

LES REPRÉSENTATIONS DE L'AGIR ENSEIGNANT DANS LE CADRE DU GENRE ENTRETIEN

AS REPRESENTAÇÕES DO AGIR DO PROFESSOR A PARTIR DO GÊNERO ENTREVISTA

Ecaterina Bulea & Jean-Paul Bronckart¹

RESUMÈ: La première partie de cet article décrit les dispositifs d'analyse des pratiques utilisés pour la formation des enseignants (l'entretien d'explicitation, l'auto-confrontation, l'instruction au sosie et l'entretien de recherche) ; ceux-ci se différencient par la dimension de l'activité qu'ils visent, mais tous aboutissent à la production de textes du genre *entretien*. La deuxième partie propose une méthodologie d'analyse de ces entretiens, qui prend en compte divers indices linguistiques et qui aboutit à la mise en évidence de diverses configurations de représentations que Bulea a qualifiées de *figures d'action*. La troisième partie met en évidence les spécificités des figures d'action construites par les enseignants, en particulier la tension entre figures *internes* et *externes*, qui fait apparaître le rôle particulier que jouent l'activité des élèves dans les représentations qu'ont les enseignants de leur propre travail.

Mots-clé : Agir enseignant, Analyse des pratiques, Entretien, Figures d'action, Représentation.

RESUMO: A primeira parte deste artigo descreve os dispositivos da análise das práticas utilizadas para a formação dos professores (entrevista de esclarecimento, autoconfrontação, instrução dupla e entrevista de pesquisa); estes se diferenciam pela importância da atividade que eles visam, mas todos conduzem à produção de textos de tipo *entrevista*. A segunda parte propõe uma metodologia para a análise dessas entrevistas, levando assim em consideração várias pistas linguísticas para poder melhor identificar as várias configurações de representações que Bulea descreveu como figuras de ação. A terceira parte destaca as especificidades das figuras de ação construídas pelos professores, especialmente a tensão entre valores internos e externos, o que mostra o papel especial desempenhado pelo movimento estudantil nas representações dos ensinantes em seu próprio trabalho.

Palavras-chave: Agir do professor, análise de práticas, Entrevistas, Figuras de Ação, Representação.

Dans le domaine de la formation des enseignants, on assiste depuis quelques décennies à l'adaptation de dispositifs d'analyse des pratiques issus des sciences du travail, dispositifs dans le cadre desquels les apprenants-praticiens sont confrontés à des situations d'activité réelle (la leur ou celle de leurs collègues) et sont conduits à des prises de conscience ou à des mises en intelligibilité de certaines caractéristiques du métier auquel ils se destinent.

Dans la présente contribution, nous décrirons d'abord de manière succincte les principaux

¹ Groupe LAF, FPSE, Université de Genève.

dispositifs d'analyse des pratiques, en nous interrogeant sur le genre dont relèvent les textes qui y sont produits ainsi que sur les opérations psychologiques que ces dispositifs mobilisent chez les formés. Nous présenterons ensuite la méthodologique que nous utilisons pour mettre en évidence les propriétés générales des textes produits dans ces dispositifs, et pour identifier les représentations de l'agir qui y sont construites. Nous décrirons enfin les caractéristiques des types de représentations de l'agir élaborées par les enseignants, en nous centrant sur leurs spécificités eu égard aux représentations construites par d'autres professionnels.

1. LES DISPOSITIFS D'ANALYSE DES PRATIQUES

Quatre dispositifs d'analyse des pratiques sont aujourd'hui largement en usage dans les institutions de formation des adultes, et notamment de formation des enseignants : l'entretien d'explicitation, l'auto-confrontation (simple ou croisée), l'instruction au sosie et l'entretien de recherche.

Créé par Vermersch (cf. 1994), l'entretien d'explicitation est une méthode de « verbalisation de l'action » fondée sur la conception de la subjectivité issue de la phénoménologie husserlienne ainsi que sur l'approche piagétienne de la prise de conscience. L'objet de l'entretien d'explicitation est une action passée, effectivement réalisée et clairement délimitée, qui doit être ressaisie sous l'angle de son déroulement et telle qu'elle a été vécue, ressentie, par le sujet. Dans le cadre de cette démarche, centrée sur la dimension procédurale, diverses autres dimensions sont considérées comme des « satellites » ne relevant pas véritablement de l'action : les aspects conceptuels, généralisants, ou théoriques déclaratifs ; les aspects émotionnels, affectifs et intentionnels ; les résultats de l'action. L'intelligibilité visée consiste ici en un déplacement de l'objet-action du registre pré-réfléchi au registre réfléchi : transférée couche après couche du niveau inconscient au niveau conscient, l'action propre est ainsi progressivement élucidée.

Développée dans le cadre de la clinique de l'activité de Clot (cf. 2001), la technique de l'auto-confrontation consiste d'abord à filmer des séquences d'activité de travail, puis à présenter ces séquences aux travailleurs concernés et à organiser un débat réflexif, soit avec le chercheur (auto-confrontation simple), soit avec un pair (auto-confrontation croisée), au cours du visionnement du film de l'activité (cf. Clot & Faïta, 2000). L'objet visé par cette technique n'est pas le détail du déroulement vécu d'une action particulière, mais bien au contraire l'activité dans toute sa complexité ou « épaisseur », dans ses diverses modalités de conception et de réalisation par divers travailleurs, dans ses dimensions effectives aussi bien qu'empêchées. L'intelligibilité visée est de l'ordre de la reconstruction de significations à propos de l'activité et des situations de travail. L'auto-confrontation ne déclenche pas un rappel ou une réévocation plus détaillée d'une action passée donnée (comme dans l'entretien d'explicitation), mais engendre un débat, une controverse autour des manières et des conditions de réalisation du travail, qui fait émerger une nouvelle expérience de l'activité.

Inventée il y a trois décennies dans les usines FIAT de Turin (cf. Oddone et al., 1981), la technique de l'instruction au sosie visait à identifier « les règles de conduites » et « les stratégies individuelles » des travailleurs, de manière à accéder au « plan-programme » de chacun. Elle a été reprise et transformée par Clot et ses collaborateurs, dans une perspective à la fois de formation et d'analyse du travail. L'objet visé est l'activité de travail, à la fois dans sa globalité et dans ses menus détails ; elle porte en particulier sur les « ficelles du métier », les modes de comportements, les rapports aux collègues et à la hiérarchie, etc. L'intelligibilité visée est de l'ordre de la reconstruction de significations à propos de l'activité et du métier, et cette reconstruction a lieu sous deux modalités : une modalité planificatrice d'abord — c'est dans le cadre des instructions qu'il donne à un remplaçant fictif (ou « sosie ») que le travailleur (ou « modèle ») prend conscience de propriétés effectives ou possibles de son activité de travail —, et une modalité d'auto-confrontation ensuite, celle-ci mobilisant la production d'un commentaire (écrit) de la part du modèle à propos de ses propres dires pendant l'entretien d'instruction.

L'entretien de recherche a été élaboré vers la fin de années 1920, dans le domaine de la psychologie sociale, mais dans un cadre qui a concerné de fait des problématiques de travail : il s'agit des travaux d'enquête conduits par Roethlisberger et Dickson à la Western Electric (cf. Blanchet et al., 1985), portant initialement sur les conditions matérielles de la productivité en entreprise, et ensuite sur l'influence du « moral » des ouvriers sur cette même productivité. Chez ces auteurs, le dispositif d'entretien consiste en un recueil, dans des conditions de confidentialité et d'anonymat, des « pensées et sentiments » des ouvriers concernant le contexte de travail, les tâches et les relations au travail. Les définitions et des usages actuels de l'entretien de recherche sont multiples ; néanmoins, la plupart des auteurs soulignent : - la visée heuristique de l'entretien et la mise au service de la communauté scientifique de la connaissance ainsi construite ; - son inscription dans un contexte de recherche ; - enfin son aspect « objectivant » eu égard aux faits psychologiques et sociaux, dont il s'agit d'élaborer un savoir transmissible. L'intelligibilité visée est ainsi de l'ordre de la production de connaissances à propos du travail ou de l'activité, cette production mobilisant la mise en mots des « pensées des acteurs concernant leurs comportements sociaux et leurs états mentaux » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 25).

Comme le montre l'analyse qui précède, les quatre techniques majeures d'analyse des pratiques se différencient essentiellement par l'objet auquel elles s'adressent :

- l'entretien d'explicitation vise à ce que le formé se centre sur lui-même, prenne conscience de la manière dont il agit et vit ses actions, et ce faisant se comprenne en tant que sujet agissant ;
- l'auto-confrontation vise à ce que le formé se centre sur une tâche donnée, prenne conscience des diverses possibilités de réalisation de cette tâche ainsi que des diverses compétences qu'il mobilise à son égard, et qu'il enrichisse ce faisant les significations attribuées à son travail et à ses capacités ;
- l'instruction au sosie vise à ce que le formé se centre sur l'ensemble des aspects de l'activité de travail au cours d'une période donnée, avec ses paramètres contex-

tuels, son mode d'organisation, les collègues qui y sont impliqués, etc. ; la prise de conscience concerne ici les dimensions globales de la profession concernée, et est susceptible d'enrichir les significations attribuées à son métier.

- l'entretien de recherche est extrêmement permissif quant à son objet : contrairement aux autres méthodes examinées, il n'a pas de visée orientée spécifiquement vers l'analyse de l'une ou l'autre dimensions de l'agir ; et il n'a pas non plus de finalité (de prise de conscience ou d'enrichissement des significations) dirigée vers le formé, la transformation des personnes étant assignée à l'entretien thérapeutique. Cela dit, cette forme de « neutralité », associée à la production de connaissance, doit à nos yeux être nuancée : il est possible de ne pas prendre pour objet les incidences des entretiens de recherches sur les personnes ; mais cela ne doit pas occulter l'avènement possible des ces mêmes incidences.

Si elles se différencient ainsi par leur objet-cible, ces démarches ont en commun de susciter la production d'un texte, la plupart du temps à caractère oral, qui relève globalement du genre entretien, quand bien même on observe des variantes. Celles-ci sont en partie dues aux propriétés techniques de ces démarches : l'auto-confrontation mobilise les supports vidéo et les traces filmées de l'activité alors que les autres méthodes ne le font pas ; l'entretien de recherche présuppose la construction préalable d'un canevas ou d'un guide d'entretien, qui fournit potentiellement à ce dernier sa trame thématique, alors que l'entretien d'explicitation et l'instruction au sosie reposent sur le « suivi actif », de la part de l'intervieweur, du mouvement d'analyse enclenché par l'interviewé (c'est dernier qui choisit l'action faisant l'objet d'évocation dans l'entretien d'explicitation, ainsi que les « instructions » à donner au sosie) ; l'entretien d'explicitation bannit les questions en « pourquoi ? » et préconise un certain type de relances (à partir de verbes d'action notamment), alors que l'instruction au sosie sollicite un discours de l'interviewé à la deuxième personne, induit par la consigne de départ (« Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ») ; etc. etc. Pourtant, le caractère éminemment langagier, interlocutoire, mobilisant au moins deux protagonistes autour d'un objet identifiable, ainsi que l'adossement à une sphère d'activité circonscrite (en l'occurrence de recherche et/ou d'intervention-formation) justifient que l'on rassemble toutes ces démarches sous l'appellation générique « entretien ».

2. UNE MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES TEXTES D'ENTRETIEN

Dans le cadre d'une recherche conduite par le groupe Langage-Action-Formation (LAF), nous avons recueilli un important corpus de productions verbales relevant de l'analyse de l'activité, et portant sur des situations de travail différentes (cf. Bronckart & Groupe LAF, 2004). Dans nos travaux antérieurs, nous avons élaboré une conceptualisation des conditions de production verbale et nous avons construit un modèle détaillé des différentes com-

posantes linguistiques de l'organisation interne des textes (cf. Bronckart 1997 ; Bronckart et al, 1985). Ce sont ces acquis méthodologiques que nous avons exploités pour élaborer une démarche d'analyse des données (cf. Bulea & Fristalon, 2004 ; Bronckart, Bulea & Fristalon, 2004 ; Bulea, 2007 et 2010) qui présente les caractéristiques qui suivent.

2.1. LA DYNAMIQUE GÉNÉRALE DE L'ENTRETIEN

Cette première étape de l'analyse a pour objectif de fournir une description conceptualisée de l'entretien tel qu'il s'est déroulé temporellement ; ce qui implique trois opérations méthodologiques.

La première est centrée sur la distribution des tours de parole et consiste à identifier les modes d'articulation de deux grandes catégories de segments :

- des segments d'introduction, de présentation ou d'amorce d'un thème, qui ont été qualifiés de segments d'orientation thématique ;
- des segments produits par l'interviewé, généralement suite à une intervention de l'intervieweur, dans lesquelles un thème est effectivement traité, et qui sont qualifiées de segments de traitement thématique.

S'agissant des segments d'orientation thématique, d'un point de vue interactif, certains sont monogérés, c'est-à-dire sont exclusivement constitués d'interventions de l'intervieweur ; d'autres sont polygérés c'est-à-dire comportent des interventions croisées de l'intervieweur et de l'interviewé, à caractère de négociation et/ou de recherche d'intercompréhension. Quant aux segments de traitement thématique, ils peuvent prendre des formes diverses : reformulation, extension et complexification, ou focalisation sur un aspect considéré comme pertinent, exemplification, etc.

La deuxième opération consiste à identifier l'ensemble des thèmes traités au cours de l'entretien, et d'en proposer une organisation "logique". A titre d'exemple, voici la structure des thèmes initialement établie (cf. Bulea & Fristalon, 2004) sur la base de l'analyse d'entretiens avec des infirmières :

- a. Segments portant sur l'agir-référent, c'est-à-dire sur des aspects de la tâche concernée par l'entretien et parmi lesquels on peut distinguer les sous-thèmes suivants :
 - Caractérisation de la tâche : focalisant sur la définition et la signification de la tâche ;
 - Evocation des déterminants (externes ou internes) pouvant influencer sur l'effectuation de la tâche ;
 - Evocation du déroulement de la tâche, pouvant concerner sa préparation, sa réalisation effective ou d'autres possibilités de réalisation ;
- b. Segments portant sur le travail en général, dans le cadre de l'institution parmi lesquels on peut distinguer les sous-thèmes suivants :
 - Evocation d'aspects de l'organisation du travail (dans l'Institution, le secteur, etc.) ;

- Evocation des conditions de travail (aspects ergonomiques, relationnels, etc.) ;
- Evocation du métier ou de la profession (rôles, valeurs, responsabilités des travailleurs) ;
- c. Segments portant sur la recherche en cours avec les sous-thèmes suivants :
 - Evocation de la perception / compréhension de la recherche par l'agent ;
 - Expression des réactions de l'agent à la situation de recherche.

La délimitation des deux types de segments (orientation thématique et traitement thématique) ainsi que l'identification des passages traitant des différents thèmes et sous-thèmes, permet de constituer le scénario de chaque entretien, qui résume et visualise, de manière globale, l'enchaînement temporel des thèmes tel qu'il résulte des interactions entre "orientation" et "traitement" ; scénario qui restitue ainsi les conditions contextuelles chrono-logiques de l'élaboration langagière des représentations de l'agir concerné.

2.2. LES PROPRIÉTÉS LINGUISTIQUES DES SEGMENTS DE TRAITEMENT THÉMATIQUE

Les analyses décrites ci-dessous sont appliquées aux segments de traitement thématique qui portent de manière explicite sur la tâche ou le travail concerné par l'entretien, et elles sont nettement inspirées du modèle de l'architecture textuelle adopté par le groupe LAF (cf. Bronckart, 1997 ; 2008).

2.2.1. L'IDENTIFICATION DES TYPES DE DISCOURS

Les types de discours sont des segments de textes qui constituent des unités linguistiques de rang supérieur : au plan du signifié, ils témoignent d'une forme déterminée d'organisation du contenu thématique, largement dépendante des modalités de mise en rapport de ce contenu avec les paramètres de la situation d'énonciation d'où est issu le texte ; au plan du signifiant, ils se caractérisent par la mobilisation de sous-ensembles d'unités et de structures linguistiques dont certaines sont interdépendantes et "font système".

Au plan du signifié, les types de discours sont les produits de deux opérations binaires. S'agissant de la première opération, soit les coordonnées organisant le contenu thématique sont explicitement mises à distance des coordonnées générales de la situation de production de l'actant (processus de disjonction donnant naissance à l'ordre du RACONTER), soit elle ne le sont pas (processus de conjonction donnant naissance à l'ordre de l'EXPOSER). Pour la seconde opération, soit les instances d'agentivité verbalisées dans le texte sont mises en rapport avec le producteur du texte et sa situation d'action langagière (processus d'implication), soit elles ne le sont pas (processus d'autonomie). Le croisement du résultat de ces opérations produit alors quatre « attitudes de locutions » que nous avons qualifiées de mondes discursifs : RACONTER impliqué, RACONTER autonome, EXPOSER impliqué, EXPOSER autonome.

Au plan du signifiant, nous avons constitué un vaste corpus de textes de plusieurs langues, nous avons procédé à des analyses distributionnelles et statistiques des configurations

d'unités et de processus qui y étaient observables (cf. Bronckart et al., 1985), ce qui nous a permis d'identifier, dans chacune des langues naturelles impliquées, les quatre types de discours correspondant, qualifiés respectivement de discours interactif, discours théorique, récit et narration. Nous résumerons ci-dessous les principales propriétés spécifiques de chacun de ces types, pour la langue française.

Discours interactif

- Présence de phrases non déclaratives (interrogatives, impératives, exclamatives) ;
- Présence d'unités déictiques renvoyant à certains objets accessibles aux interactants ou à l'espace-temps de l'interaction (ostensifs, déictiques spatiaux et/ou temporels);
- Présence de noms propres, ainsi que de pronoms et adjectifs de 1ère et 2ème personne du singulier et du pluriel ;
- - Présence de l'auxiliaire de mode pouvoir, ainsi que d'autres auxiliaires à valeur pragmatique, du type vouloir, devoir, falloir, etc.

Discours théorique

- Absence de phrases non déclaratives ;
- Absence d'unités déictiques renvoyant à certains objets accessibles aux interactants ou à l'espace-temps de l'interaction ;
- Absence de noms propres, ainsi que de pronoms et adjectifs de 1ère et 2ème personne du singulier à valeur clairement exophorique ;
- Présence de multiples organisateurs à valeur logico-argumentative (mais, or, d'une part, d'autre part, en effet, etc.) ;
- Présence de nombreuses modalisations logiques, ainsi que l'omniprésence de l'auxiliaire de mode pouvoir.

Récit interactif

- Absence de phrases non déclaratives ;
- Présence d'organismes temporels (adverbes, syntagmes prépositionnels, coordonnants, subordonnants, etc.) ;
- Présence de pronoms et adjectifs de 1ère et 2ème personne du singulier et du pluriel, qui renvoient directement aux protagonistes de l'interaction verbale ;
- Présence dominante d'anaphores pronominales, parfois associées à des anaphores nominales.

Narration

- Absence de phrases non déclaratives ;
- Présence d'organismes temporels (adverbes, syntagmes prépositionnels, coordonnants, subordonnants, etc.) ;
- Absence de pronoms et adjectifs de 1ère et 2ème personne du singulier et du pluriel, qui renvoient directement aux protagonistes de l'interaction verbale ;

- Présence conjointe d'anaphores pronominales et d'anaphores nominales, ces dernières se présentant généralement sous la forme d'une reprise du syntagme antécédent, avec substitution lexicale.

Dans les textes du genre entretien, le type de discours « narration » est quasi toujours absent. On relève par contre des occurrences de « récit interactif » et de « discours théorique », mais le type le plus fréquent est, bien évidemment, le « discours interactif », qui peut prendre soit la forme d'un adressage concret entre les interlocuteurs, soit l'une des formes possibles de discours rapporté. On constate en outre la présence de formes discursives mixtes, ou hybrides, la plus fréquente étant celle du mixte théorique-interactif.

2.2.2. L'ANALYSE DES REPÉRAGES TEMPORELS

Les types de discours se caractérisent aussi par une relative spécificité de leur organisation temporelle, que nous analysons dans la perspective présentée au chapitre 7 de *Activité langagière, textes et discours* (cf. Bronckart, 2007).

Au plan du signifié, les opérations concernées font intervenir trois paramètres : le moment de l'acte de production, le moment présumé de l'action ou de l'état verbalisé dans le texte, et les axes de référence temporelle qui sont créés dans et par la production textuelle. Ces axes de référence peuvent être bornés, ou d'une durée limitée (dans ce cas, ils peuvent être explicités par des unités comme aujourd'hui, hier, ce mois-ci, etc.) ou non bornés ou de durée illimitée (dans ce cas, ils peuvent être explicités par des unités comme habituellement, généralement, etc.). Les opérations de repérage temporel consistent à mettre en rapport le moment de l'action verbalisée, soit avec le moment de l'acte de production, soit avec l'axe de référence temporelle. Et ces mises en rapport peuvent être de l'ordre de l'inclusion, de la simultanéité, de l'antériorité et de la postériorité. Dans les trois types de discours susceptibles d'apparaître dans les textes du genre entretien, les mécanismes de repérage temporel peuvent être résumés comme suit.

Pour le discours interactif,

- création d'un axe de référence temporelle borné, construit par extension psychologique du moment de l'acte de production ;
- repérage des états ou actions verbalisés, par établissement d'un rapport de simultanéité, de postériorité ou d'antériorité eu égard à l'axe de référence.

Pour le discours théorique,

- création d'un axe de référence temporelle non borné, implicite ou explicite ;
- repérage des états ou actions verbalisés par inclusion au sein de cet axe ;
- non-pertinence du moment de l'acte de production.

Pour le récit interactif,

- création d'un axe de référence temporelle borné, situé en amont de la situation d'interaction, et généralement explicite (hier, il y a deux jours, etc.) ;

- repérage des états ou actions verbalisés, soit par inclusion au sein de cet axe, soit par un rapport de postériorité eu égard au moment de l'acte de production.

Au plan du signifiant, les divers modes de repérage sont marqués, dans les types de discours concernés, par la distribution des temps des verbes qui suit : - le repérage de simultanéité est marqué par des occurrences de présent de l'indicatif ; - le repérage de postériorité par des occurrences de future proche (« Jacques va venir ») ; - le repérage d'antériorité par des formes de passé composé et d'imparfait ; le repérage d'inclusion par des occurrences de présent de l'indicatif ayant une valeur qualifiée de gnomique ou générique.

2.2.3. L'ANALYSE DES MODES D'EXPRESSION DE L'AGENTIVITÉ

S'adressant au niveau de la syntaxe phrastique, et portant exclusivement sur les entités ayant la fonction de "sujet grammatical" des phrases, cette analyse vise à identifier les différents modes d'expression des personnes impliquées dans l'activité de travail concernée, ainsi que les modes d'expression d'autres éléments ayant une importance pour le déroulement de cette activité.

Lorsque le sujet d'une phrase est le travailleur concerné par l'agir, on relève si ce travailleur est désigné par une des formes pronominales possibles (je, tu, on, nous, Ø), ou par un le nom générique de sa profession (par exemple l'infirmière, l'enseignant-e), ou par un nom propre (par exemple, Jacqueline), etc. Et l'on procède à une analyse analogue lorsque le sujet de la phrase est un humain protagoniste de la situation de travail, ou encore un élément qui est important dans cette même situation (un instrument par exemple).

A titre d'exemple, voici un relevé des modes d'expression de l'agentivité des enseignants, établi sur la base de celui initialement proposé sur un corpus d'entretiens avec des infirmières (cf. Bulea & Fristalon, 2004).

Enseignant

- Enseignant(e) seul(e) (je, tu, ➔)
- Enseignant(e) collectivisé(e) (on, nous)
- Autre enseignant individuel (il, elle, nom propre ou nom commun, p. ex. ma collègue)
- Autres enseignants collectifs (ils, noms propres ou communs)
- Complexe enseignant / élève(s) indifférencié (on, nous)

Elève

- Individuel (il, elle, nom propre ou nom commun, p. ex. le gamin)
- Collectif (ils, noms propres ou communs)
- Instrument (matériel relatif à l'enseignement : noms)
- Impersonnel (il, ce, ça)

2.2.4. L'ANALYSE DES RELATIONS PRÉDICATIVES INDIRECTES

Cette démarche a porté sur les relations entre le sujet et le verbe des phrases, et elle a consisté d'abord à distinguer les relations prédictives directes (par exemple je fais) et les relations prédictives indirectes, c'est-à-dire dans lesquelles un semi-auxiliaire, ou métaverbe, est introduit entre le sujet et le verbe proprement dit (par exemple je veux faire, je dois faire, etc.). Pour ces relations indirectes, l'analyse a visé à établir les valeurs introduites par les métaverbes, à savoir :

* les valeurs de modalisation

- épistémique (ordre du possible, du certain, etc.) ;
- déontique (ordre de l'obligation sociale, morale) ;
- appréciative (ordre du ressenti subjectif en termes de beau, bien, etc.) ;
- pragmatique (ordre des capacités, intentions, volonté de l'actant) ;

* les valeurs aspectuelles (exprimées par les métaverbes du type commencer à, finir de, être en train de, etc.) ;

- les valeurs d'opération psychologique (exprimées par les métaverbes du type penser, croire, etc.).

Cette analyse peut être complétée par l'identification et le classement de marques de modalisation qui ne sont pas intercalées dans la relation prédictive (sans doute, peut-être, certainement, heureusement, malheureusement, etc.).

2.2.5. L'ANALYSE DES PROCÈS EXPRIMÉS PAR LES FORMES VERBALES

Cette démarche a visé à identifier la manière dont les verbes et/ou les formes verbales codifient et saisissent les procès ayant trait à l'agir. Vu la pluralité d'acceptions des concepts en ce domaine, nous avons adopté le classement suivant, qui est cependant susceptible d'être modifié en fonction de types de professions concernées.

Travail : procès saisissant l'ensemble des tâches à accomplir dans le cadre de la profession.

Tâche : procès configuré par l'organisation du travail ou incluant la mention de son statut dans cette organisation (prendre la tension, faire un pansement ; enseigner le passé composé, faire l'appel, etc.).

Acte : procès incluant dans son signifié la mention d'une dimension praxéologique (désinfecter une plaie, remettre une poche propre, appeler le chirurgien ; distribuer les photocopies, écrire le mot au tableau, etc.).

Geste : procès brut, n'incluant pas dans son signifié la mention d'une dimension praxéologique (prendre, regarder, mettre, etc.).

Ressources – actant : procès indiquant un état, une capacité, etc. de l'agent (je dois tout avoir, je sais ce qu'elle a, je n'ai pas de geste ; je crois qu'elle fait une confusion, etc.).

Déplacement : procès indiquant un placement ou un déplacement de l'actant dans l'espace (on rentre dans la chambre, j'arrive; tu passes entre les rangs, ils entrent dans la classe, etc.).

3. LES FIGURES D'ACTION

Sur la base du relevé d'indices qui vient d'être décrit, nous avons pu identifier cinq grandes configurations linguistiques correspondant à autant de grandes formes d'interprétation de l'agir (cf. Bulea & Fristalon, 2004 ; Bronckart, Bulea & Fristalon, 2004 ; Bulea, 2007 et 2010) ; ces configurations, que nous nous avons qualifiées de figures d'action, présentent les caractéristiques générales qui suivent.

La figure de l'action occurrence constitue une saisie de l'agir caractérisée par un très fort degré de contextualisation. Sa construction repose sur l'identification d'un ensemble d'ingrédients de l'agir saisis dans leurs dimensions particulières, spécifiques. Cette figure apparaît quasi exclusivement dans des segments de discours interactif, avec un axe de référence temporelle qui est celui de la situation d'interaction ; néanmoins, des axes de référence locaux peuvent apparaître, ces derniers constituant souvent des projections vers le moment (ou une phase particulière) de l'agir. Du point de vue des marques d'agentivité, l'actant est régulièrement désignée par des je, ce qui signale sa forte implication, ou son statut d'acteur. Enfin, cette figure se caractérise par un nombre important de relations prédicatives indirectes, dont 70% environ constituent des modalisations pragmatiques.

1. Exemple de figure de l'action occurrence (travail infirmier)

- « non dans ma tête j'essayais de / j'ai j'ai j'ai re-visualisé / la façon dont le médecin avait fait [...] juste la partie heu où il utilisait les pinces et pis après j'ai essayé de // de penser comment est-ce que MOI j'allais pouvoir heu [...] comment est-ce que j'allais pouvoir faire »

La figure de l'action événement passé procède par délimitation et extraction (du passé) d'un événement saillant et illustratif de l'activité. Elle apparaît dans des segments de récit interactif, les actes évoqués étant saisis en référence à un axe temporel situé en amont de la situation d'entretien, et dont l'origine est marquée (par exemple, hier). L'actant demeure impliqué dans l'événement raconté, ce qui est marqué par la présence massive du pronom je. Cette figure se caractérise enfin par une structuration des faits racontés relevant du schéma narratif (situation initiale, complication, résolution, évaluation) qui confère à l'unité extraite son statut d'« événement ».

2. Exemple de figure de l'action événement passé (travail en entreprise)

- « c'est comme hier hier j'ai eu un problème euh à l'entrée de de l'autoclave [INT : ouais] le premier char il est entré dedans et puis il est resté bloqué [...] puis euh j'avais de la peine à avancer [INT : ouais] ni à revenir en arrière / j'étais obligé de // de guider avec la barre à mine pour pouvoir revenir en arrière / [INT : d'accord] et puis j'ai perdu euh 30 minutes ».

La figure de l'action expérience constitue une saisie de l'activité sous l'angle de la cristallisation personnelle de multiples occurrences d'activités vécues : elle propose une sorte de bilan de l'état actuel de l'expérience de l'actant eu égard à la tâche concernée. Elle apparaît principalement dans des segments de discours interactif, mais avec un axe de référence temporelle non borné, marqué par des adverbes à valeur généralisante (normalement, souvent, de toute façon, etc.). Son organisation discursive procède par juxtaposition de verbes, qui tendent à reproduire l'ordre chronologique de l'activité, mais signalent aussi des points de bifurcation de celle-ci. Du point de vue agentif, on observe le co-fonctionnement de plusieurs formes pronominales (je, tu, on), qui attestent d'une moindre implication de l'actant.

3. Exemple de figure de l'action expérience (travail infirmier)

- « normalement quand je fais les pansements j'explique ce que je fais / je leur demande si ils veulent voir la cicatrice souvent ils disent non [INT : hum] (...) et puis heu / souvent les patients ils sont inquiets à savoir si ça va bien si elle est jolie (...) et puis tu leur donnes les informations / tu leur dis ce que tu fais que tu désinfectes machin / heu / puis après tu leur expliques pour la suite / parce que c'est des patients souvent qui rentrent à la maison ».

La figure de l'action canonique réside en une saisie de l'activité sous forme de construction théorique, et elle propose une logique de la tâche présentée comme a-contextualisée, à validité générale. De ce fait, elle rend compte surtout de la structure chrono-logique prototypique de l'agir, ainsi que des normes qui le régissent. Cette figure s'organise sous forme de discours théorique, ou de mixte théorique-interactif, qui organise une suite de verbes conjugués au présent générique, évoquant des actes dont l'ordre tend à reproduire la chronologie générale de l'agir. Cet ordre est en outre exprimé au travers d'une organisation phrastique canonique du type sujet – verbe – complément.

4. Exemple de figure de l'action canonique (travail en entreprise)

- « (...) et puis après ça une fois qu'on a fini ça on arrête on on attend le::s les premiers quatre chars [INT : ouais] et puis on ouvre / la porte / [INT : ouais] on fait entrer les chars on ferme / (...) et puis après ça une fois que / les quatre chars sont dedans on ferme la porte / après on vient sur l'ordi / [INT : ouais] pour faire la programmation [INT : d'accord] voilà ».

La figure de l'action définition relève d'une saisie de l'activité en tant qu'objet de réflexion. Contrairement aux autres figures, elle ne thématise ni les actants, ni l'organisation chronologique de l'activité, mais rassemble des traits jugés pertinents, susceptibles de la circonscrire et de la différencier d'autres sortes d'activité. Elle est insérée dans des segments relevant du discours théorique, mais contrairement à l'action canonique, les formes verbales mobilisées ne portent que rarement sur des actes ou des gestes. La grande majorité des relations prédicatives est constituée des constructions impersonnelles en c'est et il y a.

5. Exemple de figure de l'action définition (travail infirmier)

- « le soin des prises des constantes [INT : heu] ben ça dépend aussi des horaires c'est

ce qu'on disait le matin à 8h c'est vrai que c'est important parce que c'est là // c'est le premier contact de la journée en fait donc heu c'est une approche pour // comment s'est passée la nuit pour (...) parce que c'est important pour nous de // c'est aussi une demande médicale mais c'est un prétexte aussi pour entamer la journée auprès d'eux donc voilà ».

4. LES FIGURES D'ACTION CHEZ LES ENSEIGNANTS

Dans le cadre de diverses recherches du LAF, nous avons recueilli un important corpus d'entretiens conduits avec des enseignants à propos de leçons qu'ils avaient données ou qu'ils allaient donner.

Dans l'analyse de ces entretiens, nous avons mis en évidence l'existence des cinq figures d'action qui viennent d'être décrites, mais nous avons également observé une différence significative par rapport aux textes d'autres professionnels (infirmiers et opérateurs industriels notamment) : les enseignants décrivent et commentent certes leur propre agir au cours d'une leçon, mais ils tendent néanmoins parfois à substituer à cette analyse de leur propre travail une description et un commentaire de l'agir de leurs élèves. Cette situation nous a conduits à différencier les figures d'action internes, dont le référent est l'agir spécifique de la personne interviewée (dans le cas de ces recherches, l'enseignant-e), et les figures d'action externes, dont le référent est l'agir d'autres protagonistes de la situation de travail (dans le cas de ces recherches, les élèves) ; et si elles ont été initialement mises en évidence dans des entretiens de recherche, ces figures d'action sont néanmoins attestables dans d'autres formes d'entretien (d'explicitation, d'instruction au sosie, etc.), comme le montrent certains des exemples que nous examinerons ci-dessous.

Au plan théorique, la distinction entre figures d'action internes et externes ré-exploite et prolonge la distinction entre action interne et action externe que nous avons proposée ailleurs (cf. Bronckart, 2001) : l'action interne concerne les représentations et les évaluations qu'une personne se construit de son propre agir, de sa propre responsabilité dans l'activité collective, comportant ainsi des éléments (intentions, raisons, capacités, déterminations, résultats, etc.) auto-représentés ; tandis que l'action externe a trait aux représentations et évaluations de la responsabilité d'une personne telles qu'elles sont proposées par d'autres protagonistes de l'activité collective, venant donc "de l'extérieur", et comportant ainsi des éléments hétéro-représentés. Eu égard à cette différenciation "de principe" entre interne et externe, il nous semble important de souligner que la configuration des représentations à l'intérieur de chacun de ces deux registres est multiforme, ou se réalise selon des modalités différentes : ce processus mobilise des ressources sémiotiques-discursives différenciées, qui, d'une part, se distribuent selon les formes interprétatives produites, ce dont témoigne la pluralité de figures d'action ; d'autre part semblent fonctionner de manière dédoublée, ce qui produit, à l'intérieur du même texte, l'enchevêtrement d'un double réseau interprétatif (cf. les exemples 9 à 13 ci-dessous).

Les propriétés linguistiques des figures d'action externes sont globalement les mêmes que celles des figures d'action internes correspondantes, mais il existe une différence dans le domaine de la cohésion nominale, dans la mesure où ces figures comportent des séries isotopiques dont l'origine est exprimée par une forme nominale (un élève, les élèves, le groupe, etc.) et les reprises anaphoriques sont constituées de pronoms à la troisième personne. Voici trois exemples de figures d'action externes produites par des enseignants, extraits de deux dispositifs, en l'occurrence l'instruction au sosie et l'entretien d'explicitation :

6. Exemple de figure de l'action expérience externe

- « ben après les CE1 ont leur emploi du temps / les CP aussi donc ils savent qu'en première partie de la matinée ils vont faire langue / français / donc les CE1 écrivent heu /// la matière qu'on travaille (...) lecture vocabulaire orthographe ou production d'écrit ou // si y a un lien entre la production d'écrit et l'orthographe ils vont écrire production d'écrit et entre parenthèses orthographe ou vocabulaire (...) les CP vont commencer leur écriture du jour donc là y a des photocopies » (Extrait d'une instruction au sosie, in Saujat, 2002).

7. Exemple de figure de l'action canonique externe

- « quand ils rentrent en classe ils vont directement à leurs tables / ils descendent les chaises et ils restent debout tant que le silence /// tant qu'il n'y a pas le silence absolu/ (Extrait d'une instruction au sosie, in Saujat, 2002).

8. Exemple de figure de l'action occurrence externe

« ... ils regardaient le fameux tableau / ils le regardaient donc s'il avait pas été écrit clairement / assez gros et en distinguant bien familles propriétés ils auraient pas pu s'y référer comme ils l'ont fait et à ce moment là ceux qui n'avaient pas forcément participé pendant l'élaboration et pendant la mise en commun ont levé la main euh /// ont levé la main c'est // à ce moment là ils étaient tous euh /// ils voulaient tous donner la réponse avant les autres » (Extrait d'un entretien d'explicitation, Laurency, 2009).

La plupart des entretiens réalisés avec les enseignants se caractérisent par un va-et-vient, ou une alternance, ou encore une forme d'articulation, entre des figures d'actions internes et des figures d'action externes.

Dans certains cas, le passage de l'interne à l'externe s'effectue en conservant la même figure d'action ; en voici trois exemples, extraits de trois dispositifs différents, l'entretien d'explicitation, l'instruction au sosie et l'autoconfrontation :

9. Enchaînement action occurrence interne et action occurrence externe

- « je les revois pas tous mais /// ceux à qui je faisais attention je les revois suivre / suivre les mouvements / suivre mes déplacements (...) donc je pense qu'ils /// du coup ils suivaient la démarche / ils suivaient où j'allais où je voulais aller en fait [B: d'accord] et plus on a avancé et plus les enfants enfin il y avaient de plus en plus qui participaient et qui redonnaient des noms de propriétés ou des noms de

familles [B: d'accord] et quand ils n'étaient pas interrogés ils étaient pas contents » (Extrait d'un entretien d'explicitation, Laurency, 2009).

10. Alternance action occurrence interne et action occurrence externe

- « là je fais des observations et je me rends compte que peut-être mes observations se perdent parce que enfin le but de ce compte rendu oral c'est que tout le monde puisse apprendre et là je pense que Silvia là elle fait une confusion entre 'faire part' et 'faire partie' [...] et moi j'oppose et là j'aurais pu mettre au tableau pour voir si vraiment ils savent qu'est-ce que c'est l'un et l'autre et en même temps je crois que j'étais contraint par / ne pas trop décrocher les autres » (Extrait d'une autoconfrontation, in Gouvêa Lousada, 2006).

11. Alternance entre action expérience interne et action expérience externe

- « ben après les CE1 ont leur emploi du temps / les CP aussi donc ils savent qu'en première partie de la matinée ils vont faire langue / français / donc les CE1 écrivent heu /// la matière qu'on travaille (...) lecture vocabulaire orthographe ou production d'écrit ou // si y a un lien entre la production d'écrit et l'orthographe ils vont écrire production d'écrit et entre parenthèses orthographe ou vocabulaire (...) les CP vont commencer leur écriture du jour donc là y a des photocopies /// alors là généralement c'est moi qui les distribue pour aller plus vite et pour éviter de faire du bruit // donc je distribue les photocopies de l'écriture heu // généralement ça se rattache à un son qu'on a vu dans la semaine ou quelques jours avant ou qu'on va voir juste après // et donc ils commencent à /// ils prennent leur cahier du jour et ils commencent leur écriture » (Extrait d'une instruction au sosie, in Saujat, 2002).

Dans d'autres cas, on observe des alternances ou des enchevêtrements entre figures internes et externes de statuts différents. Dans l'exemple qui suit, une figure interne du type expérience, dans laquelle l'enseignant évoque ses stratégies habituelles, est suivie d'une figure externe de type canonique, qui décrit le comportement standard des élèves.

12. Alternance entre action expérience interne et action canonique externe

- « sauf si heu // tu as prévu quelque chose de lourd qui va nécessiter du temps / alors là ben // tu fais celui qui n'entend pas ou qui ne voit pas trop que les mains se lâchent /// quand ils rentrent en classe ils vont directement à leurs tables / ils descendent les chaises et ils restent debout tant que le silence /// tant qu'il n'y a pas le silence absolu/ pendant ce temps tu fais l'appel tant qu'ils sont debout et après // ils savent que quand tu dis asseyez-vous ils sortent tous leurs cahiers du jour / les CP et les CE1 et ils écrivent la date (...) au septième carreau soulignée en vert » (Extrait d'une instruction au sosie, in Saujat, 2002).

On observe encore des formes d'enchevêtrement plus complexes, dont atteste l'exemple qui suit, dans lequel on observe d'abord une figure d'action expérience, combinant des éléments internes et externes, suivie d'une figure d'action externe de type définition.

13. Alternance entre action expérience interne/externe et action définition externe

- « si par exemple ils m'écrivent encore la date contre la marge je vais arracher la page parce qu'ils savent que c'est au septième carreau et que c'est pas plus compliqué (...) voilà et c'est souligner en vert sur l'interligne / sur le premier interligne pas le deuxième / c'est comme ça / c'est pas plus long pas plus difficile heu /// c'est une façon aussi de respecter son travail » (Extrait d'une instruction au sosie, in Saujat, 2002).

5. CONCLUSION : LES REPRÉSENTATIONS DU TRAVAIL CHEZ LES ENSEIGNANTS

Comme nous l'avons soutenu ailleurs (cf. Bulea, 2009 et 2010), les figures d'action relèvent d'entités significantes supra-ordonnées eu égard aux monèmes et infra-ordonnées eu égard aux textes, constituant (et se construisant comme) des macro-découpages interprétatives, ou des sortes de "macro-signes", qui s'adressent à l'agir. En tant que sous-tendues par la gestion, de la part des interviewés notamment, d'une l'hétérogénéité thématique (les thèmes et sous-thèmes effectivement traités) et discursive (les ressources énonciatives utilisées pour ce traitement), une des caractéristiques des figures est de ne procéder d'aucune prédétermination unilatérale et/ou extra-linguistique : les figures d'action ne sont ni sous la dépendance exclusive des propriétés de l'agir, ou n'en sont pas un "reflet", ni sous celle d'une logique prééminente et homogène, ni même sous celle des moyens linguistiques attestables dans la langue ; triple autonomie dont témoigne la pluralité même des figures et la combinaison-redistribution des ressources linguistiques qui y est à l'œuvre.

Compte tenu des propriétés générales des figures d'action, les processus de production et d'alternance de ces figures nous semblent fournir une preuve de la validité du schéma développemental élaboré par Vygotski (1934), mais aussi et surtout un complément/prolongement de ce schéma dans le domaine du développement de l'adulte. Il s'agit du fait que les figures d'action sont porteuses d'un débat gnoséologique ayant trait à l'agir (à ce qu'est un soin, une stérilisation de poches à perfuser ou une leçon ; à la structure et la structuration des ces unités praxéologiques, aux instances responsables ; à la place des diverses déterminations ; etc.), débat qui a lieu plus largement dans le milieu professionnel, mais que chaque actant à la fois reproduit, de par le fait même qu'il propose plusieurs figures interprétatives de cet agir, et reconstruit d'une manière qui lui est propre, qui s'alimente de caractéristiques individuelles et de l'histoire de vie (professionnelle) de chacun.

S'agissant des représentations du travail enseignant, le dédoublement des figures d'action que nous avons mis en évidence montre le fait que, dans le cadre de cette profession, l'interprétation de l'agir propre de l'enseignant est quasi indissociable de celle de l'agir des élèves, comme si une saisie exclusive du premier était inadéquate par rapport aux propriétés générales de l'activité, ou conduirait à une appréhension tronquée, "amputée" de celle-ci. Ce phénomène ne nous paraît pas sans lien avec une des caractéristiques du

“discours enseignant ambiant”, mise en évidence par Bronckart & Machado (2005) : c’est que dans les textes institutionnels du domaine scolaire, les élèves en tant que bénéficiaires de l’agir enseignant et l’effet escompté de cet agir y sont systématiquement thématiques, et ce plus que l’actorialité même des enseignants. Mais outre la reproduction/reconstruction, dans les entretiens, de cette caractéristique du milieu professionnel enseignant, le phénomène de dédoublement des figures d’action ouvre des pistes intéressantes pour la formation (Quelles sont les caractéristiques des figures selon le degré d’expertise des enseignants ? Les stagiaires parviennent-ils à construire une pluralité de figures internes et externes ? Selon quelle alternance ou articulation ? Que signifient l’abondance, la mobilisation massive, ou au contraire, l’absence d’une certaine figure ?; etc. etc.) en ce qu’il nous paraît lié à deux facteurs au moins.

Le premier concerne le fait que les figures d’action externes fournissent aux enseignants une possibilité de saisie des résultats de l’agir propre, cette saisie étant non pas déclarative, globalisante et statique (comme cela semble être le cas dans les textes institutionnels), mais dynamique, potentiellement progressive, et située à l’intérieur même de l’activité collective. La construction des figures d’action externes se présente en même temps comme une occasion de prise de conscience, de la part des enseignants, de ce que leur faire produit comme agir, comme processualité chez les élèves, et non seulement comme état, ou nouveau stade, de maîtrise des connaissances. Enfin, cette saisie de l’agir propre en tant qu’il produit un autre agir, conduit potentiellement à découvrir les effets en retour qu’il subit ou peut subir de la part de ce dernier ; autrement dit à le (re-)découvrir en tant que véritable partie d’une interaction.

Le deuxième facteur auquel la double construction des figures d’action, internes et externes, nous paraît liée concerne le fait que les unes sont potentiellement des sources d’évaluation des autres : ainsi, la saisie de ce que les élèves font (ou ne font pas, ou font difficilement, etc.) au travers de la construction des figures d’action externes peut conduire à une réévaluation de certaines dimensions de l’agir propre, ces dernières étant saisies par les figures d’action internes. Et si cette réévaluation peut émerger de manière ponctuelle, ciblée ou spécifique dans la figure de l’action occurrence interne par exemple, elle peut être (mais ce n’est nullement automatique !) généralisée dans la figure de l’action expérience, voire discutée dans la figure de l’action définition, avant d’être réinjectée, de manière projective, dans une nouvelle figure d’action occurrence (« alors demain je vais essayer de faire autrement »), potentiellement source d’une nouvelle manière d’agir effectif.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHET, A. *et al. L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Dunod, 1985.
- _____. A. ; GOTMAN, A. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, 1992.
- _____. *Activité langagière, textes et discours*. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.
- _____. S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In: BAUDOUIN, J-M.; FRIEDRICH, J. (Eds.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck, p.133-154, 2001.
- _____. *Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue*. Hommage à François Rastier. Dialogues et débats. URL: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>, 2008.
- _____. ; BULEA, E. La dynamique de l'agir dans la dynamique des discours. In: BARBIER, J-M.; DURAND, M. (Ed.). *Sujet, activité, environnement: approches transverses*. Paris: PUF, p.105-143, 2006.
- _____.; BULEA, E. ; FRISTALON, I. Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 345-369, 2004.
- _____. ; GROUPE LAF (Ed.). Agir et discours en situation de travail. Genève: *Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, 103, 213-262, 2004.
- _____.; MACHADO, A.R. En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: FILLIETTAZ, L. ; BRONCKART, J-P. (Eds.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Concepts, méthodes et applications. Louvain-La-Neuve: Peeters, p.221-240, 2005.
- _____. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- BULEA, E. *Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse de doctorat. Université de Genève, 2007.
- _____. Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des « figures d'action ». *Estudos Linguísticos/ Linguistics Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL Lisboa, 135-152, 2009.
- _____. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Sao Paulo : Mercado de letras, 2010.
- _____.; Fristalon, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J-P et Groupe LAF (Ed.). Agir et discours en situation de travail. Genève: *Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, 103, 2004.
- CLOT, Y. Clinique du travail et action sur soi. In: J.-M. BAUDOUIN, J-M; FRIEDRICH, J. (Ed.). *Théories de l'action et éducation* . Bruxelles: De Boeck, p.255-276, 2001.

_____.; FAITA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, p. 7-42, 2000.

LOUSADA, E. G. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Thèse de doctorat. PUC Sao Paulo, 2006.

LAURENCY, B. Entretien avec Laurence. *Expliciter*, 78, p. 48-61, 2009.

ODDONE, I.; Re, A. & Briante, G. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail?* Paris: Editions Sociales, 1981.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille I., 2002.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF, 1994.

VYGOTSKI, L.S. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute, 1997 [1934].