nous permettrait-elle d'identifier d'autres natures d'épisodes ? Qu'est-ce qui en fait des épisodes ? Quels sont les agirs mentaux présents lors de ces trois types d'épisodes ? Comment s'articulent entre eux les différents agirs mentaux caractérisant ces différents épisodes ? Repère-t-on des configurations d'agirs mentaux qui caractériseraient ces épisodes ? Ces épisodes caractériseraient-ils l'activité mentale d'entretiens d'accompagnement ? Retrouverait-on ces mêmes épisodes dans d'autres contextes que ceux étudiés ? Répondre à de telles questions pourrait nous aider dans la compréhension de l'activité d'accompagnement ; dans le contexte étudié dans le cadre de cette recherche mais aussi pour d'autres contextes, soit dans la perspective d'identifier des invariants de l'activité d'accompagnement, soit pour contraster des activités qui sont désignées sous un même vocable et qui prennent cependant des formes différentes

7.10.2. Objets d'enquête ? Objectifs en actes ? Enjeux ? présents dans un entretien d'accompagnement de direction mené par un conseiller pédagogique

Nous avons, grâce à l'outil d'analyse du schème de l'enquête, identifié que les entretiens d'accompagnement s'articulaient autour d'une série d'objets d'enquêtes (nous avons développé cette analyse dans la cinquième partie du présent document). Ces objets nous ont conduite à analyser les objectifs poursuivis par les conseillers pédagogiques et à dégager ce qui se jouait pour chaque CP pour chaque entretien. Ceci explique l'emploi indistinct de ces trois termes à certains moments de nos analyses. Pourtant, objectifs et enjeux ne réfèrent-ils pas normalement à des découpages différents du réel ? Avec la notion d'objectif nous entendions ce qui doit être atteint, ce qui doit faire l'objet d'un changement, ou encore, ce qui doit devenir déterminé après le processus d'enquête. Par contre, notre approche de l'objectif ne rejoint pas une conception selon laquelle l'intentionnalité serait nécessairement mise en mots par le sujet lui-même, ni même pensée par le sujet en tant qu'intentionnalité. D'aucune manière le discours des CP sur leurs intentions ou ce qu'ils annonçaient comme objectifs n'est intervenu dans notre analyse des objectifs. Nous avons inféré l'objectif à partir de l'analyse des actes (mentaux et interactionnels) posés par le CP et nous identifions ce à quoi ils concourent. Cet exercice d'analyse nous permet d'accéder en même temps à ce qui se joue pour le CP avec la poursuite des objectifs qui pilotent son action. L'analyse de nos matériaux nous a conduite à relever, dans le cadre de ces entretiens d'accompagnement, quatre natures d'enjeux : (1) des enjeux d'intelligibilité liés à la compréhension de ce que vit la personne accompagnée, à la possibilité de la rejoindre dans ses propres cadres de références et dans ses modes opératoires privilégiés, (2) des enjeux d'opérationnalisation liés à la conception et à la réalisation de gestes professionnels perçus comme pertinents eu égard aux objectifs définis (cette fois ci volontairement par le CP), (3) des enjeux identitaires liés au sens et à la manière d'incarner ou de donner corps à la fonction de conseiller

pédagogique et/ou à l'accompagnement et enfin, (4) des enjeux d'influence liés à la perception que possède le CP des « compétences », des « systèmes de valeurs », des modes opératoires privilégiés,...de la direction accompagnée et à la légitimité qu'il leur attribue.

Perspectives de recherche : Non parce qu'ils sont de nature différente mais parce qu'ils sont plusieurs et qu'ils sont présents simultanément, nous nous interrogeons sur leur compatibilité. Comment ces enjeux s'articulent-ils entre eux ? S'alimentent-ils les uns les autres ? Peuvent-ils entrer en conflit ?

Perspectives pour la formation : l'analyse des enjeux présents et portés par les CP lors d'un entretien d'accompagnement, en utilisant l'outil des objets d'enquête, pourrait devenir un outil réflexif et permettrait au CP d'identifier les focales de son attention dans un entretien précis, engagé avec telle personne et dans telles circonstances.

7.10.3. L'accompagnement, une activité hautement chargée en termes d'incertitude

Nous nous sommes intéressée à l'activité d'accompagnement de conseillers pédagogiques lors d'entretiens individuels menés avec des directions et nous avons mis au jour que la conduite de ces entretiens présentait une charge élevée d'incertitudes (analyse développée dans la cinquième partie de cette dissertation). Nous sommes arrivée à cette conclusion par le biais de différents traitements. D'une part, nous avons repris, dans leurs propres mots, la description réalisée par les CP de la manière dont ils vivaient ces entretiens. Nous avons relevé les questions qu'ils se posaient. Nous avons aussi choisi l'enquête comme outil d'analyse de leur activité parce que cette dernière présentait de nombreuses caractéristiques d'investigation. Enfin, nous avons dégagé que chaque entretien d'accompagnement poursuivait plusieurs enquêtes à la fois. Chaque enquête révélant une zone d'incertitudes.

Perspectives de recherches : Ces incertitudes relevées dans l'activité d'accompagnement des CP, qu'elles soient contextuelles ou qu'elles soient établies comme mode de définition de son activité professionnelle, caractérisent-elles l'activité d'accompagnement de ces conseillers pédagogiques à ces instants filmés précis ? Est-ce une donnée que l'on pourrait retrouver dans d'autres entretiens d'accompagnement menés par ces mêmes CP ? Ou encore, est-ce une caractéristique que l'on pourrait repérer dans les entretiens d'accompagnement individuel de directions menés par des CP qui n'ont pas participé à notre recherche ? Mener des recherches en partant de ces questions permettrait de repérer si l'incertitude est une donnée structurelle à l'activité d'accompagnement des CP et offrirait des leviers pour organiser leur formation. Nous formulons, en effet, l'hypothèse que de se préparer à gérer l'incertitude comme donnée de son quotidien professionnel offrirait une autre sécurité aux candidats CP dans la phase d'insertion professionnelle.

D'autres contextes d'accompagnement, au sens d'entretien individuels d'accompagnement, présentent-ils ces mêmes caractéristiques d'incertitude ?

Conclusions

Conclusions

Evoluant depuis une quinzaine d'années comme formatrice et chercheuse dans les milieux éducatifs, nous travaillons régulièrement avec des conseillers pédagogiques devenant, par là-même, l'un des témoins de leurs interrogations, de leurs doutes et de leurs convictions. Nous avons aussi, de par notre fonction, été sensible à la demande sociale émanant tant du monde de la formation que du monde de la recherche, quant à l'intérêt de contribuer à développer une intelligibilité autour de l'activité d'accompagnement.

Mandatés, suite à plusieurs réformes scolaires de natures pédagogiques, pour « professionnaliser » les enseignants, les conseillers pédagogiques comptent l'accompagnement parmi leurs missions. Ces derniers semblent endosser aisément cette définition d'une de leurs missions, puisque c'est ainsi qu'ils qualifient une partie de leur activité. Leur accompagnement peut être destiné aux enseignants mais il peut être aussi destiné aux directions d'établissements scolaires, et cela, dans le cadre de leur fonction de pilotage d'équipes éducatives.

Nous nous sommes donc intéressée à l'activité « d'accompagnement » des CP avec des directions pour comprendre, dans une approche complexe, les mouvements de l'activité de penser de conseillers pédagogiques en situation dynamique d'entretien individuel d'accompagnement de direction.

Etudier les processus mentaux lors d'entretiens individuels de direction, qualifiés par les conseillers pédagogiques comme une activité d'accompagnement, a constitué une voie jusqu'à présent peu ou pas exploitée. Nous y engager ne nous a pas dispensée d'une prise en compte du contexte dans lequel évoluent ces acteurs. Nous avons formulé l'hypothèse qu'approcher les processus mentaux nous ouvrirait des pistes pour comprendre cette activité d'accompagnement, propre au contexte scolaire et dans une configuration particulière : un CP avec une direction. Nous y avons perçu un enjeu social de taille dans la mesure où l'accompagnement est au centre des préoccupations à la fois des politiques, des scientifiques, des formateurs, des cadres de l'enseignement et des enseignants. Notre recherche intervient alors que la notion est en cours de définition sociale et scientifique.

Nous avons étudié les processus mentaux, en renonçant à définir en amont le ou les processus à étudier, en nous émancipant d'une assise sur les changements de représentations et en tentant de saisir les mouvements de la pensée. Ces options ont constitué pour nous un défi dans lequel se sont incarnés des enjeux épistémologiques et méthodologiques certains. Nous avons, en effet, étudié les processus mentaux à partir de discours provoqués lors de confrontations aux traces d'activités et produits par les sujets à partir de leurs souvenirs « d'avoir pensé ». Il a à la fois été question de composer avec une tradition cognitiviste, tout en rompant avec des logiques

expérimentales qu'elles soient réalisées dans des contextes de laboratoires ou des contextes « naturels ».

Nous avons initialement appuyé notre recherche sur une conception des activités mentales issue de la psychologie cognitive. Ce qui nous a permis de placer les bases de notre approche des activités mentales et d'en formuler une définition. Puis nous avons très rapidement relu ce cadre conceptuel à la lumière d'une approche par l'activité qui nous a conduite à développer une méthodologie inconnue des démarches de la psychologie cognitive.

Robert J. Sternberg définit les objectifs des approches cognitivistes comme comprenant : « le recueil des données, l'analyse des données, le développement de la théorie, la formulation d'une hypothèse, le test de l'hypothèse et, éventuellement, l'application à des situations en dehors du cadre de la recherche. Souvent, les chercheurs cherchent simplement à rassembler le plus possible d'informations à propos d'une conduite particulière. » (Sternberg, 2007, p. 34)

Le fait de pouvoir définir le processus cognitif spécifique que l'on souhaite étudier n'amène-t-il pas le chercheur à postuler l'existence de ce processus en tant qu'entité isolée, évoluant distinctement des autres processus ? Nous avons souhaité, quant à nous, ne pas formuler d'hypothèses, en amont de notre investigation, sur la nature des processus mentaux présents chez des conseillers pédagogiques lors d'un entretien individuel d'accompagnement.

Si nous recensons les méthodes de recherche qui caractérisent les approches cognitivistes (Sternberg, 2007, pp. 37-38), comme l'expérience contrôlée en laboratoire, la recherche psychobiologique, les comptes rendus introspectifs, les études de cas, les observations naturalistes ou encore les simulations par ordinateur, nous sommes bien obligée de relever que notre démarche n'appartient à aucune d'elles. Nous ne nions absolument pas notre affiliation à la psychologie cognitive. Bien au contraire, nos assises sont fondées sur cette discipline. Nous revendiquons, cependant, un développement de celle-ci vers de nouveaux horizons, nous permettant de lui appliquer une épistémologie marquée par le paradigme de l'activité. Cette alternative, nous semble-t-il, nous a offert des perspectives prometteuses quant à l'étude de processus mentaux de conseillers pédagogiques en situation d'accompagnement individuel de direction.

Dans un rapport dialectique entre construction de l'objet de recherche, cadres conceptuels et théoriques et traitements empiriques, nous avons construit un outil pour analyser les processus mentaux dans des situations dynamiques chargées en termes d'incertitudes. Cet outil, intitulé « agirs mentaux » tente de saisir l'activité mentale dans son mouvement. Ce dernier est appréhendé par l'intermédiaire d'opérations de liaison réalisées sur des ensembles, constitués de représentations. Chaque opération de liaison est portée par une intention précise et se réalise dans une communication de soi à soi qui s'incarne dans un format spécifique. Nous avons épinglé une quatrième dimension, à savoir, l'inscription de l'opération de liaison

dans un espace d'activité marqué par une temporalité qui participe à la construction temporelle des sujets.

Concernant notre approche des temporalités situées et signifiantes avec l'outil « espaces temporels », nous avons tenté d'adopter une « *posture analytique, empirique et inductive à l'égard des temporalités* » de la vie psychique des sujets (Dubar, 2004, p. 119). Nous retenons que les conseillers pédagogiques situent leur activité en fonction d'événements qu'ils associent à des espaces d'activité. Alors qu'ils sont invités à décrire leurs souvenirs sur des épisodes circonscrits temporellement, non seulement ils convoquent des espaces temporels multiples pour mettre des mots sur une activité de penser localisée, mais en plus ils réalisent des manipulations sur ces mêmes espaces temporels. Opérations qui leur permettent de construire du sens autour des actes posés ou à poser, mais aussi qui leur offrent des ressources pour concevoir et orienter leurs actes. L'analyse des manipulations opérées sur les espaces temporels peut devenir une ressource pour analyser la manière dont les sujets définissent en actes et incarnent leur posture d'accompagnateur. Les quatre opérations, croisement, superposition, conjonction et fusion, apparues à partir de notre travail d'analyse semblent remplir des fonctions particulières. Mais ces fonctions ne sont pas tant définies par l'opération elle-même, prise isolément, que par l'opération réalisée sur des espaces temporels spécifiques. Nous avons repéré des fonctions d'intelligibilité, c'est-à-dire des fonctions de construction de sens et de compréhension de vécus personnels ou de vécus d'autrui. Nous avons aussi identifié des fonctions opératoires comme organiser la continuité ou la rupture avec des réserves de modes d'agir. Enfin, nous avons identifié des déplacements posturaux du conseiller pédagogique. Notre étude des temporalités s'inscrivant plus dans une démarche heuristique, il nous semble qu'une étude systématique permettrait de repérer éventuellement d'autres opérations et d'identifier par la même occasion de nouvelles fonctions.

Nous avons croisé l'outil des agirs mentaux avec un outil inspiré du schème de l'enquête de John Dewey. Les produits de ce croisement nous ont paru prometteurs et nous avons pu approcher l'activité d'accompagnement des conseillers pédagogiques lors d'entretiens individuels avec des directions. Nous avons repéré que l'incertitude y est présente et oriente l'activité des conseillers pédagogiques qui mènent tout au long de ces entretiens des investigations sur divers objets. Cette incertitude, qui nous avait semblé contextuelle au départ, nous est apparue structurelle et pouvant devenir, pour les CP, un mode de définition de leur activité professionnelle. Nous avons aussi repéré que les entretiens d'accompagnement étaient le théâtre d'enjeux divers et nous nous interrogeons sur l'articulation de ces enjeux de la même manière que nous nous interrogeons sur les nombreuses finalités se croisant au sein d'un même agir mental et de leur articulation. Nous avons, enfin, analysé qu'un entretien d'accompagnement, tels que ceux étudiés, contenait des épisodes de natures différentes tels l'anticipation, la rupture avec le cours attendu des choses ou encore la délibération.

Notre étude ouvre une série de perspectives de recherches et/ou de formations. Les outils de recueil et d'analyse de nos matériaux peuvent aisément être réinvestis dans l'élaboration de démarches réflexives et de grilles pour l'analyse des pratiques professionnelles. Les perspectives de recherche se déclinent tant en démarches exploratoires qu'en démarches visant la stabilisation des produits de notre recherche. Les outils construits pour approcher les processus mentaux peuvent être perfectionnés puis éprouvés sur des effectifs plus imposants. Au-delà de la poursuite de nos propres travaux, nous pouvons aussi envisager des collaborations avec d'autres disciplines telles que l'intelligence artificielle et l'étude des systèmes complexes avec les agirs mentaux ou encore avec la psychothérapie et les diverses voix du sujet qui se côtoient et qui dialoguent entre elles.

Dans la lignée de plusieurs chercheurs, nous avons mis en objet les processus mentaux (vaste chantier et défi humain éternel) dans un contexte particulier que représente l'accompagnement dans l'univers scolaire mené par des conseillers pédagogiques avec des directions. Si nous arrivons au terme de ce travail et surtout de cet écrit, nous nous rallions aux propos de notre promotrice, Evelyne Charlier, et de notre directeur, Jean-Marie Barbier, pour dire que ce n'est pas la fin mais le début de plusieurs chantiers de recherches et les nombreuses perspectives dégagées tout au long de notre cheminement nous y invitent.

Glossaire des termes issus du contexte scolaire francophone belge

Concertations

Le Décret de mars 1995, relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental définit l'action de concertation comme l'activité « des membres du personnel enseignant d'une école qui élaborent ensemble des projets et des outils pédagogiques et/ou assurent le suivi des élèves au cours d'un cycle » (Belgique, 1995, article 1, alinéa 4).

Depuis septembre 2001, l'horaire hebdomadaire de périodes de cours de l'ensemble des instituteurs maternels et primaires de tous les réseaux passe de 28 à 26 périodes par semaine. En contrepartie, les instituteurs sont tenus de participer à 60 périodes par an de concertations entre collègues avec la présence ou non de la direction (Belgique, 1998, article 18, alinéa 1). Lors de ces concertations, toutes les questions pédagogiques qui réclament qu'ils se rencontrent y sont traitées : planification des manifestations qui vont ponctuer l'année, coordination des enseignements au sein d'un même cycle ou inter-cycles, gestion de la différenciation, ...

Journées micro

Ce sont deux journées de formation en école par an, au minimum, destinées aux enseignants en réponse à des demandes que les équipes pédagogiques de chaque établissement formulent où qui correspondent à des offres réalisées par les entités (regroupement des chefs d'établissements du réseau de l'enseignement libre catholique par zones et mandatés par les PO).

Pouvoirs organisateurs (PO)

« Le pouvoir organisateur (PO) correspond à l'autorité fondamentale reconnue par la loi en Belgique : « Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui en assume(nt) la responsabilité » (Loi du 29 mai 1959, article 2, alinéa 3). C'est l'interlocuteur officiel du Ministère de la Communauté française qui doit répondre des activités menées dans un ou plusieurs établissements sous sa responsabilité. Le nombre d'établissements contrôlés par un même PO peut être très variable.

Projet d'établissement

« Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre » en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires visés à

l'article 69, § 2, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur. Le projet d'établissement est élaboré en tenant compte :

1° des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs;

2° des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études;

3° de l'environnement social, culturel et économique de l'école;

4° de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée.

Lorsqu'il s'agit d'un établissement d'enseignement ordinaire, le projet d'établissement fixe les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves à besoins spécifiques, après consultation préalable du comité de concertation de base pour les établissements d'enseignement organisés par la Communauté française, de la Commission paritaire locale pour les établissements d'enseignement officiel subventionné par la Communauté française ou des instances de concertation locale ou à défaut des délégations syndicales pour les établissements d'enseignement libre subventionné par la Communauté française.

Le projet d'établissement est un outil pour atteindre les objectifs généraux et les objectifs particuliers du décret ainsi que les compétences et savoirs requis. » (Belgique, 1997, article 67)

Réseaux d'enseignement

« Trois grands réseaux d'enseignement organisent la majeure partie de l'offre scolaire en Belgique francophone : le réseau de la Communauté française de Belgique (le pouvoir politique central pour la partie francophone du pays) scolarise 14,7% des élèves de l'enseignement obligatoire, le réseau des communes et provinces (les pouvoirs publics décentralisés) scolarise 36,3 % des élèves et le réseau des écoles libres catholiques (où les PO sont des organisations confessionnelles, des diocèses, des congrégations) scolarise 48 % des élèves. Un quatrième réseau subventionné organise un enseignement, il est coordonné par des organismes privés non-confessionnels mais il reste très minoritaire (1% des élèves) » (Mangez, 2011, p. 26)

« Sur un plan formel, les « réseaux » d'enseignement correspondent à des fédérations de pouvoirs organisateurs (excepté pour le réseau de la Communauté française, où il s'agit d'un seul pouvoir organisateur) qui organisent certains services plus ou moins intégrés : conseil juridique, programmes de formation continuée, définition de programmes de cours, représentation des PO auprès des autorités publiques ou dans les lieux de concertation, etc. » (Mangez, 2011, p. 26)

« Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité. Les pouvoirs organisateurs sont officiels (publics) ou libres (privés).

Les pouvoirs organisateurs officiels sont :

- la Fédération Wallonie-Bruxelles
- les provinces
- les villes
- les communes
- la COCOF - Commission Communautaire française

Les pouvoirs organisateurs libres sont des associations (asbl ou autres) confessionnelles ou non confessionnelles.

Certains pouvoirs organisateurs n'organisent qu'une école, d'autres en organisent plusieurs, jusqu'à plusieurs dizaines. La Fédération Wallonie-Bruxelles en organise plusieurs centaines. » (Enseignement.be, 2013)

Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Alvarez-Pereyre, F. (2008). Catégories et catégorisation : une perspective interdisciplinaire. Leuven: Peeters.
- Anscombe, G., Elisabeth, Margaret. (2002). *L'intention* (M. Maurice & C. Michon, Trans.). Paris : Editions Gallimard.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses*, 25-26, 15-34.
- Barabanchchikov, V. A. (2007). La question de l'activité dans la psychologie russe. In V. Nosulenko & P. Rabardel (Eds.), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 41-81). Toulouse : Octarès.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2012). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Eds.), *Le travail de l'expérience*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu* ([5e éd., rev. et augm.] ed.). Paris : PUF.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : De Boeck.
- Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (1995).
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997).
- Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement (1998).
- Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques (2007).
- Bion, W. R. (1983). *Réflexion faite* (F. Robert, Trans.). Paris : Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. In M. Cifali, M. Théberge & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 67-86). Paris : L'Harmattan.

- Boucenna, S. (2012a). Entretien de rétrospection et espaces temporels : explorer les activités mentales In J.-M. Barbier & T. Joris (Eds.), *Le travail de l'expérience*. Paris : PUF.
- Boucenna, S. (2012b). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner : un agir professionnel* (pp. 77-90). Bruxelles : De Boeck.
- Boucenna, S., & Charlier, E. (2012). Accompagnement d'équipes d'enseignants, entre recherche et développement professionnel. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner. Un agir professionnel* (pp. 127-138). Bruxelles: De Boeck.
- Boucenna, S., & Charlier, E. (2013). Reflective practice in the teaching profession: the case of training and research practices in the french community in Belgium. *Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community Advances in Research on Teaching, Volume 19*, 321–338.
- Boucenna, S., Parmentier, P. p., & UCL. PSP/EDUC - Département des sciences de l'éducation (Eds.). (2000). Et les enfants ? : prise de conscience et apprentissage : recherche exploratoire réalisée auprès d'enfants de 5 à 8 ans sur l'explicitation de leurs stratégies cognitives. Louvain-la-Neuve : UCL.
- Bourassa, M., & Théberge, M. (2010). Accompagner la création d'une thèse. In M. Cifali, M. Théberge & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 40-55). Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). Science de la science et réflexivité cours du Collège de France 2000-2001. Paris : Raison d'agir éd. diff. Seuil.
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). The ideal problem solver : a guide for improving thinking, learning, and creativity. New York: W.H. Freeman.
- Brousseau, G. (2004). *Tâche, Situation, Activité*. Société Suisse pour la Recherche en Didactique des Mathématiques. <http://www.ssrddm.ch/spip1/IMG/pdf/tachebrousseau.pdf>
- Carnap, R. (1942). *Introduction to semantics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chaugueroval, L. (2010). Leontiev, source de la psychologie ergonomique? In F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théorique pour l'orientation et la formation* (pp. 159-180). Laval : Presses universitaires de Laval.
- Châiné, F. (2010). L'accompagnement dans la recherche création en arts visuels. In M. Cifali, M. Théberge & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 57-66). Paris : L'Harmattan.
- Charlier, E., Dejean, K., & Donnay, J. (2004). Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation : analyse d'une intervention. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 125-143). Paris : L'Harmattan.

- Chaussecourte, P. (2010). Observer seul, penser à plusieurs : modalités d'accompagnement clinique d'un chercheur. In M. Cifali, M. Théberge & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 139-157). Paris : L'Harmattan.
- Chesneaux, J. (2004). Cinq propositions pour appréhender le temps. *Temporalités*, 1. <http://temporalites.revues.org/648>
- Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? une boutade inépuisable. *Le partiQue : Revue de philosophie et de sciences humaines*, 4.
- Cifali, M. (2010). Généalogie d'un accompagnement clinique de thèses et de mémoires. In M. Cifali, M. Théberge & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 13-40). Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Costermans, J. (2001). Les activités cognitives. Raisonnement, décision et résolution de problème. Bruxelles: De Boeck.
- Costermans, J., & Fayol, M. (1996). Processing interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text Mahwah (N.J.): Erlbaum, Lawrence, Associates.
- Crognier, L., & Féry, Y.-A. (2007). 40 ans de recherches sur l'anticipation en tennis : une revue critique. *Movement & Sport Sciences*, 62(3), 9-35.
- Da Silva Neves, R. (2011). *Psychologie cognitive*. Paris : Armand Colin.
- Damasio, A. R. (Ed.). (2011). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions* (Nouv. éd. ed.). Paris : Jacob.
- Day, M. E. (1964). An eye movement phenomenon relating to attention, thought and anxiety. *Perceptual and Motor Skills, Volume 19*(2), 443-446.
- Day, M. E. (1967). An Eye-Movement Indicator of Individual Differences in the Physiological Organization of Attentional Processes and Anxiety. *The journal of psychology*, 66(1), 51-62.
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 219-249). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents (3e éd. ed.). Bruxelles : De Boeck université.
- Demailly, L. (2004). Le sociologue, la commande et la bonne distance ou : à quoi servent les métiers? In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 45-68). Paris : L'Harmattan.
- Demazière, D., & Samuel, O. (2010). Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes. *Temporalités*, 11.

- Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, Trans. [2e éd.] ed.). Paris : PUF.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, R. Shusterman & S. Buettner, Trans.). Paris : Gallimard.
- Dilthey, W. (1942). *Introduction à l'étude des sciences humaines* (L. Sauzin, Trans.). Paris : Presses universitaires de France.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation. Un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. In M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 63-80). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Donnay, J., Boucenna, S., Daele, A., Deville, A.-F., & Dozot, C. (2005-2007). Diagnostic et remédiation en équipes dans l'enseignement fondamental. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. AGERS.
- Donnay, J., Boucenna, S., Dejean, K., & O'Flynn, M.-P. (2001-2003). Pour une pédagogie de la réussite au premier degré de l'enseignement secondaire. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. AGERS.
- Draelants, H. (2009). Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement. Bruxelles : De Boeck.
- Dubar, C. (2004). Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux. *Temporalités*, 1. <http://temporalites.revues.org/661>
- Dufresne-Tassé, C., Sauvé, M., & Banna, N. (1998). La connaissance des opérations mentales de l'adulte. In C. Danis & C. Solar (Eds.), *Apprentissage et développement des adultes* (pp. 275-304). Montréal : Logiques.
- Enriquez, E. (1985). L'approche psychosociologique: explication, implication, interprétation. In J.-P. Boutinet (Ed.), *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes* (pp. 36-49). Paris : L'Harmattan.
- Enseignement.be. (2013). L'organisation générale de l'enseignement. from <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568>
- Estes, W. K. (1994). *Classification and cognition*. New York : Oxford university press.
- Esteve, J. M. (1999). Attitudes des enseignants devant le changement social. In H. Caglar (Ed.), *Etre enseignant. Un métier impossible* (pp. 123-159). Paris: L'harmattan.
- Faingold, N. (2011). Explication des pratiques et décryptage du sens. In M. Hatano & G. Le Meur (Eds.), *Approches pour l'analyse des activités*. Paris: L'Harmattan.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind : an essay on faculty psychology*. Cambridge Mass. ; London : MIT Press.
- Fodor, J. A. (Ed.). (1979). *The language of thought*. Cambridge (Mass.) : Harvard university press.

- Fournier, V. (1999). The Appeal to 'Professionalism' as a Disciplinary Mechanism. *The Sociological Review*, 47(2), 280-307.
- Fraysse, B. (Ed.). (2011). Les sciences de l'éducation dans les champs de formation. Quelles mobilisation et légitimation? Paris : L'Harmattan.
- Galotti, K. M. (1989). Approaches to studying formal and everyday reasoning. *Psychological Bulletin*, 105(3)(May), 331-351.
- Galotti, K. M. (1994). *Cognitive psychology in and out of the laboratory*. Pacific Grove, California : Brooks and Cole Publishing Compagny.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie* (M. Barthélémy & L. Quéré, Trans.). Paris: PUF.
- Gaté, J.-P., & Charrier, M.-C. (2011). Conseiller où accompagner : une pratique qui se cherche. In J.-Y. Robin & I. Vinatier (Eds.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (pp. 139-162). Paris : L'Harmattan.
- Gather Thurler, M. (2004). Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 69-99). Paris : L'Harmattan.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. La perspective du changement en éducation. In M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement de pratiques* (pp. 31-45). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- George, C. (1997). Polymorphisme du raisonnement humain. Paris : PUF.
- Giust-Despairies, F. (2010). Enjeux culturels d'une travail d'élaboration en groupe. In M. Cifali, M. Théberge & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- Glasman, D. (2001). L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Ed. de Minuit.
- Grandguillaume, A., & Piroux, C. (2004). A. Damasio. L'erreur de Descartes (1995) ; Le sentiment même de soi (1999) ; Spinoza avait raison (2003). *O.S.P. L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33/3, 477-479. <http://osp.revues.org/748>
- Halmos, R. (1997). *Introduction à la théorie des ensembles*. Paris : Jacques Gabay.
- Hayes, J. R. (1989). *The complete problem solver*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Hoc, J.-M. (1996). Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Hoc, J.-M. (Ed.). (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Husserl, E. (1970). *L'idée de la phénoménologie : cinq leçons* (A. Lowit, Trans.). Paris : Presses universitaires de France.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques recherches logiques sur le dialogue*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodes qualitatives. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 139-162). Paris : PUF.
- Johnson-Laird, P., & Byrne, R. M. J. (1991). *Deduction* Hove (Sussex) : Erlbaum, Lawrence, Associates.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». *Langue française*, 70, 7-25.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.
- L'Hostie, M., & Boucher, L.-P. (2004). L'accompagnement. Une voie à privilégier. In M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement de pratiques* (pp. 1-9). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Martin, D. (2004). L'accompagnement. Processus de coconstruction et culture pédagogique. In M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 47-62). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lahlou, S., Samoylenko, E., & Nosulenko, V. (2012). *Numériser le travail : théories, méthodes, expérimentations*: Lavoisier.
- Le Bouedec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, signe des temps. *Education Permanente*, 153, 13-19.
- Le Bouedec, G., & Pasquier, L. (2001). Quand la vérité et le bonheur sont l'horizon, l'accompagnement est le chemin. In G. Le Bouedec, A. Du Crest, L. Pasquier & R. Stahl (Eds.), *L'accompagnement en éducation et formation* (pp. 207). Paris : L'Harmattan.
- Le Meur, G., & Hatano, M. (2011). La pratique des méthodes d'analyse de l'activité. Quelques questions vives. In G. Le Meur & M. Hatano (Eds.), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 1 vol. (293)). Paris : L'Harmattan.
- Le Pesant, D. (2006). De la concession à la cause, et de la cause à la condition. *Linx : La notion de « cause » à travers les sciences*, 54, 61-72.
- Lefebvre, B. (1999). Mise en situation innovante par la supervision pédagogique. In H. Caglar (Ed.), *Etre enseignant. Un métier impossible* (pp. 271-284). Paris : L'harmattan.

- Lenclud, G. (1987). La tradition n'est plus ce qu'elle était... Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie. *Terrain (en ligne)*, 9. Retrieved from <http://terrain.revues.org> website:
- Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique. Paris : Presses universitaires de France.
- Lévi-Strauss, C. (1968). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. In M. Mauss (Ed.), *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Lhotellier, A., & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2).
- Longo, M.-E. (2010). Entrer dans la vie professionnelle dans un contexte social incertain. *Temporalités*, 11. <http://temporalites.revues.org/1232>
- Mangez, C. (2011). Evaluer et piloter l'enseignement : analyse d'instruments de la politique scolaire en Belgique francophone. (Doctorat), Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve Université.
- Marrou, H. I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.
- Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 6, 125-143.
- McLaughlin, J. A., & Pea, R. D. (1987). The likelihood of correlational thinking in adults: A comparative study and methodological critique. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 113(4), 464-485.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady-Rispal, Trans. 2e éd. ed.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Morin, E. (1991). Introduction à la pensée complexe. Paris : ESF.
- Morin, E., Motta, R. D., & Ciurana, É.-R. (2003). Eduquer pour l'aire planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines. Paris : Balland.
- Morris, C. W. (1938). Foundations of Theory of Signs. In O. Neurath, R. Carnap & C. W. Morris (Eds.), *International Encyclopedia of Unified Science* [Editor-in-chief : Otto Neurath. Associate editors : Rudolf Carnap, Charles W. Morris.] (Vol. 1, pp. 77-137). Chicago : University of Chicago press.
- Mucchielli, A. (1983). L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines. Paris : PUF.
- Mucchielli, A. (2000). La nouvelle communication : épistémologie des sciences de l'information-communication. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A., & Noy, C. (Eds.). (2005). *Etude des communications : approches constructivistes*. Paris : Colin.
- Mucchielli, R. (1988). L'Analyse de contenu des documents et des communications connaissance du problème applications pratiques (6e éd. ed.). Paris : E.S.F.-Entreprise moderne d'éd. Librairies techniques.

- Mucchielli, R. (1998). L'analyse de contenu des documents et des communications ([8e éd.] ed.). Paris : ESF.
- Musquer, A., & Fabre, M. (2011). Qu'est-ce que conseiller veut dire? L'entretien conseil comme problématisation "après-coup de la pratique". In J.-Y. Robin & I. Vinatier (Eds.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (pp. 105-138). Paris : L'Harmattan.
- Nadal, J.-P. (1993). Réseaux de neurones. De la physique à la psychologie. Paris : Armand Colin.
- Namolovan-Stephan, L. (2009). Rubinstein S. L., Osnovy obshchei psikhologii (Les fondements de la psychologie générale). Professionnalisation et développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 318-320.
- Olivetti Belardinelli, M. (1987). Le dépassement systémique du cognitivisme. In M. Siguan (Ed.), *Comportement, cognition, conscience : la psychologie à la recherche de son objet* (pp. 129-152). Paris : PUF.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan.
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, Québec : PUQ.
- Pechberty, B. (2010). L'accompagnement thérapeutique et formatif. In M. Cifali, M. Théberge & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 99-114). Paris : L'Harmattan.
- Pelletier, G. (2004a). La consultance en éducation : regard international et analyse des pratiques. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 19-44). Paris : L'Harmattan.
- Pelletier, G. (Ed.). (2004b). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherche et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Perez, W. G. (2012). Aux origines de la théorie de l'activité : le cas de Serguei Leonidovitch Rubinstein. *Adjectif*.
- Périsset Bagnoud, D. (2010). Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère. *Travail et Formation en Education*, 7 (*Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche*).
- Perrenoud, P. (1988). Sociologie du travail scolaire et observation participante: le recherche fondamentale dans une recherche-action. In M.-A. Hugon & C. Seibel (Eds.), *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Peschanski, M. (2012). *Le cerveau et la pensée*. Pantin : Les bons caractères.

- Pham Quang, L. (2012). Les émotions en situation d'apprentissage au travail : le cas des agents des chambres mortuaires. . *Education permanente, revue suisse pour la formation continue.*, 2(34-36).
- Pham Quang, L. (à paraître en 2014). Jeux d'émotion, enjeu de communication In F. Cros & C. Meyer (Eds.), *La communication interpersonnelle en formation. Usages, effets et enjeux.* . Lyon : Chronique sociale.
- Philippot, P. (2007). *Emotion et psychothérapie*. Belgique : Mardaga.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2004). Consultance et formation : analyse d'un accompagnement de projet d'établissement. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 189-210). Paris : L'Harmattan.
- Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, E. (Eds.). (1996). *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Plutchik, R. (1980). *Theories of emotion*. New York : Academic Press.
- Poirier Proulx, L. (1999). *La résolution de problème en enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre, Belgique: Editions Mardaga.
- Pylyshyn, Z. W. (1986). *Computation and Cognition. Toward a Foundation for Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Renahy, N., & Sorignet, P. E. (2010). L'ethnographe et ses appartenances. In P. Paillé (Ed.), *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain* (pp. 9-32). Paris : Armand Colin.
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: A. Colin.
- Richard, J.-F. (1998). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions* (3e éd. refondue ed.). Paris : A. Colin.
- Ricoeur, P. (2013). [Ressource. électronique] (Ed.), *Encyclopaedia Universalis*.
- Rix-Lièvre, G. (2003). [Ressource. électronique] *L'entretien en re situ subjectif : une tentative d'évolution méthodologique*. Actes des 5èmes Journées d'études Act'ing : L'observatoire des objets d'analyse de l'activité humaine.
- Rix-Lièvre, G., & Lièvre, P. (2005). [Ressource. électronique] *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. 6ème Congrès Européen de Science des Systèmes.
- Robin, J.-Y., & Vinatier, I. (2011). Introduction générale. In J.-Y. Robin & I. Vinatier (Eds.), *Conseiller et accompagner* (pp. 314). Paris : L'Harmattan.
- Robinson, B. (2003). *Psychologie clinique : de l'initiation à la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Rogers, C. R. (Ed.). (1975). *Le développement de la personne* (Nouv. tir. ed.). Paris : Dunod.

- Rubinstein, S. L. (2007). Fondements de la théorie de la conscience. In V. Nosulenko & P. Rabardel (Eds.), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 241-253). Paris: Octares.
- Rubinstein, S. L. (2007). L'activité. In V. Nosulenko & P. Rabardel (Eds.), *Rubinstein aujourd'hui* (pp. 141-147). Toulouse: Octarès.
- Sartre, J.-P. (Ed.). (1948). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris: Hermann.
- Schoenfeld, A. H. (1994). Mathematical thinking and problem solving. Studies in mathematical thinking and learning. Hillsdale, NJ, England : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schutz, A. (1987). Le Chercheur et le quotidien phénoménologie des sciences sociales (K. Noschis, Trans.). Paris : Klincksieck.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie* (L. Gasparini, Trans.). Paris : Presses universitaires de France.
- Simon, L. (2004). Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-formation. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 237-269). Paris : L'Harmattan.
- St-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L., & Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6 (1), 29-47.
- Stambak, M. (Ed.). (1960). *Trois épreuves de rythme / [outil de mesure]*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Stambak, M. (Ed.). (1963). *Tonus et psychomotricité dans la première enfance*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Sternberg, R. J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive. Du Laboratoire à la vie quotidienne* (A. Brossard, Trans.). Bruxelles : De Boeck.
- Suchman, L. A. (1987). Plans and situated actions : The problem of human-machine communication. New York : Cambridge University Press.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.
- Theureau, J. (1992). Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activité, Volume 1*(2), 11-25. <http://www.activites.org/v1n2/vol1num2.book.pdf>
- Thibert, R. (2011). Inspection scolaire: du contrôle à l'accompagnement? *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 67.
- Todorov, T. (Ed.). (1981). Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique ; suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine. Paris : Seuil.

- Vacher, Y. (A paraître premier semestre 2015). *Pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck
- Vergnaud, G. (2007). Notes critiques sur l'ouvrage intitulé : Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine. *Revue française de pédagogie*, 161(Septembre-octobre), 132-135.
- Vermersch, P. (1989). Comment faites vous? L'accès aux connaissances inconscientes de l'opérateur est-il possible ? In P. Goguelin (Ed.), *Psychologie du travail : nouveaux enjeux, développement de l'homme au travail et développement des organisations* (pp. 958-964). Issy-les-Moulineaux: Editions d'applications psychotechniques.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (1997). L'introspection: une histoire difficile. *Expliciter*, 20, 1-4.
- Vermersch, P. (2008). Décrire la pratique de l'introspection. *Expliciter*, 77.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1997). Pensée et langage / Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski / de Jean Piaget (F. Sève, Trans. 3e éd. trad. revue ed.). Paris : La Dispute.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp. 781-793). Paris : PUF.