
Une approche plurielle des interactions dans l'entretien du tutorat, dynamiques identitaires des conseillers d'orientation-psychologues et des enseignants

*A multiple approach to language interactions during tutorial interviews.
Identity phenomena among educational psycho-counsellors*

Pierre Blesson



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/osp/4836>
DOI: 10.4000/osp.4836
ISSN: 2104-3795

Publisher

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Printed version

Date of publication: 15 March 2002
ISSN: 0249-6739

Electronic reference

Pierre Blesson, « Une approche plurielle des interactions dans l'entretien du tutorat, dynamiques identitaires des conseillers d'orientation-psychologues et des enseignants », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 31/1 | 2002, Online since 01 March 2005, connection on 01 May 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4836> ; DOI : 10.4000/osp.4836

This text was automatically generated on 1 May 2019.

© Tous droits réservés

Une approche plurielle des interactions dans l'entretien du tutorat, dynamiques identitaires des conseillers d'orientation-psychologues et des enseignants

*A multiple approach to language interactions during tutorial interviews.
Identity phenomena among educational psycho-counsellors*

Pierre Blesson

Introduction

- 1 Cet article présente une méthode d'analyse plurielle des interactions appliquée à la formation des personnels d'éducation et d'orientation ¹. Cette approche s'inspire de méthodes d'analyse du travail et de méthodes d'analyses des conversations et des discours. La situation concerne les interactions entre tuteur et stagiaire qui se déroulent lors des entretiens de tutorat ² qui font suite aux
- 2 actions menées par le stagiaire. L'accent est mis sur les dynamiques identitaires des conseillers d'orientation-psychologues (C.O.P.) qui sont comparés aux enseignants.
- 3 L'entretien de tutorat n'est pas seulement une situation d'acquisition de savoirs, mais un lieu et un moment où s'expriment et se construisent les identités professionnelles des acteurs qui s'inscrivent dans le langage. Des comparaisons avec les enseignants sont possibles dans la mesure où les C.O.P. intègrent la dimension éducative de l'orientation dans leurs activités, institutionnalisée depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 du ministère de l'éducation nationale, alors que les enseignants plus impliqués dans le processus d'orientation peuvent participer à des actions d'éducation à l'orientation.

- 4 Trois facettes à la fois différentes et complémentaires de l'identité sont présentées
- 5 la première concerne plus particulièrement les stagiaires et reflète les relations entre identité personnelle et identité professionnelle ;
- 6 la seconde dévoile un aspect de l'identité professionnelle des tuteurs à partir de leur inscription pédagogique ;
- 7 la troisième implique les identités des tuteurs et des stagiaires en relation avec des professions proches.
- 8 Dans tous les cas les identités sont appréhendées dans l'interaction verbale entre tuteur et stagiaire. Les fondements théoriques et méthodologiques de cette recherche sont exposés dans la première partie, les résultats d'une étude exploratoire sont présentés dans la seconde partie.

Partie 1

Le tutorat dans la formation des C.O.P. et des enseignants

- 9 La pratique du tutorat pour les C.O.P. s'inscrit dans le cadre des stages en C.I.O. (14 semaines).
- 10 Les objectifs sont : « L'immersion du C.O.P. dans le milieu professionnel pour lui permettre de repérer et analyser la diversité des activités de C.I.O. » et « La familiarisation avec la réalité des établissements scolaires et des autres organismes d'orientation pour favoriser l'intégration du C.O.P. et la future collaboration professionnelle » (I.N.E.T.O.P., 1999).
- 11 La pratique la plus courante consiste à grouper les stages sur des périodes de quelques semaines deux à trois fois par an. Une autre pratique consiste à répartir les stages sur une année à raison d'un jour à un jour et demi par semaine (essentiellement en deuxième année). Ces deux types de répartition induisent des objectifs et des modes de formation différents ³. Le tuteur est un C.O.P. volontaire ; parfois le tutorat peut être partagé entre plusieurs C.O.P. (dans ce dernier cas, un C.O.P. est désigné comme référent). Le tuteur n'est pas un évaluateur ⁴, au sens où il ne produit pas une évaluation qui serait prise en compte dans l'obtention du D.E.C.O.P. Il peut, par contre, participer au jury chargé d'examiner le rapport réalisé par le stagiaire à l'issue des différents tags (dont un, en entreprise) L'évaluation est plutôt de nature formative avec la tenue d'un document d'auto évaluation par le stagiaire en référence à un cahier des charges. Ce sont deux documents de base pour la formation et les échanges entre tuteur et stagiaire. La formation repose sur un principe d'autonomie « Le stagiaire est maître d'œuvre de son programme de formation professionnelle » (Université de Provence, 1997).
- 12 L'entretien est un moment important dans la pratique du tutorat des C.O.P. Conçu comme un temps de réflexion, de distanciation par rapport à l'action il a une visée formative. Deux formes sont observables :
- 13 I. L'entretien institutionnalisé, qui doit se dérouler deux ou trois fois par an, a un caractère : « un peu formel pour faire le point sur le processus de formation engagé » (Université de Provence, 1997). Il s'agit d'un entretien de bilan qui comporte une dimension réflexive et prospective ce qui implique une certaine distanciation par rapport aux activités réalisées ou à réaliser.

- 14 2. L'entretien qui fait suite à une action réalisée par le stagiaire. Cet entretien n'est pas systématique, il est fonction du cadre de formation négocié entre le tuteur et le stagiaire.
- 15 C'est cette catégorie d'entretien centrée sur l'action qui nous intéresse.
- 16 Notons quelques différences avec le système de formation des enseignants ⁵ : l'absence d'évaluation directe de la part du tuteur, le tuteur n'est pas un professionnel (Pelpel, 1996) la formation professionnelle des C.O.P. s'étend sur 2 ans alors que celle des enseignants ne commence véritablement qu'après la réussite au concours de recrutement et ne dure qu'une année. La responsabilisation des C.O.P. est progressive, alors qu'elle est systématique en 2 années pour les enseignants. Enfin certaines différences sont mieux comprises lorsque l'on sait que la formation des C.O.P. ne concerne qu'environ 200 personnes par promotion contre plusieurs milliers (environ 18 000 en 2002 dans le second degré) pour les enseignants.

Langage et identité

- 17 Les interactions avec autrui sont primordiales dans la définition de soi, c'est avec lui, contre lui, par lui ou pour lui que l'identité ⁶ se manifeste (Sainsaulieu, 1977). Pour Sartre (1985), la personne est conditionnée par ses relations humaines. Le langage est au cœur des interactions. Il est l'agent essentiel de la relation, relation à soi, relation aux autres, relation au monde. C'est par lui que le sujet se construit et qu'il est au monde (Mallet, 1998) C'est par lui que l'expérience humaine peut prendre sens (Ricœur, 1990b). Le langage reflète le monde déjà là car : « naître c'est apparaître dans un milieu où il a déjà été parlé avant nous » (Ricœur, 1990b, 123). Ce rôle est déterminant comme véhicule de pré-construits culturels (Grize, 1990) ou sociaux (Clot, 1999).
- 18 Les processus identitaires s'inscrivent dans le langage : « les identités sont d'abord des *noms* qui renvoient à d'autres noms au sein d'un *système d'appellations* qui est situé dans l'espace et dans le temps » (Dubar, 1998b, 97). C'est avant tout par le langage, élément central d'interactions socialement déterminées (Dubar, 1998a ; Guichard, 2000), que les identités s'expriment et se construisent. Les unités linguistiques n'ont pas un caractère substantiel, elles se définissent les unes par rapport aux autres. Le sens d'une unité linguistique émerge dans un système différentiel. Le mot n'est pas une chose (Bakhtine, 1970), par contre il chosifie le monde ; Varela (1997) estime que le langage réifie les émotions et par là même le soi. Ces perspectives appellent quelques précisions.
- 19 Si le rôle des interactions verbales est essentiel ⁷, cela ne signifie pas pour autant que les identités ne s'expriment que par le langage. Ainsi la position assignée *a priori* au tuteur par rapport au stagiaire, par l'institution ⁸ ou le stagiaire lui-même, pré-existe aux interlocutions. Cependant, c'est par le langage que celle-ci s'exprime, se manifeste et éventuellement modifie la position première. Ce processus n'est pas sans évoquer les notions d'actualisation et de réalisation de Greimas (Greimas & Coudés, 1979) ou la réalisation de la pensée par le mot chez Bakhtine (1970).
- 20 La question de la stabilité ou de la malléabilité de l'identité constitue un enjeu théorique certain (Guichard, 2000). Ici, les interactions se déroulent dans le cadre de la formation, c'est-à-dire dans une problématique de changement. L'accès à un autre statut social et professionnel s'inscrit dans le *changement versus permanence*.
- 21 Le problème de l'unité ou de la pluralité est également posée par différents courants de pensée (Assagioli, 1998 ; Lahire, 1998 ; Varela, 1996). La multidimensionnalité de l'identité

découle en grande partie de la variété des réponses aux interactions dans un contexte où les cadres de références sociaux et professionnels sont de plus en plus diversifiés (Touraine, 2001). L'identité sociale, multidimensionnelle, est conçue ici dans une perspective dynamique, non figée, c'est-à-dire comme un processus évolutif qui dépend de l'ensemble des expériences vécues par l'individu tout au long de sa vie.

- 22 Paradoxalement, l'identité est perçue comme continuité et unité (Lipiansky, Tabaoda-Leonetti, & Vasquez, 1990). Pour Lahire (1998), le sentiment d'unicité a des fondements sociaux ⁹. Ricoeur (1990a) estime que la notion d'identité narrative qui recouvre dialectiquement deux aspects de l'identité : la mêmeté et l'ipséité, échappe à l'alternative du substantialisme (immuabilité d'un noyau intemporel ou dispersion dans des impressions). La position essentialiste de l'identité ¹⁰, au double sens du mot essentiel, n'est pas rejetée, elle est renvoyée à une ontologie conçue comme recherche ultime du mystère de l'être (Davy, 1966).
- 23 Ce détour par la notion d'identité personnelle et sociale ne nous éloigne pas de la question de l'identité professionnelle conçue comme une modalité de l'identité sociale.

Options théoriques et méthodologiques

Options générales

- 24 Cette recherche exploratoire ne vise ni ne prétend à la représentativité des situations. Il est plutôt question de formuler des hypothèses à partir de descriptions qualitatives orientées vers la significativité de situations singulières.
- 25 Conjointement, il s'agit d'expérimenter une variante méthodologique d'un programme de recherche qui s'appuie sur les travaux de Theureau (1992) relatifs à l'analyse du travail. Les concepts et les méthodes de l'analyse du travail ont montré leur pertinence dans le champ du travail des enseignants (Durand, 1996).
- 26 Cette variante se distingue sur des points qui sont autant d'enjeux :
- 27 Nous estimons à la différence de Theureau que : « l'étude de l'expérience humaine ne s'y réduit pas à la seule cognition, mais interroge l'édification réitérée d'un Soi. » (Manet, 1998, 260).
- 28 Notre démarche est résolument pluridisciplinaire, ceci pour répondre à plusieurs préoccupations : assurer des recoupements pour favoriser une validation croisée, compléter des approches qui n'ont qu'un champ opérationnel limité, multiplier les regards pour faire apparaître différentes facettes *d'un objet*. Cette option trouve une justification supplémentaire lorsqu'il s'agit de traiter de la notion d'identité qui dépasse tous les cloisonnements disciplinaires. Sur le plan de l'analyse des interactions verbales, il est apparu important de développer le plan sémantique qui est le parent pauvre des analyses de conversation, et donc d'articuler des analyses micro sociologiques et linguistiques avec des analyses cor sémantiques (sémiotique de l'École de Paris).
- 29 Elle se propose de confronter sur un plan pragmatique la sémiotique de Greimas à celle de Pierce ¹¹. Theureau a construit son édifice théorique sur une base phénoménologique dans laquelle la sémiotique de Pierce (1978) s'inscrit naturellement. Les notions de *cours d'action* ¹² et de *cognition située* sont centrales dans ce dispositif ¹³.
- 30 Elle relativise l'apport des entretiens d'autoconfrontation. L'entretien de tutorat qui fait suite à l'action du stagiaire est déjà une autoconfrontation, la mise à distance qu'il permet

a un rôle formateur. Les échanges entre tuteurs et stagiaires contribuent à une construction de la professionnalité : « qui se fait non seulement dans la classe, mais surtout par l'effet d'autoconfrontations successives avec la médiation d'un tiers » (Chautard & Huber, 1999). L'entretien de tutorat est aussi une activité en soi ; activité qui est au centre de cette recherche et qui suscite des autoconfrontations avec les chercheurs.

- 31 Cette analyse des interactions verbales intègre le point de vue de l'acteur à partir des entretiens d'autoconfrontation avec les chercheurs qui sont organisés immédiatement à la suite de l'entretien de tutorat. Mais à la différence d'autres auteurs (Theureau, 1992) nous ne privilégions pas le point de vue de l'acteur. Le discours de ce dernier lors des entretiens est *adressé*, il peut varier en fonction du destinataire (Clot, 2000). Par ailleurs, Ogien (1983) a montré les limites de l'explication causale et intentionnelle de l'action ; cependant, il convient que l'on peut difficilement s'en passer. Enfin, il n'est pas illégitime de recourir à des catégories qui n'ont pas été perçues par les interactants (Gilly, Roux, & Trognon, 1999).
- 32 L'analyse de l'action discursive peut être considérée comme une co-analyse dans la mesure où se confrontent les catégories d'analyse du chercheur et ceux produits par l'acteur dans son discours sur l'action qu'il vient d'accomplir. Par confrontation il faut entendre : validation ou invalidation, éclairages réciproques. Ainsi un thème qui apparaît au niveau de l'entretien peut être confirmé, infirmé ou précisé dans l'autoconfrontation. La comparaison de l'action (entretien) et du discours sur l'action peut révéler des effets d'adresse, des rationalisations et des décalages entre action et intention.

Recueil des données

- 33 Les données d'observation et d'enregistrement (vidéo) sont acquises en situation lors des différents moments des interactions entre stagiaire et tuteur¹⁴ : conduite d'une séance, entretiens entre stagiaires et des tuteurs. Nous avons retenu comme activité : une séance d'initiation au fonctionnement du système auto documentaire de l'O.N.I.S.E.P. essentiellement parce qu'il s'agit d'une activité très répandue qui est pratiquée par beaucoup de C.O.P., qu'ils se situent dans la mouvance éducative en orientation ou non.
- 34 Les données d'autoconfrontation sont acquises au cours d'entretiens, qui, dans leur forme standard, sont pilotés par un chercheur, et au cours desquels l'acteur confronté à l'enregistrement vidéo de son action est invité à commenter, décrire et montrer ce qu'est cette action. L'entretien est guidé par la recherche d'une explicitation des actions concrètes (Vermerch, 1990; Theureau, 1992). Ces autoconfrontations concernent l'action des stagiaires et des tuteurs durant les séances (conduite de séance et observation) qui sert de support aux entretiens de conseil. Au total pour chaque couple tuteur/stagiaire, nous disposons de quatre séquences filmées, soit : l'action en classe animée par le stagiaire et observée par le tuteur et le chercheur, l'entretien tuteur/stagiaire en présence du chercheur, l'autoconfrontation du tuteur avec le chercheur, l'autoconfrontation du stagiaire avec le chercheur. Les trois dernières séquences ont été retranscrites intégralement.

Analyse linguistique et sémiotique des interactions

- 35 Le modèle de la *face* de Goffman (1973, 1974) et ses extensions aux notions de territoire (Brown & Levinson, 1987) et de politesse positive ¹⁵ (Kerbrat-Orrecchioni, 1992) s'accorde

avec les options exposées précédemment. Nous retenons particulièrement : le rôle des interactions, la *face* de l'individu qui se construit en conformité avec des attentes sociales dans une situation donnée, la notion de préservation de la *face* qui conditionne l'équilibre des relations. Ce modèle est convoqué dans cette recherche essentiellement pour mettre en évidence les postures relationnelles et identitaires entre acteurs. Sur un plan discursif, il est conforté par l'analyse des aspects énonciatifs du discours en référence aux théories linguistiques de l'énonciation (Cervoni, 1987 ; Maingueneau, 1994). Dubois (1969) propose un cadre conceptuel susceptible d'intégrer et d'interpréter différents phénomènes énonciatifs à partir des notions de tension, distance, transparence et opacité qui figurent des relations entre trois pôles : l'énoncé, l'énonciateur, l'énonciataire.

- 36 Pour nous, les aspects sémantiques et énonciatifs du discours sont interdépendants. Schématiquement avec l'approche sémantique nous tentons de répondre à la question : « Qu'est ce qui est dit ? » et avec les approches relationnelles et énonciatives aux questions « Qui le dit ? » et « Comment est-ce dit ? ».
- 37 Avec l'interaction (allocution) et le langage comme *un inonde déjà là*, apparaissent deux éléments du modèle triadique langagier ¹⁶ propose par Ricœur (1990), qui régit les relations humaines et les relations des hommes avec les institutions. Alors que l'allocution est d'ordre pragmatique et que le *langage déjà là* reprend la dimension sociale. Le troisième élément : la locution, peut être assimilée au niveau sémantique ¹⁷. Ce dernier est souvent délaissé ou minimisé dans les analyses de conversation (fussent-elles linguistiques), comme si le sens des unités linguistiques allait de soi.
- 38 Nous privilégions l'analyse sémique (Greimas, 1966) et ses développements récents (Courtes, 1991) qui s'inscrivent dans le cadre de la sémiotique des discours (Blesson, 1999) pour les aspects plus spécifiquement sémantiques du discours. L'analyse sémique est une approche différentielle et non substantielle de la signification qui s'inscrit dans la filiation saussurienne. À partir des lexèmes (à peu près le mot) nous allons à l'examen comparatif des sèmes d'un discours, c'est-à-dire : « acceptation de sens valable pour toute une classe de contextes » (Courtes, 1991, 193), nous recherchons les catégories sémiques isotopiques, de façon à ce qu'à un sème isotopant (unité de signification) corresponde un autre sème contraire ou contradictoire qui soit au moins implicite ¹⁸.
- 39 Les catégories isotopantes peuvent appartenir à trois grandes catégories susceptibles de supporter des divisions : le figuratif, le thématique et l'axiologique ¹⁹. On peut considérer cette catégorisation comme allant du plus concret au plus abstrait. Le figuratif comprend tout ce qui est de l'ordre de la perception, mais il ne prend réellement son sens que s'il est thématisé ou axiologisé. Ainsi le fait de fixer son attention sur la pleine lune peut être thématisé en : curiosité astronomique, superstition, sentiment esthétique... L'axiologisation ²⁰ consiste simplement à marquer d'un rejet ou d'un attrait un thème ou une figure. L'articulation des catégories se fait sur un axe paradigmatique, c'est-à-dire que les catégories sont corrélables entre elles. Le niveau axiologique dans le système de Greimas permet de mettre en évidence des aspects affirmés, revendiqués, valorisés, parfois polémiques qui sont particulièrement saillants lorsque l'on traite des questions identitaires (Costalat-Fourneau, 1997 ; Ricœur, 1990).
- 40 Le rôle que nous avons attribué à l'autoconfrontation est compatible avec la notion sémiotique d'isotopie, conçue comme la redondance d'unités linguistiques ²¹. L'isotopie pouvant s'étendre jusqu'au discours d'autoconfrontation qui appartient au domaine de l'intertextuel ²² (Genette, 1982). Dans ce cas on pourrait parler d'*isotopie intertextuelle*.

Deuxième partie

- 41 Dans cette partie empirique les extraits ont été sélectionnés pour illustrer une méthodologie originale, ils concernent particulièrement les C.O.P. mais autorisent des comparaisons avec la population plus étendue et mieux connue des enseignants, enfin et surtout, ils évoquent des points de fixation identitaire qui sont des enjeux actuels dans la formation et le nouveau contexte de l'éducation à l'orientation.

Une formation qui expose

- 42 La formation par le tutorat est une formation globale. Elle touche et mobilise différents aspects de la personne et opère sur l'étendue des savoirs : savoir, savoir-faire, savoir-être²³.
- 43 Dans la mesure où la personne se trouve impliquée dans sa globalité, où elle se trouve sous le regard de l'autre : les élèves et le tuteur, et où la situation peut être conditionnée par une évaluation, le stagiaire est dans une position sensible. Ceci n'est pas un fait nouveau (Duruz & Guyot, 1989; Chaliès & Durand, 2001), mais au-delà de ce constat nous souhaitons montrer les formes que peuvent revêtir la relation alors que la thématique peut être problématique pour le stagiaire.
- 44 Soit un entretien dont nous analysons dans un premier temps la composante sémantique. L'analyse intègre l'entretien, l'autoconfrontation avec le tuteur et l'autoconfrontation avec le stagiaire. Les propos du tuteur sont particulièrement sensibles parce qu'ils touchent la personne du stagiaire dans sa façon d'être en classe à travers sa voix.
- 45 Au niveau figuratif les observations du tuteur concernent les caractéristiques de la voix du stagiaire. Prenons la catégorie isotopique rythmée vs monotone. Le premier sème peut être construit à partir du sémème suivant qui est apporté par le stagiaire dans cet échange, Tuteur : « *Moi, je l'ai naturellement forte* » ;
- 46 Stagiaire : « *Ma voix est **monotone*** ». Le sème contraire peut être déduit des sémèmes qui font suite à l'échange précédent :
- 47 T. : « *Voilà, avec eux tu vois, ils ont besoin d'un peu de **rythme*** » (les élèves) ; T. : « *11 faut que tu aies **des ruptures** dans le, tu vois dans le...* »
- 48 T. : « *Et puis en plus, je dirais qu'on peut avoir l'impression que tu doutes, et moi, non attends, je rectifie ça me donne moi, peut être parce que personnellement je parle fort, mais que tu hésites, alors que c'est le **rythme de ta voix...*** » (tableau I).
- 49 Les observations sont thématiques dans un ensemble qui a trait aux fonctions de la voix, c'est-à-dire à ce qu'elle permet effectivement dans la réalisation d'une séance. Par exemple, la catégorie figurative **rythmée vs monotone** est thématique dans la catégorie spécifique **stimuler les élèves vs ne pas stimuler les élèves**. Cette dernière catégorie contribue à la thématique générique **être une présence forte vs ne pas être une présence forte**.
- 50 L'axiologisation positive se rapporte à : une présence forte, spécifiée par le fait de « tenir » la classe, stimuler les élèves et donner l'impression de maîtriser le savoir. Les catégories sémiques sont soit explicites : « *c'est le **rythme de ta voix...*** », soit implicites : « *... personnellement je parle fort* » (implicitement tu ne parles pas fort ou pas assez fort).

- 51 C'est un modèle idéal qui est énoncé à travers des thèmes valorisés. La voix est conçue comme un outil majeur qui permet de faire et qui reflète une qualité d'être.

TABLEAU 1. Le rôle de la voix en classe

CATÉGORIES SÉMANTIQUES	CATÉGORIES ISOTOPIQUES		
Niveau axiologique	Euphorie t	vs	Dysphorie At'
Niveau thématique générique	Être une présence forte I ^k	vs	Ne pas être une présence forte t
Niveau thématique spécifique	Tenir la classe	vs	Ne pas tenir la classe
Niveau thématique spécifique	Stimuler les élèves	vs	Ne pas stimuler les élèves
Niveau thématique spécifique	Sûr t	vs	Hésitant t
Niveau figuratif	Voix rythmée	vs	Voix faible
Niveau figuratif	Voix forte	vs	Voix monotone

TABLE 1. Part played by the voice in the classroom

- 52 Ces classes sémantiques n'apparaissent pas telles quelles dans la conversation, elles sont dites selon des modalités interprétables dans le cadre du modèle de la *j'ace* de Goffman (1973, 1974). Les propos sont globalement menaçants pour la face positive du stagiaire mais ils sont atténués par des propos menaçants pour la propre face du tuteur : « *parce que tu as une voix naturellement euh !* » - « *moi, naturellement je l'ai forte* ». Cette dernière affirmation correspond à un acte menaçant pour la face positive du tuteur.
- 53 Ce procédé (Durand, 2000) permet de préserver la face du stagiaire. Il est en quelque sorte attaqué dans son « moi narcissique » mais le tuteur pourtant expert et modèle, par cette autocritique qui entre dans la même sphère, montre aussi ses insuffisances, sa faillibilité. C'est dire : mes propos ont pu te toucher mais personne n'est parfait, c'est notre nature. C'est comme si, pour dire quelque chose de menaçant, et par là même introduire une tension et une distance dans la relation, il fallait réduire au préalable ou après coup la distance stagiaire/ tuteur, expert/novice, en « humanisant » en quelque sorte la figure du tuteur. Certains marqueurs énonciatifs confirment ce point de vue. Si des expressions _{com} me « il faut... » introduisent une tension entre les locuteurs, des emplois subjectifs du tuteur comme : « à mon avis » réduisent cette tension. Pour Waite (1995), ce type de stratégie correspond à la nécessité de la prolongation de la relation au sein de la dyade tuteur/stagiaire. Cette interprétation est recevable dans la mesure où l'entretien n'est qu'un moment dans la formation. Par ailleurs, stagiaire et tuteur sont amenés à se fréquenter sur le plan professionnel sur une même ligne hiérarchique ²⁴. Dans l'autoconfrontation le stagiaire accepte la critique mais en diminue la portée : « *ouais ! Ben ça c'est en partie vrai je pense* ». Par cet acte en parole il produit un acte menaçant pour la face positive du tuteur hors de sa présence et à l'adresse du chercheur.
- 54 L'autoconfrontation avec le tuteur nous éclaire, T. : « *je pense qu'il fallait que je lui dise, mais j'étais un petit peu gênée parce ce que, je te dis, je pense que ça touche* », Ch. : « *milan* » ; T : « *ça*

peut, je ne lui disais pas dans ce sens, mais je pense que c'est quelque chose qui peut toucher quelque chose de l'être hein ! ».

- 55 Le thème de la voix est sensible pour les acteurs dans la mesure où celle-ci renvoie directement à l'identité des acteurs (Barthes, 1985). La voix est conçue ici à la fois comme un révélateur de l'identité et comme un outil permettant de gérer une situation pédagogique. La voix se conjugue sur les modes de l'être et de l'avoir ; des modes qui évoquent la dualité de l'identité : la mêmeté (je suis) et l'ipséité (j'ai) (Ricoeur, 1990a). La position du tuteur peut être envisagée par rapport à la fonction qu'il occupe et par rapport à sa conception du rôle de C.O.P. Certains marqueurs énonciatifs peuvent indiquer sa conception de la fonction. Dans ces entretiens, nous avons observé une tension entre les locuteurs, qui s'explique en partie par les aspects sémantiques. La relation est également dissymétrique. Ce sont les tuteurs qui introduisent les thèmes et qui concluent (Durand, 2000). Bien que très souvent placées sous le signe de la familiarité (par le tutoiement) les critiques peuvent être sévères. On trouve fréquemment cette ambivalence qui permet de maintenir la relation ou de sauver la *face* du stagiaire.
- 56 Sous un angle pédagogique, plusieurs configurations de tutorat ont été observées (Durand, 2001). Pour les C.O.P. nous n'avons observé que celle du modèle. Il ne s'agit pas de la promotion d'un modèle universel normatif et prescriptif, qu'il faut suivre à tout prix, mais d'un modèle plus personnel. Dans un entretien entre tuteur et stagiaire à propos des manipulations des casiers du système autodocumentaire, le tuteur avance : « *Prendre, hein,, sur le casier, puis placer, placer, ou alors mieux, y penser avant. Mais ça je l'aurais peut être pas fait, moi, hein, je l'aurais oublié, peut-être.* ». L'emploi de la première personne et du conditionnel indique une possibilité, à partir de l'expérience personnelle du tuteur. Les hésitations du tuteur dans cet extrait sont la marque du ménagement mais aussi de ces incertitudes par rapport à une action donnée. Cette distance énonciative (Dubois, 1969) prend le sens de distance par rapport à son propre savoir. Cette posture peut atteindre une extrémité chez des conseillers pédagogiques, comme dans cette autoconfrontation d'un conseiller pédagogique, C.P. : « *Voilà... je ne lui dis rien..., à ce moment-là je m'en veux de rien lui dire... mais j'ai pensé que je n'avais pas de solution à lui proposer, qu'au fond... c'est bête à dire... hein ! Mais c'est ce que j'ai pensé là... que je ne suis qu'un prof moi aussi... et qu'au fond... eh bien... je ne suis pas plus sûr de moi qu'elle...* » (Durand, 2000).
- 57 L'extrait d'entretien suivant (tableau 3) illustre également la figure du modèle personnel, tuteur : « *j'aurais peut-être un peu plus insisté* ». Par contre, dans l'autoconfrontation du tuteur sur la même séquence nous observons un effet d'adresse : le tuteur s'abrite en quelque sorte, dans sa communauté professionnelle par l'utilisation du pronom *notre*, tuteur : « *je crois que dans notre boulot* ». Il se présente comme un modèle personnel face au stagiaire, et sa position marquée par une certaine incertitude (*je crois*) est justifiée face au chercheur comme étant une donnée commune aux C.O.P. Il s'agit plus ici d'une pédagogie par imitation que d'une pédagogie constructiviste ou réflexive ²⁵(26). Ce mode pédagogique se rencontre lorsque le tuteur manque de recul par rapport à son propre savoir : ici l'incertitude face à la pluralité des solutions, et l'absence de formation aux fonctions de tuteur.
- 58 Dans la mesure où les savoirs qui constituent un élément de l'identité professionnelle (Hugues, 1967) sont incertains, l'identité est elle-même indécise.

Le C.O.P. comme un enseignant

- 59 Dans le contexte de l'éducation à l'orientation, le praticien de l'orientation s'apparente à un éducateur (Guichard, 1997). Nos observations confirment cette opinion : les C.O.P. manifestent le même souci pédagogique que les enseignants lorsqu'ils exercent en milieu scolaire dans des situations similaires même si l'on remarque quelques différences. Cette question est abordée en liaison avec l'apparition de certains éléments thématiques.
- 60 Dans cet extrait, nous distinguons dans un premier temps trois catégories isotopiques figuratives. Deux de ces catégories sont assez proches (relier vs ne pas - relier), pour référer à la même thématique spécifique : continuité vs rupture. Le fait d'employer un langage adapté aux élèves vs langage inadapté peut être thématique en proximité vs éloignement.
- 61 Le thème spécifique continuité vs rupture peut être inclus dans la classe proximité vs éloignement qui devient générique dans la mesure où elle englobe la thématique spécifique.
- 62 La catégorie générique proximité et éloignement renvoie à la position du C.O.P. par rapport aux élèves et à la position des élèves par rapport au savoir (tableau 2). Ces positions évoquent les trois pôles du triangle pédagogique de Houssaye (1988) : savoir, professeur, élève.

TABLEAU 2. Proximité et éloignement

NIVEAUX SÉMANTIQUES	CATÉGORIES ISOTOPIQUES		
Niveau axiologique	Euphorie I ^k	vs	Dysphorie t
Niveau thématique générique	Proximité	vs	Éloignement 1---
Niveau thématique spécifique	--I> Continuité A		
Niveau figuratif	Relier avec le vécu	vs	Ne pas relier avec le vécu
Niveau figuratif	Relier (avec la séance pré.)	vs	Ne pas relier (avec la séance)
Niveau figuratif	Langage adapté	vs	Langage inadapté
		vs	

TABLE 2. Proximity and distance

- 63 La première catégorie isotopique figurative a trait au niveau du langage, et, à un niveau plus abstrait, au thème : proximité vs éloignement. La volonté de s'adapter aux élèves, ici par le langage, est une préoccupation que nous avons déjà rencontrée à propos des méthodes d'aide au projet et à la décision (Blesson, 1997). Elle entre dans une problématique de différenciation et d'individualisation, du désir de *partir de relent* qui caractérise les courants pédagogiques d'inspiration rousseauiste (Reboul, 1984).

- 64 Le thème de la continuité vs rupture présente deux composantes au niveau figuratif. Dans la première, il est question de faire le lien avec les séances précédentes. C'est une préoccupation qui n'est pas spécifique aux C.O.P. puisqu'on la retrouve dans de nombreux entretiens, comme dans cet entretien entre un tuteur conseiller pédagogique et un professeur stagiaire d'Éducation Physique et Sportive à propos d'une leçon de gymnastique, tuteur : « Tu vois c'est que tu ne Jais pas assez attention aux transitions. Il faut prendre garde à bien faire le lien avec le travail passé : les élèves ils ont oublié ce qu'ils avaient fait la semaine précédente. C'est à toi de les remettre dans le bain ».
- 65 Notons la forte valorisation de ce thème, « il faut prendre garde » évoque un avertissement ou l'annonce d'un danger.
- 66 Les sémèmes relatifs à ce type de lien sont observés dans l'entretien tuteur C.O.P./stagiaire C.O.P. comme dans les deux autoconfrontations (tableau 3).
- 67 Dans l'entretien d'autoconfrontation entre tuteur C.O.P. et chercheur, la modélisation axiologique euphorique est soutenue par l'adjectif « important » (deux fois). Le premier usage est de l'ordre de la description de l'action, le deuxième qui est dans l'ordre de la justification est atténué. Du côté du stagiaire, à partir de son autoconfrontation, on note que la remarque est acceptée mais sa portée est minimisée par lui. Comme ici, les thèmes sont souvent amenés par le tuteur (Durand, 2001). Pour le stagiaire, c'est dire : le tuteur ne m'apprend pas grand chose, je connaissais déjà cela chez moi. C'est un schéma similaire à celui de l'entretien sur la voix analysé plus haut : production d'un acte menaçant pour la face positive du tuteur (hors présence) qui fait suite à un acte menaçant pour sa propre face positive (critiques du tuteur). La valorisation de sa propre face (je connaissais déjà) par le stagiaire est une figure de politesse positive (Kerbrat-Orecchioni, 1992).
- 68 Si la fonction du lien est bien de ce centrer sur les élèves, de favoriser ses apprentissages, d'autres entretiens montrent que cette pratique n'est pas sans intérêt pour l'animateur d'une séance en classe. Nous avons vu dans un entretien plus haut le rôle attribué par un tuteur à la puissance de la voix pour « tenir la classe vs ne pas tenir la classe ». Un des sémèmes qui a permis de construire cette catégorie est formulé par le tuteur dans l'entretien d'autoconfrontation comme « la prise en main de la classe ».
- 69 Il y a de la part des tuteurs une véritable insistance sur le début de la classe. La continuité est aussi une manière de prendre en main la classe, ainsi dans cet entretien entre conseillers pédagogiques et professeurs stagiaires : « Tu vois je suis très soucieux de bien faire rentrer mes élèves dans nia leçon. Il faut

TABLEAU 3. Relier (entretien et autoconfrontations)

AUTOCONFRONTATION STAGIAIRE	, ENTRETIEN	AUTOCONFRONTATION TUTEUR
Ch.: Là comment tu réagis, là, en te voyant à l'écran, comment tu réagis par rapport	T. : Au niveau de la présentation, je, j'aurais peut-être un peu plus insisté, mais	T. : Mais ça c'est important quand même, parce que je crois que dans notre boulot
à cette remarque '?	c'est vrai que c'était pas toi	c'est important de relier

St. Ben : elle est aussi perti-	qui avais fait les séances	chaque fois
nente que l'autre, enfin, ce que	précédentes, donc ça gêne	Ch. : le lien
j'ai noté, c'était...	un peu, euh ! sur la conti-	T. : le lien
Ch. : Tu approuves apparem-	nuité avec les autres séances	Ch. : Mmm
ment ?	St. : Ouais ! ça j'étais en	T. : ça il, pourtant je l'avais,
St. : Ouais ! <i>a priori</i> euh !,	train d'en parler	je lui avais dit, je lui ai
toutes les remarques qu'elle a	T. : Notamment, on avait	montré tout ce qu'on avait
formulées, ce que j'ai noté, ça	fait le INTERACTIV ²⁶ (27)	fait avant
correspond soit à des points	avec eux, ou on parle euh,	Ch. : oui
qu'euh ! que je connais dans	donc de, de toute, on détail-	T. : et il l'avait fait dans
ma façon de fonctionner, soit	lait les actions possibles par	d'autres classes
des choses effectivement plus	rapport à un métier etc.,	Ch. : ah ! d'accord
concrètes pour ce type de	donc	T. : il connaissait aussi
séance là, que je me suis posé	St. : Mmm	Cn. : donc il savait ce qui
au moment où ça se passait,	T. : C'était des choses que	avait été fait auparavant, oui
donc, sur le fond, je, je suis ok	tu pouvais remettre en lien	oui
avec elle	pour remplir la fiche,	T. : je lui avais dit : essaie de
Ch. : Mmm	St. : Mmm	faire le lien

TABLE 3. *Linking*

- 70 *qu'ils soient bien dedans... ça va vite, tu ne perds pas de temps en paroles inutiles et j'ai l'impression que les élèves rentrent tout de suite dans ton jeu, si j'ose dire ».*
- 71 Avec la deuxième composante, le lien est sensiblement différent, en effet, il ne s'agit plus de relier des activités pédagogiques entre elles dans une logique d'apprentissage comme dans cet entretien entre tuteur (conseiller pédagogique) et stagiaire, tuteur : « *Il faut leur remettre en mémoire ce qu'ils avaient fait auparavant, ça donne du sens à leur travail et ça assure la continuité* », mais de relier l'activité présente avec le vécu des élèves, tuteur : « *C'est des gamins qui ont besoin d'un peu de concret, de..., tu vois, qu'on les ramène à des choses qu'ils ont vécues...* ».
- 72 On retrouve à travers cet extrait le thème de la proximité vs éloignement dans la mesure où ce ne sont pas tous les *gamins* qui sont concernés par cette liaison mais certains d'entre eux « *ces gamins* ». Il est donc question ici d'une différenciation de l'action pédagogique en

fonction de la population. Ce point s'éclaire par le contexte : il s'agit d'une classe de quatrième de collège consacrée à des élèves en difficulté scolaire.

- 73 Le travail du C.O.P. s'inscrit bien dans une communauté de pratique d'enseignement, mais c'est dans un courant novateur où l'on perçoit l'influence des courants éducatifs en orientation qui mettent l'accent sur le rôle de l'expérience (Bujold, 1990).
- 74 La question du lien n'est pas éloignée d'un autre thème relativement fréquent : la question du sens, et particulièrement du sens des apprentissages. En effet relier c'est donner du sens aux apprentissages (Meirieu, 1991). Cette question est formulée de façon plus explicite chez les enseignants.
- 75 Dans un entretien d'autoconfrontation un professeur d'école stagiaire affirme : « ... il faut dire que c'est difficile de comprendre le sens en mathématiques, alors que si on pouvait partir d'abord du sens, oui c'est ça le quadrillage, ça donne aucun sens à la multiplication ».
- 76 Un entretien entre tuteur et professeur d'école stagiaire à propos d'une leçon de français permet d'illustrer la problématique du sens en relation avec la finalité d'un enseignement (tableau 4).

TABLEAU 4. Sens et finalité

NIVEAUX SÉMANTIQUES	CATÉGORIES ISOTOPIQUES		
Niveau axiologique	Euphorie t'	vs	Dysphorie t
Niveau thématique générique Niveau thématique	Fin (comprendre et écrire) Signifiant	vs vs	Moyen (identifier des catégories grammaticales) Pas signifiant
Niveau figuratif abstrait Niveau figuratif	l' Texte complet Partir du texte	vs vs	t Texte morcelé Partir des catégories grammaticales

TABLE 4. Memling and goal

- 77 Dans cet entretien le tuteur valorise une action pédagogique qui prend le texte comme une totalité signifiante et dévalorise le faire du stagiaire qui est centré sur l'apprentissage grammatical. La catégorie isotopique fin vs moyen peut être précisée par cette assertion du tuteur : « On veut pas que l'enfant soit, deviennent un grammairien, on veut surtout qu'il sache utiliser le corps du langage pour pouvoir produire de l'écrit, donc écrire, et naturellement qu'il se serve de ce corps pour comprendre un discours qu'on nous propose à un moment donné ». Dans une lecture ascendante, on pourrait dire : prendre le texte dans sa totalité c'est permettre d'accéder à son sens, car la finalité de cet enseignement c'est qu'ils soient capables de comprendre des discours et de produire des écrits. Par contre décomposer un texte en catégories grammaticales ne leur permet que difficilement d'accéder à son sens, et il ne s'agit pas de former des grammairiens. L'axiologisation des thèmes n'est pas aussi catégorique que le suggère cette présentation, en effet elle est plutôt du type prioritaire

vs secondaire, tuteur : « Est-ce que vous ne pensez pas que le sens c'est quelque chose de prioritaire ? »

- 78 Sur un plan énonciatif, l'usage du pronom « on » insère le tuteur dans une communauté générale pour donner plus d'autorité à son propos. Cette communauté n'est pas seulement celle des praticiens mais celle plus large qui est à l'origine des finalités éducatives du moment : des pédagogies influentes (Delevay, 1996) aux textes légaux (Durand-Prinborgne, 1997). Le tuteur, grâce à son statut de « professionnel » et à son rôle d'évaluateur place son propos sous l'autorité officielle.
- 79 Dans des situations pédagogiques similaires les C.O.P. ont des approches et des préoccupations relativement proches de celles des enseignants. Moins contraints par des programmes, à l'interface entre le monde scolaire et le monde du travail, ils se distinguent des enseignants en utilisant des méthodes pédagogiques moins traditionnelles. Les éléments disponibles à ce stade de la recherche confirment le point de vue de Guichard (1997) à propos de l'insuffisance de la réflexion sur les finalités des pratiques chez les C.O.P. Les enseignants manifestent un engagement plus important sur ce thème ²⁷.

Domaines partagés et domaines spécifiques

- 80 Nous reprenons l'entretien C.O.P./stagiaire précédent pour illustrer des modalités spécifiques d'expression et peut-être de fointation de l'identité professionnelle. L'analyse sémique permet dans un premier temps de repérer deux niveaux figuratifs distincts. Dans le premier, nous retrouvons la question du lien avec les activités pédagogiques précédentes. Cette catégorie a été thématisée dans la catégorie spécifique continuité vs rupture et dans la catégorie générique proximité vs éloignement. Une même catégorie figurative peut recevoir plusieurs thématisations (Courtès, 1991). Les extraits suivants : Ch. : « le lien » ; T. : « le lien » ; Ch. : « mmin » T. : « je lui avais dit, je lui ai montré tout ce qu'on avait fait avant » ; T. : « il l'avait fait dans d'autres classes » ; T. : « il savait ce qui avait été fait auparavant » qui sont localisés dans l'entretien d'autoconfrontation avec le tuteur, réfèrent au thème de l'identité professionnelle. C'est une donnée importante, connue, déjà pratiquée (et donc non ponctuelle). Dans la mesure où cette question est récurrente dans les entretiens entre conseillers pédagogiques et stagiaires on peut avancer qu'elle est perçue comme constitutive du métier d'enseignant. Il s'agit d'une communauté de pratiques entre c.o.p. et enseignants même si celle-ci n'est pas explicite (tableau 5).

TABLEAU 5. Domaines partagés et domaines spécifiques

NIVEAUX SÉMANTIQUES	CATÉGORIES ISOTOPIQUES		
Niveau axiologique	Euphorie t	vs	Dysphorie
Niveau thématique	Identité du C.O.P. t	vs	Non-identité du C.O.P. t

Niveau figuratif	Autodoc=faire occasionnel	vs vs vs	Autodoc=faire systématique
	Récupérer les séances		Ne pas récupérer les séances
	Relier avec les séances précédentes		Ne pas relier avec la séance précédente

TABLE 5. Shared areas and specific areas

- 81 Les contours identitaires sont moins tranchés lorsqu'il s'agit de collaborer avec des documentalistes. En effet, le *faire systématique* est rejeté au profit d'un *faire occasionnel* (niveau figuratif abstrait), T. : « *je pense que les séances autodoc c'est pas forcément à moi de les faire* » ; « *je pense qu'elles peuvent le faire* » (les documentalistes). C'est un enjeu identitaire qui n'est pas nouveau, qui est bien connu des praticiens de l'orientation. Il est possible de le situer en partie si l'on distingue l'apprentissage d'une technique documentaire (savoir que possèdent les documentalistes) et maîtrise des contenus (savoir des C.O.P.) dans la mesure où les deux catégories de savoir ne sont pas cloisonnées. Les méthodes documentaires sont accessibles aux C.O.P. (puisque'ils animent des séances d'initiation aux techniques autodocumentaires) et les savoirs spécifiques relatifs aux études et aux professions semblent accessibles aux documentalistes (puisque'elles peuvent le faire).
- 82 Dans l'entretien d'autoconfrontation, le stagiaire affirme : « *là c'est une question de fond* » ; « *c'était bien qu'elle le pointe* » ; « *J'suis OK là-dessus, sur cette remarque, j'suis d'accord surie, sa façon de voiries choses* ». Cette intervention appelle plusieurs remarques :
- 83 dès sa formation le tuteur a perçu un enjeu identitaire de la profession, un enjeu qu'il fait sien (double assertion à la première personne) ;
- 84 par son adhésion au point de vue du tuteur il marque une forme d'intégration dans la communauté professionnelle des C.O.P.
- 85 La marque d'appartenance à la même communauté va au-delà de la certification par l'institution. Elle peut être le fait du futur professionnel comme ici, mais elle peut être aussi octroyée par le tuteur lorsqu'il valide l'action accomplie *comme* étant proche ou équivalente à celle qu'il aurait accomplie lui-même (Durand, 2000).
- 86 L_a « *récupération* » des séances (niveau figuratif abstrait) par contre fait partie du domaine réservé du C.O.P. Il faut entendre par là des actions individuelles comme des entretiens ou des actions collectives dans le cadre d'un programme d'éducation à l'orientation. C'est dans ces actions que peuvent s'exprimer des compétences spécifiques telles que le conseil personnalisé, la validation d'une information recueillie en autodocumentation, l'aide à la prise de décision. Ces activités complémentaires mais essentielles sont valorisées au détriment des séances autodocumentaires qui finalement pourraient être réalisées par d'autres.
- 87 Les stratégies identitaires, qu'elles soient conjoncturelles ou non, sont soumises à des finalités que l'on peut regrouper dans deux grandes catégories : l'appartenance et la singularité.
- 88 Deux modalités particulières sont observées ici, l'assimilation, qui entre dans la catégorie de l'appartenance ou similirisation, et la différenciation, qui est une modalité de la singularité ou spécificité (Kastersztein, 1990). Dire : « *dans notre boulot c'est important de relier* », fait ressortir l'activité « *relier* » des aspects routiniers ou peu reconnus que dénotent souvent le terme de boulot (Costalat-Fourneau, 1997). Parallèlement, nous avons vu que la maîtrise de cette activité est une préoccupation importante pour les

enseignants. C'est donc un *faire* indispensable à la fois pour les C.O.P. et les enseignants. Par ce *faire*, les C.O.P. s'assimilent aux enseignants. Il s'agit en quelque sorte d'une assimilation valorisante puisqu'elle les place sur le même rang que des spécialistes de l'enseignement. Nous avons vu plus haut combien les différents thèmes abordés par les tuteurs, avaient une teneur pédagogique marquée.

- 89 Une activité (séance auto documentaire) dont on cherche à se dégager, au moins en partie, n'est pas *a priori* une activité valorisée. Là ce ne sont pas les C.O.P. qui s'assimilent à une autre catégorie, mais les documentalistes qui sont assimilés aux C.O.P. pour une activité dévalorisée²⁸. Par contre la récupération (ou l'exploitation) des séances est du domaine spécifique du C.O.P., elle n'appartient ni aux documentalistes ni aux enseignants qui participent éventuellement aux actions d'éducation à l'orientation. Cette position est caractéristique d'une stratégie de différenciation.
- 90 Pour Hugues (1958), un des mécanismes de la socialisation professionnelle passe par l'identification alternée à un modèle idéal de la profession défini par les tâches nobles et à un modèle quotidien défini par des tâches routinières dévalorisées.

Conclusion

- 91 Sur un plan méthodologique cette recherche confirme certaines hypothèses. La sémiotique de l'École de Paris²⁹ s'avère pertinente dans un domaine où on ne l'attendait pas : l'analyse des conversations. Les travaux de Dubar (1998b) ou de Bernet (2000) ont montré l'intérêt des concepts et des outils *structuraux* pour l'analyse des entretiens. Le niveau sémantique des conversations (révélée par la sémiotique) est indissociable du niveau pragmatique³⁰. Même si l'on peut estimer avec Ricœur (1990b) que l'apport de la pragmatique est plus décisif que celui de la sémantique à une approche de l'identité. La notion d'*isotopie intertextuelle* introduite dans cette recherche permet d'appréhender le niveau sémantique de plusieurs textes en relation.
- 92 Dans une perspective comparative certains éléments sont apparus qui demandent à être confirmés.
- 93 1/ Les relations entre tuteur et stagiaire semblent influencées par deux éléments, les conditions d'évaluation et la nécessité de maintenir la relation dans un espace peu conflictuel. Pour les C.O.P. l'absence d'évaluation directe donne un espace de liberté plus important pour la formation, une thématique plus audacieuse, mais la distance entre les deux acteurs est moindre ce qui permet de maintenir la tension dans des limites acceptables par les deux parties.
- 94 2/ On observe moins de variations pédagogiques chez les C.O.P., par exemple seule la figure du modèle par imitation est apparue. La réflexion sur les finalités des pratiques est également moins présente chez ces derniers.
- 95 3/ Les thèmes pédagogiques utilisés par les conseillers d'orientation se rapprochent de ceux des enseignants. Notons toutefois qu'ils s'inscrivent plus nettement pour les C.O.P. dans le courant des pédagogies nouvelles. Ceci s'explique en partie par les théories d'éducation à l'orientation dont ils s'inspirent et par l'absence des contraintes générées par les programmes et les évaluations.

- 96 4/ La question identitaire paraît plus cruciale chez les C.O.P., elle est plus explicite et plus fréquente aussi bien chez les tuteurs que chez les stagiaires. Elle s'exprime par rapport à des activités précises et plus largement par rapport aux professions proches.
- 97 Il n'est pas rare que les C.O.P. soient en « friction identitaire » avec des professionnels intervenants dans le même champ d'activité. Ici, les enseignants et les documentalistes, dans un autre contexte : des assistants sociaux ou des psychologues intervenants en milieu scolaire. Pour Abbott (1988), c'est aux limites jamais définitives de professions proches que se jouent les identités.
- 98 Le tutorat offre de nombreuses situations de formation. Parmi celles-ci, nous avons privilégié l'entretien qui fait suite à l'action accomplie par le stagiaire.
- 99 Dans l'orientation, cet entretien n'est pas systématique et ne conduit pas à une évaluation directe du stagiaire.
- 100 Il se situe entre le formel et l'informel. Les situations informelles semblent propices à la construction de l'identité professionnelle, parce qu'elles sont informelles, parce qu'elles offrent un espace de liberté plus important aux acteurs (Coombs, Prosser, & Ahmed, 1973). Ces derniers, moins contraints par leurs rôles, par leurs rapports au pouvoir, s'exposent plus facilement. La réduction de la distance relationnelle, révélée par la distance et la tension énonciative (Dubois, 1969), qui implique confiance et convivialité semble propice à la construction d'une véritable expérience professionnelle (Chaliès & Durand, 2001). À côté des systèmes de formation plus structurés, des moments plus déterminés, il paraît important de préserver ces temps relationnels, ces échanges entre tuteur et stagiaire.
- 101 L'entretien n'est pas simplement une simple aide à l'action ou une occasion de transmission des savoirs mais un temps d'accès à une culture professionnelle dont le tuteur est un représentant et un passeur. Cependant, l'intérêt de préserver le caractère informel de cette formation, ce qui peut paraître paradoxal, ne signifie pas pour autant que le tutorat doit s'exercer dans une totale improvisation. Quelques repères existent : le cahier des charges, le livret du stagiaire, quelques rencontres réunissant les tuteurs, mais peuvent-ils dispenser d'une réelle formation des tuteurs ?

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : P.U.F.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*, (éd. entièrement remaniée). Paris : P.U.F.

L. (2002, sous presse). *Dilemmes, émotions et préoccupations chez des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe*. Communication au 4^e congrès international de l'A.E.C.S.E. Septembre 2001.

Ricœur, P. (1990a). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Ricœur, P. (1990b). Approches de la personne. *Esprit*. Mars-avril, 115-130.

Sartre, J.-P. (1985). *Critique de la raison dialectique : Théorie des ensembles pratiques. Questions de méthode*. Paris : Gallimard.

sainsaulieu, R. (1980). L'identité et les relations de travail. In Tap, P. (Éd.), *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang.

Touraine, A., & Khosrokhavar, F. (2000). *La recherche de soi. Dialogue sur le sujet*. Paris. Fayard.
Université de Provence, Formation des Conseillers d'Orientation-Psychologues (1997). *Note sur*

le suivi et l'organisation des stages. Aix-en-Provence.

Varela, F.-J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ?* Paris : La Découverte.

Varela, F.-J. (1997). Les racines de l'estime de soi (dialogues). In Goleman, D. (Éd.), *Quand l'esprit dialogue avec le corps.* Paris : Trédaniel, 239-269.

Waite, D. (1995). *Rethinking instntctional supervision : Notes on its language and culture.* New prospects series : I. London : The Falmer Press.

Whiston, A. J. (1997). Cognition as a semiotic process : from situated mediation to critical reflexive transcendence. In Kishner, D. & Whiston, A. J. (Eds.), *Situated cognition : Social semiotic and psychological perspectives.* Hillsdale Erlbaum.

BIBLIOGRAPHY

Abbott, A. (1988). *The system of the professions. An essay on the division of expert labour.* Chicago : University of Chicago Press.

Assagioli, R. (1998). *La psychosynthèse.* Paris : Desclée de Brouwer.

Bakhtine, M. (1970, 1929). *La poétique de Dostoïevski.* Paris : Le Seuil.

Barthes, R. (1985). *L'aventure sémiologique.* Paris : Le Seuil.

Bernet, O. (2000). La représentation du problème « s'orienter » chez les lycéens de terminal. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 3, 453-482.

Blesson, P. (1997). À propos des pratiques d'aide à l'orientation. *Éducatons*, 11, 49-51. Blesson, P. (1999). Éclairages sémiotiques des discours sur l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 3, 405-419.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use.* Cambridge : C.U.P.

Bujold, R. (1990). *Pour une approche éducative en orientation.* Strasbourg : C.R.D.P.

Chaliès, S., & Durand, M. (2001, sous presse). *L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants.* Note de synthèse, Recherche et Formation.

Chautard, P., & Huber, M. (1999). Une recherche à double effet : de la conceptualisation du cours dialogué à l'auto-analyse. par l'enseignant, de ses pratiques. *Éducation Permanente*, 139, 165-184.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Paris : P.U.F.

Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In Maggi, B. (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Education et formation.

Costalat-Fourneau, (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle.* Rennes. P.U.R. Courtès, J. (1991). *Analyse sémiotique du discours.* Paris : Hachette.

Cervoni, M. (1987). *L'énonciation.* Paris : P.U.F

- Coombs, P. H., Prosser, R. C., & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York : International Council for Educational Development.
- Davy, M.-M. (1989). *La connaissance de soi*. Paris : P.U.F.
- Deleury, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : E.S.F.
- Dubar, C. (1998a). *La socialisation. Constitution des identités sociales et professionnelles* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998b). Identité professionnelle et récits d'insertion pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 1, 95-104.
- Dubois, J. (1969). Énoncé et énonciation. *Langages*, 13, 100-110.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : P.U.F.
- Durand, M. (2000). *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan. Collection : Éducation et formation.
- Durand-Prinborgne, C. (1997). *L'Éducation Nationale : une culture, un service, un système*. Paris : Nathan.
- Duruz, N., & Guyot, M. (1989). Les enjeux cliniques d'une formation en O.S.P. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 2, 103-110.
- Farago, F. (1999). La relation à autrui. In Bourdin, D., Guislain, G., & Jacopin, P. (Éds.), *Autrui* (pp. 202-209). Paris : Bréal.
- Fontanille, J. (1998). *Sémiotique du discours*. Limoges : P.U.L.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil.
- Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (vol. 1: *La présentation de soi*, vol. 2 : *Les relations en public*). Paris. Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Greimas, A.-J., & Courtès, J. (1979). *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris Hachette.
- Grize, J.B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- Guichard, J. (1997). Changements sociaux et pratiques d'orientation : analyse de la notion d'éducation à l'orientation. *Questions d'orientation*, 4, 11-37.
- Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 181-212.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- I.N.E.T.O.P. (1999). *Note sur le suivi et l'organisation des stages*. Paris.
- Hugues, E. C. (1967, 1958). *Men and their work*. Glencoe : The Free Press.
- Kastersztein, J. (1990). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. In Camillieri, C. (Éd.), *Stratégies identitaires* (pp. 27-41). Paris : P.U.F.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (tome I, 1990 tome II 1992 tome III, 1994). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.

- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In Barbier, J.-M. (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Paris. P.U.F.
- Lipiansky, M., Tabaoda-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In Camillieri, C. (Éd.), *Stratégies identitaires* (pp. 7-26). Paris : P.U.F.
- Maingueneau, D. (1994). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Maggi, B. (2000). Les conceptions de la formation et de l'éducation. In Maggi, B. (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Éducation et formation, 1-33.
- Mallet, R. (1998). *L'identité en formation - Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L' Harmattan.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. Mc Intyre, H. Haeger, & M. Wilkin (Eds.). *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 69-85). London : Kagan Page.
- Meirieu, P. (1991). Rapport entre projet personnel de l'élève et l'apprentissage. *Bulletin de / 'A. C. O. P.*, 330, 5- 14.
- Ogien, R. (1983). Comment l'action échappe au principe de contradiction. In Ladrière, P., Pharo, P., & Quéré, L. (Éds.), *La théorie de l'action* (pp. 151-176). Paris : C.N.R.S. Éditions. Parfit, D. (1986). *Reasons and persons*. Oxford : Oxford University Press. *learning for rural children* Développement.
- Ogien, R. (1983). Comment l'action échappe au principe de contradiction. In Ladrière, P., Pharo, P., & Quéré, L. (éd.), *La théorie de l'action* (pp. 151-176). Paris : CNRS Editions.
- Parfit, D. (1986). *Reasons and persons*. Oxford ; Oxford University Press.
- Pepel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Les Éditions d'Organisation. Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris. P.U.F.

NOTES

1. Appellation du ministère de l'éducation nationale qui regroupe plusieurs catégories professionnelles dont les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues et les conseillers principaux d'éducation.
2. Dans la littérature spécialisée nous trouvons également les termes de supervision et de conseil pédagogique.
3. Les stages hebdomadaires permettent des actions en continue et parfois en responsabilité (ex. prise en charge d'une classe). Les stages groupés sur quelques semaines sont plus favorables à la connaissance approfondie d'un milieu mais sont tributaires des cycles d'activité des C.I.O., des C.O.P. et des établissements scolaires (conseils de classe, etc.).
4. Contrairement au conseiller pédagogique qui est à la fois formateur et évaluateur, en particulier dans les stages en responsabilité qui se déroulent en 2 années (Pepel. 1996).
5. Le système de formation des enseignants assuré par les I.U.F.M. se distingue de celui des C.O.P. sur de nombreux points. On rencontre deux modalités de formation principales : les pratiques accompagnées (4 à 8 s. en 1^{re} et 2^e année) et les stages en responsabilité (2^e année : 8 s. dans le premier degré et de 4 à 6 heures par s. dans le second degré). Les statuts des formateurs sont variés, mais c'est surtout l'existence de formateurs professionnels qui bénéficient d'une décharge totale ou partielle de leur service, et des modalités de sélection par concours pour certains d'entre eux (maitre formateur et conseiller pédagogique du premier degré) qui les différencient

des tuteurs. La situation des tuteurs C.O.P. est comparable à celle des conseillers pédagogiques et des tuteurs du second degré qui ne bénéficient pas de décharge, mais sont rétribués par une indemnité annuelle forfaitaire. Toutefois, le Choix des conseillers pédagogiques dépend encore la plupart du temps des corps d'inspection et ils bénéficient d'une bonification indiciaire liée à l'exercice de cette fonction.

6. Il n'est pas question d'une théorie de l'identité mais de quelques options théoriques qui traversent plusieurs champs disciplinaires.

7. À ce stade de la recherche, la proxémique et plus largement les éléments non verbaux ne sont pris en compte.

8. Pour Ricoeur (1990b), les institutions n'ont pas d'autre *identité* qu'une identité narrative.

9. Le nom personnel a une fonction importante, mais il faudrait évoquer également le corps. La mise en récit permet éralement d'assurer l'unité et la continuité de l'identité.

10. L'analyse de Ricoeur trouve ses limites dans sa conception de l'appréhension apophatique du soi (1990a, 196-198). Les philosophies orientales encore trop peu présentes (hormis certains courants du bouddhisme avec Varela (1996) ou Parfit (1986)/ dans la réflexion identitaire abordent le *je ne suis rien* plus comme un accomplissement que comme la manifestation d'une crise existentielle. Pour d'autres auteurs dans le prolongement de la tradition judéo-chrétienne (avec Buber et Lévinas): *le relationnel est le substantiel* (Fara, cjo, 1999). En ces sens. la question doit rester ouverte.

11. Des auteurs comme Winston (1997) ou Fontanille (1998) ont montré que des rapprochements étaient possibles.

12. Le cours d'action c'est l'activité d'un (ou plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation est significative pour ce (ou ces) dernier(s), c'est-à-dire racontable et commentable par lui (ou eux) à tout instant » (Theureau, 1992, 50).

13. Ria (2011) montre une application du modèle de Theureau (1992) à l'enseignement.

14. Cette étude s'appuie sur l'analyse de 13 situations de tutorat exploitables (stagiaires formés dans l'Académie de Montpellier entre 1998 et 2001, soit 10 enseignants et 10 COP). En moyenne, il faut compter 150 pages de verbatim par situation (trois entretiens). Nos remerciements pour les données fournies en particulier par Richard Étienne (Université de Montpellier III), Denis Hauw (Université de Montpellier I), Alain Lerouge (I.U.F.M. de Montpellier).

15. Les relations humaines dans le modèle de Goffman sont trop marquées par le conflit et le pessimisme

16. Qui a une correspondance éthique : sollicitude (allocution) et institution juste (déjà là), estime de soi (locution).

17. Avec une différence : le niveau sémantique dans cette recherche ne désigne pas seulement des personnes. mais également des objets (concepts. notions. etc.).

18. Le sème n'a pas un caractère substantiel, mais un caractère différentiel, c'est-à-dire que les sèmes se définissent les uns par rapport aux autres (féminin/masculin ; vie/mort ; chaud/froid). D'où l'emploi de la catégorie sémique. La récurrence d'un sème dans deux ou plusieurs sèmes détermine une isotopie. Soit deux sèmes qui sont au départ éloignés : se souvenir et année. Dans un discours on pourrait rencontrer l'expression : Je me souviens de cette année. Entre ces deux catégories s'instaure une parenté (isotopie) par un sème commun : la temporalité.

19. Des tentatives de rapprochement assez probantes entre Pierce et Greimas ont été réalisées par Fontanille (1998) ou Whitson (1997). Pour cet aspect sémiotique particulier. nous pouvons rapprocher les trois niveaux d'appréhension du sens de Pierce (priméité, secondéité, tiercéité) des niveaux figuratifs, thématiques et axiologiques.

20. S'il n'y a pas de récits éthiquement neutres (Ricoeur, 1990a), il n'y a pas non plus d'interactions verbales éthiquement neutre

21. Dont la fonction est de permettre le passage d'une micro-sémantique : le « mot », à une macro-sémantique : le discours (Courtes, 1991).

22. Plus précisément il s'agit de métatextualité qui est un genre d'intertextualité défini par une relation de commentaire entre deux discours.
23. Cette distinction très présente dans les milieux de la formation a pourtant ses limites tant par le découpage artificiel qu'elle introduit que par la rupture qu'elle impose avec d'autres comportements et des valeurs (Latour, 1996 ; Maggi, 2000).
24. Cet aspect est plus crucial dans le système de formation des C.O.P. que dans celui des enseignants dans la mesure où il n'y a pas de tuteur professionnel dans l'orientation.
25. Maynard et Furlong (1993) décrivent trois types de relations dyadiques qui correspondent à trois modèles : le modèle de l'apprenti fondé sur une pédagogie par imitation, le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste, et le modèle réflexif fondé sur l'analyse de pratique.
26. Questionnaire d'intérêt empirique qui recense des activités professionnelles (C.I.O. Montpellier). Le thème de la continuité vs rupture (axiologisation euphorique de la continuité) n'est pas sans évoquer l'antinomie continuité/rupture analysée par Reboul (1989). Pour ce dernier l'insistance sur la continuité avec l'expérience vécue et son exploitation pédagogique, le fait de partir du concret pour aller vers l'abstrait désigne le courant novateur par opposition au courant traditionnel qui insiste sur les ruptures (Reboul, 1981).
27. À travers la question du sens des apprentissages notamment.
28. Abbott (1988) estime que la réduction du travail d'une profession concurrente à une partie incomplète du travail de sa propre profession constitue un enjeu majeur dans la compétition interprofessionnelle pour la reconnaissance des compétences.
29. La sémiotique de Pierce a montré son intérêt (Theureau, 1992) mais ses concepts et sa méthodologie sont moins assurés.
30. Au sens large il comprend les actes de langage, l'énonciation, la micro sociologie de Goffman, la politesse linguistique.

ABSTRACTS

The following article presents a method of analysis which is designed to study the language related specific identity which expresses itself within spoken interactions. The case studied here is that of tutorial interviews between counselling educational psychologists, tutors and trainees. Both the interviews and the protagonists' self-confrontations were analysed using micro-sociological, linguistic and semiotic approaches. The various identity trends and processes that were identified make it possible to initiate interprofessional comparisons.

Marc Durand

Cet article présente une méthode d'analyse des interactions verbales adaptée à l'étude des dynamiques identitaires qui s'inscrivent dans le langage. La situation met en présence des conseillers d'orientation psychologues et des enseignants tuteurs et stagiaires lors de l'entretien de tutorat. Les entretiens et les autoconfrontations des acteurs ont été analysés à partir d'approches microsociologiques, linguistiques et sémiotiques. Les différents pôles et processus identitaires repérés permettent d'initier des comparaisons interprofessionnelles.

INDEX

Mots-clés: Identité professionnelle, tutorat, sémiotique, politesse linguistique, formation des conseillers d'orientation-psychologues et des enseignants

Keywords: Professional Identity, Guidance, Senziotic analysis, politeness in language use, Educational Psycho-counsellors' training and Teachers training.

AUTHOR

PIERRE BLESSON

est Conseiller d'Orientation Psychologue et Docteur en Sciences de l'Éducation est Chercheur Associé à l'équipe ESTEREL de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier.
Contact : I.U.F.M., 2, place Marcel Godechot, B.P. 4152, 34092 Montpellier Cedex