Analyse de pratiques

Tome 2

Armelle Balas
et Maryse Maurel

Présentation du dossier : Analyse de pratiques

Qu'est-ce qu'analyser sa pratique ou ses pratiques ? Qu'est-ce que la pratique réflexive ? Comment analyser les pratiques, quand on sait qu'une grande part de l'activité reste inconnue, parce que pré-réfléchie, au professionnel qui l'a mise en œuvre ?

Pour analyser les pratiques il est fondamental de commencer par les 'réfléchir' au sens de Piaget et de les expliciter pour en prendre conscience avant d'en faire un objet d'analyse et de réflexion. C'est probablement pour cette raison que les animateurs d'analyse de pratique, les coaches, les animateurs de "team building", les pédagogues qui prennent appui sur l'expérience des apprenants pour les aider à construire leurs compétences se sont saisis des techniques d'explicitation pour améliorer leurs accompagnements. Les fondements théoriques de cette technique constituent la psycho-phénoménologie que Pierre Vermersch a développée dans de nombreux articles de la collection Expliciter et dans son ouvrage *Explicitation et phénoménologie* édité chez PUF en 2012. Vous pouvez consulter en particulier l'article *Conscience directe et conscience réfléchie* dans la partie *Approche théorique* du Tome 1.

Ce dossier est composé de trois tomes :

Tome 1 :

Approche théorique

Accompagnements de professionnels

Entretiens et témoignages

Pratique réflexive dans un collectif

Tome 2 :

L'analyse de pratique dans la formation et le suivi des enseignants.

Le deux premiers tomes du dossier recensent les articles, les témoignages ou les entretiens parus dans la revue *Expliciter* à propos de l'usage de l'explicitation en analyse de pratique (du début au numéro 107, juin 2015) et visent à mieux comprendre comment les techniques d'explicitation contribuent à l'analyse des pratiques, individuellement et collectivement, dans l'enseignement, la formation ou l'entreprise.

Laissez-vous guider par les titres ; contactez les auteurs si vous voulez en savoir plus. Enrichissez-vous de ces regards croisés et venez nous enrichir de votre expérience, si vous utilisez l'explicitation pour accompagner l'analyse des pratiques, la pratique réflexive ou la pédagogie réflexive.

Tome 3 :

La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Une pédagogie de la présence dans la pratique réflexive.

Ce troisième tome rassemble neuf articles de Maurice Legault dont six d'entre eux ont été publiés dans Expliciter sous le titre principal *La symbolique en analyse de pratique*. Maurice Legault a intégré au domaine de l'analyse de pratique des aspects développés initialement dans le contexte de l'éducation au plein-air, dont l'approche de la symbolique. Plusieurs liens sont faits avec l'entretien d'explicitation. Il présente un prolongement à la modélisation des étapes de la prise de conscience d'une action passée, jusqu'à son aboutissement dans des actions à venir. Le tout conduit à la pratique de la présence dans la réflexion et l'action du praticien sur le terrain même de sa pratique.

Bonne lecture.

Armelle Balas

Adresse du site du GREX http://www.grex2.com/

Analyse de pratiques
Tome 2

Table des matières

Présentation du dossier : Analyse de pratiques ii

Analyse de pratiques Tome 2 iii

Table des matières iv

Tome 2 : Formation et suivi d'enseignants 1

Le GEASE : 2

Propos sur le GEASE

Maurice Lamy 3

GEASE et formation initiale des enseignants

Mireille Snoeckx 18

Analyse réflexive : transformations intérieures et pratique professionnelle (extrait)

Maurice Legault et André Paré 24

Nadine Faingold : Analyse de Pratique et construction de sens 31

Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert, Première partie, des formateurs débutants 33

Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert, Seconde partie, l'improvisation d'un mode d'intervention expert 43

Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold 53

Accompagner l'entrée dans le métier par l'explicitation de moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles 57

Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires 61

Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire 78

Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi 85

Les ateliers de professionnalisation 94

Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur 96

Claudine Martinez : Accompagnement et formation en EPS 103

Une évolution de la pratique d'intervention d'un étudiant en STAPS 104

L'analyse de pratique en formation initiale ? 111

Sylvie Bonnelle : L'accompagnement des professeurs d'EPS en formation **119**

Entretiens post-visite dans le parcours de formation des professeurs stagiaires en EPS. ..**120**

À quelles conditions un entretien post visite de stage peut-il être un temps de formation pour l'étudiant, futur enseignant ? **130**

Entretien avec Julien, professeur stagiaire en EPS, Avril 2002 ..... **137**

Mireille Snoeckx : Écriture et explicitation dans la construction identitaire des enseignants **153**

Construction des identités professionnelles en FI : approche expérientielle et direction de mémoire **154**

Ecriture professionnelle et explicitation. Autobiographie professionnelle en formation ..**171**

De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios **180**

Annexe enseignants (exemples, témoignages) **189**

Les techniques d'explicitation comme voie d'accès à une démarche réflexive

Anne Flye Sainte Marie **190**

Le travail sur soi en analyse de pratiques, plus de conscience de soi ou remaniement psychique.

Philippe Péaud **207**

Entretien avec Laurence : "J'ai l'impression d'en faire trop…"

Brigitte Laurency **230**

Formation et suivi d'enseignants

Le second tome s'intéresse plus particulièrement à l'analyse de pratique dans le milieu éducatif et l'enseignement.

En 2002, beaucoup de formateurs accompagnaient l'analyse de la pratique en s'appuyant sur le GEASE (Groupe d'entraînement d'analyse de situations éducatives). Certains témoignaient de la plus-value d'utiliser les techniques d'explicitation pour accompagner la description des situations travaillées.

Nadine FAINGOLD a déjà édité un dossier à propos du décryptage de sens, sur le site du GREX2. Nous avons regroupé ici les textes qui montrent l'évolution de sa réflexion sur l'analyse de la pratique dans sa dimension émotionnelle.

Claudine MARTINEZ et Sylvie BONNELLE se sont intéressées à l'analyse de la pratique auprès d'étudiants en STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) et de son caractère formateur.

Mireille SNOECKX s'intéresse, pour sa part, à la place de l'écriture dans l'analyse de pratique et la formation des futurs enseignants.

Enfin vous trouverez quelques entretiens retranscrits illustrant ce que peut être un accompagnement à l'analyse d'une pratique.

Le GEASE :

un dispositif d'analyse de pratiques qui gagne à prendre appui sur les techniques d'explicitation

Deux articles parus en 2002, dans le numéro 43 d'Expliciter, écrits par Maurice LAMY d'une part et Mireille SNOECKX d'autre part, présentent comment les techniques d'explicitation enrichissent la pratique du GEASE, dans l'analyse de pratiques enseignantes.

Le troisième article, paru dans le même numéro d'Expliciter, de Maurice LEGAULT et André PARE, présente un dispositif original pour faciliter l'analyse réflexive des étudiants québécois sur leur pratique professionnelle.

Paru dans Expliciter 43, janvier 2002

Propos sur le GEASE

Maurice Lamy

G.E.A.S.E., cela représente d'abord un sigle qu'il faut s'entraîner à prononcer et à entendre avant d'arrêter de le trouver bizarre et dissonant. Sigle que l'on peut décliner dans le jargon de ceux qui le pratiquent sous l'infinitif de "GEASER" (entendez : jaser !). Cela signifie surtout : Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (G.E.A.S.E.)[1] où le mot essentiel est celui de "entraînement". J'aurai l'occasion d'y revenir. Je pratique cette démarche d'analyse de pratiques depuis à peu près dix ans (1992) et de façon beaucoup plus intensive depuis 1999, c'est-à-dire depuis environ 2 ou 3 ans.

Une première approche sous forme d'histoire personnelle

Je me suis formé à cette technique d'analyse de pratiques en groupe, au tout début des années 90 alors que je devenais responsable des formations de formateurs à l'I.U.F.M. de Poitiers. Deux universités d'été en 1992 et 1994 ont été proposées par le département des Sciences de l'Education de l'Université Paul Valéry de Montpellier, notamment avec Yveline Fumat, Jean-Bernard Paturet, Claude Vincens, Michel Negrell. Le référent élaboré par le groupe de Montpellier s'inspirait du travail de l'université de Toulouse–Mirail, qui, dans les années 1985–86 avait permis la mise en place de groupes d'écoute et de paroles entre pairs, à partir des règles des Groupes Balint, mais ici, sans référent psychanalytique. Le travail sur le G.E.A.S.E. a été repris au sein de l'université Paul Valéry de Montpellier à peu près en 1996 par Michel Tozzi, Eric Auziol, Richard Etienne et Alain Lerouge. Le séminaire autour de l'analyse de pratiques en novembre 1997 à Balaruc (Hérault)[2] a permis de réaffirmer les principes et les fondements du G.E.A.S.E., tout en ouvrant une évolution des règles vers davantage d'interactions au niveau du groupe. Ce séminaire a aussi permis de préciser la position de l'animateur et en particulier la prise en compte de nombreuses variations que les praticiens et gens de terrain avaient mises en œuvre au cours de plusieurs années de pratiques du G.E.A.S.E.

Très tôt, dès les années 1990– 93, j'ai utilisé le dispositif du G.E.A.S.E. dans les groupes en formation initiale à l'IUFM et parfois aussi en formation continue au sein de la M.A.F.P.E.N. de Poitiers pour laquelle j'ai été formateur jusqu'en 1998. À cette époque-là, cette démarche était très diversement reçue. Assez souvent cette méthodologie permettait d'atteindre pleinement les objectifs de l'analyse de pratiques que se fixait le groupe, mais parfois aussi, il est arrivé que le groupe se trouve dans une situation de communication difficile, voire impossible par rapport au cadre proposé par le dispositif du G.E.A.S.E. L'affaire avortait alors plus ou moins et je devais avoir recours à d'autres procédés pour travailler en analyse de pratiques. Cependant je demeure persuadé que ces expériences plutôt difficiles m'ont été salutaires sur le plan des objectifs poursuivis et m'ont permis d'avancer vers plus de maîtrise de ce dispositif.

À partir des années 1994, j'ai diversifié mes références et mes approches en analyse de pratiques, travaillant avec d'autres formateurs, d'autres universitaires sur ce grand chantier toujours pour moi en construction. Je ne citerai ici que deux de ces nouvelles références, parce que je pense qu'elles sont, pour mon compte personnel, en lien direct avec des améliorations de ma capacité en G.E.A.S.E.

D'abord, par ordre chronologique et sans doute d'importance, la formation à "l'Entretien d'Explicitation". Cette formation reçue initialement de Nadine Faingold de 1994 à 1996 (voir le

---

[1] "Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives : G.E.A.S.E". FUMAT, Yveline et PATURET, Jean-Bernard ; Université P. Valéry de MONTPELLIER - 1992 à 1994 -

[2] TOZZI, Michel - Conférence du séminaire de BALARUC, "Ateliers *de pratiques de G.E.A.S.E.*" - nov. 1997 -

TOZZI, Michel - Conférence du séminaire de BALARUC, "Ateliers *de pratiques de G.E.A.S.E.*" - nov. 1997 -

numéro de "Expliciter", N° 34) puis approfondie auprès de Catherine Le Hir, de Jean-Pierre et Catherine Ancillotti et de Pierre Vermersch, prolongée par mon arrivée dans les séminaires du G.R.E.X. en 1996, a abouti à ma certification comme formateur potentiel en explicitation en 1999. Les référents développés dans ces formations à l'Explicitation me sont devenus essentiels pour ma pratique du G.E.A.S.E., je vais y revenir.

Ensuite, l'écriture des pratiques professionnelles m'a été d'une aide précieuse ; commencée dans le cadre des ateliers de "l'ALEPH-Ecriture" d'Alain André, avec ce dernier, Claire Lecœur et Irène Errera, pour ne citer que ces trois formateurs. Concernant l'écriture des pratiques, j'ai là encore grandement diversifié cette approche, notamment avec Michel Tozzi, Gérard Fath, Claudette Oriol-Boyer, Martine Dumont ou encore Mireille Cifali. Je ne développerai pas ici le rapport de l'écriture au G.E.A.S.E. qui fait l'objet d'une autre problématique de travail que je poursuis actuellement.

Depuis ces deux à trois dernières années, c'est-à-dire depuis 1999, je pratique des G.E.A.S.E. de façon plus intensive avec toutes sortes de publics. Je travaille en G.E.A.S.E avec des équipes d'enseignants dans les établissements et dans un dispositif de soutien professionnel ; également avec des personnels d'encadrement (chefs d'établissement, corps d'inspection) ; ou encore dans des formations de formateurs pour plusieurs académies. Que ce soit en pratique régulière avec des "groupes initiés à la démarche", ou pour des journées de sensibilisation avec des "groupes novices", ce sont de 7 à 8 G.E.A.S.E. que j'assure en moyenne chaque mois.

Le G.E.A.S.E : quel dispositif ? Petite étude d'un déroulement "type"

Qu'on veuille bien considérer le dispositif du G.E.A.S.E. dans ses règles de base. Il ne sera pas fait allusion dans ce qui suit à de nombreuses variantes qui enrichissent chacune des quatre phases, repères basiques de la conduite d'un G.E.A.S.E "type". Quatre phases pour le G.E.A.S.E. proprement dit ou six si l'on compte la phase d'initialisation du cas en amont et la phase méta de la fin avec le compte-rendu d'observation, et même 7 si l'on compte l'introduction de la séance.

Le dispositif G.E.A.S.E. est enrobé dans un ensemble que je pense être obligé de décliner car il conditionne en grande partie l'acceptation et l'appropriation de la méthode elle-même.

Nous considérerons donc une séance habituelle de G.E.A.S.E. d'une durée d'environ 2h.30 à 3 h. et dont les sept moments peuvent se résumer ainsi :

- Présentation en préambule du dispositif et sens de la démarche qui sera poursuivie (surtout si le groupe est "novice" sur la démarche).
- Initialisation et choix d'une situation.
- Phase de narration (exposition) de la situation (début du G.E.A.S.E. proprement dit).
- Phase de questionnement par le groupe.
- Phase de formulation des "hypothèses".
- Phase de reprise de la parole par le narrateur (fin du G.E.A.S.E. proprement dit).
- Phase du compte-rendu des observateurs dite "phase méta" et éventuellement tour de table de partage d'informations sur la démarche du G.E.A.S.E. qui vient de se vivre.

Durée du G.E.A.S.E proprement dit sur l'ensemble de la séance : 1h.30 à 2 h.

Description d'une séance complète

Préambule

En préalable, l'animateur présente l'ensemble du dispositif et donne les principes et les finalités du travail qui va se mettre en place sur l'heure et demie qui suit. Il insiste sur la nécessaire implication des participants : si aucune situation exposant une pratique n'est proposée par les participants, il n'y aura aucun travail possible dans le groupe. L'animateur n'oubliera pas de préciser, comme pour tout travail en analyse de pratiques, les deux règles essentielles que sont la confidentialité sur les situations apportées et sur leurs contenus et la bienveillance : celui qui a agi comme il l'a fait n'a sans doute pu faire différemment dans la situation où il se trouvait, même si l'on pouvait faire autrement, il n'est donc pas question d'engager des jugements de valeur sur ce qui s'est fait ou sur les personnes concernées. Puis l'animateur enclenche la recherche. Il y a de nombreuses façons de lancer le travail.

Personnellement je donne le plus souvent la consigne orale suivante, du style "Je vous invite à retrouver dans votre expérience professionnelle passée, une situation précise et particulière, problématique ou réussie, dont vous souhaiteriez parler au groupe. Vous aurez environ une minute pour la présenter très brièvement dans le tour de table. Si elle est ensuite choisie, vous aurez tout le temps de la développer dans le premier temps du travail en groupe ».

Phase d'initialisation de la situation.

Elle consiste à opérer le choix d'une situation (d'un cas) prise parmi plusieurs présentées brièvement par des participants. Déjà à ce stade, on dénombre de nombreuses variantes et façons de faire par le conducteur.

L'animateur choisit une des situations proposées. Le fait que ce soit l'animateur qui choisisse la situation et non le groupe est un des points essentiels de la démarche du G.E.A.S.E. En vue du travail du groupe, même si ce travail se pratique entre pairs, la position de l'animateur par rapport aux participants n'est pas égalitaire. Je reviendrai un peu plus loin sur ce point. Personnellement, je choisis une situation et je précise que je donnerai les critères de mon choix à la fin du G.E.A.S.E. L'animateur prépare alors la première phase du G.E.A.S.E. proprement dit. Pour cela il resitue dans la démarche générale déjà présentée, cette première phase en donnant les règles précises de cette étape aux participants, notamment : la nécessité d'une écoute passant éventuellement par une prise de notes des participants, afin de pouvoir questionner à la phase suivante. Il est précisé aux participants qu'ils ne pourront ni intervenir, ni interrompre le narrateur durant les dix minutes dont ce dernier disposera pour présenter sa situation. Si une interruption ou un recentrage est nécessaire seul le conducteur du G.E.A.S.E. est autorisé à le faire.

L'animateur invite le narrateur (on dit aussi l'exposant) à venir s'asseoir à côté de lui. Ce changement de topographie du groupe repose sur des critères qu'il serait trop long de développer ici. Ensuite le conducteur ou l'animateur demande si, parmi les participants, il y aurait un ou deux volontaires (selon l'effectif du groupe) pour prendre le rôle d'observateur. Cette fonction est à assurer de façon très libre sur le fond. Je ne suis pas personnellement pour donner une "grille d'observation", comme peuvent le faire certains autres animateurs. En effet j'ai pu constater que les éléments renvoyés par les observateurs au groupe sont infiniment plus riches si l'observation est "libre" et peuvent se compléter de façon plus grande si chaque observateur se construit ses propres critères. Par contre je donne en repère trois objets d'observation possibles : les contenus du travail, le comportement du groupe par rapport au cadre et à l'analyse de pratiques et le rôle de l'animateur.

Puis, juste avant la narration une grille de lecture des contenus d'une situation peut être est fournie au groupe Lorsque l'on travaille sur des situations éducatives, l'on peut regrouper des éléments de contenus dans cinq domaines dits "champs de référence", ce sont :

le champ pédagogique,

le champ didactique,

le champ institutionnel,

le champ social,

le champ psychologique.

L'animateur invite ensuite le narrateur à exposer la situation dont il a rapidement parlé par la consigne suivante, par exemple : "Je vous invite à exposer la situation dont vous souhaitez parler en racontant très librement ce qu'il vous paraît utile de dire. Vous avez environ 10 minutes. Le groupe va vous écouter sans vous interrompre et en notant éventuellement des points qui paraissent importants pour les participants... Je pourrais être amené à vous questionner très brièvement pendant votre exposé.... Merci... Nous vous écoutons.. »

Les 4 phases du G.E.A.S.E. proprement dit :

1 – la phase de narration ou d'exposition

(exposition parce que l'on peut admettre que celui qui dit sa pratique, qui l'expose, s'expose et donc il est parfois utile dans certains groupes de travail de choisir "exposition et exposant" plutôt que "narration et narrateur"...).

Durant la dizaine de minutes de récit, personnellement, il est très rare que j'intervienne. Cela pour une raison simple : ce que dit le narrateur de sa situation en terme de contenus et la façon dont il en parle, sont des renseignements précieux pour pouvoir le questionner ensuite et surtout comprendre la situation présentée et sa position, à partir du rapport qu'il entretient avec ce dont il nous parle. J'écoute donc ce qui est dit en observant le non-verbal et en faisant déjà du lien entre ces informations. Cette posture, je la tiens de l'Explicitation et elle est une aide précieuse qui pourra ensuite dans les deux phases suivantes aider le groupe. Je choisis donc de ne pas intervenir ou vraiment le moins possible, pour ne pas déranger le narrateur dans le fil de son exposition.

À la fin de cette phase, lorsque le narrateur a terminé sa présentation, le conducteur ne doit pas oublier le moment essentiel où il invite le narrateur à problématiser sa situation en lui demandant de formuler au groupe une question. Cette invitation peut se faire par une consigne telle que : "Merci de cette présentation. Je vous demande de renvoyer au groupe une question à partir de laquelle il pourrait vous aider à y voir plus clair concernant ce moment de votre pratique professionnelle et vous apporter des éléments".

Ce temps de formulation est important : prendre le temps de bien faire formuler la "bonne" question, c'est-à-dire aider à la faire préciser nettement et s'assurer auprès du narrateur que c'est bien celle-là qui fait du sens et qui est représentative de ce qu'il cherche. Personnellement, lorsque je "tiens" cette formulation, je l'écris au tableau afin qu'elle reste en point de mire et en référence aux participants pendant les phases suivantes.

2 – phase de questionnement d'information du groupe vers le narrateur

Le conducteur présente cette phase en prévenant de la durée impartie pour ce questionnement, (environ 20 à 25 minutes). Surtout il réactive la règle de confidentialité du cas, de bienveillance vis à vis du narrateur et de non jugement sur les prises de paroles et aussi, très important, le sens et la finalité de ce questionnement : il s'agit de s'entraîner à poser des questions à caractère informatif ; les interprétations, les questions fermées et les « fausses questions » ne seront pas acceptées. Il est rappelé que le conducteur étant le garant de cette clause, il refusera toute question qui n'aurait pas ces caractéristiques... Il est mentionné aussi que le narrateur a droit à des "jokers" si des questions mettent en jeu des choses dont il ne souhaite pas parler. C'est un travail de vigilance de la part du conducteur qui doit en même temps distribuer le temps de parole, analyser la question simultanément à sa formulation pour éventuellement la refuser et la faire reprendre, et vérifier que le questionneur a bien eu des éléments de réponses à sa question...

Il m'arrive fréquemment, parce que je prends le temps de l'installer dans le contrat de départ, d'intervenir sur le fond et de poser des questions qui visent à aider le groupe dans la phase suivante ou tout simplement à réorienter les questions vers des domaines peu investigués, par exemple l'action et le procédural de l'action c'est-à-dire la pratique de l'exposant du cas... Je rappelle aussi aux participants de ne pas oublier de collecter de l'information sous la question du narrateur que je re-pointe à cette occasion.

Si cette phase fonctionne bien et que des questions permettent de faire verbaliser des points nouveaux au narrateur, il m'arrive de prendre la décision, en prévenant le groupe, d'allonger la durée de cette phase de 5 à 10 minutes. Là encore, il me semble qu'il convient d'éviter de couper une réflexion forte et déterminante du groupe, d'autant que très souvent à cause de l'effet d'entraînement, les questions qui font le plus avancer viennent en fin de phase.

On peut faire l'hypothèse (à vérifier ?) que si les participants sont formés à l'explicitation, ils vont questionner "sans bavures" et que pour eux cette phase ne sera pas un véritable entraînement. Mais comme pour ce qui se passe avec la technique de l'explicitation, il n'y a pas que la forme et la tournure qui soient importantes dans la formulation de ces questions, mais bien la direction du regard et le changement de la direction d'attention que ces questions provoquent pour le narrateur, autrement dit les partis pris d'orientation vers telle ou telle information.

3 – phase dite de l'élaboration des "hypothèses"

C'est une phase extrêmement délicate très importante et de loin la plus complexe de la démarche du G.E.A.S.E. Personnellement si je regarde avec le recul ce qui s'est passé pour moi dans la conduite de cette phase du G.E.A.S.E., je n'ai pu mettre au point ma propre stratégie et la formaliser qu'au bout de

20 à 30 séances de G.E.A.S.E., utilisant parfois des enregistrements audio de séances, analysées seul ou à plusieurs, en passant par des moments d'écriture d'expériences spécifiées J'ai en chantier une "écriture de pratiques" sur cette seule phase du G.E.A.S.E.

À compter du démarrage de cette phase, je précise que désormais le narrateur n'aura plus la parole jusqu'à la phase suivante où elle lui sera redonnée. Je l'invite à prendre autant de notes qu'il le souhaite en lui rappelant qu'il va devoir écouter ce que le groupe a à dire sur sa situation et qu'il doit l'entendre sans pouvoir réagir. C'est la règle. J'invite donc le groupe pour environ 30 minutes à formuler des hypothèses. Il s'agit bien d'hypothèses au sens d'affirmations à caractère dubitatif et non au sens mathématique du terme, c'est-à-dire de données initiales d'un problème. Hypothèse, car ce qui va être dit et proposé dans cette phase, ne peut l'être qu'au sens de la conjecture en fonction de ce qui est connu du cas à travers ce qu'en a dit le narrateur et des informations recueillies lors du questionnement.

Je précise aussi au groupe que nous allons essayer de mettre en perspective en les séparant le plus nettement possible, trois types d'hypothèses :

- les unes, si possible à formuler les premières, concernent ce que chacun perçoit et comprend du cas : ce sont les "hypothèses explicatives de compréhension" de la situation proposée. J'ajoute aussi que les interprétations à ce stade sont, non seulement autorisées, mais évidemment souhaitées.

- d'autres pointent ce qui peut être fait dans un cas similaire et générique. Elles constitueront "un inventaire des possibles" de ce qui pourrait être mis en jeu, pris en compte, fait, dans une situation du même type. J'évite de parler de solutions qui renvoient trop au cas spécifique qui permet ce travail. Le but étant d'élargir au maximum le "champ des possibles" à propos de la situation – prétexte proposée.

- d'autres types de propositions viendront des expériences des participants qui auront pu se trouver dans des situations analogues au cas présenté. Ce sont les "propositions en résonance", qui doivent être accueillies car elles enrichissent le champ des possibles bien souvent en apportant des points de référence réalistes et décalés du cas travaillé, donc fort utiles au propos.

Ceci étant posé il faut savoir que l'on tend de plus en plus à abandonner le terme d'hypothèse, trop générique ou trop dans le "métalangage", pour parler de proposition (propositions de compréhension, propositions de possibilités d'actions et propositions s'appuyant sur des expériences déjà vécues par les participants).

Le plus souvent, ayant rappelé la question posée par le narrateur, ces quelques règles et principes finalisant le travail, je laisse quelques minutes afin que chacun puisse rassembler ses idées et formuler pour soi ses propositions avant de les livrer au groupe. "L'effort fait pour comprendre doit sans doute quelque chose au plaisir de détruire les préjugés"[3].

Puis commence la mise en commun des propositions. Dans cette phase le groupe apporte son éclairage sur la situation et chaque participant donnant son point de vue, c'est la "multiréférence"[4] qui joue à plein. Cette multiréférence forme l'expertise partagée du groupe qui aboutit aux différentes formes de propositions. Là encore le rôle et la vigilance de l'animateur sont primordiaux : dans la façon dont il va accueillir, ce qui se dit, permettre aux participants de rebondir (critère de rebondissement) d'une hypothèse sur une autre, sa capacité aussi à nommer ce qui se dit. C'est à lui d'identifier pour le groupe le type de propositions qui se formulent. En effet si ces distinctions sont faciles à mettre en perspective au groupe avant de commencer, c'est une autre histoire que de les obtenir dans l'ordre proposé au moment où elles sont verbalisées, même avec un groupe entraîné. Se mêleront fatalement les différents niveaux de propositions. D'où la nécessité de nommer ce qui se dit dans un souci de clarification. Pour ma part, je les identifie en les nommant et surtout en les reportant sur le tableau à l'aide de craies ou feutres de couleurs différentes et codifiées selon les types.

---

[3] BOURDIEU, Pierre, "Les règles de l'art".

[4] ARDOINO, Jacques "*Pratiques de formation (analyses) : l'approche multiréférentielle* - n° 25-26 - 1993 -

C'est donc bien à l'animateur de faire de ce temps un véritable entraînement à la formulation de différents niveaux de propositions, tout en libérant la parole des participants et en rappelant la question posée par le narrateur autant de fois que nécessaire. Par exemple, en ce qui me concerne, j'incite toujours les participants à formuler d'abord des propositions de compréhension de la situation et à mettre en avant leurs interprétations, ce qu'ils perçoivent et comprennent de la situation... Cela pour trois raisons à mes yeux complémentaires : la première pour parachever l'acte de "déconstruction" de la situation. Ensuite pour les entraîner à reléguer les propositions d'actions (le conseil en puissance), toujours prêtes à venir occulter ce qui pourrait être simplement compris, appréhendé, sans l'entacher du : "il n'y a qu'a", "faut qu'on"... Encore et surtout pour apporter du matériau à la diversification des possibles. D'expérience, j'ai pu constater que plus il y a de propositions qui éclairent la compréhension de la situation exposée et plus l'inventaire des possibles est riche et diversifié... Il est nécessaire aussi que le conducteur demande le plus possible de justifications qui étayent les formulations de telle ou telle proposition : "Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ?... Sur quoi vous appuyez-vous ? ... Dans ce que nous avons entendu qu'est-ce qui vous conforte dans ce point de vue ? ...". Surtout si les propositions sont loin de la logique commune en tour de table.

Faire remarquer aussi que certaines pistes de compréhension ou de propositions d'actions ne peuvent être creusées par manque d'informations c'est-à-dire par manque de questionnement sous ces points et qu'il aurait été sans doute très utile de questionner le narrateur dans ces domaines. Et bien tenir le cadre : il n'est plus question de lui demander maintenant : il s'agit d'un entraînement à poser les questions

Ce qui est d'importance encore pour le conducteur dans cette phase, c'est d'aider la mise en lien et la mise en réseau entre les propositions des différents champs. Il s'agit d'un "temps de concaténation" fondamental dans le référent même du G.E.A.S.E. La phase de reconstruction qui commence à se mettre en place à ce moment-là est essentielle, tant dans la symbolique (par exemple la tenue du tableau pour la synthèse de ces propositions est un facteur déterminant de la réussite de cette étape), que dans la signification de ce qui se construit, repris et reformulé par le conducteur, très à l'écoute et très ouvert aux possibilités de liens à mettre en évidence. L'animateur doit alors veiller à permettre la mise en confrontation et en synergie de ces différentes compréhensions pour que s'organisent, chemin faisant, des réponses aux questions posées par la problématisation du cas. Bien souvent c'est dans ce moment qu'un G.E.A.S.E. décolle ou se "scratche", selon la métaphore de l'avion, métaphore que j'utilise beaucoup en formation de formateurs au G.E.A.S.E., mais que je n'ose plus trop employer par les temps qui courent !

Remarque : les deux premiers temps du G.E.A.S.E. vont dans le sens du leitmotiv en analyse de pratiques : '"D'abord faire décrire pour révéler et mettre en évidence". Si les deux premières phases et la partie dite de compréhension de cette troisième phase peuvent être identifiées comme le moment de "déconstruction" dans l'analyse de pratiques, la charnière avec le versant "reconstruction" s'opère par cette recherche des possibles et dans la résonance ; elle se poursuivra comme on va le voir dans la phase suivante, dévolue au narrateur. Le "changement de sens", capital dans l'analyse de pratiques selon le modèle de Marguerite ALTET[5] (université de NANTES), s'effectue au milieu de cette phase. Il appartient au conducteur d'y apporter toute son attention.

4 – la parole revient au narrateur

A la suite de la phase d'élaboration des propositions, la parole est redonnée au narrateur dont le conducteur sait qu'il a "rongé son frein" tout au long des 30 à 40 minutes précédentes. Souvent la tentation de parler et de s'expliquer en entendant telle ou telle proposition est si forte que l'animateur a été obligé d'intervenir pour stopper l'élan explicatif. Si cela a été nécessaire, il a dû le faire sans arrière-pensée ni laxisme...

Donc, le conducteur invite le narrateur à s'exprimer librement sur ce qu'il a entendu venant du groupe par une consigne du type : "Vous venez d'entendre ce qui a été dit par le groupe à partir de la situation

---

[5] ALTET, Marguerite, "*La formation professionnelle des enseignants*" - 1996 -

que vous avez présentée. À votre tour de nous dire ce que vous retenez et ce vous rejetez dans ce qui vous est proposé, tant au plan de la compréhension qu'au plan des possibles à prendre en compte. En 5 minutes. Merci." Il demande au groupe d'écouter à son tour sans intervenir.

Il m'arrive dans cette phase de relancer le narrateur sur tel ou tel point dont j'ai pu voir chez lui en surveillant le non-verbal, les intentions d'intervenir dans la phase précédente. En effet ce qu'il est obligé d'entendre sans pouvoir intervenir l'a peut-être dérangé ou déstabilisé ou parfois même agacé ou interpellé. Au vu de ce que j'ai pu observer de son non verbal, je le relance pour permettre le maximum d'élucidation de sa part. Par contre j'interviens poliment mais fermement si d'aucuns tentent par leurs interventions intempestives de relancer le débat. Si vous ne maîtrisez pas ce moment de communication, vous êtes bon pour repartir pour un nouveau G.E.A.S.E. !

C'est lui, le narrateur qui construit les solutions à partir des propositions faites par le groupe et des possibles qui lui sont fournis (et souvent aussi à partir d'autres dont il n'a pas parlé et qu'il donne à cette occasion).

Une fois épuisées les remarques du narrateur, je clos le G.E.A.S.E. en retirant l'objet de travail c'est-à-dire la situation exposée, en rappelant que la règle de confidentialité doit jouer à plein et qu'il ne saurait être fait état dans aucune circonstance que ce soit, à ce qui vient d'être dit depuis le départ de cette situation. Ce moment de clôture est important car outre l'aspect symbolique de retirer le cas, ce sera aussi un repère important et bien souvent nécessaire pour recadrer toute intervention sur le fond (la situation) qui ne manquera pas de se produire dans la "phase méta" qui va suivre. Le G.E.A.S.E. proprement dit est alors terminé. Ce qui se passera désormais intéressera le dispositif et donc la structure du travail et non son contenu.

Phase "méta", ou phase de compte-rendu des observations et d'expression sur le dispositif. Pour reprendre la métaphore de l'avion, à ce moment de la séance, j'invite à ne plus voler à six mille pieds pour prendre un hélicoptère et le temps de voir, en sur-place, comment nous avons fonctionné. Je propose que le (ou les) observateur(s) rende(nt) compte de ce qui a été pointé.

Ce compte rendu est libre et ouvert et chacun est invité à accueillir dans un premier temps ce qui se dit, quitte à ce qu'il en soit débattu par la suite. Suite à ce ou ces exposés, je livre les critères qui ont orienté le choix de la situation en phase d'initialisation. Puis j'invite chacun à s'exprimer librement sur ce qu'il vient de vivre : impressions, ressentis, manques, points positifs ou/et négatifs, ce qu'il aurait fallu faire autrement... Progressivement je quitte ma fonction d'animateur en organisant le lâcher prise et en me mêlant aux débats... Il m'arrive parfois de reprendre ma position de formateur lorsque l'échange tourne non sur les pratiques professionnelles elles-mêmes, mais sur des points de méthode liés à l'analyse des pratiques. En formation de formateurs, c'est presque systématiquement le cas.

Quelques remarques à partir d'expériences singulières de ma pratique en G.E.A.S.E.

Si je reviens à mes dernières séances de pratique de G.E.A.S.E., je dois dire que l'instant de démarrage à travers la présentation que j'ai à faire du dispositif requiert toute mon attention. Je sais que vu de l'extérieur, le cadre méthodologique qui régit le déroulement d'un G.E.A.S.E. paraît souvent à ceux qui le découvrent et le vivent pour la première fois, comme très contraignant. Je sais aussi, en tant qu'animateur, que je n'ai que quelques petites dizaines de minutes pour faire que ce cadre devienne aidant, dans l'esprit de chacun, pour l'atteinte des objectifs et pour la sécurité des personnes.

La façon dont l'animateur va distiller, diffuser ces différentes règles essentielles, (ou les rappeler régulièrement pour un groupe installé dans la durée), pour que chacun puisse se parler et s'entendre, va être déterminant pour l'acceptation du cadre de fonctionnement du G.E.A.S.E. À ce niveau, l'animateur s'il n'y prend garde, peut générer un véritable rejet du dispositif par les participants qui "veulent pouvoir parler de ce qu'ils font sans cela !". Cela m'est arrivé personnellement deux fois d'avoir ce type de rejet. Sans doute était-ce de ma responsabilité, parce que je n'avais pas su créer les conditions favorables au critère d'acceptation du cadre, sans que ce dernier soit dévoyé ; c'est ma pratique de conducteur de G.E.A.S.E qui a généré ce rejet et qui était en cause dans ces moments-là. J'en garde du reste un souvenir cuisant qui me sert de garde-fou pratiquement chaque fois que je sens la situation d'amorce difficile. L'appropriation des règles par les participants nécessite un travail particulier du formateur relativement à la façon dont il installe ce cadre surtout avec des personnes qui

découvrent pour la première fois le dispositif. Si l'animateur tente, dans un souci louable, de clarifier au maximum et en préalable tout ce que le dispositif impose de la part de chacun, il risque du même coup de faire sombrer les participants sous une avalanche de règles qui leur sont trop lourdes et trop extérieures pour faire du sens et il risque de générer des résistances... Mais si l'animateur n'en dit pas assez pour installer le référent et les repères indispensables au fonctionnement, il court le risque de voir le groupe ne pas entrer dans l'implication nécessaire au travail d'analyse de pratiques. J'ai très progressivement mis au point une façon de procéder qui permet le plus souvent, d'éviter ce double écueil.

En ce qui concerne la "grille de lecture" du cas étudié, grille en cinq champs de référence qui organise les repères pour questionner et faire des propositions, je l'utilise de moins en moins. Souvent, même si elle fait partie des référents initiaux du GE.A.S.E, je la remplace progressivement par d'autres repères d'organisation que je trouve plus pertinents. Si cette grille est relativement adaptée à l'analyse des situations d'enseignement, elle me paraît très limitée pour analyser des situations de formation et/ou pour traiter de situations professionnelles au sens large. En effet, il me paraît nécessaire lorsque l'on travaille avec des situations professionnelles autres que les situations d'enseignement, d'élargir le cadre et d'utiliser d'autres repères complémentaires. Il me semble utile de pouvoir faire appel à des situations professionnelles autres que "éducatives", de façon à ne pas restreindre les possibilités de choix de situations intéressantes qui seraient exclues sous cette appellation limitée. C'est aussi pourquoi j'ai fait évoluer la terminologie du G.E.A.S.E. en G.E.A.S.P. (Analyse de Situations Professionnelles), pour que ce dispositif puisse s'appliquer à d'autres types de métiers que ceux issus du système éducatif.

À propos de la phase de narration (phase 1 du G.E.A.S.E.) et de la posture d'écoute dont je disais qu'elle est essentielle de la part du conducteur et de ma position d'interrompre le moins possible le narrateur, je dois dire qu'il m'est arrivé une fois (et une seule !) d'interrompre le narrateur pour... changer de situation. En effet, le narrateur commence son récit, mais, au bout de deux ou trois minutes, je comprends qu'il parle de tout autre chose que ce qu'il avait d'abord très brièvement exposé dans la phase d'initialisation. Je lui demande si ce qu'il nous dit a à voir avec le cas exposé initialement. Il me répond que cela a un lointain rapport dans la mesure où il s'agit d'une même personne impliquée dans un autre moment professionnel qui n'a rien à voir avec ce qui avait été dit. Devant ce changement de situation du narrateur, je prends la décision de le remercier de son début de contribution, en le prévenant que je vais devoir revenir vers une autre situation du tour de table, puisque ce qu'il nous dit en ce moment n'a plus rien à voir avec la situation choisie en préalable. Ce qu'il a parfaitement compris. Il a donc regagné sa place. J'ai demandé à un autre participant de venir le remplacer... Au bout de quelques minutes personne ne pensait plus à l'incident et tout s'est ensuite très bien passé. En tant que conducteur du G.E.A.S.E., j'ai pu faire cette intervention parce que c'était moi qui avais choisi le cas. Je n'aurais pu le faire si ce choix n'avait pas été de ma responsabilité, ni de ma décision...

A première vue, l'on peut penser que les participants ont surtout servi les "intérêts" du narrateur : c'est sa pratique qui est épluchée, mise à plat, les éléments de compréhension servent à éclairer son cas, la recherche des possibles est centrée sur la problématique du narrateur et que, de ce fait les participants ne vont pas en tirer grand profit. En fait, ceci n'est qu'apparence. Même si dans le tour de table, après la "fermeture" du cas lorsque la parole est donnée à chacun pour dire son ressenti et ce qu'il a appris de plus dans cette séance, chacun ne donne qu'un avis mitigé à chaud, bien souvent les participants en retient toujours plus qu'il n'y paraît dans l'instant. Dans les jours où les mois qui viennent, on peut être à près sûr que des éléments vont revenir à l'esprit des participants, même s'ils n'étaient que participants dans le travail sur les situations. Il n'est pas rare que je retrouve des personnes après quelques années, qui, même après une seule séance vécue en G.E.A.S.E. comme participants, me disent qu'ils ont tiré, à terme, un profit parfois très important de ce (ou ces) moment(s) d'analyse de pratiques en groupe. En fait, comme l'a démontré une étude faite à propos du G.E.A.S.E. par l'une des conceptrices de la méthode, Yvelyne FUMAT, ce qui se passe lors de ce travail en groupe, et cela à toutes les phases du dispositif, c'est que chacun des participants entre en dialogue interactif avec les référents et les actes de sa propre pratique. D'ailleurs cette posture qui résulte de l'implication du sujet dans le cas proposé est une condition sine qua non de l'analyse de pratiques. Tout se passe comme si la situation décrite, travaillée et renseignée tout au long du dispositif servait de caisse de résonance à la pratique de chacun et ce, avec des sollicitations légèrement différentes, en fonction des phases du G.E.A.S.E. C'est

d'ailleurs pour une part ce qui en fait son importance, son intérêt et je dirai même son sa pertinence comme dispositif d'analyse de pratiques

Dans ce qu'il m'a été parfois donné de voir dans certains G.E.A.S.E., lorsque l'animateur reste très approximatif sur ses interventions ou même pense pouvoir "assouplir" le cadre sous prétexte que ce dernier peut passer comme trop contraignant (c'est-à-dire escamoter des phases, ne pas accorder le temps nécessaire à leur accomplissement...), ou encore lorsqu'il laisse filer une règle ou deux, ou même parfois lorsqu'il commet ou ne relève pas des contresens, il ne se passe pas grand chose d'important, au sens de l'analyse de pratiques, voire même cela peut aller jusqu'à une non production du groupe en termes d'objectif de compréhension de pratiques. Par contre, cela peut produire des effets désastreux sur le vécu des personnes, qui, au bout de deux heures, ne comprennent pas ce qu'elles sont venues faire là et n'en tirent rien de précis qui puisse être mis en mots. Parfois même ces dérives entraînent chez ces participants déçus, la prise en grippe de toute forme d'analyse de pratiques, l'expérience ayant eu plus un effet de repoussoir que d'attracteur...

Comme dans tout dispositif d'analyse de pratiques, il y a dans la succession des phases du G.E.A.S.E., des moments de déconstruction de la pratique mise en exposition et des moments pour "reconstruire autrement" cette pratique[6]. Dans ces temps de déconstruction, j'essaie d'être particulièrement vigilant à ce qui se dit et se fait. Non seulement par respect de l'exposant, sachant qu'il n'est jamais très facile de mettre à nu sa pratique, même si c'est accepté, mais aussi pour sa sécurité. Aussi, même si le groupe est bienveillant, je garde toujours en perspective qu'un jugement de valeur, un dérapage est toujours possible au niveau du groupe, soit par le biais d'une question soit au travers d'une vue interprétative dans la phase des propositions qui ne pourrait être justifiée

L'animateur du G.E.A.S.E. n'est pas dans une position d'expert ni par rapport au sujet – auteur, ni par rapport aux contenus de la situation exposée. Il n'a pas d'expertise sur la pratique concernée. En tout cas pas plus que chacun des participants. C'est pourquoi je préfère le terme de "conducteur de G.E.A.S.E". à celui d'animateur. Son souci est de conduire et de gérer, les objectifs, le temps et les phases pour que se produise l'analyse de pratiques. Il m'arrive la plupart du temps de conduire des G.E.A.S.E. avec des groupes pour lesquels je n'ai aucune expertise de près ou de loin sur les pratiques professionnelles qui sont mises en situation. L'animateur, dans le cas où il a une expertise sur les pratiques, ce qui arrive évidemment, ne questionne jamais le premier. Son rôle est d'inciter à questionner, à vérifier que le "questionneur" a bien obtenu pour le moins des éléments de réponse. S'il m'arrive de faire des relances, c'est pour amener le groupe à creuser des pistes qui seraient délaissées et notamment à renvoyer le narrateur sur l'action. Le conducteur selon moi prend un minimum de notes pour se consacrer au groupe : demandes silencieuses de parole, non-verbal, réactions du narrateur, etc.

Une petite anecdote à propos de pratiques de conducteur de G.E.A.S.E. Depuis plusieurs années je suis amené au niveau de la D.P.A.T.E. (Sous Direction du ministère à la formation des Personnels Administratifs Techniques et d'Encadrement) à initier et à sensibiliser à cette méthode, des groupes de personnels d'inspection premier ou second degré en formation continue. Des collègues intervenants éprouvaient à les croire, pas mal d'ennuis dans leurs séances de formation. Il fut convenu avec deux responsables de la maison, que je leur assurerais une formation de formateurs à quelques techniques d'analyse de pratiques en groupe. Lors de cette formation, je découvris non sans surprise, qu'ils pratiquaient des séances de G.E.A.S.E. avec pour seule formation la feuille que je distribue pour repérage aux groupes que j'initiais, intitulée "Le G.E.A.S.E. : l'essentiel en une page", et qu'un responsable de formation avait récupérée l'année précédente et diffusée auprès de ces formateurs pour en faire usage dans les groupes. Cela confirme, semble-t-il, le fait qu'une formation à cette technique soit indispensable, même si elle reste basique.

---

[6] BLANCHARD LAVILLE Claudine, "*Analyser les pratiques professionnelles*"- *L'harmattan 1995*.

Le G.E.A.S.E. et la formation à la conduite de G.E.A.S.E.

Les formations de formateurs au G.E.A.S.E. que je mets en place durent au minimum trois jours, si possible quatre jours : une session de deux jours en continu et une deuxième, voire une troisième session d'une journée chacune. Pendant la première session de deux jours, sont pratiquées 4 séances de G.E.A.S.E. (une par demi-journée).

- La première séance est un « G.E.A.S.E-découverte", à vivre sans interruption avec les 7 étapes et un feed-back général d'au moins une heure.

- Les deux séances suivantes sont des « G.E.A.S.E-école" pratiqués par le formateur avec introduction d'outils de formation aux différentes phases et des arrêts sur image permettant des temps d'analyse du dispositif, moments au cours desquels sont apportés les référents théoriques fondateurs du G.E.A.S.E.

- La quatrième et dernière séance de cette première session de formation est un G.E.A.S.E. en "conduite accompagnée", animé par un des stagiaires, assisté éventuellement du formateur. Le feed-back de ce G.E.A.S.E. a lieu avec tous les participants-stagiaires.

Puis, chaque stagiaire va pratiquer un certain nombre de G.E.A.S.E. (deux ou trois) parfois avec la supervision du formateur quand c'est possible et souhaité.

La deuxième session est un feed-back général des G.E.A.S.E. pratiqués par les stagiaires-conducteurs, en utilisant le G.E.A.S.E. comme outil d'analyse de ces séances de G.E.A.S.E., mais aussi d'autres dispositifs d'analyse de pratiques en groupe. Cette journée représente donc une formation d'approfondissement à partir des cas de G.E.A.S.E. problématiques ou réussis rencontrés par les stagiaires. Souvent, une troisième session, sur le même schéma que la deuxième, se déroule trois à cinq mois après.

Dans une formation expérientielle, il y une quantité de petits riens, de petites choses, de tours de mains, essentiels pour la conduite d'un G.E.A.S.E. qui font que l'alchimie dont je parlais tout à l'heure se fait ou ne se fait pas... Cela ne peut s'acquérir, comme pour l'Explicitation que par la formation associée à une pratique réflexive et analysée.

Je prends souvent dans mes formations de formateurs au G.E.A.S.E., la métaphore de l'avion pour illustrer les démarches d'analyse de pratiques et particulièrement celle du G.E.A.S.E. Lorsque l'on ouvre ce dispositif, il s'agit pour moi d'une sorte d'embarquement (sinon pour Cythère, ni pour un "Voyage au centre de la terre") pour faire effectuer un "voyage au centre d'une pratique". En effet, il me semble qu'il convient d'installer toutes les conditions indispensables pour que l'embarquement, le voyage, se passe pour le mieux. Les participants n'embarqueront que si les conditions sont favorables et remplies : les buts du voyage clairs, le plan de vol et l'avion bien préparés, entendez, les objectifs, les étapes, ce que l'on va y faire et le cadre méthodologique. Comme dans tout voyage, le début est constitué d'attentes fortes, et l'on serait un tantinet pressé d'être déjà plus loin, voire de brûler les étapes. Pourtant, chaque moment de ces préparatifs et de l'embarquement sont importants et indispensables. Il faut, je crois, faire comprendre cette logique aux participants.

Et puis, dès la troisième phase, au moment des propositions, c'est là que se passe dans le groupe comme une alchimie, alors que tout semblait jusque-là contraint, laborieux et même un peu "coincé", Et là, le groupe s'anime, se met à produire des idées, à formuler des éléments de compréhension aussi inattendus qu'importants, à pointer ce qui pour chacun est l'essentiel dans cette situation de travail.... Chaque fois, je suis moi-même étonné de cela, à la fois anxieux et ravi de cette intensité et de cette implication. Je sais alors que c'est presque gagné, que cela ira au bout avec profit, que chacun va trouver quelque chose de nouveau sur le cas proposé, que chacun va faire "sa" différence, et voir dans ce moment d'analyse de pratiques quelque chose qui va désormais lui servir, lui être utile, pour lui et sa pratique... Ce moment pour l'animateur que je suis est en même temps un moment d'anxiété et un moment merveilleux où je prends toute la mesure du groupe. Si l'on file la métaphore de l'avion, les deux premières phases du G.E.A.S.E, correspondent au moment où l'avion de prépare au décollage : temps où l'appareil cherche sa position sur la piste, l'angle et l'orientation pour décoller, le moment où il se met en place. La troisième phase, celle des hypothèses, correspond le moment où l'avion produit l'accélération, la poussée qui lui fait quitter le sol et le place sur sa trajectoire. Il est désormais dans la pleine puissance de son autonomie absolue...

Si je considère les dérives, et parfois les déboires rencontrés par les formateurs qui sont partis sur le terrain avec une formation insuffisante, je mettrai deux conditions à ce lancement en autonomie des néo-formateurs : la première, c'est de ne se lancer qu'avec l'assistance (la présence) d'un conducteur habitué et aguerri, au moins les trois ou quatre premières fois. Ceci, afin que ce dernier puisse intervenir en cas d'extrême nécessité pour éviter qu'une situation ne dévie, puis ne dérive pour devenir complètement irrécupérable. Cette assistance est comme une sorte de "conduite accompagnée". Ce n'est que par l'expérience, que l'on peut acquérir l'anticipation de dérives subtiles.

Mon expérience de formateur en G.E.A.S.E fourmille d'exemples de néo-formateurs qui n'ont pas vu venir ce genre de dérives qui les a conduit à de fortes désillusions pour eux et pour les participants. Pour étayer mon propos, deux exemples très récents, pris dans une conduite de G.E.A.S.E. par un chef d'établissement. Celui-ci en est à son sixième G.E.A.S.E. dont un en complète autonomie, et qui n'a, selon lui, pas bien marché. À sa demande, j'assure l'observation et la possibilité d'une intervention d'urgence. La séance commence. Je laisse passer quelques points sur la présentation, dont je sais que nous pourrons en faire état dans le feed-back qui suivra la séance et parce qu'il n'y a pas d'urgence pour la conduite du groupe. Par contre, à la fin de la phase de narration, le conducteur ne demande pas de façon explicite au narrateur de renvoyer au groupe une question problématique pour orienter la recherche des participants ("moment de problématisation"). J'interviens, alors que l'animateur allait commencer la phase deux, sans ce questionnement essentiel à faire opérer au narrateur. Quelques minutes après, durant la phase suivante de questions du groupe vers le narrateur, le conducteur laisse filer une question fermée d'un participant. Je laisse passer aussi sans intervenir, jugeant que ce n'est pas grave si les choses s'arrêtent là. Puis deux questions plus loin, une question interprétative d'un participant : "Est-ce que tu ne penses pas que... ? " n'est toujours pas relevée par le conducteur. La "question" suivante est immanquablement : "Je pense que vous auriez quand même pu...". Et c'est parti vers l'interprétation qui confine au jugement de valeur.... Comme le conducteur n'intervient toujours pas, je décide de le faire pour recadrer et réaffirmer les règles, qui d'ailleurs à mon sens n'avaient pas été suffisamment exposées en début de phase. Cet exemple pour dire que, si on laisse filer sans les reprendre ces types de questions, le groupe tombe rapidement dans ce qu'il sait faire le mieux : plaquer de l'interprétation le plus tôt possible avant de s'être suffisamment informé sur les éléments de la situation en étude. Si on laisse faire sans recentrer courtoisement mais fermement, la dérive, parfois, va jusqu'aux commentaires sur le cas et même sur le narrateur et tourne à la conversation du café du commerce. Ne pas oublier que le mot important du G.E.A.S.E. est le mot : "entraînement" et, qu'à ce titre, le rôle essentiel du conducteur est de faire faire l'effort aux participants pour formuler les "bonnes" questions, c'est-à-dire les questions recevables et conformes à ces règles nécessaires à la déconstruction des pratiques sans que celles-ci soient empreintes de jugements ou de conseils.

La deuxième condition pour une formation efficace au G.E.A.S.E., c'est de participer à des groupes de formateurs qui analysent leurs pratiques de formation (à l'aide de G.E.A.S.E. ou non d'ailleurs), groupes au sein duquel particulièrement des séances de G.E.A.S.E. qui ont été difficiles ou... réussies, puissent être abordées. C'est là un des seuls moyens, à mon avis de "garder le contact" avec les impératifs du dispositif, de pouvoir faire évoluer et fertiliser sa pratique du G.E.A.S.E. En effet, lorsqu'il m'arrive de revenir dans des établissements ou de voir pratiquer des formateurs qui après une formation ont fait très vite cavalier seul sans se ressourcer à d'autres ou à de nouvelles formations, je constate que des infléchissements non souhaitables pour les objectifs ont été donnés, voire même des mauvais fonctionnements du groupe entérinés par la pratique du conducteur, et ce, sans qu'il s'en aperçoive. Un exemple : le fait de faire choisir le cas retenu par le groupe, et même de faire voter sous la pression que l'on peut comprendre, des participants, et de s'étonner ensuite qu'un bon nombre de participants soient "désimpliqués". Le choix est de la responsabilité de l'animateur et cela ne doit pas, à mon sens, être transgressé au risque justement d'entrer dans une négociation qui ne peut aboutir qu'à ce type de désengagement.

Le G.E.A.S.E. est un point d'appui essentiel et très important pour engager une formation. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous l'avons choisi comme dynamique d'analyse de pratiques en groupe dans le cas d'enseignants en situation de soutien professionnel, mais pas seulement. Je l'utilise comme dispositif prolongeant des situations d'échanges de pratiques, pour capitaliser des compétences dans le cas de formation des personnels d'encadrement. Là, le G.E.A.S.E., que j'utilise sous une forme dite thématique, est associé à d'autres outils qui appartiennent plus au domaine de l'échange qu'à celui de

l'analyse de pratiques. Dans ses prolongements, le G.E.AS.E., associé à l'écriture, permet de mener des formations en appui sur les problématiques issues du G.E.A.S.E. (que j'appelle "formations calibrées"), ce qui a le mérite à mon avis d'augmenter la pertinence des projets de formations. Un des rôles essentiels du conducteur du G.E.A.S.E. n'est-il pas de gérer le mieux possible le fonctionnel du dispositif, laissant ainsi le maximum de place aux participants et au narrateur pour travailler les contenus, c'est-à-dire, leur permettre d'accéder à l'analyse de pratiques. Sans doute, une des premières fonctions importantes me semble-t-il, est de tenir le cadre. Je me réfère très souvent à la formule d'Alain LEROUGE : "Bien conduire un G.E.A.S.E, c'est le conduire d'une main de fer dans un gant de velours ».

Rapports possibles entre le G.E.A.S.E. et l'Explicitation.

L'Explicitation et le G.E.A.S.E. me semblent avoir en commun un point fondamental : l'une comme l'autre de ces méthodes s'emploient à réduire des comportements très spontanés. Pour s'en convaincre, il n'y a qu'à voir le mal qu'ont les participants d'un G.E.A.S.E. à poser d'emblée la "bonne" question, suffisamment ouverte, qui n'induit pas et qui ne livre pas d'interprétations sous-jacentes... Et aussi de voir le nombre de fois où, en tant qu'animateur, je suis obligé d'intervenir pour demander à un intervenant de reformuler sa question, ou même de la retirer car celle-ci n'est pas suffisamment à vocation informative... Il en va de même pour la formulation des hypothèses, où il n'est pas toujours évident d'obtenir que celles-ci soient étayées sur les informations qui ont été fournies par le narrateur. Sur ce point, Explicitation et G.E.A.S.E. semblent aller dans le même sens. Pour l'Explicitation, le A, celui qui dit sa pratique, a besoin de la médiation du B pour lui poser les questions qui vont lui permettre d'avancer sur la mise à plat de sa pratique et s'auto-informer. De plus, dans les deux cas, ce sont des techniques qui paraissent simples lorsqu'on les voit pratiquer devant nous, mais ne nous y trompons pas, elles nécessitent de s'y être formé un minimum, sans quoi l'objectif visé, la verbalisation des actions et de la pratique, est hors d'atteinte.

Pour le G.E.A.S.E, comme pour l'Explicitation, c'est même souvent un point d'alerte : penser que l'on puisse pratiquer avec ces techniques "*a minima*", c'est-à-dire que d'aucuns, en réduisant le cadre ou le "comprimant", en s'inspirant de l'idée de la démarche sans l'appliquer dans toute son exigence ni dans son intégralité, pensent qu'ils ont quand même satisfait aux objectifs. Qu'on ne s'y trompe pas. Les techniques et particulièrement en analyse de pratiques ne sont pas, me semble-t-il, solubles dans le bricolage *in situ*, ni dans les intentions que l'on a d'en faire autre chose autrement. Bien souvent, leur réduction amène à des conséquences tellement imprévues ou dérivantes que l'on ne parvient même plus à identifier les causes qui les ont engendrées.

Aussi, dans le G.E.A.S.E comme dans l'Explicitation, l'on voit bien qu'il s'agit de se former à des techniques de questionnement qui ne vont pas de soi, je dirai "d'orienter le regard de l'autre". Dans l'Explicitation, c'est, particulièrement, former le "B", l'interviewer, à l'acquisition de la technique d'aide à l'Explicitation. Dans le G.E.A.S.E, former, là aussi, l'animateur-conducteur à ces comportements "contre-spontanés", mais c'est aussi former les participants car l'entraînement qu'ils pratiquent, grâce aux interventions de l'animateur, vise à remettre en cause systématiquement ces comportements spontanés qui empêchent une perception ouverte des pratiques et un questionnement efficace. Je dirai que, dans le G.E.A.S.E., les participants se forment à surseoir et à reléguer leurs interprétations et leurs jugements des situations pour s'informer davantage afin de mieux comprendre. Il y a donc, comme dans l'aide à l'Explicitation, une recherche de non jugement en particulier *a priori* où il convient de conduire vers plus d'informations et aider à la mise en mots. Cela me donne à penser que, pour le G.E.A.S.E comme pour l'Explicitation, on ne saurait s'improviser "conducteur" sous le prétexte que cela paraît simple et que l'on a compris l'enchaînement des phases.

Une des grandes différences qui m'apparaît, c'est que le G.E.AS.E. est un outil construit pour être utilisé en interaction de groupe, alors que l'Explicitation est destinée d'abord à une interaction duelle. L'usage qui est fait de l'Explicitation en groupe ne saurait être qu'une adaptation de la technique initiale. De même que pour le G.E.A.S.E., si des savoir-faire et des postures peuvent être utilisés dans les rapports duels (entretien de formation d'un tuteur et de son accompagné, par exemple), ce ne sera qu'au niveau de dérivés d'une méthode non expressément faite pour cela. Dans un cas comme dans l'autre, l'utilisation, dans une visée différente de celle pour lequel l'instrument est construit, amène quelques pertes d'efficacité qu'on le veuille ou non. Cette position qui consiste à penser qu'un seul et

même outil peut tout faire à lui seul, servir à tout et à solutionner toutes les situations, tient plus du fantasme que d'une position réflexive. Personnellement, je suis de ceux qui pensent que la diversité est source de richesse et... d'efficacité. Chaque outil, chaque instrument, chaque dispositif, est toujours mieux adapté à ce pour quoi il a été conçu et, faire jouer la complémentarité, la diversité des techniques et des points de vue me paraît une attitude préférable à celle de prier dans une seule chapelle. Comme pour l'Explicitation, la conduite du G.E.A.S.E. ne réclame pas une expertise énorme. Très tôt, à la troisième ou à la quatrième séance, on peut conduire un G.E.A.S.E. Cependant, plus la formation est longue et approfondie, plus elle permettra de rendre opérationnelle la pratique. La formation est surtout expérientielle et ne saurait se faire par un livre. D'ailleurs, dans le groupe de soutien professionnel, nous incitons les enseignants qui participent à se lancer, sous notre contrôle, dans la conduite d'une séance de G.E.A.S.E. à partir de la quatrième ou cinquième séance.

Dans l'aide à l'explicitation du sujet, il y a une médiation d'accompagnement vers la prise de conscience de l'auteur (A) sur des points précis de sa pratique en actes.

Avec le G.E.A.S.E, il s'agit d'une médiation indirecte qui s'opère par le cadre méthodologique lui-même et par la fonction questionnante du groupe qui aide ainsi à faire décrire davantage et favorise la verbalisation du sujet, ce qui l'amène à s'auto-informer sur ce qu'il a réellement fait. Avec la même visée que dans l'Explicitation : "amener l'auteur à regarder là où il ne serait allé voir tout seul".

La place de la prise de conscience me paraît différente dans le cas du G.E.A.S.E. et, quand elle a lieu, elle me paraît ne pas avoir le même statut ni le même niveau. Si les buts recherchés sont bien les mêmes, ce qui est visé dans les deux techniques, c'est bien la prise de conscience des éléments pris en compte ou mis en jeu dans ce moment de pratique de la part du sujet-auteur (le sujet A en Explicitation et l'exposant qui narre sa situation au groupe en G.E.A.S.E.). Je ne reviendrai pas en détail ici sur les facteurs favorisant l'accession du sujet en Explicitation à ses prises de conscience : mise en évocation de l'expérience vécue, verbalisation en position de parole incarnée de cette expérience, le fait de recontacter en mémoire concrète des éléments non encore conscientisés qui ont pourtant été convoqués ou effectués à l'insu du sujet lui-même, ou plutôt sans qu'il en ait pris conscience au moment où ils ont eu lieu. Par contre, la façon dont cette possible prise de conscience est amenée me paraît un peu différente. Si nous nous arrêtons un peu sur les différents moments qui aident à la prise de conscience d'un sujet narrateur en G.E.A.S.E., l'on peut, à mon sens, pointer un premier palier au moment des dix minutes de mise en mots initiale par le narrateur : le fait de raconter, même de son strict point de vue et complètement dans sa logique d'exposition, de remettre de l'ordre dans une situation qu'il n'a bien souvent jamais verbalisé devant autrui, l'amène à un premier niveau de clarification et de "ressouvenir". Si l'on surveille la structure de ce qui, est dit à cette étape, l'on s'aperçoit qu'il y a de nombreux retours en arrière, des rappels, des choses qui reviennent en mémoire.... Puis, au cours du second temps, celui où le narrateur répond aux questions d'information du groupe, le fait de se trouver confronter à un apport d'informations complémentaires à ce qu'il peut dire spontanément, l'oblige à verbaliser avec une plus grande précision des éléments qu'il pouvait tenir initialement comme peu importants ou qui lui étaient sortis de la mémoire. Ce questionnement a bien souvent pour effet de l'amener à faire des retours réflexifs sur la situation qu'il décrit, c'est-à-dire, de tourner autrement son attention sur l'événement raconté. Un autre palier vers une prise de conscience, sans doute le plus important, me paraît être celui qui s'opère dans la phase trois dite "phase des hypothèses". Là, le narrateur est mis en situation d'écouter et d'entendre ("en position off"), ce que les participants verbalisent sur sa situation, la compréhension que chacun en a, les liens qui sont faits devant lui entre les composantes du cas, l'inventaire des possibles donnés par les participants. Le fait qu'il soit contraint d'écouter et de se taire durant tout ce temps l'oblige à un profond retour sur soi et sur sa pratique, à faire lui aussi des liens qu'il n'aurait pu faire seul sans la médiation et les apports du groupe. D'ailleurs, si l'on questionne le narrateur au sortir d'un G.E.A.S.E., il dit le plus souvent qu'il a eu un éclairage très différent, nouveau, insoupçonné de la situation, qu'il est amené à réfléchir autrement et à percevoir des choses nouvelles de sa pratique... D'autant que le narrateur est invité dans la dernière phase à dire ce qu'il retient ou ce qu'il rejette, tant au plan des compréhensions du cas exposé faites par le groupe qu'au plan de l'inventaire des possibles. Ce dernier temps de verbalisation, s'il ne produit pas une prise de conscience très spectaculaire, permet toutefois de mettre en place un certain nombre de repères pour agir différemment ou de façon plus circonstanciée. La prise de conscience obtenue ici ne semble pas être du même ordre que celle obtenue (quand on y parvient) avec

l'Explicitation. Ce n'est qu'une hypothèse. Elle repose sur de multiples observations lors de séance de G.E.A.S.E., par rapport à ce que j'ai pu voir et obtenir par des moments d'Explicitation. Il me semble que la prise de conscience qui est favorisée dans le cas du G.E.A.S.E. est de l'ordre d'une "certaine rationalité, revue et corrigée", du style : "Je m'aperçois que je peux faire autrement ce que j'ai fait ou ce que je suis en train d'accomplir..." plutôt qu'un retour venu de "la conscience profonde" d'abord irrationnelle, au sens de : "Euréka, je viens de comprendre !!", qui s'impose à soi, comme celle provoquée par l'aide à l'Explicitation. En tout cas, dans le G.E.A.S.E., cette dernière forme de prise de conscience, si elle a lieu ne serait obtenue me semble-t-il que dans "l'après-coup", en effet retard, après examen complet méthodique et rationalisé des tenants et aboutissants remis en jeu à la suite du travail d'exposition-recherche sur le cas.

En quoi l'Explicitation m'a été utile dans mes pratiques de G.E.A.S.E.

Il y a là sur ce chantier un long chemin à parcourir et même si je me mets en route sans attendre, je sais que je ne pourrais cette fois-ci aller directement au bout du chemin. Très succinctement, pour cette fois, je vais pointer pêle-mêle ce qui est conscient en moi sous cette question :

- l'Explicitation m'a apporté une formalisation, un savoir-faire sur le contrat de communication passé avec le narrateur, mais aussi avec le groupe. Les bases et les principes utilisés en Explicitation m'aident, me semble-t-il, à préciser ces moments et les contrats, en particulier à les présenter de façon respectueuse mais ferme, à surveiller dans les réactions dites ou non dites des participants, leur niveau d'adhésion. Aide aussi, sur le fait de rappeler ces contrats et de les repasser. Nécessairement, ce que m'a appris l'Explicitation sur ce point, c'est à bien connaître l'importance et la fragilité de ce contrat de communication en analyse de pratiques et à rester vigilant dans ce domaine.

- sur la phase deux du G.E.A.S.E., celle du questionnement du groupe au narrateur, l'Explicitation m'aide sans conteste à repérer immédiatement et sans rupture toute question interprétative, inductrice ou fermée. Elle m'aide aussi à fabriquer de bonnes relances, en particulier celles qui vont orienter à questionner sur l'action, le procédural, la pratique du sujet. Cela a pour effet de faire davantage "déplier l'action" (fragmentation) et de travailler sur le co-remarqué, parfois jusqu'à du feuilletage, même si c'est de façon très soft. J'ai bien évidemment remarqué que, dans bien des cas, ces questions faisaient énormément avancer la problématique formulée par le narrateur. Il me semble donc que l'Explicitation m'apprend là à mieux questionner et à mieux aider le groupe à le faire.

- l'Explicitation m'a permis de développer une posture d'écoute et d'écoute active : le fait d'écouter de longs moments sans prendre aucune note et donc de me consacrer à la gestion du groupe et au non-verbal du narrateur, en un mot de me rendre disponible. Cela a aussi pour conséquences de pouvoir revenir sur des bifurcations, même lointaines, et à aider à faire émerger de l'information.

- l'Explicitation m'aide aussi grandement dans les choix des situations. J'ai rapidement les critères d'une situation spécifiée, précise et identifiée dans le temps. J'en perçois très vite l'urgence pour celui qui expose et il me semble que je décode mieux le rapport qu'entretient le narrateur potentiel avec le sujet dont il parle.

C'est aussi un apport précieux pour anticiper sur une pratique qui serait par trop générale pour faire l'objet d'un travail d'analyse.

- dans la phase trois, lors de la formulation des propositions, l'Explicitation m'apporte des référents sur les distinctions des différents niveaux de formulation, notamment de pouvoir nommer sans les confondre ce qui est de l'ordre de la compréhension sans jugement de ce qui concerne l'inventaire des possibles sans laisser formuler du conseil.

- enfin, dans la dernière phase, celle de la reprise de parole du narrateur, je suis mieux à même de comprendre plus finement, plus précisément, les prises de conscience opérées par le narrateur, voire par des participants, concernant l'avancée du cas et la formalisation des possibles.

En guise de conclusion provisoire :

En fait, dans ma fonction de conducteur de G.E.A.S.E., l'Explicitation m'apporte surtout ce qui est de l'ordre du "petit plus", sur la posture, et sans doute pour une bonne part dans la maîtrise, certes toute relative, de la conduite du G.E.A.S.E.

Mais la quête n'est pas terminée pour autant. J'oriente maintenant mon travail en matière de G.E.A.S.E, plutôt vers le rapport du G.E.A.S.E. à l'écriture, vers des écrits (pour moi) de formalisation de critères d'étapes, d'outils de formation de formateurs en G.E.A.S.E., ou encore d'articulations entre le G.E.A.S.E. et la formation qui suit et se greffe sur une séance de G.E.A.S.E. ("formation calibrée"). Je travaille aussi à mettre en place et à formaliser des "G.E.A.S.E. thématiques" dans certains groupes, notamment ceux des corps d'inspection, ceux du soutien professionnel aux enseignants.

Maurice LAMY, décembre 2001.

Paru dans Expliciter 43, janvier 2002

GEASE et formation initiale des enseignants

Mireille Snoeckx

Il en va ainsi des dispositifs, ceux que j'utilise, ceux que j'invente, ceux que je pense inventer : comme ils fonctionnent, et ils fonctionnent, sinon, ils seraient déjà passés à la poubelle avec pertes et fracas, je les pratique avec sérénité sans vraiment les questionner. Cela ne veut pas dire que, d'une année à l'autre, d'une fois à l'autre, il n'y a pas de nuances : je brode allègrement, notamment en fonction du groupe, mais sans y porter vraiment attention. Il en va ainsi du GEASE qui vit sa vie avec moi. Par moments, le nom est prononcé au détour d'une réflexion, et puis, il reste là, sans être approfondi. Ainsi, de nombreux formateurs pratiquent le GEASE, d'un air entendu parfois, mais ils n'en parlent pas vraiment, ou alors, pas avec moi. C'est comme si, il subsistait quelque chose d'une tradition enseignante, une sorte de secret sur les tours de mains, sur la façon dont chacun s'y prend dans l'alcôve de la classe ou du lieu de formation. C'est pour cela que je suis toujours heureuse lorsqu'un formateur, une formatrice parle, présente ce qu'il ou elle fait avec ses étudiants, ses participants à la formation. Je suis touchée, émue, comme la première fois où un enseignant, proche de la retraite, a franchi le seuil de ma classe, celle de la petite jeune qui allait emmener des élèves au certificat d'études, et lui a confié la manière dont il s'y prenait pour apprendre les pourcentages. Je sais, je suis sentimentale, mais lorsque les sentiments sont des moments de privilèges et de petits bonheurs, je refuse de m'en dispenser.

Aujourd'hui qu'il m'est donné l'occasion d'explorer la pratique du GEASE, celle d'autres et la mienne, je ne peux m'empêcher d'avoir le pied léger et la chanson aux lèvres. Je sais, ce n'est pas très sérieux, mais c'est une façon pour moi d'approcher le thème, car il n'y a rien de plus difficile que d'y voir un peu clair dans ce que je fais, surtout lorsque le dispositif fonctionne. C'est une façon de repérer comment je peux y entrer, comment je pourrais vous parler de la vie du GEASE avec moi.

Le contexte de formation

Au cours de la formation initiale des enseignants primaires, les étudiants se retrouvent, au cours de la seconde année, dans un module compact[7] du domaine Transversal, intitulé *« Situations éducatives complexes, diversité des acteurs »*. Dans ce cadre, j'accompagne un groupe de base[8] d'une vingtaine

[7] Un module compact est un module de formation intensif centré sur une thématique qui comprend toujours des temps de terrain et un aller-retour entre celui-ci et l'université. Sa durée varie entre deux (Profession *enseignante, rôles et identité)* et quatorze semaines pour le module *Didactiques II*.

[8] Le groupe de base : c'est un groupe permanent d'une vingtaine d'étudiants qui travaillent ensemble en séminaire sous la responsabilité d'un chargé d'enseignement pendant toute la durée d'un module de formation.

d'étudiants, notamment dans les quatre démarches de formation, *l'analyse de situations éducatives complexes*, le journal de formation, l'observation/intervention, le repérage des compétences professionnelles. Quatre unités de formation proposent des « regards » pour comprendre la réalité de la classe : Relations intersubjectives et désir d'apprendre, Rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant, Diversité des élèves et gestion de classe, Ecole, familles, société. Pour l'une des démarches de formation, l'analyse des situations éducatives complexes, j'utilise le GEASE comme dispositif d'analyse.

Ce qui me paraît important de mettre en évidence, c'est que je suis la chargée d'enseignement référente du groupe de base. À ce titre, parmi les multiples « rôles » liées à la fonction d'enseignement, non seulement, je suis responsable de construire et provoquer des situations d'apprentissage, de choisir les dispositifs pertinents pour honorer les démarches, je suis aussi l'évaluatrice, puisque, tout module, en formation initiale, est crédité en fin de semestre. Il sera donc sûrement judicieux de questionner ma place, mon statut, lorsque je conduis ou anime un GEASE.

Les intentions de formation du module

La démarche *d'analyse des situations éducatives complexes* contribue à la formation des étudiants comme praticien réflexif. En effet, notre hypothèse, c'est qu'aucune formation initiale ne pourra présenter la variété des situations professionnelles de l'enseignant et proposer aux étudiants des « solutions » pertinentes. D'abord, parce que des recherches avec des praticiens experts mettent en évidence des compétences de reconnaissance de configuration de situations très subtiles et apparemment spécifiques à chaque personne (Tochon, 19...). Ensuite, parce que les possibilités de situations sont presque de l'ordre de l'infini et qu'aucune catégorisation standardisée ne pourrait en rendre compte. Pour terminer, parce qu'il est plus judicieux de doter les personnes de compétences de haut niveau, grâce auxquelles elles seront à même de construire leurs propres catégorisations et leurs propres réponses, plutôt que de s'épuiser dans un catalogage qui restera toujours inachevé, avec les risques d'amertume que cela peut susciter chez les personnes. Cela ne veut pas dire que tout doit rester de l'ordre de l'individuel. Non, le travail réflexif, le retour sur, a besoin de médiations pour s'élaborer. C'est un travail, et comme tout travail, il requiert des connaissances, de l'entraînement, une théorisation, des compétences. *L'analyse des situations éducatives complexes*, la redondance est voulue, pour mettre l'accent sur la nécessaire multiréférentialité pour comprendre la réalité de la classe, cette analyse pose aussi comme postulat que **l'analyse est un travail de production, que le sens n'est pas donné, qu'il se construit**, qu'il n'est pas déjà là, au préalable. Vous voyez déjà la rencontre possible, voire inévitable, entre cette démarche et le dispositif GEASE.

Vous imaginez bien ce que cette hypothèse et ce postulat peuvent avoir d'inconfortable pour des étudiants en formation initiale. Vous imaginez bien combien des ruptures leur seront nécessaires et déterminantes pour pouvoir entrer dans une démarche de praticien réflexif, notamment par une prise en compte des effets sur leur formation, de leurs représentations du « métier d'élève », « du métier d'étudiant », représentations soigneusement entretenues par des années passées à tanner leurs fesses sur les chaises et les bancs de l'institution scolaire, dans cette position hautement pédagogique qu'est la station assise. C'est dire s'il s'agit de faire en sorte qu'une réalité unbekannte, c'est-à-dire trop familière, prenne un air d'étrangeté, afin qu'ils puissent la considérer *autrement*, approcher différents niveaux d'intelligibilité des situations, afin que les apports et les rapports entre différentes disciplines des sciences humaines et plus particulièrement des sciences de l'éducation soient des grilles de lecture, de significations, mais aussi des patterns d'interventions. (Et, oh, nous sommes à l'université, que diable, même si ce dernier plane dangereusement sur la virginité académique, virginité bien malmenée, aux dires de certains, par des mentions de licence au profil professionnalisant).

Le GEASE en quelques définitions

« Le groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE) est un dispositif de formation construit pour analyser la complexité des situations éducatives et mettre en évidence les stratégies des acteurs. Il prépare les participants à mieux comprendre et mieux agir dans les situations réelles de leur vie professionnelle ». (Description du projet, Université d'été août 1991). Pour des étudiants en formation initiale dont la débutance pose souvent problème, apprendre à comprendre pour mieux agir, avant d'être complètement dans l'action, me paraît une étape pertinente.

« Le GEASE est apprentissage, il permet de jouer avec les situations, de se jouer des faits, des représentations, des émotions dans un processus de déconstruction-reconstruction sans fin qui favorise chez les sujets, distance, humour et regard nouveau. » (J-B Paturet, 1992, Le GEASE, un espace de jeu).

C'est important, pour moi, de pouvoir proposer une approche ludique. Lorsqu'il s'agit de travailler sur les représentations, le ludique possède, à mon sens, un pouvoir créateur puissant, qui favorise une implication, mais laisse toujours une marge de manoeuvre. En formation, j'essaie souvent d'aménager des espaces de jeu, des sortes de zones transitionnelles dans lesquelles des possibles sont ouverts.

« Le GEASE doit toujours être centré sur une situation singulière et cette situation elle-même ne doit pas être le « prétexte », le point de départ de considérations générales sur tel ou tel problème. (...) Il ne s'agit pas de déduire une pratique, en particulier pédagogique, d'une théorie, même différenciée et pluri-dimensionnelle des situations éducatives. Il s'agit au contraire d'accomplir le trajet inverse : partir d'une pratique donnée, particulière, située pour réfléchir après-coup, sur cette pratique, la théoriser afin de comprendre les différents facteurs qui ont donné sa tournure particulière, irréductible à aucune autre, à la situation rapportée. » (R. Monjo, 1992, Les pré-supposés épistémologiques du GEASE)

Le GEASE, un dispositif précis pour s'entraîner à analyser les situations éducatives. Comme dans tout jeu de règles, les étapes proposées sont présentées avec le plus de précisions possibles. Tenir la règle est un enjeu essentiel. Je me sens à l'aise dans ce type de démarche ; la règle est un garde-fou pour l'animateur. S'il a une autorité importante, il la tient surtout dans le cadre de garantie des règles. Ce n'est pas son «bon vouloir». De plus, cela facilite la vigilance de soi, lorsque le formateur part à l'aventure. Si je prends au sérieux le fait que je ne sais pas d'avance quels savoirs vont être mobilisés, au moins je peux garantir la possibilité de produire du sens par un déroulement précis qui sécurise.

Un dispositif construit pour analyser des situations éducatives, un dispositif qui s'intéresse à l'école, présente, en soi, un fort pouvoir d'attractivité. Ainsi, le dispositif s'impose de lui-même pour la chargée d'enseignement que je suis.

La vie du GEASE avec moi

Rencontre

Il y a quelques années, le sigle GEASE courait dans le petit monde affairé des formateurs et vous passiez pour le plouc de service si vous étiez dans l'ignorance de cet outil. Il y a quelques années, j'étais un plouc de service ; je ne savais pas ce que c'était un GEASE... Mais avec un mode d'emploi, quelques articles sur le dispositif et la bienveillance de M. Lamy qui m'a offert la brochure « Analyser les Situations Educatives », j'ai tenté l'aventure...De la connaissance livresque, je suis passée à la connaissance expérientielle, un peu confortée par le fait que *« Chaque public s'empare du dispositif et lui fait travailler des situations, en utilisant préférentiellement les références auxquelles il peut accéder en fonction de l'expérience et de la culture de ses membres (conducteur compris) et de la dynamique du groupe qu'ils forment. »* (Cl. Vincens, 1992). Ou encore, *« Notre équipe pense que nous disposons, avec le GEASE, d'un outil solide, riche de possibles (bien qu'à première vue simpliste et connu), convenant pour des généralistes de l'éducation, s'adaptant facilement au niveau de compétences des publics divers de l'Education nationale, ne nécessitant pas une formation préalable extraordinaire des formateurs. »* (Cl Vincens, 1992). J'ai pris ce constat comme une autorisation, comme un don au sens ethnologique du terme.

Ce qui me semblait essentiel, pour moi, dans ce dispositif, c'était de disposer d'un outil avec des règles de jeu très précises, des temps déterminés qui permettent des centrations, une fonction clairement affichée d'entraînement, un espace de jeu transitionnel qui pouvait permettre, dans le cadre du groupe de base, d'entrer dans une « co-construction de sens », sans que mon statut de chargée d'enseignement ne brouille trop les cartes. Ce qui me convient, c'est que ce dispositif est enchâssé dans une démarche du module, je dirai, presque « naturellement » et qu'il me permet de répondre à nos intentions. Surtout aux miennes.

Mode d'emploi du GEASE

Quatre phases pour le travail proprement dit du GEASE, sept en tout

- Préparation du GEASE : installation matérielle, présentation des phases successives du travail

Comme je retrouve régulièrement les étudiants avec des tranches horaires de matinées entières, la première présentation des phases s'effectue toujours la veille du premier GEASE. Cela met en perspective le travail du lendemain ; cela me permet de souligner le changement de statut qui va s'effectuer, de prof à animateur. Je peux insister sur les objectifs de l'analyse, la rigueur du dispositif, répondre à d'éventuelles questions, mettre l'accent sur les côtés ludique, entraînement. La salle de séminaire qui m'est attribuée est de forme rectangulaire et peut accepter 25 personnes environ. Pour le moment GEASE, nous formons un cercle de chaises à l'intérieur du rectangle des tables ; c'est pas vraiment un cercle du point de vue forme, mais c'est une chaîne continue, une proximité. Ne pas être assis comme d'habitude donne un autre statut à notre travail. C'est une manière symbolique d'installer le fait que nous ne sommes pas seulement ou plus seulement un prof et des étudiants, mais des participants à une analyse d'une situation éducative complexe, une SEC dans le jargon des chargés d'enseignement. De plus, le fait d'être sans possibilité de prendre des notes mobilise plus intensément l'écoute, encourage les prises de parole. Cette chaîne est essentielle pour moi. Elle me permet de "sentir", percevoir le collectif. Je m'en suis rendue compte cette année, ayant eu une distorsion dans la chaîne. Une étudiante en souffrance psychique ne pouvait être en contact avec les autres. Elle s'est décalée d'emblée au moment du GEASE, pas beaucoup, mais tout de même en retrait. J'ai dépensé une énergie folle, car il y avait un trou dans l'écoute collective pour resserrer les liens, pour garder la confiance. C'est là que j'ai pris conscience que, pour moi, le dispositif proximité n'était pas seulement une facilité pour eux, mais, peut-être surtout ? pour moi.

- Choix d'une situation.

Je n'ai que l'embarras du choix. Lorsque les étudiants vont sur le terrain, une des consignes est d'observer la classe, de choisir une situation éducative complexe, d'en parler avec son formateur de terrain et d'écrire cette situation pour le premier jour du retour à l'université. Au début du module, pendant le temps universitaire, nous avons travaillé ce qu'est une situation éducative complexe, la manière de l'écrire, notamment en décrivant avec le plus de précisions possibles l'observation réalisée. Les étudiants sont, en principe, dans l'obligation de faire lire la situation à leur formateur. Ce dernier peut proposer des compléments d'information. S'il le fait, je demande que ces compléments ne soient pas intégrés à la première écriture de l'étudiant, qu'elle soit « en complément ». En effet ce qui m'importe d'abord, ce n'est pas la véracité de la situation, mais de travailler sur une situation racontée par quelqu'un, un étudiant. Cela veut dire que l'étudiant est dans une position d'observateur et ce qu'il rapporte, c'est l'action du formateur de terrain. Au cours de ces cinq années, trois étudiants ont décrit une situation dans laquelle ils étaient l'acteur principal. Donc, le lundi, arrivent vingt situations... J'ai essayé plusieurs techniques de choix : donner la parole aux étudiants ; celui ou celle qui rompt le silence a la parole pour lire et présenter sa situation. Proche de ce qui était proposé au départ par les concepteurs, elle laisse une grande frustration aux étudiants, car je n'arrive pas à faire un GEASE pour les vingt situations. Celle qui est choisie reste une privilégiée dans l'imaginaire des étudiants. J'ai aussi essayé une fois, le tour de table avec vote des étudiants !!! Ce que je fais maintenant, c'est d'assumer le choix. Je lis toutes les situations le lundi soir. Je tente un tri, pas plus de quatre ou cinq catégories. Une pour chacun des GEASE potentiels pendant la période. Les catégories de 2001 déclinaient les acteurs, les SEC mettant en scène le formateur de terrain et un enfant, les SEC avec le formateur de terrain et plusieurs enfants, que ce soit un groupe ou le collectif classe, les SEC avec le formateur de terrain et d'autres adultes, parents ou professionnels, des SEC entre élèves sans intervention directe d'un adulte, des SEC dans lesquelles un savoir est explicitement exposé et en est l'enjeu. Une fois mes catégories élaborées et le tri effectué, je choisis une situation. En soi, toutes les situations sont pour moi équivalentes, dans le sens où nous allons pouvoir construire un savoir des situations et des compétences d'analyse. Plusieurs critères entrent en jeu : la situation elle-même. que ce soit la forme du discours, le niveau de description, les informations déjà ou peu présentes, mais aussi l'état du questionnement actuel du groupe, sa dynamique et bien entendu la personne de l'étudiant. Je choisis souvent des étudiants qui restent en retrait, qui s'expriment peu ou pas sans mon incitation. J'ai eu le privilège les premières années d'entendre la difficulté de certains étudiants à prendre la parole en

collectif ; chaque fois que j'ai proposé comme contrat de présenter leur situation en GEASE, ils ont accepté avec enthousiasme et j'ai pu constater une meilleure intégration dans le groupe d'étudiants. J'en prévois une autre en cas d'absence.

- Phase de narration (exposition) de la situation (début du G.E.A.S.E. proprement dit).

L'étudiant lit sa situation telle qu'il l'a écrite. Il peut compléter son écrit par quelques informations qui lui semblent importantes et qu'il n'aurait pas, dans un premier temps, signalé. Il est dans le cercle.

- Phase de questionnement par le groupe.

Il s'agit de poser des questions pour bien comprendre comment la situation s'est déroulée, pas des remarques pour donner son avis. Je donne comme horizon de compréhension, le fait que les participants puissent dérouler la situation comme dans un film. Souvent, l'étudiant ne peut répondre, car il n'a pas pris en compte certaines données, à ce moment-là. S'il ne l'a pas fait, ces questions auxquelles l'étudiant ne peut répondre immédiatement, mais qu'il aurait pu observer, le renvoient à une position "spontanée" de parole incarnée... Il m'arrive alors de soutenir cette position, par un "Prenez le temps de laisser revenir la situation", mais je ne cherche pas à entrer dans l'entretien d'explicitation. Le but de cette phase, c'est que les étudiants apprennent à poser des questions... Surtout les premières fois, j'interviens très peu sur le type de questions. Je suis plutôt attentive à donner la parole, à leur faire vérifier pour eux-mêmes s'ils connaissent tout ce qu'ils veulent savoir de la situation. Je reformule ou je fais reformuler ce qui est dit si je sens des hésitations dans le groupe. Je refuse catégoriquement des questions qui sont déjà des hypothèses ou des propositions de solutions. Les étudiants aussi foncent vers les interprétations et les conseils.

- Phase de formulation des "hypothèses".

Quand le groupe pense qu'il connaît tout ce qu'il peut connaître de la situation, je vérifie toujours si tout le monde est au clair avec ce qui s'est passé, j'annonce alors la phase des hypothèses. L'étudiant sort du cercle. Il va nous écouter. Il prend des notes de ce qui se dit. Il nous observe. Il n'a plus droit à la parole, même si des précisions lui reviennent. Paradoxalement, lorsqu'il sort du cercle, il continue pour moi d'être dans ma zone de sécurité, c'est-à-dire que je suis attentive à ses expressions, à ce que je peux percevoir de son ressenti, etc. Pourtant il est en dehors du cercle physique. Là, je trouve que c'est un moment particulièrement jouissif. J'invite les étudiants à formuler toutes les hypothèses plausibles, d'être dans le ludique d'en formuler. Ce qui est étonnant, c'est qu'une hypothèse lancée un peu comme un défi, peut faire rebondir le groupe et lui permettre d'élargir son champ de compréhension. ("Eh bien moi, je pense que cet enfant, il comprend le français, mais il fait semblant ; comme ça, il n'a pas besoin de se fatiguer à travailler" trouve un écho chez une étudiante qui nous raconte que" née à Genève, elle est allée ensuite en Suisse allemande ; elle est revenue à 8ans ; la maîtresse a fait comme si elle ne parlait que le suisse allemand ; comme, à Genève, les étrangers n'ont pas de notes pendant deux ans afin qu'ils apprennent la langue tranquillement, notre gaillarde a vite compris et s'est bien gardé de travailler. Résultat, elle a redoublé !) Cette hypothèse bouleverse une catégorisation : lorsqu'un enfant vient d'ailleurs, cela signifie-t-il pour autant qu'il ne sait rien de la langue ? Je peux vous assurer que cette hypothèse-là a bouleversé des représentations bien plus que certaines doctes conférences sur l'immigration et le statut des langues. C'est une phase délicate pour moi ; j'ai aussi envie d'y jouer. Je vois des hypothèses qui pourraient être formulées. Je sais combien mes paroles ont une autre force de vérité... Je navigue donc entre en proposer tout de même et être une stricte gardienne de la règle.

- Phase de reprise de la parole par le narrateur (fin du G.E.A.S.E. proprement dit).

L'étudiant est invité à dire ce qu'il pense de nos "élucubrations", le mot est peut-être un peu fort, mais j'insiste sur cet aspect ludique, car il permet d'OSER proposer des affirmations plausibles. C'est toujours un moment émouvant. L'étudiant comprend souvent ce qui lui a fait choisir cette situation-là et pas une autre. Il peut formuler aussi quelquefois la question qu'il se posait.

- Phase du compte-rendu des observateurs dite "phase méta".

Ce n'est qu'en 2001 que j'ai sollicité un étudiant, une étudiante pour être observateur de manière libre. Ma phase de compte rendu ou plutôt mon problème et mon interrogation, ce n'est pas la phase du fonctionnement du GEASE, mais la phase d'institutionnalisation des savoirs produits par le GEASE. J'ai l'impression que je deviens de plus en plus compétente en savoirs produits et mes étudiants sont

chaque année des débutants ! Bon, comment faire capitaliser les étudiants ? Je croise plusieurs façons de procéder. Je demande au narrateur de produire un texte récapitulatif qui est inséré dans le classeur du groupe de base. Je propose des consignes pour l'écriture du journal de formation à partir des pistes et des hypothèses produites. Je souligne les théories sollicitées par nos analyses lors de bilans intermédiaires après plusieurs GEASE. Je demande lors d'autres analyses de situations en groupes restreints de faire référence à des savoirs produits antérieurement. J'essaie différentes manières de nommer et de mobiliser les savoirs produits et construits, types de questionnement, formulation d'hypothèses, mises en évidences de théories. Cette "obsession" de capitalisation est peut-être prématurée. Mais je suis sensible à ce qu'il y ait des traces du travail, à créer des liens, un peu pour qu'à travers les différentes propositions, chacun des étudiants puissent prendre conscience de ce qu'ils sont en train de penser, qu'ils puissent tracer des réseaux conceptuels.

Qu'est-ce qui se passe pour moi lorsque j'anime un GEASE ?

Quelles sont mes questions ?

Quels sont mes savoirs ? sur la conduite du GEASE ? sur le fonctionnement des étudiants ? sur les savoirs en jeu ? sur les situations éducatives complexes ? sur les compétences mobilisées ?

Mireille Snoeckx, 6 janvier 2002

_____

Paru dans Expliciter 43, janvier 2002
Legault, M. et Paré, A. (1995). in Serre, F.: La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique). Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164.

Analyse réflexive : transformations intérieures et pratique professionnelle (extrait)

Maurice Legault et André Paré

Déroulement d'une rencontre type

Nous présenterons maintenant le profil habituel d'une rencontre type. Nous croyons que le fait de suivre concrètement le cheminement d'un participant au cours permettra de mieux cerner ce dont il est profondément question dans ce travail d'analyse réflexive. Le tableau 1 présente les activités d'une rencontre type de quatre heures. Le cours d'analyse réflexive est composé de quinze rencontres hebdomadaires de ce type. A la suite de la présentation sommaire de ce tableau, nous ferons une description détaillée de chacune des activités mentionnées.

Présentation sommaire d'une rencontre type

La rencontre hebdomadaire est toujours précédée d'un travail préparatoire des facilitateurs. Il s'agit d'un moment d'échange portant sur un texte, généralement de trois à quatre pages, remis la semaine précédente par le participant qui présentera une situation de vie professionnelle dans la rencontre à venir. Durant le trimestre, chaque participant est en effet invité, à deux ou trois reprises, à présenter au sein du groupe ce que nous avons appelé une tranche de vie professionnelle. C'est le contenu de ce texte que les facilitateurs analysent afin de dégager une stratégie d'intervention pour le séminaire.

TABLEAU I: Déroulement d'une rencontre-type

Travail préparatoire des facilitateurs avant la rencontre: Analyse de contenu du texte du séminaire et dégagement d'une stratégie d'intervention
Rencontre type de 4 heures:
30 min. Retour sur le séminaire précédent • Rapport de la méta-analyse: isomorphisme • Résonance du séminaire et transform-actions dans la pratique • Commentaires sur les lettres de rétroactions
75 min. Séminaire d'analyse réflexive • Méta-analyse • Objet-rituel • Centration d'ouverture • **Premier niveau d'interprétation**: • Lecture de la description de l'événement et du vécu • **Deuxième niveau d'interprétation:** • Technique d'entrée dans l'expérience • **Troisième niveau d'interprétation:** • Recherche d'indices des représent-actions • Retour à la personne • Centration de fermeture
75 min. Atelier thématique • Formation à des techniques spécifiques (ex.: écoute active, analyse de contenu, etc.) • Présentation théorique
15 min. Introduction du prochain séminaire • la personne qui présente le prochain séminaire introduit son thème de travail
Retour sur le séminaire par les facilitateurs à la suite de la rencontre

La rencontre comme telle débute par une activité de retour sur le séminaire de la semaine précédente. Cette période de 30 minutes est une autre occasion pour la personne qui a présenté une tranche de vie professionnelle d'utiliser le groupe dans sa démarche d'analyse, démarche qu'elle poursuivra par la suite principalement dans un travail d'écriture.

Le cœur de la rencontre est le séminaire d'analyse réflexive. La période de 75 minutes est consacrée à la personne qui présente une situation de vie professionnelle. C'est un moment-clé dans la démarche de la personne alors que les multiples interactions entre les participants viennent enrichir la description sommaire écrite qu'elle a fournie afin de solliciter l'aide du groupe. C'est ici qu'intervient la technique d'entrée dans l'expérience identifiée par les facilitateurs dans leur travail préparatoire à la rencontre.

Une pause de 30 minutes sert de transition entre les deux parties de la rencontre. Nous verrons plus loin dans le texte l'importance de ce moment informel d'interactions entre les participants.

La deuxième partie de la rencontre est généralement un autre séminaire d'analyse réflexive présenté par un deuxième participant. A quelques reprises toutefois, la deuxième partie du séminaire devient un atelier thématique visant la formation des participants à des techniques spécifiques de soutien à l'analyse réflexive.

La rencontre se termine en donnant la parole aux deux personnes qui présenteront les séminaires d'analyse réflexive lors de la prochaine rencontre. Leurs textes sont remis à tous les participants et la situation décrite est alors introduite sommairement par une courte intervention du participant.

La rencontre est suivie d'un travail de retour des facilitateurs sur les séminaires qui viennent de se dérouler. Ce retour réflexif est un moment précieux pour capter dans la suite immédiate de la rencontre les premières impressions et réflexions que les facilitateurs utiliseront pour commenter éventuellement le rapport écrit que chaque participant remet dans les semaines qui suivent la présentation au séminaire.

Nous présentons maintenant plus en détail chacune des activités de la rencontre afin d'approfondir le sens qu'elles ont dans cette approche à l'analyse réflexive.

Le séminaire

Le séminaire proprement dit est ce moment de l'analyse réflexive où un participant présente au groupe une situation de vie professionnelle qui l'interpelle. Cette période s'ouvre par une courte activité de centration guidée dont la fonction principale est d'induire chez les participants une qualité de présence à soi et au vécu de la personne qui présente. Pour cette personne, ce moment de transition est un temps précieux de présence à ce qui l'habite au moment de plonger dans cet exercice d'analyse. Le fait de présenter un tranche de vie professionnelle ne laisse personne indifférent au plan émotionnel. Pour chacun des participants c'est l'occasion de créer un espace intérieur permettant de recevoir et la personne et ce qu'elle présente, et de «sacraliser» ce qui sera communiqué.

La personne présente ensuite un objet-rituel qu'elle a apportée en rapport avec la situation décrite. L'objet-rituel est un objet physique tangible comme, par exemple, le cahier de travail d'un enfant en classe, une raquette de badminton brisée par un élève en éducation physique ou un dessin symbolique spontané exécuté par l'enseignant dans la suite immédiate de la situation problématique soumise pour analyse. Ce support symbolique à la description est rarement banal sans pour autant que tout le sens soit explicite à l'amorce du travail en groupe. Cette façon d'aborder l'analyse vise aussi à donner vie au mouvement symbolique qui va accompagner la présentation.

La personne procède ensuite à la lecture d'un texte de quelques pages où elle décrit la situation faisant l'objet d'analyse. Ce texte est remis à tous les autres participants à la fin de la rencontre de la semaine précédente et ainsi, tous en ont déjà pris connaissance avant le séminaire. Nous insistons pour que la présentation soit lue, sans commentaires, de façon à ce que le participant qui présente n'entre pas à ce moment-là dans des justifications ou des explications qui nous amèneraient davantage dans sa théorie professée. Nous voulons demeurer le plus étroitement en contact avec la théorie pratiquée: description, dialogues, expression de difficultés, satisfaction, etc. Le ton de la lecture ainsi que les quelques commentaires d'appoint lors de cette lecture viennent contribuer à cette importante étape de l'analyse qu'est la perception du sens global par les autres participants.

L'analyse réflexive comme telle s'ouvre ensuite à partir d'une technique d'entrée dans l'expérience que nous, les facilitateurs, nous proposons au groupe. Cette technique provient de l'étude approfondie de la description fournie par le participant. Tel qu'indiqué dans le tableau I, les facilitateurs procèdent en effet à un travail préparatoire d'analyse de contenu du texte et développent ainsi des ressources d'analyse qui viendront aider à démarrer le travail d'analyse en groupe. Dans la pratique d'accompagnement des séminaires, un répertoire de plus en plus élaboré de techniques d'entrée dans l'expérience a été élaboré. Bien que la proposition initiale de travail puisse à certains moments être assez encadrée, lors du séminaire celle-ci n'est jamais la répétition intégrale d'une technique déjà utilisée. Au mieux est-il question d'une variante à un exercice déjà utilisé. Le tableau II présente quelques exemples de ces techniques d'entrée dans l'expérience.

Nous utilisons ces techniques d'entrée dans l'expérience de façon à éviter que la discussion ne s'engage sur un plan purement verbal et rationnel. Nous croyons qu'une plongée dans l'expérience est nécessaire. Chacun des participants a avantage à explorer plus en profondeur le retentissement que

cette expérience a chez lui. Pour la personne qui présente, ces techniques permettent souvent d'aller rejoindre plus profondément des éléments de sa structure intérieure qui sont en jeu dans la situation présentée et qui demeuraient sous le seuil de conscience.

TABLEAU II : Quelques techniques d'entrée dans l'expérience

Jeu de rôles
- Interview par une ou plusieurs personnes
- Utilisation du modèle de la fleur avec ses pétales et ses sépales (ou d'autres modèles)
- Description du vécu intérieur (sensation, émotion, pensée, image, etc.)
- Visualisation (différentes perspectives)
- Identification à l'un des protagonistes de la situation
- Utilisation de métaphores
- Émergence de symboles
- Descriptions et réductions phénoménologiques
- Formulation de questions• Écriture de dialogues
- Itinéraire émotionnel
- Recherche d'alternatives
- Utilisation de grilles pour observer
- Utilisation de média d'art

Nous nous sommes rendu compte que dans certains cas, la technique d'entrée dans l'expérience permet de faire apparaître devant nous, au milieu du groupe, la théorie pratiquée dans toute sa pureté. À titre d'exemple, à l'occasion d'un jeu de rôles, les participants ont eu la possibilité d'éprouver intérieurement ce qui se passait pour les différents personnages impliqués dans la situation présentée. Les observateurs du jeu de rôles comme les protagonistes notaient ce qu'ils percevaient et ce qu'ils ressentaient. La discussion qui suivit a ainsi pu porter davantage sur le vécu premier.

Dans cette approche favorisant le réinvestissement dans l'expérience vécue, il est question de respecter l'idiosyncrasie de la tranche de vie professionnelle du participant. C'est peut-être la partie la plus difficile à porter par les facilitateurs et les participants, soit de se retrouver constamment déstabilisés par la mouvance des cadres avec lesquels ils travaillent. Il est donc difficile de décrire exactement la méthode car celle-ci est en quelque sorte une non-méthode. La métaphore de la toile vierge de l'artiste et de sa palette de couleurs a souvent été évoquée pour décrire ces techniques-ressources qui servent à la composition d'une œuvre qui n'apparaît finalement à celui qui la crée que dans chacun des gestes posés, dans l'acte même de peindre. Cette orientation du séminaire comme acte de création est un des éléments les plus précieux du processus développé à ce jour. C'est certainement l'aspect le plus ardu du travail, mais aussi le plus stimulant et, aux dires des participants, un élément essentiel de l'efficacité de l'approche.

Durant l'échange qui se développe à partir de ce retour au vécu, nous insistons pour que soient évités les jugements et les critiques. Il n'est guère utile de dire à la personne qui présente ce qu'elle aurait dû faire. Nous invitons les participants à se mettre à son service et à l'aider à être davantage en contact avec son expérience. Les questions, les interrogations, les clarifications, les partages d'expérience, les réactions émotionnelles, etc. sont les bienvenus. Les jugements et les conseils sont vite transformés. Chacun est invité à se réapproprier ce qui lui appartient.

Les derniers moments du séminaire sont surtout réservés à la personne qui présente sa situation de façon à ce qu'elle puisse tenter de nommer les nouvelles représentations de son action éducative. Il s'agit de ces images, idées ou éléments du discours tenu lors de cette activité de groupe qui lui indiquent les pistes d'analyse à explorer dans le travail d'écriture qui suivra ou dans l'action dans laquelle elle se réinvestira par la suite. Il est ainsi question d'enracinement dans la pratique du vécu.

Le séminaire se termine sur une autre activité de centration dont la fonction est de marquer clairement la clôture d'une activité fort exigeante quant à l'attention portée au plan interpersonnel et ainsi, de réintégrer un mode de rapport à soi et aux autres plus habituel. Il est aussi question pour la personne qui vient de présenter sa situation de regarder où elle en est au plan émotionnel au moment de quitter le séminaire. Elle a ainsi l'occasion de reconnaître son état intérieur et de le partager aux autres. Il peut arriver que la personne quitte le séminaire dans un état d'inquiétude ou de confusion, mais elle peut le nommer et le partager avec les participants.

La pause-rencontre

Le moment de la pause est le prétexte pour parler du climat au sein de cette communauté réfléchissante. Il est évident que l'objectif eidétique avoué visant la clarification des structures profondes sous-jacentes à l'action professionnelle nécessite l'instauration d'un climat de confiance au sein du groupe. Toute l'instrumentation pédagogique et didactique, aussi fine et riche soit-elle, ne portera pas fruit sans une attention continuelle à cette composante. Une des raisons qui nous a conduit à augmenter la durée des rencontres hebdomadaires, de 3 heures qu'elles étaient au début à 4 heures par la suite, a été de favoriser des moments d'échanges informels entre les participants.

Il nous paraît essentiel d'installer graduellement à travers nos interventions un climat d'écoute et de respect des personnes. Chacun doit pouvoir y exprimer sa vérité sans risque d'être jugé. L'authenticité est à ce prix. Pour faciliter l'installation de ce climat, nous proposerons très tôt durant le séminaire un exercice d'écoute.

L'atelier thématique

La deuxième partie de la rencontre est le plus souvent utilisée pour une deuxième présentation de cas. Ceci découle du choix que nous avons fait de donner aux participants le plus d'occasions de faire de l'analyse réflexive. Nous croyons que c'est dans l'acte même de faire de l'analyse réflexive que les participants vont apprendre et transformer leur théorie pratiquée. Nous nous intéressons au développement d'un savoir réel issu de l'action et non à un savoir qui proviendrait d'une simple réflexion sur l'analyse réflexive telle qu'on en parle dans la littérature. Plusieurs des quinze rencontres du trimestre comportent deux séminaires d'analyse réflexive ce qui permet aux participants d'exercer cette habileté et de se prévaloir du groupe comme support à leur démarche d'analyse.

Cinq de ces deuxièmes parties de rencontre sont toutefois utilisées pour des ateliers thématiques dont le but est la formation à l'utilisation de techniques spécifiques:

1• atelier sur le modèle de la fleur 2• atelier sur l'écoute

3• atelier sur l'analyse de contenu de type phénoménologique

4• atelier sur le modèle et les techniques de la praxéologie (St-Arnaud)

5• atelier sur les niveaux de présence en éducation

Dans la section intitulée Soutien à la démarche des participants, nous présenterons le modèle de la fleur et celui des niveaux de présence.

Introduction du prochain séminaire

La rencontre se termine par une activité d'introduction au séminaire de la semaine suivante. Il s'agit du moment où la personne distribue aux autres participants le texte de la description de la situation qu'elle apporte au sein du groupe. Elle en fait une présentation sommaire. Cette courte activité est rarement banale. Nous avons observé que ces quelques bouts de phrase contenaient déjà l'essentiel de ce qui allait apparaître par la suite, évidemment avec beaucoup plus de raffinement. On pourra même voir apparaître des indices de la manière dont la situation se résoudra en fin de compte. C'est avec beaucoup de soins que ces pistes de travail sont notées car c'est aussi à partir de cette première intervention que les facilitateurs aborderont leur analyse approfondie du texte en préparation au séminaire.

Retour sur le séminaire précédent

Notre description porte maintenant sur l'activité avec laquelle s'amorce chacune des rencontres hebdomadaires. Notre démarche nous a amenés à faire de plus en plus de place à l'activité de début de

rencontre qui consiste principalement à donner la parole à la personne dont la situation a fait l'objet d'une analyse en groupe lors du séminaire de la semaine précédente. Ce moment comporte d'abord la présentation du rapport de la méta-analyse du séminaire. A chaque séminaire, une personne du groupe se place en effet en position d'observateur afin de décrire le déroulement du séminaire et des processus en jeu. Il s'agit de relater les faits, gestes et paroles dites lors des échanges, les techniques d'entrée dans l'expérience suggérées par les facilitateurs et les processus en jeu à l'occasion du séminaire. Cette description est certes utile comme aide-mémoire, mais elle a aussi l'importante fonction de laisser apparaître ce que nous avons appelé l'isomorphisme, soit cette similarité entre le contenu apporté par le participant et la façon même dont est traité ce contenu durant le séminaire. Le processus même du séminaire en tant que tel est en effet porteur de significations pour la personne qui y présente son contenu. La méta-analyse a aussi cette autre fonction de permettre une réflexion sur l'analyse réflexive elle-même.

Puis la personne qui a présenté la semaine précédente fait un retour sur ce qui s'est passé au cours de la semaine. Ce retour porte sur son séminaire comme tel, mais aussi sur les événements témoignant des transformations qui commencent à apparaître, ne serait-ce que timidement, dans sa pratique. Le participant commente aussi les rétroactions écrites qu'il a reçues par la poste durant la semaine. En effet, les participants sont invités écrire à la personne qui a présenté et faire état de leurs réactions. Il s'agit d'une rétroaction personnelle, chacun ayant eu le temps de réfléchir et de se laisser toucher par la présentation. C'est le rapport intersubjectif qui joue ici et qui offre de multiples perspectives sur le phénomène. On tend ainsi vers une élaboration plus complexe de la réalité avec laquelle la personne aura à composer dans l'analyse écrite qui suivra et qui fera l'objet d'un travail à remettre.

Ce retour sur son séminaire est la dernière occasion que la personne aura pour utiliser le groupe dans sa démarche puisque, par la suite, son analyse se poursuivra dans l'écrit. En effet, dans les jours qui suivent, elle devra produire un rapport d'analyse et surtout préciser, dans l'acte même d'écrire, les représent-actions et amener sa conscience dans leurs manifestations idiosyncrasiques que nous avons appelées les transform-actions.

Nous appelons représent-actions ces représentations qui commencent à se dégager de l'analyse. Un participant peut commencer à percevoir certaines dimensions de son action, certaines significations ou valeurs, la présence de certaines émotions, etc. Ce sont, croyons-nous, ces représentations qui, portées à la conscience, sont susceptibles d'apporter des changements dans l'action par la suite. Par exemple, une participante mentionne qu'elle a terminé le séminaire en se questionnant sur le sens des notions de liberté et de responsabilité telles qu'elles s'exprimaient dans sa pratique du conseil de classe avec ses élèves. L'échange lui a ainsi permis de percevoir cette réalité sous une nouvelle perspective, d'inclure cette perspective dans sa nouvelle représentation de son action éducative.

Nous appelons transform-actions ces changements qui se produisent dans la pratique de l'éducateur à la suite de sa réflexion. Il arrive que ces changements soient planifiés et prévus comme si la théorie professée dirigeait l'action. Nous avons cependant observé que, le plus souvent, c'est dans l'action que se fait le changement. Tout se passe comme si l'éducateur se surprenait en train d'agir de façon différente. Souvent l'action va de soi, comme si ce qui était changé c'était la théorie pratiquée elle-même. Nous croyons que lorsque la conscience porte une question, un problème, une contradiction ou un paradoxe, c'est l'organisme entier qui prend en charge la recherche de solution et c'est à travers la solution pratiquée, la gestuelle professionnelle qu'apparaît la réponse, toujours partielle. Par exemple, un enseignant qui avait l'habitude de réagir par de la colère à certaines situations conflictuelles en classe en est venu lors du séminaire à se rendre compte que derrière sa colère, il y avait de la peur (représent-actions). Dans les jours qui suivirent, devant un conflit naissant, il s'est surpris en train de réunir les enfants et de discuter avec eux de la peur (transform-action). Le fait de revenir en séminaire sur ce qui s'est passé depuis le dernier séminaire permet également de développer la conscience. Les participants sont appelés à être davantage observateurs de leurs comportements et cela les aide à développer une présence à eux-mêmes et à leurs processus. L'évaluation finale nous a démontré l'importance de ces périodes de retour sur ce qui s'est passé dans le vécu des participants. Cette présence à soi-même semble augmenter en cours de séminaire. Les participants nous disent comment ils sont continuellement habités par cette réflexion sur leur pratique.

Cela permet également de mettre l'accent sur la théorie pratiquée, les participants devant se référer aux gestes posés et aux changements concrets dans leur pratique. Ce qui est présenté lors de ces retours permet de plus aux facilitateurs de recueillir des informations précieuses qui les aideront à alimenter le processus de rétroaction dans lequel ils entreront dès qu'un participant aura remis son rapport d'analyse réflexive écrit.

Une dernier commentaire au sujet de le méta-analyse a trait à la composante du climat que nous avons abordée en commentant le rôle de la pause-rencontre à cet égard. La méta-analyse de chacun des séminaires a aussi cette fonction d'influencer la qualité des rapports humains au sein du groupe. Il est question de poser d'une manière suivie un regard sur la démarche, de façon à traiter sur le champ les aspects qui font problème dans l'idiosyncrasie du groupe, et aussi, à soutenir tout aspect pouvant aider à la résolution de ceux-ci. À la mi-session, une place encore plus importante est donnée à la méta-analyse alors que tout le temps consacré habituellement à la présentation d'un participant est remplacé par un retour plus approfondi sur l'ensemble du processus avec cette intention d'accroître la qualité de la confiance qui s'installe dans le groupe.

Retour sur le séminaire par les facilitateurs

Le déroulement d'une rencontre-type tel que présenté au tableau I est encadré par le travail des facilitateurs. La dernière section au bas du tableau concerne le moment où les facilitateurs se retrouvent eux-mêmes en situation d'analyse de leur propre pratique professionnelle au sein de ce cours. Ceci se fait principalement dans la suite immédiate de la rencontre. L'intention est alors de comprendre à un niveau profond les dynamiques personnelles de chacun des participants mais aussi ce qui s'est passé dans la relation entre les participants et pour le groupe dans son ensemble. Il est aussi question de la mise en lumière des dynamiques intérieures propres aux facilitateurs et de l'analyse de la manière dont elles entrent en jeu dans l'interaction aidante qu'ils veulent offrir aux personnes prises individuellement et collectivement en tant que communauté réfléchissante. Les facilitateurs reviennent sur les rencontres, le processus, et ils font une analyse fine de ce qui a caractérisé la présentation : les résistances, l'isomorphisme, les symboles, les représent-actions, les transform-actions, les rôles, etc.

Nadine Faingold :

Analyse de Pratique et construction de sens

Les travaux de Nadine FAINGOLD s'intéressent à l'accompagnement dans les changements d'identité professionnelle des praticiens débutants (enseignants, tuteurs, formateurs, etc.), grâce à l'analyse des pratiques. Nadine FAINGOLD clarifie en quoi les techniques d'explicitation sont le point de départ incontournable de l'analyse des pratiques, en permettant la prise de conscience de l'activité singulière d'une pratique à un moment donné, et en permettant ensuite d'accéder à ce qui guide l'action. L'aide au changement est alors d'autant plus évidente qu'elle émerge des prises de conscience de l'enseignant en formation.

On pourra se rapporter également à deux dossiers consultables et téléchargeables sur le site du GREX http://www.grex2.com/dossiers-thematiques.html :

- le *Dossier Nadine Faingold*

- et le *Dossier Pratiques de l'explicitation* où Nadine Faingold est l'auteure d'un article (Faingold, N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. In P. Vermersch & M. Maurel (Eds). *Pratiques de l'entretien d'explicitation* (pp. 187-214). Paris: ESF).

Paru dans expliciter 39, mars 2001

Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert

Nadine Faingold,
maître de conférences IUFM Versailles

Par le terme « formateurs-tuteurs » nous désignons l'ensemble des professionnels chargés du suivi individualisé de la formation pratique des enseignants. En France, en ce qui concerne le premier degré (école maternelle et élémentaire), les formateurs-tuteurs sont d'abord des enseignants expérimentés qui, en tant que maîtres d'accueil, suivent des stagiaires en pratique accompagnée dans leur classe. Certains d'entre eux passent un certificat d'aptitude aux fonctions de maîtres-formateurs (CAFIPEMF), ce qui leur permet de garder une pratique de classe tout en exerçant leurs nouvelles fonctions de formateur pendant un tiers de leur temps de service. Dans ce cadre, ils assurent des visites de formation en dehors de leur classe et peuvent intervenir dans le Centre de Formation I.U.F.M. Ils peuvent ultérieurement choisir de devenir conseillers pédagogiques à plein temps et travailler ainsi non seulement avec des débutants, mais aussi auprès d'enseignants titulaires demandeurs.

A l'IUFM de Versailles une recherche portant sur l'explicitation des pratiques tutorales a permis d'analyser différentes modalités d'intervention auprès des stagiaires au cours des entretiens de formation (Faingold, 1996, 1997). Un groupe expérimental d'analyse de pratiques professionnelles de maîtres d'accueil et de formateurs débutants a été mis en place en vue d'amorcer une réflexion sur le processus de professionnalisation. Par ailleurs, des entretiens de recherche ont été menés auprès de maîtres-formateurs et de conseillers pédagogiques expérimentés à partir de la consigne suivante : «Je te propose d'évoquer un moment avec un stagiaire qui t'a semblé être un véritable temps de formation».

Dans la première partie de ce chapitre, différents exemples permettent d'identifier les difficultés rencontrées par des enseignants reconnus pour leurs compétences pédagogiques au moment de leur passage à une nouvelle identité professionnelle de formateur d'adultes. Les deux premiers récits concernent la difficulté, dans certains cas, pour un maître d'accueil débutant, d'instaurer dans le contexte de sa propre classe, une relation de formation face à un stagiaire adulte. Le troisième rend compte du vécu d'un jeune maître-formateur lors d'une visite de formation où il ressent un événement comme « inadmissible ». Ces trois études de cas sont issues de séances d'analyse de pratiques professionnelles, et les personnes concernées sont donc impliquées dans un dispositif de formation de formateurs que j'encadre.

La seconde partie présente en détail le mode d'intervention mis en place par une conseillère pédagogique expérimentée auprès d'une enseignante titulaire. Cette manière de faire a consisté à *mettre en scène* le conseil pédagogique en adoptant dans la classe un positionnement particulier où l'élève se trouve *de fait* replacé au centre du dispositif. La description de cette stratégie de formation originale correspond à un contexte précis et vise une enseignante particulière dans la spécificité de son rapport à la classe. Ceci illustre la nécessité d'une approche au cas par cas, c'est-à-dire d'une «clinique» de l'intervention, au sens de la prise en compte de la singularité de chaque situation dans sa complexité. Pour cette étude de cas, le recueil d'information a pris la forme d'un entretien de recherche que j'ai mené, sans autre mode d'intervention que l'aide à la mise en mots des éléments implicites de l'action.

La comparaison entre les modes de fonctionnement de formateurs-tuteurs débutant et celui d'une conseillère chevronnée devrait permettre de mieux cibler les processus à privilégier dans le cadre d'une formation de formateurs d'enseignants. Notre méthodologie de recueil d'information a été celle de l'entretien d'explicitation mise au point par Pierre Vermersch. Il s'agit, aussi bien en analyse de pratiques qu'en entretien de recherche, de viser une description aussi fine que possible de l'activité du sujet en situation. L'explicitation permet d'accéder à des dimensions du vécu de l'action qui ne sont pas immédiatement présentes à la conscience de la personne, en la guidant vers un type de verbalisation qui ne soit pas de l'ordre des explications, des justifications ou des rationalisations de la pratique, mais qui relève de la représentification de situations professionnelles dans toute leur richesse expérientielle (Vermersch, 1994, Vermersch et Maurel, 1997). Pour ce faire, le chercheur guide le sujet vers une position de parole particulière, la "position de parole incarnée" ou position de "parole pleine" (Faingold, 1998) en sollicitant la mémoire sensorielle par l'évocation de moments spécifiés de la pratique professionnelle.

PREMIERE PARTIE

I. Des formateurs débutants

Les trois études de cas qui suivent ont été recueillies lors de séances d'analyse de pratiques professionnelles. Thierry et Corinne sont maîtres d'accueil temporaire et envisagent de passer le CAFIPEMF. Ils reçoivent dans leur classe des étudiants pour les guider dans les premières prises en charge de séquences pédagogiques au cours des stages de pratique accompagnée. Marc est maître-formateur depuis peu. Outre les étudiants qu'il reçoit dans sa classe, il effectue des visites de formation auprès des stagiaires lors de leur stage en responsabilité.

J'ai choisi de présenter chaque situation-problème sous forme de récit, en supprimant, dans les temps d'explicitation et dans les temps d'échanges, à la fois mes questions et les interventions des membres du groupe d'analyse de pratiques. Je n'ai restitué certaines de mes relances qu'à partir du moment où l'on passait du recueil d'information à une *stratégie d'intervention de ma part, visant chez le formateur débutant une aide à la prise de conscience*. Dans ce cadre, sont mobilisés à la fois un accompagnement relevant de l'explicitation, différentes techniques d'aide au changement, et l'hypothèse d'un isomorphisme structurel des relations enseignant / élève, tuteur / enseignant, et formateur / tuteur.

1.1. Première étude de cas : Corinne

1.1.1. Le contexte

Corinne reçoit une stagiaire qui n'a jamais fait la classe et résume ainsi ses impressions : « Elle est arrivée en ayant l'air assez sûre d'elle, elle avait l'air d'être très au point, de connaître beaucoup de choses... Et en fait ensuite, ce que j'ai senti, à mesure que les jours passaient, c'est que j'étais un petit peu déçue par rapport à ce à quoi je m'attendais au début. »

La stagiaire mène une première séquence de sciences qui se passe relativement bien... sans être totalement satisfaisante. Corinne donne quelques conseils... et la stagiaire exprime le vœu de poursuivre. Elle fait donc une deuxième séquence qui n'avance pas plus, et où les enfants commencent à s'agiter. N'ayant pas obtenu ce qu'elle voulait, elle formule à nouveau le souhait de continuer au cours d'une troisième séquence. Corinne résume l'entretien : "Alors, *on en a parlé*. C'est-à-dire qu' *on a discuté* de ça à la fin de la journée, et puis elle devait re-préparer quelque chose, elle a dit : "*ça y est, j'ai compris ce que tu m'as dit*"...

1.1.2. Récit par Corinne de la troisième séquence menée par la stagiaire

Quand elle a commencé sa troisième séquence, j'ai pensé : « ça y est, ça démarre bien, elle pose des questions très précises pour obtenir la réponse précise et ne pas rentrer dans une... discussion, dans un moment d'échange... Et je me dis là, ça va être bon... Et puis, *à nouveau, elle repart dans une « discussion »*... Alors j'ai le sentiment très rapidement qu'elle ne suit pas forcément ce qu'on avait dit... ou ce que je lui avais dit peut-être...Elle *ne suit pas ce que je lui avais conseillé*.

Je n'ai pas l'impression d'assister à une séquence de sciences, mais plus à une discussion où il n'y a pas le contenu, où il n'y a pas d'objectif... Les enfants prennent la parole et j'ai l'impression qu'elle ne rebondit pas sur les remarques pertinentes mais qu'elle laisse les élèves partir dans différentes directions. Elle ne maîtrise pas le déroulement, et *elle prend conscience qu'elle n'obtient pas ce qu'elle voulait*. Elle se laisse déborder : elle leur laisse la parole, elle écoute, elle laisse faire, au point qu'elle perd le fil, et puis elle se rend compte que le temps passe...

1.1.3. Explicitation d'un moment où Corinne va intervenir

C - D'un seul coup elle regarde la pendule, elle se retourne vers moi, et... je l'ai sentie décontenancée. Elle me regarde, et là c'était presque : « j'essaye de faire ce que tu m'as dit, mais je n'y arrive pas »... Et elle me dit, à voix haute, devant les élèves : « *Mais tu vois bien qu'ils ne comprennent rien ! ça ne va pas !* » En s'adressant à moi, mais devant eux ! Ils étaient là ! ! ! Et moi je n'avais pas le sentiment qu'ils ne comprenaient rien... J'avais l'impression qu'elle ne profitait pas de leurs réflexions pour faire émerger ce à quoi elle voulait aboutir... *Et là je suis intervenue... je me suis levée et je me suis avancée...*

N - Et quand tu entends « *mais ils ne comprennent rien !* » qu'est-ce qui se passe juste dans ce moment-là pour toi ?

C - Bah je me dis *« c'est elle qui n'a pas compris ! C'est pas les enfants qui ne comprennent rien ! »... Enfin* les enfants ne comprennent pas où elle veut en venir parce que elle traîne, ils répètent toujours la même chose, et c'est elle qui n'a pas compris comment il fallait que ça se déroule, bon, que la discussion, c'est bien joli, mais qu'il faut aussi arriver à autre chose, à des moments de synthèse... Et j'ai senti que là il y avait quand même un moment de panique et en même temps je me disais, « *mais elle n'a pas compris ce que je lui ai dit, elle continue toujours de la même façon* », et donc moi j'avais aussi le sentiment peut-être de ne pas avoir été claire, de ne pas avoir su expliquer. Elle n'était pas satisfaite de la façon dont ça se passait, mais moi non plus parce que j'avais l'impression que vraiment on prenait du temps pour en parler et que finalement... elle est partie à la fin du stage en disant, « *Ecoute je te laisse continuer là-dessus parce que c'est pas facile, c'est pas fait...* » Voilà !

N - Et quand tu entends « *Mais ils ne comprennent rien* ! » Et que tu réagis en te disant « *mais c'est elle qui n'a rien compris* ! » ça se formule comment, pour toi ce souci-là, du fait qu'elle a dit "ils ne comprennent rien" devant les enfants...

C – En fait, je me demande si les enfants n'ont pas le sentiment inverse que c'est injuste... parce que eux ils comprennent bien. Ce qu'ils ne comprennent pas c'est où elle, elle veut en venir... Il y a bien une incompréhension, mais qui ne vient pas forcément d'eux : eux ne se sentent pas compris non plus... Et donc quand elle s'est tournée vers moi, en disant, « *mais, ils ne comprennent pas !* »-là, et c'est la première fois que ça m'arrive avec un stagiaire, là j'ai pris la parole... je suis intervenue auprès des élèves...

N - Bien, elle lance cette phrase... et donc qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ? Quand tu entends « *mais ils ne comprennent rien* ! » et qu'elle le formule devant eux en se tournant vers toi... ?

C - Je crois que... je me suis levée... et... je... je me suis approchée d'elle... Je crois que je lui ai dit à ce moment-là « *Écoute... arrête là, et puis on en reparlera* ». Et à ce moment, je sens qu'elle, elle a quand même envie de continuer... Parce que quand je lui dis *« Écoute arrête là, tant pis, on en rediscutera..* », elle dit « *Oh non, c'est la dernière séance...* » En fait, quand je lui ai dit «"Écoute arrête... » ça ne voulait pas dire : « *Terminé !* », c'était : « *il faudrait faire un peu le point* »... Et en fait j'ai pris la parole à ce moment-là. Je suis intervenue par rapport aux enfants. Je leur ai posé une question... Et elle a repris après... Je ne voulais pas non plus complètement arrêter... Parce que ça ne correspond pas à l'optique que j'ai habituellement. Mais là *c'était plus fort que moi*. Je me suis levée, et j'ai pris la parole pour recentrer un peu tout le monde, reprendre le contrôle, et puis que ça serve de bilan à cette séance-là, et qu'à la suite de ça elle dise « *Bon, on n'a pas eu le temps de finir, vous reverrez ça avec la maîtresse* ». Mais je pense que c'est important qu'il y ait quand même un temps de synthèse avant de dire "Bon *bah on arrête là*" et puis de tout laisser comme ça en plan sans que les enfants sachent... Donc à la fin elle a dit aux enfants qu'ils n'étaient pas arrivés au bout de ce qui avait été prévu, et qu'ils reprendraient ça avec moi.

1.1.4. Commentaires de Corinne après avoir retracé la chronologie de l'interaction avec sa stagiaire

C - Ce qui me rend insatisfaite, c'est que c'était la troisième fois qu'elle prenait donc la classe, pour un contenu qui aurait dû être vu en une séance. Alors, en formation, c'est vrai qu'on ne sait pas tout, donc c'est normal de tenter une deuxième fois, et je trouve ça intéressant qu'elle ait envie de faire mieux et de comprendre... Mais déjà la seconde séquence n'avait pas vraiment tourné comme c'était souhaitable... Et qu'à la troisième, ça en arrive là, j'ai été un peu déçue... C'est ça, je crois que c'était dans le fait qu'on ait déjà pris du temps pour en parler, qu'on en ait déjà discuté, et que ça n'ait pas mieux fini que dans la première séance, *j'ai eu l'impression de ne voir aucune évolution*. Ce qui me pose le plus problème, c'est de passer du temps, de parler, de discuter parce que c'était quelqu'un avec qui je pouvais parler, disons que *le contact se faisait bien*... Donc de passer beaucoup de temps, d'expliquer, et de me dire que le coup d'après, rien de ce que je pensais avoir expliqué ne passait, n'était pris en compte... Et puis elle, elle était de plus en plus déçue elle aussi donc mon rôle était un petit peu difficile... En fait, ce qui me gêne certainement le plus, c'est que *je n'avais pas l'impression qu'elle n'ait pas compris*... Enfin je pense que *quand on discutait, elle comprenait,* enfin, qu'on était sur la même longueur d'onde à ce moment-là. Ce qui m'ennuie davantage, c'était plus dans le réinvestissement qu'elle pouvait en faire... Je n'ai pas eu l'impression qu'elle cherchait vraiment à progresser. J'ai eu l'impression qu'elle était elle comme ça, qu'elle se sentait bien, qu'elle sentait *un bon contact* avec les enfants, et que ça devait suffire... et que dans son attitude à elle, qu'elle n'agissait pas différemment d'une fois sur l'autre. *On n'arrivait pas à avancer*... Je me demande quand même si j'ai été suffisamment claire, et en même temps *est-ce que je n'ai pas été trop directive* ? Ou est-ce que ce n'est pas moi qui cherche à poser quelque chose qui ne lui convient pas et que, du coup, si c'est deux façons de voir différentes, ça ne se rencontre pas... Elle essaye peut-être de faire un effort et de faire ce que je lui conseille mais comme ça ne correspond vraiment pas à sa façon de faire, on n'y arrive pas. Et ça, c'est quand même la difficulté qu'on rencontre, il faut quand même donner, apporter des choses, et en même temps laisser faire...

1.1.5. Evocation du moment d'entretien entre la seconde et la troisième séquence

N - je te propose de revenir un petit peu au temps où après la seconde séquence, où vous avez un entretien ou un moment de discussion sur ce qu'elle a fait et sur la manière d'envisager la troisième séquence... Est-ce qu'il te revient quelque chose de ce moment-là ?

C- Ce que j'ai en tête c'est que souvent je l'entends dire : *« Oui, j'ai compris... J'ai compris ce qui n'allait pas, j'ai compris pourquoi j'ai pas réussi à la fin, j'ai compris... »* ça c'était souvent quelque chose qui revenait. Et peut-être que moi, ma façon de l'aider n'a pas... peut-être dire *« qu'est-ce que tu as compris vraiment ? »* M'arrêter justement à *« j'ai compris »*... on n'entend peut-être pas la même chose par ces termes-là, quoi... Elle parlait aussi du fait qu'elle avait du mal, elle le reconnaissait je crois, que son contact avec les enfants était beaucoup plus près du centre aéré, beaucoup plus près de la discussion... et qu'elle aimait vraiment ça, tout en disant aussi *« oui je sais... il ne faut pas que ça se*

limite à ça en classe ». Elle disait qu'elle le comprenait... ça aussi c'était *« Oui j'ai compris... »* Et puis *« c'est sûrement pour ça que j'ai du mal à maîtriser les interventions des enfants... »*

N - Le début de cet entretien, après la seconde séquence, comment ça a commencé ?

C - C'est elle qui a commencé en disant : *« Je ne suis pas contente ; ça n'a pas marché comme je voulais. J'ai encore pas réussi à faire... ça m'énerve... Tu veux bien quand même que je refasse ?... vraiment je voudrais arriver quand même à finir ça »*. Je lui donne mon accord, je lui demande ce qu'elle veut faire, comment elle va le faire, et on en reparle un peu. Moi je lui redonne des conseils, surtout d'ordre pratique. Et là, *peut-être que moi je suis trop obnubilée par le temps...* en disant : *« il faut tenir quand même un temps. Bon, maintenant vous en avez parlé, Maintenant il faut vraiment que cette dernière séquence soit la synthèse de ce qui a été fait »*. Et là aussi, elle me dit : *« bon, d'accord »*... Il n'y a pas eu d'opposition. A aucun moment, elle ne me dit « mais je ne vois pas où tu veux en venir, je ne comprends pas ce que tu me demandes »... Elle disait *: « Oui, oui, oui. J'ai compris... Oui, d'accord.. »*. C'était plus ça. Donc en fait c'est vrai que... *(rire)* Est ce qu'il y a eu un moment dialogue finalement ?... *(rire)* Est-ce qu'il y a eu vraiment dialogue ou est-ce que c'était pas moi qui disais ce que j'aurais voulu... et qu'elle pensait comprendre... ?

1.1.6. Aide à la prise de conscience

N - Quand tu as dit tout à l'heure que ce qui te revenait d'abord c'est "oui j'ai compris, oui j'ai compris oui j'ai compris", je trouve ça intéressant...

C - Mais c'est par rapport à mon discours à moi !!! *(rire)*

N - Je trouve intéressant que tu mettes à jour que probablement si elle te dit "j'ai compris, j'ai compris j'ai compris"

C - *C'est qu'elle écoute ce que je dis !*

N - Oui, je pense que quand elle le dit elle t'écoute vraiment. Mais que effectivement c'est toi qui parles...

C- C'est pas en elle et c'est moi qui parle, et c'est pas moi qui fais la séquence...

N - Et puis aussi, quand tu dis : "c'est peut-être ma préoccupation à moi, le temps surtout..." Enfin bref, il y a beaucoup de choses qui viennent de toi et qu'en fait elle comprend... *Elle est pleine de compréhension... !*

C- Tout à fait ! *(rire)*

N- Si tu prends le temps d'entendre ces "j'ai compris, j'ai compris"... Tout ce qui venait de toi et... la position que ça lui donne par rapport à "je veux refaire cette séquence"...

C - *Oui, parce qu'elle avait vraiment envie... et peut-être que je l'ai vraiment empêchée de faire ce qu'elle voulait vraiment faire. - Je crois que je ne l'ai peut-être moi pas suffisamment écoutée.*

1.1.7. Mise en parallèle des attitudes stagiaire/ maître d'accueil

A ce stade du travail, mon intervention va simplement consister, à partir de mes notes, à reprendre mot pour mot et à mettre en parallèle les formulations de Corinne concernant ce qu'elle décrit de la stagiaire d'une part, et ce qu'elle exprime de son propre ressenti de la situation d'autre part. Plutôt que de lui dire directement ce que je perçois d'identique dans l'attitude de la stagiaire débutante par rapport aux élèves, et dans la sienne en tant que formatrice débutante, mon souci est de créer des conditions de visibilité qui rende possible l'émergence d'un autre regard sur la situation de formation. Je fais ainsi le pari qu'un travail de décentration qui aide le tuteur à mettre en mots de lui-même ce qui posait problème et comment il pourrait y remédier peut favoriser un transfert de ce type d'accompagnement dans sa propre pratique de formateur. Mon hypothèse est que la pédagogie spontanée est transmissive, et qu'il faut tout un temps pour que le débutant se centre sur l'apprenant et lui permette de devenir sujet de ses apprentissages. Ici, le formateur-tuteur, tenté de transmettre par des conseils l'expérience qu'il a acquise au fil des ans, doit apprendre à mettre en place des stratégies de détour qui mènent l'autre à une prise de conscience. Du formateur au tuteur, du tuteur au stagiaire et du stagiaire à l'élève, il s'agit donc bien d'opérer un renversement par lequel, à chaque niveau d'apprentissage, le processus visé soit la construction par le sujet lui-même de son action.

N - Bien, on va faire le point... Je reprends simplement des formulations que tu as eues, et que j'ai notées... Donc tu as dit, elle discute avec les élèves, elle a un *bon contact*... D'accord ? A propos de la stagiaire, par rapport aux élèves. A propos de toi par rapport à la stagiaire, tu as dit que tu as eu vraiment l'impression *d'avoir parlé,* que *vous en aviez discuté,* et que c'était quelqu'un avec qui on pouvait parler, que *le contact se faisait bien*... D'accord ?...Je continue cette mise en parallèle... Tu as dit « *Elle repart dans une discussion, elle prend conscience qu'elle n'obtient pas ce qu'elle voulait »*... Tu as dit qu'*elle était déçue* et qu'elle avait dit des élèves *« Ils ne comprennent rien »*... Et tu te dis «C'est elle qui n'a rien compris» ! Et tu *es déçue, et tu prends conscience que tu n'obtiens pas ce que tu veux*... Bon donc je crois que c'est intéressant parce que finalement il y a toute une série de manières de faire qu'elle met en place par rapport aux élèves qui te choquent, et on s'aperçoit qu'au niveau des formulations, au niveau de ton vécu à toi par rapport à elle...

C. Ce sont les mêmes...

N - Alors vraiment les mêmes... Très parallèle... Donc bon c'est intéressant puisque toi, tu sais très bien comment il aurait fallu faire avec les élèves : partir de leurs réflexions, rebondir sur les remarques pertinentes... et que tu te demandes, par rapport à la stagiaire : finalement est-ce qu'il y a vraiment eu dialogue, est-ce que je l'ai écoutée, est-ce que ce n'est pas surtout moi qui ai parlé... Bon je suis sûre que tu as les moyens de reréfléchir à cette situation... Et peut-être aussi, tu as dit concernant le fait qu'au terme de trois séquences elle n'avait pas atteint son objectif, «peut-être *que je suis trop obnubilée par le temps»*... A partir de là, par rapport à l'impression que tu as formulée : *« on n'arrivait pas à avancer »* et « *Elle n'agissait pas différemment d'une fois sur l'autre »,* la question serait : toi, comment as-tu agi d'une fois sur l'autre, et comment agirais-tu si tu la retrouvais ? ... C'est-à-dire par rapport à tout ce temps d'entretien, où tu proposes et où elle dit *« j'ai compris » et* où je pense qu'elle est vraiment en situation de demande et d'écoute, la question c'est : à quelles conditions et quel est le temps nécessaire pour qu'elle puisse construire et s'approprier ?

C- S'il y avait une chose à retenir c'est de faire attention à ne pas vouloir trop dire non plus, et écouter... Et ça je crois que ça c'est quelque chose que je n'avais pas suffisamment en tête... Parce que notre rôle il est aussi de transmettre, de dire, mais *peut-être qu'avant il y a davantage un temps d'écoute à avoir*... J'attends les prochains ! On verra !

N - Et puis il y a un dernier parallèle, qui est, elle démarre, elle est en première année, et puis toi aussi, dans ton travail en tant que formatrice, tu en es au tout début...

1.2. Seconde étude de cas : Thierry

1.2.1. Le contexte

Thierry est amené à suivre en pratique accompagnée dans sa classe une stagiaire qui a fait une première année d'IUFM en préparation du concours et qui a donc déjà bénéficié de deux stages de trois semaines dans des écoles. La communication va avoir un peu de mal à s'établir : quand Thierry lui propose de rester le soir après 4 heures et demie pour retravailler sur les séquences pédagogiques, elle réplique : *« Après tout je ne vois pas pourquoi je resterais en plus, hein »*... Thierry résume ainsi les premiers dérapages : « Tout était comme ça... Brinquebalant, quoi. C'était pas clair, c'était pas net, ... Alors déjà là, dès le départ, ça partait mal... Au plan des séquences pédagogiques qu'elle devait mener, c'était *« moi je sais ce qu'il faut faire, je vais faire comme moi je pense »*. Elle n'est pas venue me dire : voilà, je pense faire ça, comme ça... Non. *« Je vais le faire, je m'en occupe »*. Et puis le jeudi est arrivé, elle a fait sa séquence. »

1.2.2. Evocation par Thierry du temps d'entretien après la séquence

Elle était très contente *d'elle* ! Elle avait bouclé son truc en temps et tout, elle avait bien écrit ce qu'elle devait mettre au tableau, elle avait bien... Moi, ce que je voulais surtout, c'était parler du travail proposé aux enfants... *Ce qui est intéressant ce sont les enfants, voilà. Je voulais qu'elle se rende compte que c'était passé au-dessus, quoi... Que rien n'était descendu*... Je lui ai demandé si elle avait l'impression que les enfants avaient compris, avaient fait quelque chose, qu'est-ce qu'ils avaient produit... *Pour elle tout s'était très bien passé,* c'était clair dans sa tête... *« ça s'est bien passé »,* c'est tout...

Il aurait fallu que je la regarde, *elle,* ce n'était pas la classe, c'était *elle*. Il fallait que je dise quelque chose sur *elle*. J'avais l'impression que c'est ce qu'elle me demandait. Est-ce qu'elle est bien dans son rôle ? Est-ce qu'elle a bien joué son personnage ? C'était pas... est-ce qu'elle a bien travaillé avec les enfants ? J'avais l'impression qu'elle n'avait pas de recul par rapport à ce qu'elle avait fait. Là je me suis dit : « Qu'est-ce que je vais lui dire ? Comment est-ce que je vais m'y prendre ?... » En plus, très sûre d'elle... son attitude, son regard. Froid un peu... *Très sûre d'elle*... J'avais envie de lui faire découvrir des choses et de lui dire qu'en fait ça ne s'était peut-être pas si bien passé que ça quand même... J'avais envie de lui dire, mais en même temps...je me suis dit *« Bon, elle croit qu'elle sait tout, je vais la laisser un peu réfléchir... Je vais attendre... »*. Parce que là en fait, j'étais devant une situation où je n'avais pas vraiment envie de discuter... ! Je sentais que tout ce que je pouvais dire, elle disait oui d'accord, l'air de dire *« cause toujours »*... Alors bon moi, je... Il faut qu'il y ait le contact, je ne sais pas, moi... Mais quand il n'y a pas de discussion possible ? Maintenant, avec du recul... je pense que j'aurais peut-être dû dire des choses... Oui, j'aurais peut-être pu être plus exigeant, j'aurais peut-être dû lui demander davantage comment elle avait préparé, comment elle avait fait. Mais là, j'ai vraiment pas eu envie... Là, c'est le rapport individuel. J'ai pas envie d'entrer en conflit, quoi, et que ça se passe mal.

Alors je me suis dit « *Après tout... je préfère attendre* »... J'ai laissé filer... *« J'attends de voir »*... Et il se trouve que dans la semaine, ça n'a pas évolué vraiment. Mais je n'ai pas l'expérience... ça s'était trop bien passé avant. Tous les stagiaires que j'ai reçus, la discussion était possible, ils étaient ouverts, on pouvait dire des choses. Là c'est la première fois où je me trouvais face à quelqu'un où je n'avais pas la solution... Je n'avais pas la solution pour arriver à la mettre en confiance, en fait, peut-être ? Pour nouer le dialogue...

1.2.3 – Intervention : Appel à une situation-ressource et processus de comparaison

Mes relances vont ici consister à solliciter dans l'expérience d'enseignant expérimenté de Thierry une situation de communication avec un enfant où il rencontre des difficultés comparables à ceux qu'il décrit vis à vis de l'étudiante, et à lui faire décrire la manière dont il sait s'y prendre pour contourner l'obstacle et mettre en place une relation de confiance.

N - Bon, donc la question qui nous est posée, c'est effectivement, quand il y a tout ce que tu nous décris, quand il y a cette attitude très sûre en face, avec un "je suis contente de moi, tout s'est bien passé"... Qu'il y a eu en plus une mauvaise mise en route... On sent vraiment qu'il n'y a pas de communication...

T- ça me renvoie à moi aussi, alors...

N - Donc la question c'est : est-il possible d'intervenir différemment et comment ? Là, ce que tu nous as dit c'est "être plus exigeant", bon, moi je propose qu'on aille plus loin, c'est-à-dire qu'on explore davantage... Est-ce que par exemple ça t'est déjà arrivé, avec un élève, d'avoir une situation où tu aurais quelque chose de semblable, c'est-à-dire une difficulté à communiquer... ça ne passe pas... et où tu aurais réussi à mettre en place quelque chose qui fait que... ça se met à passer ?

T- *(silence 6 secondes)* Oui, ça m'est arrivé...quelquefois... Mais j'arrive toujours à trouver quelque chose... J'ai jamais eu de difficulté, vraiment...

N - Donc c'est quoi la différence ? Qu'est-ce qui fait qu'avec un élève, finalement... Parce qu'il peut y avoir des élèves qui ont cette même attitude "je veux pas que tu me remettes en cause"...

T - *(silence 7 secondes)*

N - Tu peux prendre le temps de laisser défiler éventuellement des élèves ou des situations... simplement des moments où justement tu trouves toujours quelque chose...

T - Oui... C'est mon attitude à moi, de toute façon, là qui est en jeu, c'est clair. Bon, avec des enfants, j'ai pas ce problème-là, j'arrive toujours à trouver... Avec un adulte c'est plus... Enfin dans ce genre de situation-là, bon, j'en ai conscience, je ne suis pas sûr de moi... je ne sais pas comment m'y prendre...

N - Avec des élèves, quand tu sens que c'est pas d'emblée là, qu'il y a une difficulté de communication pour une raison x ou y, comment tu t'y prends ? Et ce serait bien, effectivement, que tu t'attaches à un élève, ou à un autre, comme ça...

T- (silence *12 secondes)* J'arrive pas à...

N - Un élève avec qui c'est pas d'emblée facile... Tout simplement. la communication n'est pas immédiatement présente, tu sens qu'il va falloir faire un travail pour que la confiance s'instaure...

T- Bah c'est... *on apprivoise*... Je cherche déjà tous les moyens de l'apprivoiser aux autres parce que s'il pose problème, c'est que c'est pas seulement avec moi, c'est aussi avec les autres. Parce que par exemple, on m'a dit "attention, il arrive hein, tu l'as l'an prochain..." Puis quand il est là, j'ai un *a priori* créé par ce qu'on m'a dit avant. Alors je dis *« attends, je vais voir »*. Et puis bon, si vraiment il y a un problème qui se passe, alors là, oui j'essaye... autour quoi, de regrouper tout le monde, de faire en sorte qu'il n'y ait pas lui et les autres, de le mettre en valeur, et là, il y a un tas de moyens. Lui donner des responsabilités..., plein de choses... ça va assez vite...

N - Oui... Tu sais très bien faire ça.

T- Je pense, oui. C'est mon rôle.

N - D'accord. Est-ce que ça pourrait quelque part être ton rôle en tant que maître d'accueil de te dire *«oh là-là, tiens, déjà au début, ça n'allait pas »...*

T- Ah bien sûr, bah oui, oui...

N - Et puis, peut-être qu'il faut prendre du temps... Qu'est-ce que tu pourrais... ? Si tu gardes cette même attitude, et puis que tu ré-envisages cette stagiaire, qu'est-ce que ça pourrait changer ?

T- Ah oui, je pense que ça pourrait changer... Là, c'est clair... Il faut que je laisse de côté tous les *a priori* que j'ai pu avoir... Là, je laisse, on passe à autre chose, on rentre dans le vif du sujet. Parce qu'après tout elle vient là pour apprendre et pour connaître des choses...

N - Et donc comment tu t'y prends pour apprivoiser, et si tu peux simplement re-contacter la manière dont tu apprivoises.... et une fois de plus, qu'est-ce que peut-être ça aurait pu changer, qu'est-ce que peut-être tu aurais pu faire par rapport à cette stagiaire ?

T - Oui, peut-être aussi... il faut dire que l'attitude le regard, la façon de parler, c'est sûr qu'avec un enfant on va changer, enfin on sait qu'il y a quelque chose qui doit se passer, donc on a un comportement...

N - *« On sait qu'il y a quelque chose qui doit se passer »*

T - Voilà, donc on a un comportement...

N - Et *qui* parle là quand tu dis « Je sais qu'il y a quelque chose qui doit se passer » ? Tu es qui là ? En tant que quoi tu parles ?

T - En tant qu'individu...

N - Oui, dans quelle fonction ?

T- *D'être humain, enfin ! En tant qu'être humain...*

N - En tant qu'être humain. Et en tant qu'être humain dans un rôle d'enseignant par rapport à un enfant, tu sais qu'il doit y avoir quelque chose qui doit se passer

T- Oui. Voilà.

N - Est-ce que quand tu as cette stagiaire en face de toi ça se passe de la même manière ?

T- Bah non, justement !!! *(rire)*... Oui, non mais c'est pas... *ça y est, on est plus égal, elle doit savoir aussi !*

N - Ah ! *On est plus égal... Elle doit savoir aussi !...* En tant qu'adulte ? Parce qu'elle a déjà une petite expérience de la classe ? Parce qu'elle paraît sûre d'elle ? Dans quelles conditions est-elle en fait ?

T- *En fait c'est vrai qu'elle ne sait pas forcément...*

N - C'est quelqu'un qui débute !

T- *C'est vrai que on veut parler d'égal à égal, et en fait non, on n'est pas d'égal à égal...*

1.2.4. Commentaire

La notion *« d'égal à égal »* semble présupposer ici une égalité de positionnement dans le rapport au savoir. On notera donc le statut spécifique du rapport à un adulte dans la différence d'attitude manifestée par Thierry quand il s'agit d'apprivoiser un enfant et quand doit se mettre en place une

relation de formation face à la stagiaire. L'enfant a d'emblée le statut d'apprenant, celui à qui on va apporter son expérience et son savoir en tant que *maître,* et il bénéficie de cette confiance du pédagogue selon forcément *«il y a quelque chose qui doit se passer».* L'étudiante qui se présente comme « sachant déjà tout (ou beaucoup !) », est adulte, et devrait donc implicitement pour Thierry être déjà « d'égal à égal »... La prise de conscience porte donc sur le pari d'éducabilité et de communicabilité avec un adulte. Il s'agit bien de prendre pleinement en compte le statut d'apprenant de la stagiaire, même si l'attitude affichée est d'abord plus de l'ordre du déni que de la reconnaissance de son inexpérience. L'expression finale « on n'est pas d'égal à égal » correspond donc bien à la fois à l'idée qu'elle a le droit de ne pas savoir, et au fait que malgré une attitude où la stagiaire semble prendre les choses de haut, le statut d'enseignant expérimenté et de formateur-tuteur de Thierry le positionne dans la recherche d'un mode d'apprivoisement possible de la stagiaire qu'il accueille.

1.3. Troisième étude de cas : Marc

1.3.1. Le contexte

Marc est maître-formateur débutant. Il demande la parole en groupe d'analyse de pratiques pour exprimer le malaise qu'il ressent par rapport à une intervention auprès d'une stagiaire dont il estime qu'elle n'a pas été satisfaisante en termes de formation. Il se demande s'il a joué son rôle de formateur, et a le sentiment qu'il n'a « pas assez donné ».

Il s'agit d' une première visite auprès d'une stagiaire qui effectue son stage en responsabilité. Dès le moment où il entre dans la classe il a une première impression qui se formule en ces termes : "Elle n'en a rien à faire des enfants". Puis il observe la séquence et il a un violent mouvement de révolte intérieure quand à un moment donné, alors qu'une petite fille a levé le doigt pour dire "je *n'ai rien compris*", la stagiaire évacue la demande et lui répond d'un ton cassant : "*Oh, toi, tu ne comprends jamais rien de toute façon !*". Cette interaction, qui vient confirmer l'impression initiale, deviendra essentielle dans le but poursuivi par Marc au cours de l'entretien de formation : faire prendre conscience à la stagiaire du caractère "inadmissible" de son attitude. On peut noter en quoi l'entrée dans l'entretien est lourdement hypothéquée par un jugement de valeur qui risque de faire obstacle à toute véritable écoute de la problématique de la stagiaire.

1.3.2. L'entretien

Marc reprend avec la stagiaire le déroulement chronologique de la séquence et aborde avec elle ce qui pouvait poser problème aux plans pédagogique et didactique. Il s'agissait d'une séquence de mathématiques assez complexe sur les décimaux, à propos de laquelle la stagiaire finit par dire : "En *fait, je n'avais pas compris*" (les contenus). Curieusement, Marc ne rebondit pas sur le seul élément de vécu que lui amène la stagiaire quand il lui demande ce qu'elle pense de sa séquence. Il poursuit implicitement le but qu'il s'est fixé en fonction de ce qui lui paraît le plus important en termes de formation : « Je n'en ai rien à faire des contenus. Ce que je veux, c'est qu'elle réfléchisse sur sa pratique. Le plus important c'est le relationnel. Ce que je veux c'est qu'elle assume sa responsabilité d'enseignante. Elle dit toujours c'est le maître d'accueil, c'est les élèves ; bref c'est toujours la faute des autres... ».

Il demande alors, visant probablement beaucoup trop directement son but pour que puissent être créées les conditions d'une prise de conscience : « Est-ce que tu te souviens à un moment de ce qui s'est passé avec une élève ? ». La stagiaire se trouble, ne voit pas ce à quoi il fait allusion. Il lui rappelle alors le moment qu'il a, lui, sélectionné comme étant le plus important à ses yeux : « Il y a une petite fille qui a dit qu'elle n'avait rien compris, et tu lui as répondu d'un ton cassant que de toute façon elle ne comprenait jamais rien ! ... ça, ce n'est pas possible... ». La stagiaire prend l'information de plein fouet, elle ne répond pas, elle a les larmes aux yeux.

Le parallèle est intéressant. Le problème exprimé par la stagiaire est qu'elle se rend compte qu'elle ne maîtrise pas le contenu mathématique de sa séquence, qu'elle n'a pas compris. Avec les meilleures intentions du monde, Marc ne répond pas à cette demande d'aide et vise ce qui lui paraît fondamental en termes de formation : le fait qu'elle a occulté la demande d'une élève et qu'elle lui a répondu de manière cassante, pour ne pas dire humiliante. De même que la stagiaire, centrée sur ses propres préoccupations et incapable d'expliquer des contenus qu'elle n'a manifestement pas bien assimilés, ne

peut entendre la demande de l'élève, Marc ne prend pas le temps de se mettre à l'écoute de la déstabilisation de la stagiaire. L'élève dit « je n'ai pas compris », elle se fait rabrouer. La stagiaire dit « je n'ai pas compris », elle est renvoyée à son incompétence relationnelle.

1.3.3. Intervention en analyse de pratiques

Mes relances en tant qu'animatrice du groupe d'analyse de pratiques ont alors consisté ici à viser la configuration identitaire (Faingold, 1998) relative aux différents vécus émotionnels de Marc. En le resituant à chaque fois dans le contexte du moment de référence avec le type d'accompagnement propre à l'entretien d'explicitation (guidage pas la sollicitation de la mémoire concrète et vérification de la position de « parole pleine »), je lui demande :

- Et à ce moment-là, qui es-tu quand la petite fille dit "je n'ai rien compris" et que la stagiaire répond "Oh toi tu ne comprends jamais rien de toute façon...

A ce moment-là, Marc répond : "*Je suis la petite fille*"

- Et qui es-tu quand tu entres dans la classe et que tu te dis « elle n'en a rien à faire des enfants » ? et qui es-tu quand tu dis « ça un enseignant n'a pas le droit de le faire ? ça c'est inadmissible ! » ?

- "Je suis un enseignant et je pense aux enfants"

- « Et qui es-tu quand tu arrives dans ce groupe d'analyse de pratiques, que tu n'es pas satisfait, que tu dis «je n'ai pas assez donné» et que tu te demandes : « Ai-je joué mon rôle de formateur ? »

- "Je suis un formateur"

On notera les nombreux points communs entre cette étude de cas et les deux précédentes. D'une part on retrouve ici, comme dans le cas de Corinne, l'isomorphisme stagiaire / élève, formateur./ stagiaire : de même qu'il y a non-prise en compte par la stagiaire du problème de l'élève, de même on constate la non-prise en compte par Marc de la difficulté spécifique de la stagiaire confrontée à une question à laquelle elle ne sait pas répondre. D'autre part, comme ses deux collègues, Marc se positionne prioritairement par rapport aux élèves, ce qui est certainement très juste, y compris dans une visée de formation, mais il le fait avec une réaction émotionnelle qui ne lui laisse ni l'espace de distanciation ni le temps de se demander comment, en tant que formateur d'adulte, il pourrait faire progresser le stagiaire. Enfin, ma relance par la question « qui es-tu quand tu... » vise, comme chez Thierry, à créer un conflit cognitif entre différentes positions identitaires, alors que la seule pertinente dans la situation de référence est celle de formateur.

1.4. Que nous apprennent ces trois études de cas ?

Les trois situations présentent de nombreux points communs : Corinne et Thierry sont maîtres d'accueil, sans statut officiel de formateur, ils reçoivent les étudiants dans leur classe et sont nécessairement très impliqués par rapport aux enfants puisqu'il s'agit de leurs élèves. Marc effectue l'une de ses premières visites de formation, il est dans cette phase transitoire où il se positionne encore spontanément davantage en tant qu'enseignant qu'en tant que formateur. Etre encore d'abord un enseignant expérimenté, porter son attention surtout sur les élèves, induit un regard sur les stagiaires qui fait ressortir surtout des manques, des lacunes et des maladresses. Ce souci premier des élèves (a fortiori quand il s'agit des siens !) explique bien l'intervention de Corinne en fin de séquence, mais aussi le mécontentement de Thierry quant à la volonté de sa stagiaire de préparer seule sa séquence. Par ailleurs, ils se construisent l'un et l'autre de leur stagiaire l'image de quelqu'un « supposé savoir », et ils éprouvent de ce fait de la difficulté à les considérer comme de vrais débutants. Dans le cas de Marc, on trouve comme chez Thierry la prégnance d'une première impression négative, et la difficulté qui en résulte à trouver un mode d'intervention adapté à la situation.

Chez les jeunes professeurs, un changement de positionnement doit s'opérer quand ils quittent le statut d'ancien élève pour prendre celui d'enseignant, en passant d'une centration sur soi à une centration-élève. De la même manière, le passage de la place d'enseignant expert à une fonction de formateur requiert un changement de centration, l'objet principal de l'attention et la cible de l'intervention devenant le stagiaire. Même si la finalité du système demeure toujours et fondamentalement l'apprentissage des élèves, celui-ci se trouve, dans la situation de formation professionnelle pratique, médiatisé par le processus de changement à mettre en place chez l'enseignant stagiaire. La question

qui se pose alors est celle d'une *clinique de l'intervention,* au sens de la prise en compte de la singularité de chaque situation dans sa complexité.

Conclusion : former des formateurs aux pratiques réflexives

Le rôle de l'enseignant est de mettre l'élève en situation d'apprentissage, celui du formateur-tuteur est de créer les conditions de l'appropriation par le stagiaire des différentes facettes du métier d'enseignant. Praticien de l'accompagnement et de la juste intervention, le tuteur a une place essentielle dans la formation pratique des enseignants. On pourrait supposer qu'un bon pédagogue auprès des enfants devienne spontanément un bon pédagogue face à un adulte. Or il n'en est rien : l'enseignant expérimenté qui reçoit des stagiaires n'opère pas si facilement ce transfert de compétence. Très souvent, on constate chez les formateurs débutants à la fois une difficulté à se positionner face à des adultes ayant un statut d'apprenant, et, paradoxalement, une régression à une attitude transmissive. De même qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour savoir l'enseigner, de même il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon conseiller pédagogique. Dans un cas comme dans l'autre, une révolution copernicienne doit advenir, qui remet l'apprenant au centre, et l'intervenant à la périphérie.

En termes de professionnalisation, ce repositionnement peut être favorisé par deux approches complémentaires et indissociables de la formation des formateurs aux pratiques tutorales :

- des stages de formation visant l'acquisition des compétences et des postures spécifiques de l'accompagnement des pratiques réflexives en formation d'adultes : travail sur l'écoute, techniques d'entretien, aide au changement, etc.

- des dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques pour les formateurs eux-mêmes, qui facilitent la prise de conscience des différentes attitudes en jeu dans l'interaction avec les stagiaires, l'expression des difficultés rencontrées, mais aussi la mise en mots des savoir-faire déjà en place.

Ce double processus contribue de manière décisive à la construction progressive d'une unité interne, celle de l'identité professionnelle de formateur d'enseignants en tant qu'intégration des compétences acquises auprès des élèves, à un autre niveau d'intervention : celui de l'accompagnement des apprentis-professeurs. A partir de cette mise en cohérence, au-delà des pièges du vouloir-aider, apprendre à se faire confiance dans l'identification du caractère spécifique de chaque situation, apprendre à laisser émerger et à reconnaître cette dynamique intérieure de la juste intervention qui s'élabore au fil de l'expérience des interactions, peut-être est-ce la condition pour faire confiance au débutant et lui ouvrir les voies de l'autonomie ? Réciproquement, faire confiance au stagiaire et à sa capacité de changement, peut-être est-ce la condition pour être à l'écoute et laisser se mettre en place le juste accompagnement ? Et pour que s'installe, au cœur de la pratique professionnelle, ce qu'Agnès Thabuy appelle « le calme des grands jours » comme nous le verrons dans le second partie dans le numéro 40...

_____

Paru dans Expliciter 40, mai 2001

(à paraître dans "Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?" coordonné par M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud, chez De Boeck)

Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert

Nadine Faingold,
maître de conférences
IUFM Versailles

Seconde partie

L'improvisation d'un mode d'intervention expert

2.1. Agnès et Sandra, ou « comment mettre en scène le conseil pédagogique »

2.1.1. Le contexte et observation diagnostique : la première visite

Ma collègue Agnès Thabuy rend visite à une enseignante, Sandra, qui travaille dans une classe spécialisée à petit effectif pour élèves en grande difficulté. Pour cette étude de cas, j'ai, comme précédemment, commencé par restituer la situation sous forme de récit. J'ai ensuite maintenu la transcription intégrale, avec mes relances, d'un passage relevant exclusivement de l'explicitation des prises d'information d'Agnès, et de ce qu'elle a mis en place en fonction de l'objectif de formation qu'elle s'était fixé, et qui pourrait se formuler ainsi : aider l'enseignant à modifier son regard sur les enfants.

Agnès exprime ainsi ses premières impressions : « Ce que j'ai vu c'est quelqu'un de debout...imposante par son physique, et des gamins qui étaient assis, donc un décalage très net au niveau physique : elle était tout le temps debout, elle les voyait tout le temps de haut, elle ne les voyait jamais de près, et ce que disaient les gamins, elle ne le prenait pas en compte... et puis elle... parlant tout le temps ! Tout le temps ! Un bruit de fond d'un ton très monocorde, et qui continuait, quoi qu'il arrive, entre celui qui se levait pour taper la figure du voisin et..., elle continuait toujours pareil, il n'y avait pas de blanc,... et je me souviens le climat de violence qu'il pouvait y avoir dans la classe. Par exemple des gamins qui s'engueulent avec des mots pas possibles.... Elle ne relève pas, et après quand on en discute, tout est normal ! « Bon, ils sont comme ça, c'est des pauvres petits »... Quand il y a deux gosses qui se tapent dessus, elle ne regarde pas les mômes. Tu vois, elle ne les regarde pas en face, elle regarde au-dessus. Elle ignore, en fait. Elle ignore ce qui se passe. Elle ignore aussi bien le conflit qu'elle ignore le gamin qui travaille, quoi. »

2.1.2. Evocation de la seconde visite

Et alors donc... la deuxième fois je n'ai pas réfléchi sur ce que j'allais faire... Ce jour-là, je sais simplement qu'il faut que j'agisse. Et je ne savais pas ce que j'allais faire. Je m'assieds à la même place et je fais le même diagnostic que celui que j'avais fait la fois d'avant, qu'elle passe complètement au-dessus des gamins qu'elle... elle ne peut pas s'y intéresser quoi, c'est impossible, je ne sais pas pourquoi, mais c'est comme ça... Je crois qu'une fois de plus c'est son regard qui m'a frappée... ce

regard au-dessus des enfants... Je me suis dit « c'est pas possible qu'elle ne les voie pas »... Et, quelque chose aussi du genre « peut-être que finalement on ne l'a jamais autorisée à les regarder »", ou « elle ne s'est jamais autorisée », enfin j'en sais rien mais un truc comme ça... Parce que l'impression qu'elle donne aussi, c'est que c'est quelqu'un qui est très chaleureux... bon, dans sa manière d'être, qui parle beaucoup, donc elle ne donne pas l'impression de quelqu'un d'inhibé, *a priori*... Des gens inhibés, c'est des gens complètement vissés contre le tableau sans bouger... Elle, elle bouge quand même... Et puis elle est toujours dans la relation d'aide, mais au sens mauvais du terme. C'est-à-dire qu'elle fait à la place des enfants, mais toujours pareil, sans les regarder... Quand il y a un enfant qui s'est trop trompé longtemps, et c'est ce qui s'est passé au tableau, en fait, elle prend..., elle leur prend pas la main, mais c'est presque ça, quoi, elle le fait à leur place... pour pas qu'ils soient démotivés... Bon, quelqu'un d'inhibé ne le ferait pas forcément, tu vois, elle est pleine de bonne volonté, quand même... Elle leur veut du bien, quoi, sauf qu'elle ne le fait pas où il faut... Elle est dans... l'assistanat on va dire, mais il y a quelque chose de positif. C'est vrai que... Oui, pour moi c'est quelque chose de positif.... Je crois aussi que c'est cette idée que je me suis mise à penser vraiment à un moment donné que peut-être elle ne s'était jamais autorisée à les regarder, quoi.... Je sais pas, un truc comme ça... Alors ce que je revois, je la revois bien, elle, légèrement sur ma gauche, les mômes sur ma droite, et elle que je vois quand même se déplacer, bon comme ça, avec ce regard au-dessus... et l'idée qui me vient c'est de casser... je sais pas comment dire, c'est de trianguler le machin, quoi... (geste en triangle vers le bas). Il faut que le regard, il arrête de passer par là, quoi (geste horizontal en haut), et que peut-être que s'il est attiré (geste vers le bas)... vers le bas, peut-être que ça va changer quelque chose. Mais c'est une idée de lignes. Ce qui me vient c'est des lignes. Comme ça (geste désignant une ligne horizontale haute partant des yeux) c'est tout le temps comme ça. Et... Je voyais la classe de profil... Je la vois elle, le tableau est comme ça, je la vois elle comme ça, et effectivement il y a cette ligne au-dessus, il faudrait la casser... Il faut la casser...

Il faut qu'elle descende et... Alors, oui, si, ce que j'ai pensé aussi, c'est... enfin, c'est que le seul moyen pour qu'elle descende, c'est que j'attire son regard à moi. Parce que... Bon... Elle regarde comme ça, mais elle a quand même des petits regards vers moi, de temps en temps, évidemment. Quand je dis évidemment, c'est parce que c'est un coup classique quand on est en visite de classe, bon... En tout cas il y a une chose certaine, c'est que moi, j'attire son regard, donc, quelque part cette idée... oui, pour casser cette ligne, il faut que ce soit moi qui me déplace... Ce que j'ai dû me dire à ce moment-là : « c'est pas possible qu'elle ne voie pas les gosses », parce que ça, c'est un truc que je ne supporte pas bien quand même... Enfin, c'est pas possible qu'on fasse classe sans regarder les mômes, c'est... Et, finalement, si elle les regardait, qu'est-ce qui se passerait ? Et ce qui s'est passé, c'était... extraordinaire, après, quoi...

2.1.3. La séquence, l'intervention d'Agnès auprès d'un élève

C'était une séquence de lecture, et elle voulait les faire travailler sur la forme des mots, pour les aider à mémoriser les mots. Elle dessinait une silhouette de mot, et elle demandait aux gamins de trouver de quel mot il s'agissait. Il y a eu une phase où c'était la maîtresse qui était au tableau...Alors le problème c'est qu'il y avait une gamine qui repérait très bien tout de suite et puis tu avais les autres, dont un gamin qui était complètement largué, donc à chaque fois ils avaient des « Faux », quoi, la maîtresse leur disait « Non ». Bon, je refais le même constat que j'avais fait avant, point. Ensuite il y a une phase où elle distribue des polys. Et puis quand les gamins ont eu leur fiche, je suis allée m'installer à la table d'un gamin, à côté de lui, et j'ai complètement ignoré la maîtresse, mais je me suis occupée du gamin. D'une manière suffisamment ostentatoire, assez théâtralisée aussi : j'ai mis en situation, j'ai mis en scène, j'ai parlé assez fort, si bien que finalement, non seulement les autres gamins ont été très intéressés par ce que je faisais, mais en plus la maîtresse a fini par être intéressée par ce que je faisais... Et en fait, ce que j'ai fait c'est tout bête, quoi, c'est ce que j'aurais fait avec n'importe quel gamin dans ma classe...

Donc elle distribue les polys et immédiatement je vois ce gamin complètement paumé, qui s'agite, et puis qui écrit tout de suite. Il n'avait pas du tout compris... La silhouette est assez grosse : ça veut dire que dans chaque case il y a un type de lettre qui rentre. Si tu écris plus petit, ça ne marche pas, tu peux mettre ce que tu veux. Et c'est ça que je vois en fait, c'est un mot écrit tout petit qui doit être papa ou maman d'ailleurs, un des deux, dans la silhouette, mais rien ne correspond. Donc là, je me suis

déplacée, je me suis assise à côté de lui et je lui ai demandé « qu'est-ce qu'il fallait que tu fasses ? Comment tu sais que ça va ? Alors il me dit : « bah il fallait que j'écrive un mot qui rentre dedans ». Son idée c'était qu'il fallait que ça tienne dedans, il ne fallait pas que ça dépasse.

Alors j'ai poursuivi le questionnement : quand il avait sa silhouette, il proposait un mot, comment il pourrait savoir que c'est le bon, parce qu'à chaque fois il n'était pas sûr, et comment il pourrait faire pour être sûr ? Bon alors il y avait l'idée de l'écrire au brouillon et puis de voir ce qui dépassait, ça c'était une première chose, et puis avant, en anticipation, quand il avait une idée, comment avant de l'écrire, il pourrait penser que peut-être c'est vrai, peut-être c'est pas vrai, enfin, essayer de se trouver des points de repère. Et puis le problème qui s'est posé par rapport à ce gamin-là, c'est que en fait mis à part papa, maman ou deux trois mots, il n'avait rien à proposer. Parce que des mots en mémoire, il n'en avait pas. Et que... il ne savait pas les écrire, enfin il ne savait pas où aller les chercher. Alors, à ce moment-là de la place où j'étais, j'ai vu qu'il y avait un texte qui était sur le mur, qui manifestement était en rapport avec leur vécu, et j'ai dit mais ça, dans ce texte, qu'est-ce qui se passe, enfin bon, on est reparti sur ce texte autant que je me souvienne et je me souviens qu'il y avait une histoire de gâteau d'anniversaire, de recette de gâteau... Donc on regarde l'affiche et je lui demande ce qu'il connaît comme mots dedans, et comment il peut les retrouver, comment il peut être sûr...

Il y avait quelques mots effectivement sur lesquels il avait accroché, en particulier gâteau, en particulier anniversaire... Et à ce moment-là, ce que je lui ai proposé, c'est la démarche inverse, puisqu'il connaissait gâteau, comment il ferait pour dessiner la silhouette, comment à son avis, et avant de le faire, comment il pense qu'elle pourrait être la silhouette. Et donc il avait repéré quand même la lettre qui descendait et la lettre qui montait donc il avait une idée, je lui ai demandé de mettre dans sa tête comment pourrait être la silhouette avant qu'il la dessine. Et en fait il l'a dessinée, ensuite il a vérifié en écrivant que c'était OK. Et du fait que je me suis complètement centrée sur ce gamin, non seulement je l'ai fait participer, mais le fait qu'il se rende compte que ces textes avaient un intérêt, qu'il pouvait aller chercher quelque chose, des repères, alors du coup les autres qui étaient autour se sont mis à écouter.

... C'est vrai qu'en même temps que je commence à parler avec ce gamin qui s'appelait Manuel, je m'aperçois que mon ton de voix, la manière dont je questionne, le fait que le gamin me réponde, ça attire l'attention des autres. Je m'aperçois qu'ils regardent, je m'en aperçois parce que je sens leur regard...Je suis toujours très centrée sur... et je le fais exprès, très centrée sur Manuel, par mon attitude, et je mets en scène, je mets en scène mon attitude aussi... je mets en scène ma voix qui attend qu'il réponde, etc. Je suis complètement, enfin je suis vraiment tournée vers lui, et puis je me suis mise complètement à son niveau, tu vois, alors c'est vrai aussi que j'ai repéré dans les yeux de Manuel qu'il était étonné de voir un adulte faire ça, ça c'était clair... Et je crois que ce que j'ai senti dans le regard des autres gamins,... je sens leur regard vers moi, quoi. Je le sens vraiment sans les regarder... Je sens des regards je ne sais pas comment dire, je ne sais pas dans quel champ visuel, mais je sens leurs yeux quoi... Ce qui me revient là en particulier, c'était la gamine qui était performante qui était juste en face, et qui s'arrête, qui s'arrête de faire ce qu'elle fait, et... en fait c'est peut-être son immobilité qui me fait repérer ça. Enfin, en tout cas, ce qui s'est passé, c'est qu'il y a eu un grand silence, et c'est que finalement les gamins se sont mis à écouter ce qui se passait entre Manuel et moi.

Et à un moment donné, il y a eu un gamin qui s'est déplacé, parce qu'il était intéressé par ce qui se passait, parce qu'il avait des idées sur la question. Il est venu là, il était à l'envers quoi, mais un peu tourné aussi, et puis il donnait son avis, sur ce qu'il fallait faire, où trouver des mots...Il proposait des mots pour mettre dans cette silhouette et donc je l'ai associé par un questionnement : « Bon d'accord, tu penses que c'est ça. Comment tu peux être sûr ? Qu'est-ce qui fait que tu penses ça, comment tu peux être sûr ? »

2.1.4. Reprise en explicitation des deux niveaux simultanés de médiation mis en place par Agnès : la relation à l'élève et la relation à l'enseignante

Agnès énonce ainsi le but de son mode d'intervention : « A partir du moment où je me suis assise à côté de Manuel, c'est vrai que le fonctionnement du gamin m'intéressait, mais j'avais un autre objectif qui était de faire en sorte que Sandra s'intéresse à ce que je faisais avec Manuel, quoi... et à Manuel par la même occasion. Donc je continue à regarder Manuel, mais en même temps je faisais attention

au regard de Sandra, en fait, j'y étais sensible, je me demandais si elle allait faire quelque chose ou pas... Et à un moment donné j'ai senti très nettement et son regard et son attention »...

224. N - Alors, attends, tu peux reprendre, là, tu es avec Manuel, donc les enfants, tu as senti que leur regard se posait sur toi, il y a un enfant qui s'est déplacé, à quel moment en fait tu vas sentir que le regard de Sandra... ?

225. A - A un moment donné il y a son regard et elle s'approche

226. N - Comment tu sais qu'il y a le regard ?

227. A - Je ne sais pas, je le sens, j'en sais rien...

228. N - Comment tu sais qu'elle s'approche ?

229. A - Elle est dans mon champ quand même

230. N - Tu vois quoi dans le champ, là ?

231. A - Je vois le bas de son... Je sais qu'elle a une espèce de tunique sur un pantalon. Je vois le bas de sa tunique.

232. N - D'accord

233. A - Donc je sais qu'elle s'approche. Bon il y a le silence aussi qui joue un rôle...

234. N - Il y a le silence des enfants. Et elle, elle fait silence aussi ?

235. A Elle aussi. En fait tout le monde écoute, et c'est vrai qu'elle aussi, du coup, elle écoute. Et ce que j'ai perçu à un moment donné, c'est que ça l'intéressait.

236. N - Alors comment tu perçois que ça l'intéresse ?

237. A - Bonne question...

238. N - Donc, remets toi bien dans ce moment-là, tu es avec Manuel, qu'est-ce que tu es en train de faire quand déjà tu vas sentir son regard sur toi, quand tu vas voir qu'elle s'approche, que tu vois la tunique, donc tu es comment ? Tu es toujours penchée ?

239. A - Oui, oui

240. N - Tu es dans une mise en scène toujours ?

241. A - Je suis toujours penchée, mais à partir du moment où l'autre gamin est venu, je l'ai associé.

242. N - D'accord, donc là tu es avec les deux...

243. A - Je suis avec les deux, quand même très en train de regarder la feuille de Manuel, enfin dans mon champ de vision il y a quand même une partie des autres gamins malgré tout, enfin plus que malgré tout...

244. N - Il y a quoi des autres gamins ?

245. A - C'est marrant je me souviens de la tête de la gamine dont je te parlais tout à l'heure...

246. N - Oui. Donc il y a la tête de cette gamine, et puis il y a des éléments des autres enfants...

247. A - Les autres c'est plus flou

248. N - D'accord et donc quand tu as ces deux enfants à côté de toi, que tu es vraiment penchée vers Manuel et que donc tu sais que Sandra s'est approchée... ?

249. A - Je la sens, je sais parce que je la vois...

250. N - Et c'est comment ce que tu sens ? Tu le sens où, ou tu le sens comment ? Est-ce qu'il y a un endroit de ton corps où tu sens ça ?

251. A - Je ne peux pas dire... C'est pas du bruit parce qu'elle ne fait pas du tout de bruit...

252. N - Est-ce qu'il y a un endroit de ton corps où tu le sens ?

253. A - Je sens... *(silence 8 secondes)*

254. N - Donc si tu prends le temps de voir cet environnement et d'entendre ce silence aussi, et de savoir qu'elle s'est approchée et toi tu es penchée là et tu sens ce regard et tu sens cette attention qui va être de plus en plus...

255. A - Bah, je le sens par là, je le sens sur le dessus de la tête...

256. N - Tu le sens sur le dessus de la tête...

257. Oui, non mais si c'est ça, je sens nettement ça, et à un moment donné, à un moment donné j'ai relevé la tête vers elle

258. N - Oui

259. A - Et j'ai croisé ses yeux et ça m'a confirmé que...

260. N - Et quand tu croises ses yeux qu'est-ce que tu vois ?

261. A - Bah... autre chose que ce que j'ai vu jusque-là dans ses yeux, c'est-à-dire un pétillement, quoi

262. N - Tu vois un pétillement dans ses yeux ?

263. A - Ah oui il se passe quelque chose, ça brille quoi, ce que je revois très bien c'est des yeux qui brillent, alors que la fois d'avant c'était pas ça du tout. Et là je sais que j'ai... Là c'est bon, quoi, j'allais dire le poisson est ferré, mais c'est tout à fait ça... Bon après, il y a eu l'histoire du... Mais ça ce que je suis en train de te raconter, c'était avant qu'on se tourne avec Manuel vers le texte.

264. N - Hmmm, hmmm, et donc quand tu sens que le poisson est ferré, qu'il y a ce pétillement dans le regard, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Qu'est-ce que tu vas faire ?

265. A - Bah, ce que je me dis quand même, c'est qu'il ne faut pas que je loupe mon coup, ça c'est sûr, c'est-à-dire qu'il faut que je continue à donner les moyens en tout cas pas de comprendre forcément tout le cheminement de Manuel, mais au moins, comment dire, à aider Manuel à mettre à jour un maximum de choses pour qu'on puisse s'interroger après sur lui, sur comment il fonctionne et quelles aides il peut mettre en place. Alors ce qui me revient aussi, c'est que non seulement Manuel avait des difficultés, enfin ce que je te disais tout à l'heure, mais le gamin à côté il avait une autre manière de faire... Alors, ça je ne sais plus comment, mais je me souviens que c'était différent... *(silence 6 secondes)* Non, c'est quand même très loin...

266. N - Et, à quel moment tu avais senti que c'était différent dans ce que te disait cet autre enfant ? Donc il était venu à un moment donné, il t'avait fait des propositions.

267. A - Oui, lui, c'était pas cette histoire de tenir à tout prix dans la silhouette...

268. N - Il avait proposé des mots.

269. A - Il avait proposé des mots, mais je ne me souviens plus, il avait une logique à lui, il avait une logique qui n'était pas la même, qui n'était pas la bonne non plus, enfin, qui était une logique à lui mais qui ne correspondait pas à ce qu'on lui demandait, il était sensible mais je ne sais plus à quoi...

270. N - Tu souhaites qu'on prenne le temps de retrouver le moment où cet enfant est venu ?

271. A - Non, parce que c'est plutôt anecdotique à mon avis...

272. N - D'accord il avait une logique à lui...

273. A - Ce qui me paraît important c'est qu'il avait une logique à lui...

274. N - D'accord...

275. A - et que à un moment donné mon rôle a consisté à leur renvoyer la balle quoi, à Manuel et à lui, bon, alors tu penses ça et toi tu penses ça (geste alternatif gauche-droite), enfin, oui c'est exactement ça qui se passait et en fait et c'est pas un hasard que je sois en train de faire ce geste-là (second geste associant un recul postural du buste et un geste des deux mains paumes vers l'avant symbolisant le retrait et mimant simultanément le fait de prendre le bord de la table comme appui pour ce mouvement de recul et de distanciation) parce que c'est devenu très important après, tu sais, le fait que je me recule là.

276. N - Hmmm hmmm

277. A - A un moment donné, je me suis, si tu veux j'avais pris, ce que je disais tout à l'heure, de manière très ostensible, toute la place, et à un moment donné je me suis reculée... parce qu'en fait... je n'avais plus qu'à passer la parole à l'un et à l'autre, tu vois, en alternance. Mais, je n'intervenais plus directement.

278. N - Et quand tu leur passes la parole, tu leur dis quoi, par exemple

279. A - Qu'est-ce que tu en penses ? Lui, il vient de dire ça, qu'est-ce que tu en penses ? Comment tu peux savoir s'il a bon ? Alors lui il vient de dire ça, qu'est-ce que tu en penses ? Tu vois, je leur repasse comme ça la parole...

280. N - D'accord

281. A - Et je me recule (geste, posture) et c'est marrant... parce que je viens de découvrir ce geste (prise de conscience), je l'ai déjà à ce moment-là, ce... le fait de me reculer d'une manière vraiment évidente.

282. N - Et comment tu sais que c'est le moment de te reculer ?

283. A - Parce qu'ils ont les moyens de se répondre

284. N - Comment tu sais qu'ils ont les moyens ?

285. A - Je sais que Manuel a compris que dans chaque case il y avait une lettre et pas plus et qu'il fallait qu'il se débrouille pour écrire plus gros, ça je me souviens, bon, il commence à avoir des points de repère, il les a mis en mots en plus, c'est vrai qu'au départ je l'ai aidé à mettre en mots, c'est le moins qu'on puisse dire, mais il peut s'appuyer sur cette mise en mots pour avoir un avis, et l'autre aussi...

286. N - Donc tu sais qu'ils ont les moyens de se répondre... et donc tu dis, tu te recules, et ce geste que tu as (reprise du geste alterné gauche/droite) ?

287. A - Mais je pense que je l'ai en vrai, en fait

288. N - Ah, tu l'as en vrai ?

289. A - Oui, je pense... (Agnès reprend le geste) « A toi..., à toi... » Enfin il y a un truc comme ça, tu vois...

290. N - D'accord

291. A – Je l'ai en vrai au niveau de me reculer, ça c'est sûr...

292. N -Et pour toi, ça fait partie de la mise en scène ?

293. A – Oui

294. N - c'est-à-dire que c'est aussi ostentatoire, enfin je veux dire démonstratif

295. A - De toute façon, depuis le début, c'est très démonstratif. Je sais, je suis consciente tout du long que j'en fais un petit peu plus que ce que j'aurais fait...

296. N - Est-ce qu'on pourrait un peu parler de ça... Comment tu fais quand ça doit être démonstratif ?

297. A - Par exemple, au niveau de ma position, je disais tout à l'heure quand j'étais très près de Manuel, très centrée sur lui, je suis très près... Je crois que dans une classe ordinaire ou dans la mienne je pense que je ne l'aurais pas été autant... Quand le gamin vient, je joue sur ma position de buste... de manière à montrer que je l'associe. Je veux dire que tous mes gestes sont quand même beaucoup plus appuyés... que...

298. N - Et donc est-ce qu'il y a quelque chose de ton attention qui est quelque part dirigé vers Sandra dans cette...

299. A - Tout est dirigé vers Sandra...

300. N - Et comment ça se passe chez toi quand tu as cette théâtralité, et que tout est dirigé vers Sandra, comment tu le vis puisque c'est quand même l'essentiel...

301. A - Mais, c'est un peu un coup de poker... au moment où je l'ai fait, enfin, j'en avais conscience de ça, ça aurait pu ne pas accrocher, je le mets en scène, si ça n'avait pas marché, j'aurais cherché autre chose sûrement, enfin... ça marche ! Et je le sais très vite que ça marche, à cause du silence, à cause de son attitude...

302. N - Tu le sens très vite, au moment où tu sens son regard et vos regards vont se croiser ?

303. A - Non, c'est la confirmation, ça.

304. N - C'est la confirmation, alors comment tu le sens...

305. A - Je le sens avant parce qu'elle s'arrête !

306. N - Elle s'arrête de quoi ?

307. A - Physiquement

308. N - Elle arrête de bouger ?

309. A - Oui, elle arrête de bouger, elle est immobile...

310. N - A quel moment elle est immobile ?

311. A - Quand je vois le bas de sa tunique

312. N - C'est quand elle s'est approchée de toi...

313. A - Elle est immobile et je sais bien que c'est sa face que j'ai là, ce n'est pas... elle ne me tourne pas le dos, donc. Je te dis j'ai senti aussi très nettement le poids de son regard. Oui, c'est pour ça que j'ai continué à théâtraliser autant...

314. N - C'est-à-dire, à partir du moment où tu sens qu'elle est là, est-ce que ça change quelque chose ?

315. A - Je ne pense pas que j'en fasse plus... Mais en tout cas...

316. N - Qu'est ce qui se passe chez toi là quand tu sais qu'elle est là et que tu sens le poids de son regard ?

317. A - Je sais qu'il ne faut pas que je me trompe... Enfin je sais qu'il faut que ce soit démonstratif, c'est plutôt ça... Ce que je me suis dit à ce moment-là, non je ne me suis pas dit à ce moment-là mais je sentais très bien qu'il fallait que je garde un calme... le calme des grands jours j'allais dire...

318. N - Donc il y a Sandra, tu sais qu'elle s'est arrêtée, tu sens le poids de son regard et là... Tu te dis qu'il faut que tu gardes le calme des grands jours... Et donc c'est comment quand tu dois garder le calme ? Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là pour...

319. A - Et bien j'extrais tout ce qui n'est pas dans mon... J'extrais tout ce qui n'est pas Manuel, la tâche, moi, le gamin quand il s'approche... Si tu veux, je fais comme s'il y avait une bulle...

320. N - Tu as une bulle et dans cette bulle il y a l'autre gamin, Manuel, la feuille...

321. A - Oui, absolument, il n'y a même pas Sandra. Sandra elle s'approche de la bulle si tu veux, mais elle n'est pas dedans...

322. N - Et toi dans cette bulle ?

323. A - Je suis complètement concentrée...

324. N - Tu es complètement concentrée...

325. A - Mais alors là, j'ai l'impression d'avoir les oreilles et les yeux... enfin tout fonctionne, mais multiplié par cent, quoi. Je suis sensible à tout. A tout ce qui se passe dans cette bulle. Mais il faut en même temps que... donc que j'extraie le reste. Même si je perçois le silence, même si... bon, n'empêche qu'il faut que je sois complètement concentrée sur tout, et particulièrement dans un premier temps sur Manuel, et sur l'autre gamin après

326. N - Et quand tu es très, très concentrée dans cette bulle, donc toi tu es au centre de la bulle, ils sont à côté de toi, tu as tous les sens en éveil, tu entends, tu vois tout, et... par rapport à ça, qu'est-ce que tu fais ? A quel moment tu vas te reculer ? C'est beaucoup plus tard ?

327. A - Oui, c'est plus tard. Dans un premier temps ce qui est important c'est de pouvoir mettre en place du silence et accepter le silence, enfin... dans cette classe où il n'y a jamais de silence. Donc poser des questions... Ce que je t'ai dit tout à l'heure... Une question, et attendre... Mais bon, tu vois, il ne faut surtout pas que je repose ma question trop vite...

328. N - Donc c'est comment quand tu poses une question et que tu attends ?... Donc tu vas poser une question à Manuel...

329. A - Ah mais là je suis capable d'attendre très longtemps, ça peut durer cent sept ans, ça je sais que je ne bougerai pas de là...

330. N - Et là tu as posé quelle question alors ?

331. A - C'est la première que j'ai posée... Donc je venais de voir ce qu'il venait d'écrire... donc je ne sais plus ce que j'ai commencé par lui demander, qu'est-ce qu'il avait écrit là, un truc comme ça

332. N - Et comment tu sais qu'il y a du silence là ?

333. A - J'ai quand même senti que le gamin était étonné de me voir, pas du tout rassuré, c'était pas du tout évident qu'il réponde, mais en même temps je suis tellement convaincue qu'il va répondre, et je suis tellement sûre que de toute façon, quoi qu'il arrive, même si ça dure longtemps, de toute façon au bout du compte il répondra bien à un moment donné que... bon ! mais en même temps, il faut vraiment quand même que je me concentre...

334. N - Et quand tu te concentres comme ça et que tu est sûre que de toute façon la réponse viendra, même s'il faut attendre très longtemps, c'est comment quand tu es sûre ? Donc tu es très concentrée... et cette certitude ?

335. A - Elle est là. De toute façon elle est là avec ce que je t'ai dit tout à l'heure, c'était le calme des grands jours, c'est... tu peux attendre indéfiniment...

336. N - Oui...

337. A - Tu sais que ça viendra, de toute façon...

338. N- ça viendra...

339. A - ça viendra parce qu'en plus, je ne sais pas comment dire, mais mon attention à lui n'est pas feinte. Bon, bien sûr, tout ça c'est pour Sandra. Mais c'est vrai que ça m'intéresse son truc. Même si c'est mis en scène, c'est pas du toc... Je crois que le gamin l'a bien senti. Et le fait que je sois sûre qu'il me réponde, c'est aussi parce que... ça m'intéresse. Donc forcément, il va bien répondre !!! (rires)... Il ne peut pas faire autrement que de sentir que ça m'intéresse ! (rires)... et ce qui s'est passé ! Voilà ! Oui, enfin bon, voilà, c'est marrant !...

2.1.5. Explicitation du temps d'entretien avec Sandra

Ce qui s'est passé après dans l'entretien avec Sandra, bah j'ai senti qu'elle avait... enfin, qu'elle avait complètement changé, quoi. Je n'étais plus perçue comme la conseillère machin... Même si la communication était bonne entre nous dès le départ, j'étais quand même perçue comme la méchante qui venait l'embêter, quoi... Et ces yeux qui pétillent, je les retrouve ses yeux qui pétillent parce que c'était tellement important... Je ne lui ai strictement rien dit sur la manière dont elle avait construit sa séquence si tu veux mais sur... qu'est-ce qu'on (elle et moi) on a vu de ce qui se passait ? Qu'est-ce qu'on a repéré ? Et puis finalement elle a dit des choses... Elle n'en a pas dit beaucoup par rapport au comportement de Manuel, par rapport à d'autres gamins, mais elle avait quand même repéré des petites choses qu'elle a pu dire... et j'ai embrayé dessus. Et à partir de là tout a changé, c'est évident ! Pour moi ça a tout changé les choses ! Ce moment-là, ça a complètement changé... parce que elle m'a dit un truc du genre... enfin elle m'a dit que c'était intéressant, quoi. Oui, que c'était intéressant ce qui s'était passé, c'était intéressant ce que faisaient les gamins... Alors c'est vrai que je l'ai aidée à décoder... ce qu'on pouvait comprendre de... Je lui ai un peu mâché les mots, quand même, enfin je l'ai aidée à trouver le sens en tout cas le sens que moi je donnais à ce qui s'était passé. Mais, en gros j'avais posé les... enfin je ne sais pas, c'est un peu comme un roman policier... mais c'est vrai, quelque part il y avait une énigme, les comportements des gamins... je l'ai posé comme une énigme... et puis quelque part je l'ai laissée comme telle... Bon, on ne sera jamais sûr, mais peut-être que c'est ça... Et je sais qu'elle a accroché, je l'ai senti à son regard complètement...

364. N - Donc en fait c'est dans l'entretien que tu as eu la confirmation que ça avait accroché.

365. A - Oui, complètement.

394. N - D'accord... Et qu'est-ce qui va se passer dans cet entretien ?

395. A - On va complètement disséquer le comportement des deux gamins et faire plein d'hypothèses, parce qu'il y a quand même des choses qui restent dans l'ombre et ce que je vais proposer c'est qu'elle continue la recherche, quoi... Bien sûr qu'on a des hypothèses sur des choses mais...

396. N - Sur ces deux enfants en particulier ?

397. A - Sur ces deux enfants en particulier.

398. N - Le geste que tu avais fait tout à l'heure là ? (reprise du geste désignant alternativement les deux enfants)

399. A - Oui alors attends, il y a ça (geste alterné gauche /droite) mais il y a ça aussi (mouvement de recul du buste, mains en appui contre la table, paumes tendues vers l'avant, doigts vers le haut). Je vais te dire après parce que ça je m'en souviens très, très bien et c'est effectivement toujours cette fois-là...

400. N - D'accord

401. A - Et le fait de démarrer sur le comportement des gamins, donc je sais maintenant, son intérêt est très, très fort pour « comment ça se passe dans leur tête ». Donc je sais, ça, ça marche. Donc je peux aller plus loin, donc je peux faire d'autres choses, donc je peux lui dire des choses sur sa séquence à ce

moment-là, et en particulier, je lui parle de la première phase quand elle était au tableau, et là, je critique, dans le sens « voilà ce que j'ai observé », et je lui parle des gamins qui sont venus au tableau, alors que manifestement elle n'avait rien vu, et...

402. N - Rien vu de ce que les gamins avaient fait ?

403. A - Oui, elle, elle était complètement centrée sur l'avancement de la tâche, il fallait arriver au bout dans un temps donné, c'était évident... Et là, je lui renvoie par rapport aux deux seuls que j'ai pu observer, parce que les autres j'ai quand même pas eu le temps,... si il y avait la gamine qui était très performante, alors elle était d'accord très vite avec moi pour dire qu'effectivement peut-être qu'il aurait fallu proposer autre chose à elle, parce qu'elle était pratiquement... Et là je me souviens que j'ai vraiment pu lui renvoyer avec ce qu'on avait appris du comportement des deux autres que ça n'allait pas, quoi, que son attitude n'allait pas... qu'elle ne pouvait pas ne pas tenir compte de ce que faisaient les gamins, et que, quoi qu'ils fassent, c'était forcément à prendre en compte, et à ce moment-là, elle m'a dit un truc du genre « oui mais moi je ne sais pas faire, je sais pas faire, comment il faut que je fasse ? je... je ne sais pas faire autrement »... Et, justement ce geste de reculer, je lui ai dit « Ecoute, je te propose un truc mais à toi de voir si ça marche ou pas. Il faut que tu arrives quand tu prépares ta séquence ou quand tu la penses, à réfléchir à ce que tu vas leur dire, à ce qu'ils vont avoir comme outils, bon les textes ou je ne sais pas quoi, et tu réussiras, je me souviens très bien qu'on a parlé de critères de réussite... tu pourras considérer que tu as réussi quand tu pourras te reculer (j'ai repris mon geste de recul), t'asseoir dans un coin et regarder tes élèves... Si tu ne peux pas te permettre de les regarder, si il faut tout le temps que tu sois en train de leur donner la réponse, ... c'est qu'il y a un truc qui manque quelque part... Et, je crois que c'est ça qu'il faut que tu essayes de faire. Parce que pour que tu puisses les regarder, les observer, et repérer leur comportement (et j'ai eu ce geste de nouveau), et donc à la limite tu leur passes la parole, bon tu peux les guider vers..., mais c'est tout. Tu es en retrait. » Je me souviens très bien de ce geste-là. Parce qu'en plus elle me l'a redit plus tard. Que pour elle ç'avait été non seulement un déclic, mais en même temps qu'après, quand elle a essayé toute seule dans son coin, elle pouvait s'auto-évaluer. « Est-ce que j'ai été en retrait ? Est-ce que j'ai pu les regarder?.. Oui, est-ce que je me suis donné les moyens de les regarder ? » Et ça, après, je l'ai revue parce qu'elle m'avait demandé de venir la voir. Elle était toute fière de me montrer qu'elle pouvait mettre en place ses critères de réussite, se retirer et observer... Ce qui a joué pour elle c'est vraiment le fait de pouvoir se reculer, et de pouvoir les regarder...

N - Et tu as l'impression que le geste a été une ressource pour elle ? Le fait que tu le montres par un geste ?

A - J'en suis convaincue parce qu'elle me l'a redonné après.

N - Comme ça ?

A - Comme ça. Le geste du buste en arrière. Elle me l'a redonné, parce qu'on s'était revues en animation pédagogique.

N - Donc pour toi c'est un critère, le fait qu'elle te l'ait redonné

A – Ah oui, oui.

N - D'appropriation ?

A - Oui.

N - Alors on reprend, donc tu dis que tu as quand même remis à jour le geste ?

A - Ah oui, je l'ai retrouvé tout à l'heure !

N - Attends, le fait qu'elle te le montre, ça tu t'en souvenais ?

A - Qu'elle me le montre après, oui. Je me souviens de ça. Mais le fait que je l'aie mis en scène avec les gamins, je ne l'avais pas retrouvé, ça… je l'ai retrouvé en le faisant... Et c'est vrai que c'est là-dessus qu'on s'est appuyé... Après depuis en y réfléchissant, s'autoriser à, c'était un truc comme ça, s'autoriser à se mettre au niveau du gamin...

2.1.6. Commentaire

On voit donc ici à quel point la visée d'Agnès en tant que formatrice est un changement d'attitude en profondeur pour Sandra, qui passe par le fait de créer, par une mise en situation adaptée, des

conditions qui obligent l'enseignante à poser son regard non plus au-dessus, mais à la hauteur des enfants. L'ingéniosité du mode d'intervention tient au fait que la prise de conscience est liée à un changement de direction de l'attention pour l'enseignante, dont le regard se trouve nécessairement attiré par la théâtralité démonstrative de la médiation pédagogique telle qu'Agnès la met en place auprès des deux élèves. De ce fait, le fonctionnement des élèves devient le centre autour duquel s'ordonne ce dispositif de formation en acte. Au-delà de la performance, ce qui est en jeu dans cet exemple, c'est la double prise en compte de l'élève comme finalité du processus pédagogique, et de l'enseignant comme cible du processus de formation. Agnès se recule et laisse les élèves fonctionner seuls, ce qui lui permet de les observer. Sandra découvre conjointement le fonctionnement de deux de ses élèves en interaction, et l'intérêt d'une attitude de distanciation qui rend possible cette observation. Le détour par ce « spectacle » est ici la condition même de la prise de conscience par l'enseignante des changements de perspective qu'elle devra opérer pour prendre pleinement en compte l'activité effective des élèves dans la tâche proposée. L'intervention agit donc à de multiples niveaux : elle est une médiation pédagogique qui laisse l'espace aux élèves pour agir seuls et l'espace à l'enseignant pour recueillir l'information et réguler ensuite son action ; mais en tant que situation de formation, la mise en scène de cette médiation vise ici en premier lieu un processus de changement chez une enseignante qui n'a pas encore véritablement appris à regarder ses élèves pour partir de là où ils en sont.

Conclusion : former des formateurs aux pratiques réflexives

Le rôle de l'enseignant est de mettre l'élève en situation d'apprentissage, celui du formateur-tuteur est de créer les conditions de l'appropriation par le stagiaire des différentes facettes du métier d'enseignant. Praticien de l'accompagnement et de la juste intervention, le tuteur a une place essentielle dans la formation pratique des enseignants. On pourrait supposer qu'un bon pédagogue auprès des enfants devienne spontanément un bon pédagogue face à un adulte. Or il n'en est rien : l'enseignant expérimenté qui reçoit des stagiaires n'opère pas si facilement ce transfert de compétence. Très souvent, on constate chez les formateurs débutants à la fois une difficulté à se positionner face à des adultes ayant un statut d'apprenant, et, paradoxalement, une régression à une attitude transmissive. De même qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour savoir l'enseigner, de même il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon conseiller pédagogique. Dans un cas comme dans l'autre, une révolution copernicienne doit advenir, qui remet l'apprenant au centre, et l'intervenant à la périphérie.

En termes de professionnalisation, ce repositionnement peut être favorisé par deux approches complémentaires et indissociables de la formation des formateurs aux pratiques tutorales :

- des stages de formation visant l'acquisition des compétences et des postures spécifiques de l'accompagnement des pratiques réflexives en formation d'adultes : travail sur l'écoute, techniques d'entretien, aide au changement, etc.

- des dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques pour les formateurs eux-mêmes, qui facilitent la prise de conscience des différentes attitudes en jeu dans l'interaction avec les stagiaires, l'expression des difficultés rencontrées, mais aussi la mise en mots des savoir-faire déjà en place.

Ce double processus contribue de manière décisive à la construction progressive d'une unité interne, celle de l'identité professionnelle de formateur d'enseignant en tant qu'intégration des compétences acquises auprès des élèves, à un autre niveau d'intervention : celui de l'accompagnement des apprentis-professeurs. A partir de cette mise en cohérence, au-delà des pièges du vouloir-aider, apprendre à se faire confiance dans l'identification du caractère spécifique de chaque situation, apprendre à laisser émerger et à reconnaître cette dynamique intérieure de la juste intervention qui s'élabore au fil de l'expérience des interactions, peut-être est-ce la condition pour faire confiance au débutant et lui ouvrir les voies de l'autonomie ? Réciproquement, faire confiance au stagiaire et à sa capacité de changement, peut-être est-ce la condition pour être à l'écoute et laisser se mettre en place le juste accompagnement ? Et pour que s'installe, au cœur de la pratique professionnelle, ce qu'Agnès appelle « le calme des grands jours »...

———————————

Paru dans Expliciter 47, décembre 2002
Publié dans Recherche et formation n° 36, « Le praticien réflexif ». INRP, 2001.

Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold

Nadine Faingold,
maître de conférences à l'I.U.F.M. de l'académie de Versailles.

Que représente pour toi le modèle du "praticien réflexif"?

Le modèle du praticien réflexif est essentiel dans ma conception du processus de formation. Il est à la fois un but à atteindre, et une indication pour les démarches à privilégier (1). Actuellement, dans la formation d'enseignants spécialisés où j'interviens, le modèle du praticien réflexif se concrétise sous différentes modalités d'analyse de pratiques : séminaire d'explicitation des pratiques, vidéo-formation, mémoire professionnel, visites de formation, enregistrement systématique au magnétophone de toutes les séquences pédagogiques.

J'ai développé dans ma thèse l'idée que la dimension réflexive a d'abord besoin d'être sollicitée dans des dispositifs de formation pour pouvoir s'intégrer à la pratique. L'utilisation en formation d'outils comme la vidéo, l'écriture ou l'entretien d'explicitation permet, par la médiation de l'analyse, de modifier en retour l'action pédagogique. Plus on diversifie les modalités de décentration et d'aide à la prise de conscience, plus on peut faire le pari que chaque stagiaire va s'approprier une aptitude à traiter l'information sur une situation donnée en y intégrant une posture intérieure de prise de recul et d'analyse de son propre fonctionnement. C'est ce qui à mon sens rend possible la "réflexion dans l'action" qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession.

Actuellement, mon intérêt en tant que formatrice et en tant que chercheuse se centre sur l'apport spécifique de l'entretien d'explicitation dans les méthodologies d'analyse des pratiques professionnelles 2). L'entretien d'explicitation (EdE) est une technique d'aide à la verbalisation des éléments implicites de l'action qui a été élaborée par Pierre Vermersch, chercheur au CNRS. Il permet un retour réflexif aussi bien sur le fonctionnement cognitif dans la réalisation d'une tâche que sur le vécu d'une pratique professionnelle. Depuis plusieurs années, j'ai le souci de mener de front à la fois une formation à la technique de l'entretien d'explicitation et une formation par l'explicitation des pratiques. Ceci me permet de trouver une cohérence entre ce que je fais avec les stagiaires et ce que je leur demande de faire avec les élèves :

de même que je demande aux stagiaires de mettre en œuvre une pédagogie active, de même je leur propose une formation expérientielle à travers des mises en situation visant la construction de savoir-faire professionnels

de même que je demande à un stagiaire d'être attentif à la logique de fonctionnement de chaque élève dans la réalisation d'une tâche, de même je m'attache à comprendre le "comment" de son mode d'intervention par rapport aux élèves en l'aidant à mettre en mots son vécu d'une situation pédagogique.

de même que je propose aux stagiaires de favoriser chez leurs élèves un questionnement métacognitif (comment je m'y prends pour apprendre), de même je sollicite en permanence chez les futurs enseignants une attitude réflexive par rapport à leur pratique.

Cet isomorphisme s'est sans doute mis en place à mesure que je devenais moi-même une praticienne réflexive, par souci de congruence...

2. Ce modèle du "praticien réflexif " semble peu diffusé en France…

Je pense qu'il existe en France, dans les IUFM et ailleurs, de très nombreuses pratiques de formation relevant du modèle du praticien réflexif, mais à ma connaissance aucun travail de capitalisation de ces expériences n'a encore été fait. En ce qui concerne l'explicitation, un groupe de travail s'est constitué récemment autour de Pierre Vermersch dans le cadre du GREX sur le thème de l'analyse des pratiques. Les informations sont accessibles sur le site www.grex2.com.

3. Quels sont les apports spécifiques de la technique de l'entretien d'explicitation ?

L'approche de Pierre Vermersch (3) est une synthèse complexe de différents apports, depuis la théorie de la prise de conscience chez Piaget jusqu'à la visée phénoménologique de description des vécus subjectifs, en passant par la prise en compte de techniques d'écoute et d'accompagnement issues du champ de la thérapie. Je vais tenter de formuler en quelques points ce qui me paraît le plus spécifique de l'entretien d'explicitation, en espérant ne pas être caricaturale.

C'est une approche descriptive. La première recommandation qui est donnée dans les stages est de supprimer la question "Pourquoi ?" qui induit le plus souvent chez l'interlocuteur une attitude de justification ou de rationalisation, pour le remplacer par un questionnement en "Comment ?".

L'entretien d'explicitation vise toujours une situation spécifiée, particulière : les généralités sont systématiquement écartées pour relancer sur "Donne-moi un exemple, un contexte, un moment..."

L'explicitation a nécessairement lieu a posteriori, elle fait appel à la mémoire concrète. Il s'agit d'aider le sujet à re-présentifier un vécu particulier, en recontactant d'abord la situation dans ses aspects sensoriels par l'évocation du contexte, de la posture corporelle, des perceptions, pour pouvoir ensuite accéder à la complexité du fonctionnement mental du sujet dans ce moment spécifié.

Ceci suppose que l'accompagnement vise une position de parole particulière, la position d'évocation ou position de parole incarnée, qui génère une mise en mots qui se distingue nettement des registres habituels de verbalisation. Le sujet qui parle de sa pratique est alors davantage tourné vers son univers intérieur que vers l'interlocuteur, il n'est plus dans le commentaire de son action, mais dans la découverte du détail de son activité mentale. Expliciter n'est ni expliquer ni raconter.

L'explicitation est d'abord une aide à la prise de conscience : ce qui est mis en mot n'est pas accessible spontanément au sujet. En position d'évocation, le sujet peut accéder à des aspects préréfléchis de son action, le préréfléchi désignant cette entité mentale qui préexiste à la prise de conscience : c'est ce qui est en mémoire sans avoir encore fait l'objet d'une symbolisation, ni sous forme de représentation, ni a fortiori sous forme verbale.

C'est la description du vécu de l'action qui est visée. Les questions qui sont formulées relèvent d'un modèle de l'action qui suppose que les points-clé à mettre au jour sont les prises d'information (comment sais-tu que...?), les prises de décision (qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?) et les opérations d'effectuation (comment t'y prends-tu ?).

4. Quel est l'intérêt d'une formation à l'entretien d'explicitation pour devenir un meilleur accompagnateur réflexif ?

L'EdE peut être utilisé aussi bien en situation duelle dans les entretiens de formation ou les entretiens de recherche, qu'en groupe d'analyse de pratique, en bilan de stage, ou dans tout contexte où il s'agit de mettre au jour le comment d'une pratique professionnelle.

Le plus important est peut-être que la formation à l'entretien d'explicitation met en place assez rapidement une attitude d'écoute extrêmement respectueuse de l'autre dans la mesure où la technique de questionnement, si elle est correctement acquise, interdit toute induction, toute interprétation et tout jugement. La position du questionneur consiste à écarter toute hypothèse préalable pour se mettre a l'écoute. C'est le sujet qui sait. Moi, je ne sais rien du vécu subjectif de l'autre. Il s'agit uniquement de l'accompagner dans la description du déroulement de ses actions matérielles et mentales dans une situation donnée. Ce qui suppose à la fois une attitude totalement non-directive sur le contenu, mais en même temps un guidage très ferme visant à écarter les commentaires et les généralités et à relancer sur le détail de l'action dans un moment précis. L'EdE est donc à la fois une technique de recueil

d'information sur le fonctionnement de l'autre, et une aide à la prise de conscience. Mais c'est toujours le sujet qui détient la clé du travail qui s'opère. En analyse de pratique, lui seul peut faire émerger le sens de ce qui est évoqué. C'est pour cette raison que je pointe toujours ce qui pourrait être de l'ordre des interprétations et des projections pour systématiquement renvoyer au sujet. Pour donner un exemple, les formateurs ont coutume, quand ils ont été observateurs d'une pratique, de questionner tel ou tel moment qui leur semble important. En explicitation des pratiques, l'entrée dans le travail réflexif sera toujours : quel est le moment que tu souhaites explorer ? J'ai constaté que ce point est l'un des plus difficile à faire acquérir en formation de formateurs. Pourtant, le choix du moment par le sujet lui-même est absolument décisif : le plus souvent il ne sait pas avant de l'avoir exploré ce qui fait que ce moment est important pour lui, mais lui seul peut savoir que c'est là qu'il est important d'aller chercher. A ce niveau, nous ne sommes plus dans uniquement dans l'explicitation de l'action, nous sommes dans la mise au jour du sens sous-jacent à la pratique, ce qui relève d'un autre type d'entretien que j'ai formalisé dans un cadre de recherche et que j'appelle l'entretien de décryptage (4) pour le distinguer des approches à visée interprétative.

5. En quoi consiste une formation de formateurs à la pratique de l'EdE ?

C'est une formation expérientielle où l'on s'exerce très concrètement au questionnement dans des mises en situation par groupes de trois comprenant un sujet qui évoque, un accompagnateur et un observateur. C'est un travail très impliquant dans la mesure où chaque personne est amenée à entrer en contact avec son univers intérieur. La formation à la technique de questionnement est exigeante : il faut compter une douzaine de jours sur deux ans pour s'approprier la technique de questionnement et l'utiliser de manière fluide en analyse de pratiques. Par ailleurs, il est souhaitable de mettre en place ensuite des séminaires de supervision pour les formateurs. La raison pour laquelle l'acquisition de la technique est longue est que, comme le souligne Pierre Vermersch, c'est une approche qui vient bouleverser nos habitudes de questionnement. Il s'agit vraiment de se mettre entre parenthèse, et d'adopter une attitude en miroir qui consiste à ne renvoyer à l'autre que ce qu'il a déjà formulé pour lui permettre d'aller plus loin. Donc, uniquement des relances par la reprise exacte des mêmes mots, des gestes, et même des dénégations : "Et quand tu ne sais pas, qu'est-ce que tu sais quand même... ?" Je suis l'autre exactement là où il en est pour le renvoyer à lui-même. La technique de questionnement est également difficile parce qu'elle vise aussi à apprendre à interrompre l'autre au bon moment pour lui permettre d'aller plus loin dans l'explicitation. Interrompre sans déranger, ce n'est pas simple, et pour beaucoup de stagiaires, c'est un obstacle qui met très longtemps à être levé, même s'ils constatent que ce n'est pas interrompre pour donner son avis, ce qui est de fait très inconvenant, mais interrompre pour renvoyer l'autre à lui-même, à un approfondissement de sa connaissance de lui-même. C'est donc une formation à l'humilité en même temps qu'à une attitude de fermeté très grande dans l'accompagnement.

6. Quelle est la place de l'entretien d'explicitation dans les séminaires d'analyse de pratique que tu animes ?

C'est une place centrale et c'est un point de départ incontournable. Je m'explique. En séminaire d'analyse de pratiques il s'agit d'un travail de pratique réflexive qui inclut l'explicitation de l'action mais qui dépasse très souvent la seule dimension procédurale puisque le vécu subjectif est présent dans toutes ses facettes, y compris émotionnelles. Il va donc falloir dans certains cas clarifier, identifier ce qui se joue pour le sujet de sa problématique personnelle dans la situation évoquée, et ce qui relève du professionnel. L'approche de l'explicitation permet de travailler, quelle que soit la difficulté, au niveau des stratégies, du "comment faire" pour mieux s'y prendre dans le contexte évoqué. Je précise que je travaille sur des situations qui posent problème, mais aussi sur des moments de réussite. C'est pour moi un facteur essentiel de la construction de l'identité professionnelle que d'aller explorer les situations-ressource, et les valeurs qui s'y trouvent incarnées. Par ailleurs, le travail de comparaison des stratégies entre la manière de s'y prendre quand "ça n'a pas bien marché" et quand "j'ai su faire" est souvent très fructueux. Les travaux de Robert Dilts (5) en PNL, m'ont beaucoup appris en ce domaine.

En quoi l'entretien d'explicitation a-t-il pour moi une place centrale ? Parce qu'il permet à tout moment de quitter le registre des généralités, du récit, du commentaire, des explications, pour aller au plus près

du vécu subjectif à partir de l'évocation, en position de parole incarnée, de la manière de faire dans un moment précis de pratique professionnelle. Dans cette re-présentification de la situation émerge, quand la personne est en évocation de son action, ce qui se joue d'important pour elle dans le fait que c'est ce moment-là qui a été choisi.

En quoi l'EdE est-il pour moi toujours un point de départ ? Parce que quand on travaille sur des pratiques professionnelles, il me semble qu'il ne peut y avoir émergence du sens que sur la base d'une présence à soi-même dans l'évocation d'une pratique en acte.

Ces points relèvent de mon intervention propre en tant qu'animatrice du séminaire d'analyse de pratiques, mais ils sont valables aussi pour les entretiens de recherche ou les entretiens de formation. En séminaire d'analyse de pratiques, je mène d'abord seule un temps d'explicitation auprès de la personne qui présente l'étude de cas. La parole est ensuite donnée aux participants pour élargir le recueil d'information. Ensuite, le cas échéant, je décide d'un mode d'intervention pour accompagner la personne dans la clarification de ce qui peut être fait pour dépasser la difficulté évoquée.

7. La réflexion ne commence-t-elle pas après l'explicitation de l'action ?

En effet, si on reprend la distinction piagétienne entre réfléchissement de l'action et réflexion sur l'action, l'explicitation est le temps du réfléchissement au sens où le vécu subjectif de la situation est évoqué et mis en mots. C'est un moment où peuvent s'opérer des prises de conscience fortes. La réflexion se poursuit ensuite, avec le groupe, puis par l'écriture le cas échéant. Dans tous mes séminaires d'analyse de pratiques, il y a un enregistrement au magnétophone, la cassette étant restituée à celui qui a présenté l'étude de cas. Les stagiaires disent que la réécoute des cassettes est pour eux un temps essentiel de travail réflexif, qui génère souvent de nouvelles prises de conscience.

8. Par quoi faut-il compléter l'apport des entretiens d'explicitation pour former des formateurs à l'entretien réflexif ?

Par un travail sur soi dans un cadre de supervision qui permette d'identifier clairement les éléments de sa problématique personnelle qui peuvent interférer dans les entretiens à forte connotation émotionnelle. Et par une formation aux modes d'intervention (6) en termes d'aide au changement pour accompagner le stagiaire dans le processus de formation. Pour reprendre le parallélisme évoqué plus haut, les formateurs sont dans la même position que les enseignants qui utilisent l'entretien d'explicitation comme outil de recueil d'information sur le fonctionnement des élèves, mais qui doivent ensuite trouver des modes d'intervention adaptés en termes de remédiation pédagogique pour que les difficultés rencontrées soient dépassées.

Références :

FAINGOLD N. (1996) Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in PAQUAY L. et al. Former des enseignants professionnels. Bruxelles : De Boeck.

FAINGOLD N. (1997) Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques, in VERMERSCH P. et MAUREL M., Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris : ESF.

VERMERSCH P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF.

FAINGOLD N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. Actes du Colloque international « Recherche et Formation des enseignants ». Février 1998. IUFM Grenoble. (CD Rom)

DILTS R. (1995). Des outils pour l'avenir. Paris : La Méridienne. Desclée de Brouwer.

FAINGOLD N. (1999). Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre. Spirale n°24, Oct. 1999. Université Lille 3.

Paru dans Expliciter n° 52, décembre 2003

Accompagner l'entrée dans le métier par l'explicitation de moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles

Nadine Faingold

Cet exemple est issu du recueil de données de la recherche menée en 2001-2002 à l'IUFM de l'académie de Versailles : Construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté.

Equipe de recherche : Nadine Faingold, Agnès Thabuy, Brigitte Cosnard, Elisabeth Jacob-Boisson, Nicole Peyret, Christine Vinckel.

En France, les enseignants qui souhaitent se spécialiser dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté suivent une formation d'une année. La recherche s'est donné pour visée de mieux comprendre le processus de formation et la dynamique identitaire qui permettent à des enseignants de se repositionner au plan de leurs pratiques et de leur identité professionnelle, en devenant enseignants spécialisés (maîtres E). L'objet de cette recherche est donc d'analyser comment se construit l'identité professionnelle du maître E au cours de sa formation initiale, puis dans l'exercice du métier. La méthodologie de recueil de données est celle de l'entretien d'explicitation.

Les consignes sont les suivantes :

1er entretien - Je te propose d'évoquer les moments forts pour toi de ton année de formation à Cergy.

Faire noter ce qui vient, puis mener l'entretien sur l'exploration de ces moments.

2ème entretien

Temps 1 : Je te propose d'évoquer trois moments forts de ton vécu scolaire.

Laisser à la personne quelques moments d'évocation silencieuse, faire noter les moments qui viennent. Puis, mener l'entretien sur chacun de ces trois moments.

Temps 2 : Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu t'es senti maître E

Laisser à la personne quelques moments d'évocation silencieuse, faire noter ce qui vient.

Temps 3 : Maintenant, je te propose d'évoquer un autre moment de pratique professionnelle où tu t'es senti maître E.

Si le moment évoqué dans le premier entretien n'était pas un moment avec des élèves : ajouter : "cette fois-ci un moment avec des élèves"

Si le premier moment et le second sont des moments avec des élèves, en solliciter un troisième : "cette fois-ci avec des adultes"

Si le moment avec des adultes concerne des parents, solliciter "cette fois-ci avec des collègues".

Faire noter ce qui vient. Le ou les entretiens suivants portent sur l'explicitation de ces différentes situations.

Voici un extrait d'entretien de recherche portant sur la première consigne : « Je te propose d'évoquer les moments forts pour toi de ton année de formation à Cergy. »

Patrick et le moment de silence… ou Apprendre à prendre du temps

Nadine - Je te propose d'évoquer un moment fort pour toi de ton année de formation à Cergy.

Patrick - … Je revois des moments quand on était en stage de pratique accompagnée, au moment où on avait notre petit groupe de gamins qu'on retrouvait à chaque fois. Et je revois les premiers moments de silence que j'ai réussi, pas à obtenir, mais à m'accorder, j'avais vraiment l'impression d'avoir franchi un pas. Je pense que parmi les choses que j'ai construites ici, il y a vraiment ça, des moments de silence que je me suis accordés, la gestion du temps, la gestion de la parole.

Sollicitation d'un moment spécifié

Nadine - ça m'intéresserait qu'on s'arrête là-dessus, si tu veux bien, tu prends ton temps...

Donc un moment qui te reviendrait …

Patrick - … Je suis dans la salle de réseau, je suis assis face aux deux enfants dont j'avais à m'occuper, qui étaient deux enfants de CP, face à moi il y avait Ahmed à gauche, et Saïd à droite, deux gamins adorables, je les revois bien, et on était sur un projet de construction de livre. Donc ce jour-là les gamins étaient en train d'essayer d'écrire une phrase, c'était une phrase dans laquelle il y avait le mot Spot, qui était le personnage principal du livre qu'on était en train de construire, et Spot les gamins n'arrivaient pas ce jour-là à l'écrire, or c'était un mot qu'on avait déjà rencontré.

Nadine - Qui devait écrire ? Chacun d'entre eux ?

Patrick - C'était Ahmed qui avait le crayon à ce moment-là, il devait écrire Spot et l'autre devait participer à « comment on fait pour écrire Spot ». Les enfants attendaient que quelque part je vienne à la rescousse et ce jour-là **j'ai attendu**.

Arrêt sur image

Nadine - Tu restes juste sur le moment où tu sens que les enfants attendent que tu viennes à la rescousse.

Patrick - C'est Ahmed qui a le crayon papier dans la main, il taille son crayon, ils sont tous les deux à gérer ça, … et puis je les laisse revenir à la table, …je recentre sur là où on en était, je recentre avec une question : « qu'est-ce qu'on cherchait à faire ? », et là il y a Saïd qui me dit : « on n'arrive pas à écrire Spot ».

Exploration du vécu subjectif

Nadine - Qu'est-ce qui se passe juste pour toi à ce moment-là ?

Patrick - Ce qui se passe pour moi, j'ai eu l'impression d'avoir… pas un flash, mais comme une évidence, **quelque chose s'est imposé à moi comme une évidence, que je devais me taire**, **et pour moi c'était important, alors que ça n'était pas du tout important auparavant. Et là je me suis dit tais-toi, laisse-les travailler, laisse-les construire. Et ça a duré longtemps, et j'étais partagé, c'est violent le silence, le silence qu'on s'impose c'est assez dur, et je le sentais monter en moi en me disant il ne se passe rien et je savais bien qu'il se passait plein de choses.**

Nadine - Donc tu sens monter ça en toi, il ne se passe rien, et en même temps…

Patrick - En même temps je sais que c'est comme ça que ça allait avancer avec les gamins.

Sollicitation d'une explicitation de l'action (stratégie intérieure)

Nadine - Donc comment tu fais par rapport à ce qui monte en toi ?

Patrick - Je regarde les enfants avec je pense un regard de bienveillance en me disant ça va venir. Mais en même temps j'ai l'impression qu'il y a une certaine violence, à savoir que **mon réflexe aurait été de leur fournir une aide très vite, mais je sens que je suis en train de me départir de ce réflexe-là.**

Guidage vers le ressenti corporel

Nadine - Tu le sens quelque part ce réflexe ?

Patrick - Oui, je le sens par des attitudes corporelles, à savoir que là où j'étais plus détendu, assis, en croisant les jambes, et un petit peu en retrait de la table, je sens que je m'approche d'eux. C'est quelque chose qu'on avait évoqué, et je me suis vu à ce moment-là me rapprocher d'eux, les cerner un petit peu. Et là je ne peux pas le jurer, mais **je pense que j'ai eu un mouvement de recul et d'apaisement en me disant laissons faire…**

Nadine - Tu as un mouvement de recul, d'apaisement…

Patrick - Oui, d'apaisement corporel en ne leur disant rien.

Nadine - En ne leur disant rien…

Patrick - En ne leur disant rien… J'avais vraiment l'impression que je leur fournissais du rien mais c'était ce dont ils avaient besoin, et avec un regard de confiance. Et les enfants étaient un peu surpris par ça, parce que eux aussi ça leur faisait certainement peur un petit peu, je ne sais pas combien de temps ça a duré, ce silence a dû durer trente secondes, c'est long trente secondes, c'était long entre eux aussi. Et je ne revois plus exactement ce qui s'est passé après, tu vois je ne sais pas finalement si le mot est venu... Mais j'ai eu l'impression d'avoir avancé justement dans ma recherche à moi, dans ce que je devais faire.

Retour en arrière pour passer au niveau du sens

Nadine - Si je reviens un peu en arrière tu dis c'est une évidence, ça t'apparaît comme une évidence qu'il faut te taire, donc cette évidence quel sens elle a là ? Comment tu la formulerais ?

Patrick - Je me suis dit, j'étais face à eux, et il y avait plusieurs options qui se présentaient à moi, et les options auxquelles j'avais recours dans des cas similaires les autres fois c'était où est-ce qu'on pourrait regarder, d'orienter par des questions, et là je savais que je pouvais le faire, et je ne sais pas pourquoi à ce moment-là il m'est apparu que ça ne devait pas se passer comme les autres fois.

Vérification de la position d'évocation et invitation à y retourner

Nadine - Tu y es encore dans le moment-là ?

Patrick - Oui, je revois ce moment, il y a les gamins qui sont en face de moi, Ahmed a le crayon à papier dans la main, ils sont revenus s'asseoir après avoir évacué les déchets de taille de crayon, et ils se rassoient, ils reprennent le crayon, et moi je les regarde et je recentre avec une question du style : « Qu'est-ce qu'on cherchait à faire ? » ça c'est le moment, ensuite…

Nadine - « Qu'est-ce qu'on cherchait à faire » en style direct ça donnait quoi par exemple ?

Patrick - Je m'adresse à eux et je dis : « Où est-ce qu'on en était ? Qu'est-ce qu'on cherchait à faire avant de tailler le crayon ? » Et je vois Ahmed prendre le crayon et c'est Saïd qui a dit : « on n'arrivait pas à écrire le mot Spot ».

Arrêt sur image

Nadine - Si tu t'arrêtes juste là…

Patrick - Là je pense que c'est ce moment où j'ai laissé une frange de temps pour réfléchir, et après ça je me revois justement me crisper en m'avançant sur la table, prêt à sortir quelque chose, et c'est là justement où je vois cette espèce d'évidence, ce n'est pas un flash, c'est plus fort que ça, mais **comme une bulle qui se crée dans la tête.** ***(geste des deux mains décrivant une sphère)***

Nadine ***- (reprise du geste)*** *Comme une bulle qui se crée dans ta tête, reste juste sur ce moment d'évidence… Donc qu'est-ce qu'il y a dans cette évidence ? Tu restes avec ce moment…*

Patrick - Je vois cette bulle qui est là, je la vois blanche, blanche et vide, mais c'était pas un vide qui paraissait comme une absence de quelque chose, tu avais une espèce d'entité blanche comme ça, et ça ne me paraissait pas du tout effrayant, mais au contraire très rassurant, une bulle c'est rassurant.

Recherche des enjeux par rapport à la construction de l'identité professionnelle d'enseignant spécialisé

Nadine - C'était rassurant, et en même temps qu'est-ce qui est important dans cette bulle ?

Patrick - Ce qui est important c'est que je lui ai laissé de la place, je l'ai laissée venir.

Nadine - Tu la laisses venir…

Patrick - Oui, je la laisse venir à moi, et je lui laisse sa place, et j'ai l'impression que je la laisse se déposer devant les gamins, ***(geste des deux mains mimant le déplacement de la bulle)*** **c'est ce moment de silence que j'ai laissé se déposer devant les gamins**. Et ça je pense que les gamins l'ont senti d'une façon ou d'une autre, en tout cas moi je l'ai senti très fort, comme un moment où je ne ressentais pas le besoin d'éclater la bulle, **elle était rassurante cette bulle**, alors qu'auparavant peut-être qu'elle m'aurait certainement ennuyé.

*Nadine - **(reprise du geste)** Donc au nom de quoi c'est vraiment si important de poser cette bulle de silence devant les enfants ?*

Patrick - **C'est important parce que j'ai l'impression que je laisse du temps à tout le monde**, à la fois aux enfants et à la fois à moi, et quelque part je pense que je me libère d'une pression. **Là je change mon regard sur le silence, et là où je le vivais auparavant peut-être un peu difficilement en tant qu'instit., là je lui donne un côté bienveillant et un côté « ça fait du bien à tout le monde »…** ça c'est un moment important pour moi, et puis les gamins m'ont renvoyé des choses, je ne sais pas comment s'est terminée cette action-là particulièrement mais je revois les gamins sourire, quelque part ça me confortait, eh bien c'est possible ça, c'est possible de laisser du temps aux gamins, **c'est possible de leur laisser du temps, et c'est de l'aide.**

Nadine - Est-ce que ça ouvre d'autres choses encore d'offrir ce temps et que ça soit de l'aide ?

Patrick - C'est beaucoup, c'est énorme, pour moi c'est énorme, **c'est une révolution, c'est une vraie révolution culturelle**. Parce qu'on l'avait souligné en cours, ce sont des choses qu'on avait dites, il y a beaucoup de choses qu'on a dites, et entre le fait de le dire et l'expérimentation et le fait de le vivre et de se l'approprier il y a du chemin.

A un autre moment de l'entretien de recherche, Patrick commente ainsi la formation à l'EdE par laquelle Agnès Thabuy (qui coordonnait la formation) et moi-même avons décidé de faire commencer l'année de formation au CAPSAIS :

« Je repense à ce qu'on a fait au début… Je ne sais pas si vous fonctionnez toujours comme ça, mais le travail sur l'entretien d'explicitation au début, qui demande quand même un engagement entier de la personne… Il y a des moments comme ça où justement il y a des moments de silence… Donc on est dans le bain quand même dès le début. Donc on prend conscience que puisque dans la formation on est autorisés à réfléchir, à prendre du temps, c'est professionnellement quelque chose qui est utile, qui est… reconnu. Donc dès le début j'ai l'impression qu'on en prend conscience, mais il faut du temps, il faut donner du temps au temps. C'est ce qu'on m'a dit tout au long de la formation. Donner du temps à l'enfant, se donner du temps… »

En conclusion : Peut-être y-a-t-il là un nouvel axe de réflexion : la formation à l'EdE comme changement du rapport au temps … ?

Paru dans Expliciter 58, janvier 2005

Ce texte est la version « longue » d'un article publié dans Education Permanente n° 160 (Septembre 2004). J'ai inclus ici certains développements que j'avais dû réduire pour des raisons éditoriales. Par ailleurs, j'ai modifié à la fin de l'article l'exemple illustrant l'explicitation et du décryptage d'une situation-ressource, celui qui se trouve dans Education Permanente étant déjà connu des membres du GREX. (Expliciter n° 52)

Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires

Nadine Faingold

Quelles méthodologies d'analyse de pratiques pour quelles prises de conscience ?

Dans le but de favoriser la mise en place d'une posture réflexive et d'accompagner la construction de l'identité professionnelle chez des praticiens débutants, j'ai pu expérimenter au fil des années différentes modalités d'analyse de pratiques qui me paraissent riches de potentialités complémentaires.

Il existe en effet différentes entrées possibles pour aider un sujet sur le chemin des prises de conscience quant à son fonctionnement en situation professionnelle et aux enjeux identitaires sous-jacents. Quand le point de départ de l'analyse de l'activité est un enregistrement vidéo [Mottet 1988, 1997, Faingold 1993]**,** la prise de conscience se fait à partir de la prise de connaissance d'une trace objectivée de l'activité du sujet, mais aussi des différents éléments de la situation qui ont fait ou non l'objet d'une prise d'information en temps réel, et auxquels le sujet se trouve confronté en différé. Dans un dispositif de groupe comme le Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives ou G.E.A.S.E. [Fumat, Vincens, Etienne 2003], la prise de conscience s'opère à travers un processus de décentration qui se met en place avec l'écoute et la prise en compte du point de vue des autres sur la situation-problème. La spécificité de ce dispositif est en effet de comporter différentes phases strictement distinctes, dont une phase de distanciation où le narrateur ne parle pas, mais écoute sans intervenir la pluralité des hypothèses émises par les autres participants. Depuis une douzaine d'années c'est cependant l'apport de l'entretien d'explicitation ou E.d.E. [Vermersch, 1994] qui a principalement influencé ma manière d'intervenir en analyse de pratiques et qui m'a le plus fait avancer sur la question de l'aide à la prise de conscience.

L'entretien d'explicitation comme aide à la prise de conscience des éléments implicites de l'action

L'entretien d'explicitation est une démarche qui consiste à accompagner une personne dans l'exploration pas à pas d'un moment singulier de son vécu. L'intervieweur guide vers l'évocation du contexte de la situation en sollicitant la mémoire sensorielle (sans le support de traces de l'activité), puis aide à la mise en mots du vécu de l'action et à la prise de conscience de ses éléments implicites pour accéder ensuite au sens et aux enjeux du moment évoqué. « L'entretien d'explicitation a développé une technique d'accompagnement qui a pour but d'aider le sujet à se rapporter à un moment singulier, à le présentifier (à le rendre à nouveau dans une qualité de présence vivante dans la représentation), et à en fragmenter la description. » [Vermersch, 2000, p.249]. L'accompagnateur crée les conditions d'une réémergence du vécu passé en favorisant une posture de retour sur soi et en faisant appel à la mémoire sensorielle de la situation. « Dans tous les cas ce qui importe est le maintien de la position en première personne, avec l'ensemble des conditions méthodologiques nécessaires pour qu'il y ait bien référence à l'expérience subjective » [P.A. Dupuis, 2002, p. 174].

P. Vermersch s'est inspiré de l'utilisation du langage propre à certaines approches en psychothérapie pour trouver « les clés d'un des problèmes les plus épineux du questionnement : comment aller vers la précision sans pour autant induire ? » [Vermersch, 2003]. Il a ainsi élaboré un mode d'accompagnement qui permet de s'inspirer de la structure de l'expérience subjective pour poser des questions sans induire aucunement le contenu des réponses. La technique de questionnement propre à l'aide à l'explicitation se caractérise donc par une non-directivité totale quant au contenu évoqué, et simultanément par un guidage de l'intervieweur qui consiste d'une part à suivre différentes étapes au cours de l'entretien, en vérifiant certaines conditions de verbalisation, d'autre part à orienter la focalisation de l'attention du sujet vers différentes strates du vécu évoqué.

Je rappellerai dans un premier temps la spécificité méthodologique de la technique d'entretien formalisée par Pierre Vermersch, en reprenant sous une forme condensée les points de passage obligés d'un temps d'explicitation de pratique, sans pour autant détailler la technique de questionnement qui relève d'une formation expérientielle incontournable. J'exposerai ensuite la manière dont j'ai construit à partir de cette approche un mode d'accompagnement de l'émotion relevant du décryptage du sens du moment évoqué et des enjeux identitaires sous-jacents. Je donnerai ensuite deux exemples d'entretiens d'explicitation d'un moment de pratique professionnelle ouvrant à ces deux dimensions : l'un issu d'une séance d'analyse de pratiques en groupe, l'autre d'un temps d'accompagnement duel.

Conditions méthodologiques de la conduite d'un entretien d'explicitation et de décryptage :

1. Le contrat de communication

La relation entre l'accompagnateur et le sujet nécessite la mise en place d'une relation de confiance sans laquelle l'entretien d'explicitation, qui suppose que la personne accepte de mettre en mot son univers intérieur, ne peut avoir lieu. L'installation de cette relation de confiance peut prendre du temps. Ce contrat de communication repose sur la confidentialité, le non-jugement, la bienveillance et le respect. En analyse de pratiques, un bon critère de vérification des conditions déontologiques d'écoute de l'autre est que la personne ne se sente à aucun moment en position de se justifier. Toute justification suppose que le sujet a perçu chez l'interlocuteur une remise en question, voire un jugement.

2. L'incitation à explorer un moment spécifié

Un temps d'analyse de pratiques commence toujours par un récit fait par le narrateur, qui nécessite une écoute attentive de la part de l'accompagnateur, et le cas échéant du groupe. Ce premier récit est souvent embrouillé, enrichi de commentaires multiples, il laisse fréquemment affleurer l'émotion qui accompagne l'évocation de la situation. Le guidage en explicitation va viser à laisser de côté les généralités et généralisations pour explorer et décrire un moment et un contexte spécifiés, avec par exemple une question du type : « Dans tout ça, quel est le moment que tu souhaites explorer ? » Le but est alors de quitter le registre des rationalisations et autres justifications pour aller à la description de ce qui s'est passé dans un moment singulier choisi par le narrateur, l'hypothèse étant que le sujet est seul à savoir, même inconsciemment, ce qui fait qu'il est important pour lui d'aller vers l'élucidation de ce qui s'est joué pour lui dans ce moment-là.

3. L'appel à la mémoire concrète

L'accompagnement consiste ensuite à aider la personne à retrouver le contexte et les sensations qui étaient les siennes afin de permettre une re-présentification de la situation. Ceci consiste à proposer de retrouver le lieu, les circonstances, l'environnement, la posture corporelle. Des questions larges du type « Qu'est-ce qui vous revient de ce moment » facilite le ressouvenir qui se présente souvent dans un premier temps sous forme vague, images floues, sensations, bribes sonores, petits flashs qu'il convient simplement d'accueillir pour que peu à peu à partir de ces éléments sensoriels, le sujet recontacte son vécu subjectif dans la situation de référence.

4. La recherche d'une position d'évocation ou position de parole incarnée

Le but de cette installation dans le contexte est d'accompagner le sujet dans une position de parole spécifique où il revit la situation évoquée dans toutes ses dimensions, y compris sensorielles et

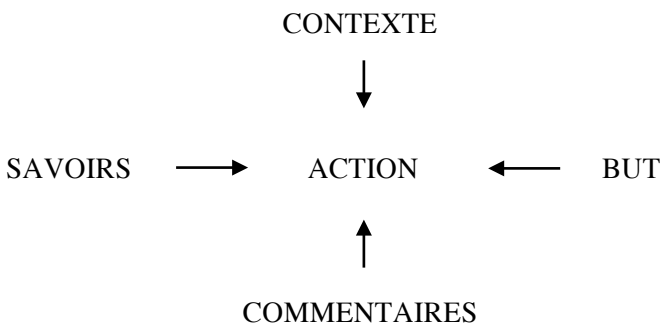
corporelles, en étant présent à ce qu'il a fait et à ce qui s'est passé pour lui dans ce moment singulier. Cette position de parole se distingue du mode de communication verbale habituel en ce que l'accompagnateur joue un rôle de contenant, mais pas d'interlocuteur. Expliciter ce n'est ni converser ni raconter ni expliquer : le sujet qui explicite n'est pas tourné vers l'autre mais vers lui-même, pour tenter de ressaisir et de mettre en mots les multiples facettes de son vécu dans un moment singulier. Il s'agit là d'une position de parole absolument spécifique que Pierre Vermersch a mise en évidence, la position de parole incarnée, position de parole pleine ou position d'évocation qui se caractérise par la présence à soi-même, par le fait d'être en contact avec la situation évoquée, ce qui ne veut pas dire d'ailleurs qu'elle soit revécue comme elle avait été vécue initialement. En particulier ce qui avait été implicite peut se déployer, sur le versant de l'activité comme sur le versant émotionnel, ce qui demande une vigilance particulière de la part de l'accompagnateur.

C'est à mon sens ce qui fait le caractère absolument original de l'entretien d'explicitation. Le sujet n'est plus dans une adresse à autrui comme c'est le cas dans un mode de parole habituel, il contacte un mode de présence à soi-même qui permet l'exploration pas à pas de ce qu'a été son vécu. C'est cette position de parole que celui qui mène l'entretien va chercher à susciter chez l'autre en repérant le registre de commentaires et de l'adresse à autrui, pour le guider vers une autre posture dans le but que le sujet soit en contact avec le moment évoqué, plus tourné vers lui-même que vers l'interlocuteur, davantage présent à la situation évoquée qu'à la situation actuelle d'interaction. Quand je mène un entretien d'explicitation, je cherche à ce que l'autre ne me regarde plus, à ce qu'il ralentisse son rythme de parole, à ce qu'il m'oublie, à ce qu'il se penche sur son monde intérieur…

5. La mise au jour des éléments implicites de l'action

Dans le récit initial d'une situation de pratique professionnelle interviennent beaucoup de verbalisations que Pierre Vermersch a désigné par le terme d'informations satellites de l'action : éléments de description du contexte, buts intentions ou objectifs, savoirs de référence, et surtout beaucoup de commentaires sur l'action qui peuvent prendre la forme de rationalisations, de justifications, de jugements. En revanche, il n'y a dans les récits spontanés des praticiens que très peu d'éléments descriptifs détaillés de l'action réellement mise en œuvre.

Schéma 1



Pour rendre possible la prise de conscience des éléments implicites de l'action l'accompagnateur va guider la personne depuis les informations satellites vers l'action elle-même (sens des flèches du schéma 1). Or quels sont les différents aspects de l'action que l'on cherche à faire décrire par le sujet ? Que faut-il entendre par « action » lorsqu'on explore en position d'évocation un moment de pratique professionnelle ?

M'inspirant à la suite de P. Vermersch du modèle T.O.T.E. (Test – Operation – Test – Exit) issu de la psychologie cognitive américaine et de la théorie du traitement de l'information [Miller, Galanter, Pribram, 1960], je présente généralement ainsi la structure de l'action :

(1)	PRISE D'INFORMATION	-	IDENTIFICATION
(2)	PRISE DE DECISION	-	EFFECTUATION

La ligne (1) correspond au traitement de l'information qui va être effectué par un sujet à partir de prises d'informations sensorielles. Le sujet livrant habituellement le résultat du traitement et non ses prises d'information initiales, l'un des points à élucider dans un entretien d'explicitation va consister à rechercher les prises d'information par des questions du type : Comment savez-vous que ? A quoi reconnaissez-vous que ? Qu'avez-vous perçu qui vous mène à dire que … ? Il va de soi que les identifications peuvent correspondre à la réalité de l'objet perçu, mais peuvent aussi donner lieu à toutes sortes de distorsions, projections, interprétations qui sont autant de points intéressants en analyse de pratiques et qui font souvent l'objet de prises de conscience cruciales pour les personnes. Par exemple « Le stagiaire est inquiet ». Comment savez-vous que le stagiaire est inquiet ? (je vois que) Il bouge sur sa chaise, (j'entends que) il parle avec hésitation … Mais aussi parfois : « En fait c'est moi qui suis inquiète ».

La seconde ligne correspond aux prises de décision (question : qu'avez-vous fait à ce moment-là … Ex : j'essaye de le rassurer) et aux opérations d'effectuation (et quand vous… comment faites-vous ? Ex : « Je lui dis : Prenez votre temps ») qui donnent lieu à fragmentation, c'est-à-dire à une relance sur les verbes d'action visant une description aussi fine que possible de l'activité. (ex. : et quand vous lui dites « Prenez votre temps », comment lui dites-vous ça ?)

Il y a une succession ininterrompue dans le déroulement de l'action entre les prises d'information et les prises de décision, sachant qu'entrent en jeu dans l'épaisseur du vécu bien des éléments qui peuvent être explorés en simultanéité : ce que le sujet se dit intérieurement, ce qui se passe pour lui émotionnellement, ce qu'il perçoit, qui n'est pas au centre de son attention mais qui peut influer sur ses prises de décision etc. L'entretien d'explicitation vise ainsi la prise de conscience et la verbalisation des éléments implicites de l'activité du sujet à travers la mise en mots des prises d'information, de leurs modes de traitement, des prises de décision et des opérations d'effectuation qui sont en œuvre dans la pratique en acte.

Consciente de simplifier considérablement la complexité de ce qui se joue dans un moment de vécu, et que l'approche psycho-phénoménologique dans laquelle P. Vermersch s'est engagé depuis quelques années contribue à mettre au jour, j'ai choisi ici d'analyser, en deux niveaux expérientiels, les différentes strates du vécu : le niveau des stratégies qui permet de comprendre comment le sujet s'y prend dans une situation donnée (et qui correspond à la grille des informations satellites de l'action ci-dessus), et un niveau du sens sous-jacent à l'action, niveau pour lequel c'est l'émotion et non plus l'action qui devient le centre du vécu à élucider, et qui correspond selon moi pour un sujet donné à des enjeux identitaires dont il est possible d'accompagner le décryptage si le contrat de communication le permet.

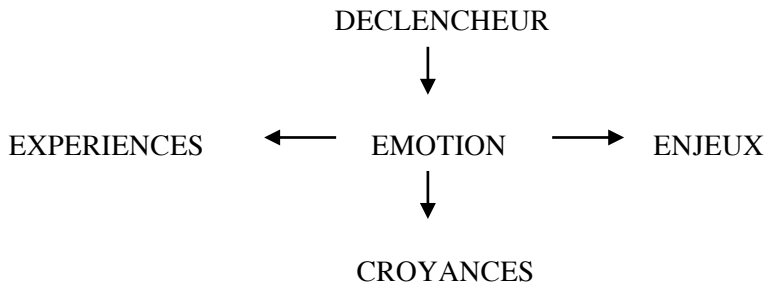
6. L'accès au sens

Dans l'exploration d'un moment de pratique professionnelle, la mise en évocation et la description du vécu de l'action sont pour moi un point de départ incontournable pour accéder au sens de ce moment pour le sujet. Le primat de la référence à l'action est un point de départ qui « permet d'étudier les croyances, les valeurs, les représentations, les connaissances fonctionnelles, les buts réellement poursuivis, l'identité effectivement manifestée. Quel que soit le point, la question est de savoir comment il s'incarne, comment il se manifeste dans la vie, dans les situations. » [Vermersch, 1998]. On peut ainsi passer de l'explicitation de l'action au décryptage par le sujet lui-même du sens d'un moment singulier de son vécu [Faingold, 1998], en particulier quand l'émotion intervient au cours de la mise en mots du déroulement de la situation évoquée.

En effet, dans un temps d'analyse de pratiques il arrive que le sujet quitte la description de l'action pour être submergé par l'émotion, et ceci d'autant plus qu'en explicitation il est dans une position de

parole qui le met étroitement en relation avec son vécu passé dans toutes ses dimensions. Lorsque survient ainsi une émotion déclenchée par le contexte évoqué, il s'agit de quitter le mode de questionnement propre à l'explicitation de l'action pour mettre en place un autre type d'aide à la prise de conscience que j'ai appelé l'aide au décryptage du sens. Lorsque l'émotion est au centre du vécu évoqué, il est possible à partir de là, de chercher une mise en mots de ce qui se joue là, selon une grille que j'ai construite comme un niveau sous-jacent au niveau des stratégies évoqué dans le schéma 1.

Schéma 2



Le lien qui peut être établi entre une réaction émotionnelle, des enjeux et des croyances permet de formuler l'hypothèse de constellations identitaires (ou co-identités) qui se sont construites dans l'histoire du sujet : quand je réagis avec cette émotion-là, qui suis-je ? Moi professionnel ? Moi enfant ? Moi citoyen ?

Pour moi ces deux niveaux, celui des stratégies et celui du sens et des enjeux identitaires, sont constamment co-présents dans toute situation vécue. Le fait d'aider une personne à explorer en évocation un moment spécifié de pratique permet d'orienter l'attention et la mise en mots vers l'un ou l'autre de ces niveaux expérientiels, sachant que le point de départ est nécessairement la mise en relation du sujet avec les éléments sensoriels du contexte et le re-vécu de l'engagement du sujet dans l'action. Cependant, dès qu'on est sur le versant émotionnel, il convient de distinguer radicalement le travail d'accompagnement selon qu'il s'agit d'une situation-problème suscitant des affects difficiles, ou d'une situation-ressource permettant d'installer la personne dans des états internes positifs (confiance en soi, satisfaction, sentiment de réussite, fierté, joie …).

Accompagnement d'une situation-problème

Lorsqu'une émotion à tonalité négative se manifeste au cours de l'exploration d'une situation-problème, il convient d'éviter toute intervention qui risquerait de plonger un peu plus le sujet dans ce ressenti difficile. En effet une émotion se rattache le plus souvent à des expériences de référence appartenant à l'histoire du sujet, liées les unes aux autres par des chaînes associatives. Elle correspond à des enjeux existentiels, mais aussi à des croyances sur soi ou messages structurants qui impriment de leur marque notre appréhension du réel. Les messages structurants peuvent avoir été construits dans l'enfance par le sujet pour donner sens à une situation vécue comme incompréhensible ou insupportable. Ils peuvent aussi avoir pour origine l'identification à des messages venus de l'extérieur, « tu es nul » devenant par exemple « je suis nul ». Les croyances ont la caractéristique de se transformer en généralisations et de s'appliquer de manière souvent inadaptée à toute situation présentant la moindre analogie avec les situations d'origine. Quand l'évocation d'une situation-problème s'accompagne de beaucoup d'émotion, on peut faire l'hypothèse que la difficulté ne relève pas du niveau des stratégies, mais qu'elle croise la problématique du sujet, système en réseau de quelques messages structurants déterminants dans son histoire.

Ma recommandation quand je forme des formateurs à l'explicitation des pratiques est donc d'être d'une très grande vigilance quand des émotions à tonalité négative se manifestent dans l'évocation d'une situation. En formation initiale, quand les stagiaires ne sont pas nécessairement volontaires, ou dans des ateliers d'analyse de pratique où le contrat de communication ne prévoit pas qu'il y ait un travail sur l'implication de la personne, l'attitude la plus sûre est d'écouter, d'accueillir l'émotion, de

la laisser s'exprimer, de montrer qu'elle est prise en compte et comprise, puis de relancer sur l'action, c'est-à-dire de revenir au niveau expérientiel des stratégies : « D'accord, à ce moment-là tu as paniqué, et qu'est-ce que tu as fait après ? ». Notons au passage que l'utilisation du passé composé favorise une distanciation alors que le présent tend à associer davantage la personne à l'émotion.

En revanche, en formation continue ou en supervision, avec de petits groupes de praticiens volontaires et prêts à travailler sur la dimension de leur implication personnelle dans certaines de leurs difficultés professionnelles, il est possible d'aider le sujet à avancer sur le chemin du décryptage du sens de l'émotion qui se manifeste là, sans pour autant aller questionner la sphère privée ou l'histoire du sujet. Le plus souvent, une émotion forte est le signe qu'un aspect de la problématique personnelle de la personne a fait irruption dans le cadre professionnel, créant une réaction disproportionnée et inadaptée à la situation. Il peut être très éclairant d'aider à mettre au jour et à distinguer ces différents registres identitaires. Le propre de l'inconscient est de faire des confusions et de solliciter à partir d'analogies minimes une constellation identitaire inadaptée au contexte. La prise de conscience par le sujet de ces mélanges dissonants lui permet souvent de clarifier ce qui est en jeu dans ce moment difficile, de distinguer clairement ce qui relève du professionnel et ce qui relève du personnel, et de pouvoir porter un regard à nouveau serein sur ce qu'il pourrait faire en termes de stratégie dans un contexte identique.

Dans ce travail, il importe pour l'accompagnateur d'éviter toute tentation interprétative et de se positionner clairement dans la conviction que le sujet est seul maître du sens. Donner une interprétation en analyse de pratiques, c'est comme donner la solution en pédagogie. C'est empêcher l'autre d'avancer à son rythme, brouiller les pistes du travail sur soi. L'accompagnateur ne peut que guider la personne vers l'émergence du sens pour lui, sachant que souvent la mise en mots sera lacunaire et qu'il faut du temps pour que le sens se fasse évidence.

Accompagnement d'une situation-ressource

Depuis quelques années j'ai mené beaucoup d'entretiens de recherche à partir de l'exploration de moments de pratique représentatifs pour la personne de son identité professionnelle. J'ai donc eu de multiples occasions d'accompagner des situations-ressource en partant de l'évocation d'un moment spécifié choisi par le sujet, pour ensuite faire décrire l'action par la verbalisation des prises d'information et des prises de décision. Dans cette re-découverte d'une situation-ressource l'explicitation s'arrête quand culmine un moment clé, moment dans le moment, reconnaissable à l'apparition simultanée d'une coloration émotionnelle, d'une intensité nouvelle dans la tonalité de la voix, de gestes plus précis… L'accompagnement consiste alors à faire avec la personne un arrêt sur image sur ce moment-clé, à reprendre les mots et les gestes, à permettre au sujet d'entrer plus profondément en contact avec les différentes dimensions de ce vécu singulier, de favoriser le maintien en prise avec la situation de référence afin de laisser émerger le sens, et de l'aider à s'exprimer en formulant des questions spécifiques, toujours ancrées dans l'action, comme : Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ? Et quand tu es là… et que tu … qu'est-ce qui se joue pour toi ? Et quand… quel sens ça a pour toi ? etc. En fait, il convient d'essayer différentes formulations de questions, et d'accepter de tâtonner en tant qu'accompagnateur, tant il est vrai que telle relance pourra convenir à telle personne mais pas à telle autre. La condition pour obtenir une parole authentique sur le sens identitaire du moment évoqué et les valeurs qui s'y incarnent, est de vérifier constamment le maintien en position d'évocation. Là encore, le décryptage est donc bien aux antipodes d'une approche interprétative. C'est le sujet qui sait, lui seul peut mettre au jour les enjeux sous-jacents au moment sur lequel il a choisi de revenir. L'intervenant ne peut qu'accompagner le sujet sur le chemin des prises de conscience, pour qu'il trouve lui-même les mots justes qui signifieront exactement pour lui le sens du moment choisi. Très souvent c'est à partir de la reprise d'un geste que le sens émerge, et que l'émotion déjà présente emplit la personne toute entière, la laissant alors silencieuse dans la re-découverte des valeurs qui l'animent. Mon expérience est que le plus souvent dans ces moments essentiels, identité personnelle et professionnelle se confondent.

Deux exemples d'explicitation et de décryptage

J'interviens à l'IUFM de Versailles auprès d'enseignants titulaires qui suivent une formation pour se spécialiser dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté. Les deux exemples choisis portent sur un moment de pratique professionnelle auprès de petits groupes d'élèves en

regroupement d'adaptation. Dans le premier cas, il s'agit d'une situation-problème travaillée dans le cadre d'un groupe d'analyse de pratiques. Le second exemple est un entretien sur une situation-ressource mené au cours d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle d'enseignants spécialisés (maîtres E).

Premier exemple - Analyse de pratiques en groupe : Situation-problème

Dans le cadre de cette formation d'enseignants spécialisés, je mets en place un dispositif inspiré à la fois du G.E.A.S.E. et de l'approche de l'explicitation [Lamy, 2002]. Il peut m'arriver de différer le temps de la formulation par les participants d'hypothèses sur la situation, et de décider de mettre en place un temps d'explicitation et de décryptage. L'une des raisons essentielles de ce type de modification est la charge émotionnelle forte que je peux éventuellement percevoir dans l'expression du narrateur. Cette variante possible du dispositif est annoncée à la première séance au moment où sont précisées les conditions de fonctionnement du groupe d'analyse réflexive. Elle n'est possible que parce que le groupe est formé à l'explicitation, ce qui pose d'emblée un contrat de communication clair sur ces temps d'accompagnement particuliers.

Au cours d'un premier tour de table où chacun formule la situation sur laquelle il aimerait éventuellement travailler avec le groupe, Diane s'exprime ainsi :

« Si j'avais à parler aujourd'hui, je parlerais d'une séquence avant les vacances de février où j'ai eu un problème avec une élève, Virginie. Je voulais qu'elle acquière de l'autonomie, et donc je lui ai dit qu'aujourd'hui elle allait écrire sa phrase toute seule… Et alors là elle a eu un mouvement brusque de recul, j'ai vraiment eu un choc *(la voix de Diane manifeste une forte émotion)*. Je me suis dit que je n'aurais pas peut-être pas dû lui dire ça, ou que peut-être c'était dans la manière que j'ai eu de lui formuler ? … Ma question, c'est : Comment on passe de l'étayage au dé-s-étayage ?

En raison de l'émotion de Diane, je décide de lui donner la parole en tant que narrateur.

Elle reprend son récit en détaillant la situation, puis répond aux questions du groupe. J'ai choisi de présenter ci-dessous une synthèse du récit de Diane et des réponses aux questions des participants permettant de reconstituer de façon linéaire le déroulement des faits.

Synthèse du récit et des réponses aux questions

C'est une petite fille qui avait déjà été signalée en cours de CP pour des difficultés d'apprentissage, et une opposition à l'adulte fort marquée. Il y avait un conflit entre la famille et l'enseignante de CP, quelque chose d'assez… violent… Et le réseau d'aides avait fait le choix de ne pas intervenir auprès de l'enfant, uniquement auprès de la famille. Donc la psychologue a pu rencontrer la maman. Et le choix avait été fait d'attendre… Cette année en CE1, dès le début de l'année, quinze jours après la rentrée sa maîtresse a fait un signalement par écrit au réseau où elle signalait que par rapport à ce qui lui avait été transmis, Virginie avait quand même fait des progrès en lecture, mais que c'était lent, qu'elle faisait des confusions de sons et qu'elle avait aussi des problèmes de comportement, une grande instabilité … Donc le maître E l'a vue en évaluation, il a constaté qu'il y avait des choses qui se mettaient en place au niveau de la lecture, et il a fait le choix de voir la famille de nouveau et d'attendre que Virginie progresse encore avant d'intervenir. Et donc moi en tant que stagiaire j'ai fait la connaissance de Virginie début janvier. Donc je l'ai évaluée sur une petite activité de lecture et de production écrite où j'ai pu voir qu'elle savait faire des choses. Par ailleurs, ce que j'ai pu voir du comportement de Virginie, c'est qu'effectivement elle avait tendance, même en situation duelle, à un peu s'évader, mais rien qui m'ait franchement alertée, en tout cas en évaluation comme ça. Et j'ai fait le choix après de m'appuyer sur ses compétences à l'écrit pour essayer d'améliorer un petit peu la lecture parce que c'était ça qui posait problème. Et puis comme les relations de l'enfant au sein de cette famille m'avaient été décrites comme conflictuelles par rapport au travail scolaire je me suis dit que si ça s'améliorait un petit peu au niveau scolaire peut-être que ça ferait un petit peu d'air pour elle en général si ça allait mieux au niveau de l'école.

Mon objectif par rapport à Virginie était de la rassurer, de l'installer dans un cadre où elle se sente en sécurité, de la mettre en confiance, de lui montrer tout ce qu'elle savait faire, et de faire en sorte qu'elle travaille le plus possible en autonomie

Elle a très vite investi le travail de production écrite malgré un comportement bizarre, un peu agité. Elle a manifestement beaucoup de mal à être autonome. Elle a besoin de ma présence à son côté. Elle

manque énormément de confiance en elle. Mais elle a des capacités, c'est évident, elle comprend très bien, elle a un langage oral déjà soutenu… Par contre, au moment de passer à l'écrit, et même au moment de lire, elle a tendance à s'évader je sais pas trop où, elle a le regard ailleurs…

J'ai vu la maman après le début de la prise en charge, peut-être au bout de trois séances. C'est une maman déjà d'un certain âge qui a de grands enfants qui ont déjà quitté la maison familiale, Virginie c'est vraiment la petite dernière. Donc j'ai vu cette maman, je l'ai reçue et cette maman je la connaissais déjà par tout ce qu'on m'avait dit d'elle… On me l'avait décrite comme quelqu'un de très dur, oui… quelqu'un qui avait un peu repoussé sa petite fille… enfin moi c'est ce qu'on m'en avait dit… Et en fait j'ai vu une maman qui me semblait moins braquée, et avec laquelle il a été possible de dialoguer, et qui semblait consciente que sa petite fille faisait des progrès. Et qui semblait commencer à trouver du plaisir à travailler avec elle. Moi, tout ce que j'ai pu lui dire, c'est que je voyais qu'au sein du petit groupe d'aide Virginie faisait des choses, mais qu'elle manquait énormément de confiance en elle. Elle me disait qu'elle faisait un tas d'activités autour de la lecture avec elle. Donc je lui ai rappelé que même si elle la faisait lire, il ne fallait pas que ça reste uniquement du scolaire et qu'elle pourrait encore conserver des petits temps de lecture le soir. J'ai fait un peu basculer la conversation en lui rappelant que c'étaient aussi des moments où elles pouvaient partager. Je n'ai pas trouvé une maman *a priori* comme ça aussi virulente qu'on me l'avait décrite. Elle disait qu'elle n'était peut-être pas très disponible pour Virginie, ça elle le verbalisait.

La séquence

Alors, on avait commencé à travailler sur un projet de production écrite. Je ne sais pas si tu connais le livre " Il croit que " : il n'y a pas de texte. Je me suis inspirée de ça parce qu'il y a en même temps un travail sur la compréhension. Donc le personnage croit quelque chose et la double page derrière vient affirmer ce qui avait été supposé. Et donc, ils sont amenés à produire des petits textes. Dans la situation dont je vais parler, le cadre du fonctionnement du groupe était déjà posé, ça commençait à tourner depuis un moment. Et en fait j'avais commencé à regarder un petit peu comment évoluait la situation, comment les enfants s'appropriaient le travail, et il semblait que du côté de l'objectif pour Virginie, « essayer de faire toute seule », je passais un peu à côté. Je trouvais que dans le groupe elle me sollicitait énormément, et ce que je voulais l'amener à faire, c'était prendre conscience de ce qu'elle savait faire, parce qu'elle sait faire plein de choses, et essayer de le faire avec les outils qu'elle avait, et prendre conscience de ce qu'elle sait faire pour y arriver seule. Et il faut avouer que c'est un point sur lequel je ne réussis pas vraiment avec elle. C'est-à-dire qu'elle sait se mettre en projet, elle sait rappeler ce qu'elle a fait, ce qu'elle va faire, elle sait redire sur quoi elle peut s'appuyer, un dictionnaire, ses copains, mais j'ai l'impression d'un décalage entre un oral qui est, je dirais, assez brillant et puis le moment de passer à l'activité où là elle va commencer à s'agiter, à regarder tout ce qui peut la distraire, etc., avant d'entrer dans la tâche.

Et il y a donc eu cette séance avant les vacances de février…. Alors là, j'avais fait reposer le cadre aux enfants comme à chaque fois lorsqu'ils arrivent, pourquoi on vient, quel est notre projet, ce qu'on veut fabriquer, donc le livre. Donc là ils ont déjà fait le projet de leur phrase et je crois que j'avais déjà dû remettre au point quelque chose avec Virginie parce qu'elle voulait commencer sa phrase par « parce que » …Donc ça avait duré assez longtemps pour qu'elle arrive à prendre conscience qu'en fait le personnage avait peur, « la dame avait peur parce que... » Et ça semblait à peu près clair, et à ce moment-là, juste avant que les enfants n'entrent dans l'activité proprement dite, j'ai pour habitude de leur pointer ce qui va vraiment être leur travail à chacun. Et pour elle… d'ailleurs j'ai commencé par elle, puis je lui ai dit : **« Toi, Virginie, ce que je souhaite pour toi vraiment aujourd'hui, c'est que tu fasses ce travail seule. On a recensé tout ce que tu vas devoir écrire, tu connais les aides sur lesquelles tu peux t'appuyer, donc mon souci c'est que tu le fasses seule ». Et là, elle a vraiment eu… elle a eu un mouvement brusque de recul, je l'ai vue reculer physiquement...**

(Diane manifeste à ce moment une très vive émotion)

Et là, ça a été un choc pour moi, sa réaction.

Oui, j'ai eu vraiment l'impression de recul, de quelque chose qui n'était pas… pas ce qu'elle attendait. Voilà.

Et après je me suis reprise, je crois que je lui ai dit : « Ah ben oui, c'est comme ça… On est au CE1, on est des grands. »

J'ai dû lui dire quelque chose comme ça.

Puis j'ai demandé aux autres sur quoi elle pourrait s'appuyer, ce qu'il y avait comme outils pour aider à écrire. Et ils ont répondu : « le lexique, les dictionnaires, les mots dans la classe»

Et puis après j'ai continué le petit tour avec les deux autres enfants du groupe. Je leur ai donné aussi leurs objectifs spécifiques. Donc Valentin, c'était d'arriver à me dire : j'ai fini en étant sûr d'avoir fini, donc d'avoir bien contrôlé les différents points qu'il avait à contrôler. Et puis Maïa, la troisième du groupe, c'était d'arriver à produire deux phrases jusqu'au bout. Parce que Maïa, son souci, c'est un petit peu la lenteur, la difficulté de faire. Voilà.

Pendant la séance, il y a eu un moment où Virginie s'est approchée de moi pour me demander de l'aide. J'ai eu un mouvement pour aller l'aider. Mais Virginie a eu d'elle-même un temps d'arrêt, elle s'est reculée et elle a dit : « Ah non, je ne dois pas te demander »... Je crois qu'elle s'était vraiment contrôlée parce que je pense qu'elle avait essayé de lutter contre ce qui était son naturel...

À la fin de la séance, je demande aux élèves s'ils pensent avoir réussi à faire le travail que je leur ai demandé. Et Virginie, elle m'a regardée… Alors, c'est amusant parce qu'elle ne semblait pas très sûre d'elle et puis elle m'a dit : « pas tout à fait ». Je pense, oui, que c'était : « pas tout à fait… »

Elle avait produit à l'écrit, mais pas beaucoup. Et elle s'était servi d'outils parce qu'elle est allée dans le dictionnaire et d'ailleurs j'avais repris avec elle… je l'avais aidée effectivement pour chercher un mot dans un petit lexique qui est vraiment simple, et elle sélectionnait les mots… je crois qu'elle s'arrêtait à la première syllabe et elle n'arrivait pas à aller plus loin dans le classement par ordre alphabétique. Je l'ai aidée, oui. Et je crois que c'est pour ça qu'elle m'a dit : pas tout à fait.

A la fin de la phase de questionnement, un participant pose la question suivante :

« Est-ce que tu aurais eu ce ressenti si tu n'avais pas rencontré la maman ? «

Ce à quoi Diane répond après un long silence : « Peut-être pas… »

Je choisis à ce moment-là d'intervenir en explicitation et en décryptage et j'en préviens le groupe (qui est formé à l'entretien d'explicitation).

Si tu en es d'accord, j'aimerais bien qu'on s'arrête un peu sur quelques-uns de ces moments.

<u>Installation dans le contexte</u>

> *N - Donc tu prends tout ton temps, tu prends le temps de retrouver où tu es, le lieu, les enfants, comment ils sont disposés au moment où tu vas fixer un objectif individuel, où tu vas lui dire que tu aimerais bien qu'elle fasse toute seule. Donc, tu es comment ?*
>
> D - Je suis comme là. D'un côté il y a Valentin. Elle, elle est juste en face, et puis il y a Maïa de l'autre côté. Donc, ce sont deux tables qui se regardent, enfin l'une en face de l'autre.

<u>Questionnement sur l'action</u>

> *N -Donc, si tu te replaces juste avant de t'adresser à Virginie, qu'est-ce qui se passe ? Tu es en train de faire quoi ?*
>
> D - Je pense que je me suis avancée comme ça. Oui, je me suis approchée d'elle et puis je lui ai dit : « Pour toi, Virginie, ce que je veux que tu fasses, c'est que tu travailles seule aujourd'hui, sans me demander de l'aide. Tu as bien préparé tes phrases, tu sais ce que tu vas écrire, tu connais les outils que tu peux utiliser, et ce que je souhaite c'est que tu le fasses seule aujourd'hui. »

<u>Question sur l'identité</u>

> *N -Et qui tu es juste à ce moment-là quand tu lui dis : Virginie, ce que je veux que tu fasses, c'est que tu travailles seule aujourd'hui, sans me demander de l'aide » ?*
>
> **D - Je suis une institutrice et je veux qu'elle devienne autonome dans son travail**

<u>Question sur l'enjeu</u>

N -D'accord. Et donc quand tu lui dis ça, " ce que je souhaite c'est que tu le fasses seule aujourd'hui ", que tu es une institutrice et que tu veux qu'elle devienne autonome dans sont travail, qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment-là ?

D - Ben, à ce moment-là je la regarde et **ce qui est important pour moi, c'est que je la sente partir, que je la sente partante**, et là… et là, c'est pas ce qu'elle fait.

Recherche des prises d'information

N - Donc, qu'est-ce que tu perçois ?

D - Ce que je perçois c'est vraiment un… un brusque recul physique, ça c'est sûr qu'elle s'est reculée vraiment comme ça (*Diane mime le mouvement de recul*) sur son dossier, et je sais pas, elle m'a lancé un regard vraiment… ouais, noir, ah oui !

Question sur l'identité

N - D'accord. Donc ça va peut-être être un peu désagréable pour toi, mais je te propose de rester quand même dans ce moment où tu perçois ce recul. Elle te lance un regard noir. Et donc si tu es sur ce moment avec cette impression que ça te fait, qui tu es à ce moment-là ? … Et tu peux vraiment le garder pour toi si tu le souhaites, mais pose-toi la question : Qui tu es quand tu as ce choc quand tu vois ce brusque mouvement de recul de Virginie ?

(Regard très troublé de Diane)

D - Je ne sais pas… J'ai eu l'impression de ne pas lui donner ce dont elle avait besoin.

En tout cas, je suis sûre que c'est pas ce qu'elle attend. Je suis pas celle… j'ai l'impression clairement que **je ne suis pas celle qu'elle attend**. Je suis pas là où elle attendait que je sois. Enfin, c'est… je crois que c'est pas ça qu'elle est venue chercher là. C'est clair, c'est pas ça qu'elle veut. **Je ne lui donne pas ce qu'elle attend.**

Relance sur l'action

N - D'accord. Et donc qu'est-ce que tu fais juste après ? Il y a ce mouvement de recul, ce regard noir, là tu perçois que tu n'es pas celle qu'elle attend. Et donc qu'est-ce qui se passe juste après ?

D - Après, je pense que j'ai dû jouer un peu la personne enjouée. Je pense que j'ai essayé de rattraper la sauce parce que…

N - Comment tu as fait pour rattraper la sauce ?

D - J'ai fait un grand sourire et je lui ai dit : « ben oui, on est des grands, on est au CE1, il faut commencer à travailler tout seul. C'est ça grandir »

Question sur l'identité

N - Et donc, qui tu es quand tu lui dis ça, que tu prends cet air enjoué et que tu lui dis : il faut commencer à travailler toute seule ?

D - Là, je suis une institutrice. Une institutrice qui essaie de… oui, qui essaie de l'enrôler, qui essaie de rattraper quelque chose qui n'a pas… une consigne qui n'a pas été bien donnée, je pense.

Sollicitation d'un autre moment

N - D'accord. Donc, après la séance se déroule. Et je ne sais pas si tu arriverais à faire revenir le moment où tu sens qu'elle va venir te demander de l'aide et puis d'elle-même elle recule. Est-ce qu'il te revient quoi que ce soit de ce moment-là ?

D - Ah oui, oui oui, parce qu'elle est aux dictionnaires, et les dictionnaires sont placés sur une autre petite table, donc j'ai vu qu'elle s'était déplacée, que ça durait longtemps. Et ce que je me rappelle surtout, c'est que moi je suis d'abord allée vers elle. Je crois qu'avant qu'elle demande, c'est moi qui ai anticipé.

N - Et quand tu vas vers elle, quelle est ton intention ?

D - Ben de l'aider (rires).

N - Ton intention, c'est de l'aider, d'accord. Et qu'est-ce qui se passe alors ?

D - Eh ben, ce qui se passe, c'est qu'elle, elle… elle fait pour me le demander, et physiquement elle se déplace vers moi. Et ce qui est rigolo, c'est que de nouveau elle se repousse et là je vois qu'elle *contrôle et…*

N - Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là pour toi quand tu vois qu'elle contrôle ?

D - Là, j'ai franchement envie de me marrer parce que je me dis que c'est l'élève qui contrôle mieux la situation que le maître, c'est clair, c'est clair.

Diane est en position de commentaire sur la situation. Je la guide vers une position d'évocation

N - D'accord. Je te demande d'aller un peu en arrière. Dans ce premier mouvement que tu as d'aller l'aider finalement, est-ce que tu peux recontacter ce mouvement ?

D - Oui, parce que là je vois qu'elle ne s'en sort pas, ça fait trop longtemps qu'elle est sur sa recherche de mots et puis j'ai envie qu'elle arrive… qu'elle arrive au bout de la tâche.

Question sur l'identité

N - *Donc qui tu es quand tu vas l'aider ?*

D - Je sais pas, là je sais pas. Non, là je pense que c'est… là je pense que c'est instinctif.

Recherche des prises d'information

N - D'accord. C'est instinctif. Tu as perçu quoi exactement au moment où tu vas l'aider ?

D - Je sais pas, j'ai l'impression que… j'ai l'impression qu'il y a eu un appel, qui n'est pas verbal, ça c'est sûr parce qu'elle a rien demandé, elle a rien dit.

N - Et donc, c'était quoi cet appel non-verbal ? Il te revient quelque chose de son attitude ?

D - Je sais pas. Ou c'est peut-être moi qui l'ai… qui ai anticipé qu'elle allait avoir besoin. J'arrive pas à dire…

Sollicitation d'un autre moment

N - Et il y a un autre moment de la séance où tu vas l'aider en revanche.

D - Je vais l'aider après, je vais l'aider après sur le dictionnaire, parce que là réellement… Et d'ailleurs à ce moment-là je lui dis, je lui ai dit : je vais t'aider, parce que c'est un moment où je voyais que vraiment… Elle, elle s'était reculée, donc je pense qu'elle a eu le souci de faire seule, mais après je suis allée l'aider parce que je pense que sinon elle n'y serait pas arrivée…

N - Merci, Diane

Entretien en différé (un mois plus tard)

N - Il y a eu ce temps de séance d'analyse de pratique. Est-ce que ça a clarifié des choses pour toi ? Je parle de la séance…

D - Oui, j'y ai repensé après parce que la question que tu m'avais posée : qui tu étais à ce moment-là ? moi elle m'a fait travailler parce que… oui, je pense que la question elle était judicieuse en tout cas.

N - Donc tu avais été très claire sur qui tu étais au moment où tu lui proposes de faire toute seule… ça c'était très clair, et effectivement quand je t'ai demandé de situer le moment où tu la vois reculer, je t'ai dit que tu pouvais le garder pour toi et tu peux continuer à le garder pour toi tout à fait, simplement tu me dis que tu y as repensé.

D - Ah oui.

N - Donc, c'est sur ce moment de déstabilisation.

D - Oui, et puis la tendance à … Moi, par rapport à ma façon d'être, j'ai plus repensé à ma façon… même avec mes propres enfants… une difficulté qui est la mienne, qui est de laisser faire, et ça m'a réinterrogée par rapport à ça parce que moi j'ai du mal à laisser faire les enfants quelquefois, et c'est vrai que… je le vois même avec les miens, j'ai vraiment du mal à les laisser se colleter aux problèmes entre guillemets.

N - D'accord. Donc ça t'a renvoyée à ça.

D - Oui, oui oui.

N - Donc à une attitude que tu peux avoir aussi bien dans la sphère privée que sur le plan professionnel.

D - Oui. Mais par contre, par rapport à Virginie au niveau des activités que j'ai pu mener derrière, il est vrai que j'étais beaucoup plus sereine après en lui proposant de travailler seule. Mais ça ne marche pas mieux pour autant…

N - Tu veux dire après la séance d'analyse de pratique ?

D - Oui, et dès le lendemain d'ailleurs, parce qu'au moment où je lui ai reformulé la consigne, c'était bien clair ce qu'on avait fait la veille. Et c'est vrai que le moment où je lui propose, là je sais où je suis et qui je suis surtout.

N - Et elle ? Elle n'a plus eu de mouvement de recul ?

D - Non, non.

N -Est-ce qu'il y a autre chose que tu souhaites ajouter par rapport à ça ?

D - Non, si ce n'est que je sens un décalage, celui dont je parlais tout à l'heure, entre ce qu'attend cette petite fille et ce que… les objectifs qui sont les miens dans le groupe d'aide. Et je me pose vraiment la question de savoir si l'aide qui lui est proposée là, c'est bien adapté.

N - Tu veux dire en termes d'indication ?

D - Ah oui, c'est vraiment … je ne pense pas que ça lui fasse de mal, loin de là, mais vraiment, si on se pose l'objectif que vraiment elle doit travailler seule, ce qui est quand même bien la problématique que rencontre la maîtresse également, c'est vrai qu'elle est vraiment… elle est dans une demande, j'allais dire trop forte pour ce qui lui est demandé de faire. Surtout qu'on peut mesurer à plein d'autres indicateurs qu'elle est capable de le faire.

N - tu penserais plutôt à une aide psychologique ?

D - Oh oui, à mon avis, c'est plus psychologique qu'autre chose. Je ne suis pas spécialiste, mais… Il y a une sorte… je ne sais pas, elle a une sorte de comportement un petit peu bizarre par rapport à l'aide elle-même. Et je sais que… c'est mardi, elle travaillait sur un transport de phrase, puisque son texte elle le tapait à l'ordinateur, et elle a vraiment du mal à faire seule, et elle a été très rigolote mardi parce qu'à un moment donné il y a Valentin, donc le petit garçon du groupe qui a eu besoin d'aide pour faire une majuscule à l'ordinateur, et puis il me le demandait et j'étais occupée avec Maïa. Et alors elle s'est levée pour aller aider Valentin, et alors après elle est venue me voir auprès de Maïa en me disant : tu as vu hein, je l'ai aidé, l'air de dire : tu vois, c'est drôlement utile l'aide… Et j'avoue que ça m'a interpellée parce que je me suis dit : est-ce qu'elle ne cherche pas à faire passer le message ?... Que finalement c'est quand même pas mal d'aller aider les gens…

N - C'est bien possible, ou en tout cas c'est comme ça que tu l'as entendu.

D - Oui, oui.

N - On va s'arrêter là. Je te remercie beaucoup. Avant que j'arrête, le fait d'en avoir parlé une seconde fois … ?

D - Oui, je crois que c'est… oui, c'est clair, et puis en même temps je pense… ça met vraiment peut-être à distance.

N - Avec un effet positif ?

D - Oui, tout à fait. Mais déjà la première fois.

N - Oui, parce que au début, quand tu en as parlé, on sentait que tu n'étais pas bien avec ça.

D - Non, non.

N - Merci beaucoup, Diane.

<u>Commentaire : l'émotion comme signe d'un conflit de co-identités</u>

On notera que la séance d'analyse de pratiques a été suivie d'un entretien en différé, qui a eu lieu, dans ce cas précis, un mois après le travail en groupe. L'intérêt de cette reprise est non seulement d'obtenir un effet de distanciation plus grand par rapport à la situation-problème, mais aussi de permettre un ancrage plus stable de la ressource qui a consisté pour Diane à prendre conscience du fait que dans ce

moment difficile pour elle, apparaissait un conflit interne de co-identités, vite surmonté mais suffisamment violent émotionnellement pour qu'elle éprouve le besoin d'y revenir en analyse de pratiques. L'important pour elle est d'apprendre à identifier ce qui en elle relève d'une posture spontanée d'aide immédiate, probablement liée à sa problématique personnelle. En l'occurrence, cette tendance spontanée est en contradiction avec l'objectif qu'elle s'est fixé en tant qu'enseignante professionnelle : ne pas aider Virginie pendant cette séance pour la laisser prendre son autonomie. L'intérêt de pouvoir reconnaître cette tendance est de pouvoir éventuellement mieux la contrôler à l'avenir, ce qu'elle dit avoir commencé à faire aussi bien en classe que chez elle par rapport à ses propres enfants.

Second exemple - Entretien duel de recherche : Situation-ressource

Cet entretien a été mené dans le cadre d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle du maître E au cours de sa formation initiale, puis dans l'exercice du métier.

L'un des buts était de mieux comprendre le processus de formation et la dynamique identitaire qui permettent à des enseignants de se repositionner au plan de leurs pratiques et de leur identité professionnelle en devenant enseignants spécialisés dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté.

Consigne

N - *Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu t'es sentie Maître E... Tu prends ton temps.*

E - C'était pendant le stage de formation. Je pense que c'est là que ça s'est vraiment installé. Ouais, c'était avec le petit groupe de quatre.

Recherche d'une position d'évocation par une installation dans le contexte

N. 33. *Très bien. Je te propose de laisser venir ce qui revient de ce moment-là et de me dire où tu étais, comment ça se passait.*

E. 34. C'était avec le petit garçon… Alors, comment il s'appelait ce petit garçon ? Sékou… Ah oui, il était toujours à la même place, les enfants reprenaient toujours les mêmes places.

N. 35. *Donc il était où par rapport à toi ?*

E. 36. Il y avait quatre tables, et moi j'étais au bout de ce côté-là, du côté du tableau. Et le petit garçon était là. A ma gauche, un peu plus loin de moi. Mais bon, je tournais pendant la séance, et en fait le moment, j'étais à côté de lui, j'étais à côté de lui, accroupie à côté de lui pour… il voulait écrire le mot " roue " et il n'arrivait pas à l'écrire.

Recherche des prises d'information

N. 39. *Donc prends tout ton temps, tu retrouves ce moment où tu es à côté de lui. Donc qu'est-ce qui se passe ? Comment tu sais qu'il veut écrire ? Qu'est-ce que tu perçois ?*

E. 40. En fait, il avait énoncé la phrase à l'oral, il a énoncé la phrase à l'oral. Après, il avait commencé à écrire la phrase, donc il a relu ce qu'il avait écrit, et il était coincé sur le mot roue. Il voulait écrire roue et il n'y arrivait pas. Et on avait des petits outils, donc il y avait des petits cahiers bleus et il n'avait pas encore le réflexe vraiment d'aller chercher dans ces outils-là quand il était coincé. C'est un enfant qui essayait plutôt d'écrire phonétiquement. Mais quelque part ça lui convenait pas quand même ce qu'il avait écrit, je crois qu'il avait écrit " rue ", je suis pas sûre.

Désamorcer toute recherche consciente en mémoire de rappel, créer les conditions réémergence du souvenir

N. 41. *Ça ne fait rien, en tout cas il avait écrit quelque chose.*

E. 42. Oui, il avait écrit quelque chose, mais ça n'allait pas. Et il s'était rendu compte que ça n'allait pas mais il ne savait pas où ça n'allait pas.

Recherche d'une position d'évocation par sollicitation du contexte

N. 43. *Et donc, quand il se rend compte de ça, tu es où, toi ? Tu es déjà à côté de lui ?*

E. 44. J'étais à côté de lui, j'étais derrière lui.

N. 45. *Tu es debout là ?*

E. 46. Debout derrière lui quand je m'en rends compte.

Alternance de la recherche des prises d'information et des opérations d'effectuation

N. 47. *Donc tu te rends compte de quoi exactement ?*

E. 48. Je me rends compte qu'il est… qu'il est en train d'écrire le mot, qu'il a un problème. J'ai senti son problème parce qu'il s'est raidi.

N. 49. *Comment tu as su qu'il se raidissait ?*

E. 50. Il a levé son crayon et il s'est redressé. Et donc ça n'allait pas. Et là je me suis mise à sa gauche, accroupie à côté de lui, et on a commencé à discuter du problème.

N. 51. *Va tout doucement. Tu lui demandes quoi ?*

E. 52. Qu'est-ce qu'il se passe ? Il me dit qu'il veut écrire roue. Je lui demande ce qu'il a écrit. Il ne me répond pas je crois, il ne m'a pas répondu tout de suite. Après,… je lui demande : qu'est-ce que tu veux écrire ? Il me dit : roue. Est-ce que tu l'as écrit ? Non. Après, il y a une petite fille, Nora, qui est intervenue à un moment donné pour dire que roue, elle, elle l'avait écrit.

N. 53. *Et donc qu'est-ce que tu fais ?*

E. 54. Je lui dis : « Chut. » Je lui ai dit que c'était au petit garçon que je demandais, pas à elle. Que c'était très bien qu'elle l'ait écrit, mais que ce n'était pas le moment. Et puis on a… après, il me semble qu'on a été… que je lui ai donné le petit livre bleu. Je sais plus si je lui ai donné ou si je lui ai demandé dans quoi il pouvait chercher.

N. 55. *Qu'est-ce qui te revient simplement là, après l'intervention de Nora ?*

E. 56. Le petit livre bleu.

N. 57. *Le petit livre bleu te revient.*

E. 58. Ouais, le petit livre bleu.

N. 59. *Et qu'est-ce qui se passe autour du petit livre bleu ?*

E. 60. On a commencé à chercher. Je lui ai demandé par quoi ça commençait roue, et puis il m'a dit que ça commençait par un " r ". Donc il a cherché " r ".

N. 61. *Parce que comment il pouvait chercher dans le petit livre bleu ?*

E. 62. Il y a un… sur la couverture, il y a tous les sons, enfin en amorce, et il peut chercher la lettre " r ", trouver la page et chercher après à partir de là. Et après, c'est par syllabe d'amorce.

N. 63. *Donc il fallait que ça commence par " r ". Alors qu'est-ce qu'il fait à ce moment-là ?*

E. 64. Roue… après, il cherchait roue. Il a trouvé dans le petit livre bleu rou, r-o-u en fait et après il a trouvé roue r-o-u-e dans le petit livre bleu, mais je me rappelle plus exactement… parce que là ça me revient très vite, mais ça a été long, ça a été très long.

N. 65. *Les moments les plus clairs dans ce que tu viens d'évoquer ?*

E. 66. Le moment le plus clair pour moi, en tant que Maître E, c'est quand je me suis rendue compte qu'il avait le problème et j'ai eu envie d'intervenir tout de suite **et en fait je me suis freinée**, parce que j'ai un problème par rapport à ça, je me freine pas assez, je me suis freinée pour… pour que lui puisse verbaliser son problème en fait.

Arrêt sur image pour passer aux enjeux identitaires

N. 67. *Donc reste juste sur ce moment-là. Donc tu vois qu'il y a un problème. Tu es debout à ce moment-là.*

E. 68. Oui, je suis debout derrière lui.

N. 69. *Et donc tu perçois qu'il a un problème, qu'il se raidit.*

E. 70. Oui.

N. 71. *Et donc qu'est-ce qui se passe juste à ce moment-là pour toi ?*

E. 72. Ben, j'ai envie de lui parler tout de suite *(mouvement du corps vers l'avant)* et de lui dire qu'il a un problème avec ce mot-là. Et en même temps, je me dis : non, il faut pas lui dire, il faut que lui le dise. Donc je me suis reculée *(mouvement de recul)*.

N. 73. *Donc t'as d'abord un mouvement vers l'avant…*

E. 74. J'ai un mouvement vers l'avant et j'ai reculé d'un pas il me semble.

N. 75. *Tu recules d'un pas.*

E. 76. J'ai reculé d'un pas.

Passage au niveau du sens de ce moment au plan identitaire : recherche des enjeux

N. 77. *Et qu'est-ce qui est important là pour toi quand tu te recules d'un pas juste à ce moment-là ?*

E. 78. Ben j'ai… **en me reculant, j'ai pris de la distance par rapport à ce qui se passait, et en me reculant, ça m'a permis de ne pas intervenir, alors que souvent j'interviens trop vite**. En fait, à ce moment-là, dans le projet, je m'étais rendue compte, dans mes séances d'analyse avant, que j'intervenais trop vite, j'allais trop en avance par rapport à… Les enfants avaient le temps de voir qu'ils avaient un problème, mais ils n'avaient pas le temps forcément de le verbaliser. C'est-à-dire que j'intervenais trop tôt. Donc là, **en me retenant en fait, d'abord je me suis déplacée, je me suis mise en position d'être à égalité avec lui,** je me suis accroupie, et en étant accroupie à côté de lui, j'ai entamé l'entretien… enfin pas l'entretien, mais l'interaction pour qu'il puisse, lui, verbaliser le problème qu'il avait, que c'était vraiment roue qu'il voulait écrire et qu'il n'arrivait pas à l'écrire.

N. 79. *D'accord. Donc tu commences par te reculer et qu'est-ce qui est important pour toi quand tu fais ce détour et que tu t'accroupis auprès de lui ? Qu'est-ce que tu cherches là au moment où tu t'accroupis auprès de lui ?*

E. 80. Ben je cherche à avoir une… **une position d'égalité** avec lui, plus être dominante au niveau de la taille. Et je suis même pas… je suis même pas à sa hauteur, je suis en dessous, puisqu'en étant accroupie, je suis plus basse que lui. Et j'ai cherché son regard.

N. 81. *Qu'est-ce qui s'est passé quand tu as cherché son regard ?*

E. 82. Ben, il m'a regardée, **il m'a regardée, et il a commencé à bien vouloir parler, s'exprimer**. C'est un petit garçon qui parlait pas beaucoup non plus. C'est un gamin qui avait un blocage à l'écrit au départ. Donc la production d'écrit pour lui c'était pas… c'était pas neutre.

N. 83. *Donc il commence à parler à ce moment-là.*

E. 84. Oui, il commence à parler à ce moment-là, doucement au départ…

N. 85. *Et quand il parle, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Donc tu es accroupie…*

E. 86. Ben **j'avais le lien** quoi, il y avait le lien, **le lien était tissé** donc je pouvais y aller, graduellement, je savais que je pouvais continuer d'avancer.

N. 87. *Mais qu'est-ce qui est important pour toi quand tu sens qu'il y a le lien ?*

E. 88. **La communication passe** et tout passe quoi donc… Et c'est pour ça que quand Nora est intervenue, le chut il est arrivé très vite parce que j'ai senti son envie à elle de dire, c'est vrai, qu'effectivement elle avait eu ce problème juste avant, et que j'aurais pu jouer sur l'interaction enfant/enfant, mais comme là… **dans le lien je sentais qu'il pouvait y arriver, qu'il pouvait aller au bout tout seul**. Donc **je voulais qu'il aille au bout tout seul**.

N. 89. *Comment tu sentais ça ?*

E. 90. **Il était présent, il était là**, il était… il avait pas le regard fuyant, il avait vraiment… il était avec moi et il acceptait le petit livre, il regardait dedans, il cherchait, il avait vraiment envie de trouver et il cherchait. **Donc je voulais pas casser ça**. Voilà.

Commentaire : Accompagner la construction de l'identité professionnelle par l'explicitation de moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles

J'ai mené plusieurs entretiens de recherche portant comme celui-ci sur le processus de formation, d'autres plus directement axés sur la construction identitaire, à partir de la consigne « je te propose de laisser revenir un moment de pratique professionnelle où tu t'es senti maître E ». Dans les deux cas j'ai pu constater la force émotionnelle de ces entretiens où le sujet se réapproprie, à partir de l'explicitation et du décryptage du sens d'une situation, les valeurs essentielles sous-jacentes. A la suite de cette recherche, consciente de l'effet de formation induit par les prises de conscience des enjeux identitaires de ces moments de pratique, j'ai mis en place auprès des collègues volontaires des entretiens d'accompagnement du parcours de formation et des premières années de prise de fonction.

En conclusion…

En explicitation comme en décryptage, l'accompagnement est une aide à la prise de conscience par le sujet lui-même des enjeux professionnels et identitaires qui sous-tendent ses pratiques. Le choix par la personne elle-même des moments explorés est une clé essentielle, comme si l'inconscient faisait émerger parmi la multitude des situations possibles, celles qui incarnent le plus authentiquement ce qui fait sens.

Il semble cependant que les prises de conscience soient parfois fragiles : il ne suffit pas d'une seule expérience de mise en mots, quelle qu'en soit la force, pour mettre en place une dynamique de changement. Il faut offrir à la personne l'occasion de se réapproprier ses compétences et son identité à travers des dispositifs de réflexivité variés. D'une part il me paraît nécessaire dans un processus de formation, de prévoir une complémentarité entre des temps d'analyse réflexive de pratiques en groupe et des temps d'entretiens duels. D'autre part, dans ces deux contextes complémentaires, il importe d'analyser les difficultés rencontrées, mais aussi d'explorer les moments-ressource où un sujet commence à être ce qu'il tend à devenir. Enfin il convient, par des enregistrements systématiques, de permettre au sujet de revenir autant de fois qu'il le souhaite, sur ce qui a pu émerger pour lui au cours de ces temps de présence à lui-même.

Indications bibliographiques

Dupuis P.-A. 2002. *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse sur les travaux de recherche. Université Nancy 2. www.grex2.com

Faingold N. 1993. *Décentration et prise de conscience - Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat. Université Paris X-Nanterre.

Faingold N. 1996. « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». *Dans* : PAQUAY L. et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck, pp.137-152.

Faingold N. 1997. « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». *Dans* : Vermersch P. et Maurel M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF, pp. 187-214.

Faingold N. 1998. « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle ». *Expliciter* n° 26, pp.17-20. www.grex2.com

Faingold N. 1999. « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre ». *Spirale* n° 24 *: L'approche biographique en formation d'enseignants*, pp. 129-145.

Faingold N. 2001. « Entretien avec L. Paquay et R. Sirota », *Recherche et formation* n° 36, *Le praticien réflexif*. Paris, INRP..

Faingold N. 2002a. « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques ? quelle identité professionnelle ? ». *Dans* : Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. : 193-218.

Faingold N. 2002b. « De moment en moment, le décryptage du sens ». *Expliciter* n°42, pp. 40-48. www.grex2.com

Faingold N. 2002c. « Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques. » *Expliciter* n° 45. www.grex2.com

Faingold N. 2003. *Les dispositifs d'analyse de pratiques comme facteur d'innovation en formation initiale et continue*. Colloque Formation et Innovation. Reims, 15 octobre.

Lamy M. 2002. « Propos sur le G.E.A.S.E. ». *Expliciter* n°43. www.grex2.com

Fumat Y., Vincens C, Etienne R. 2003. *Analyser les situations éducatives*. Paris, E.S.F.

Mottet G. 1988. « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques. Une hypothèse de formation ». *Les Sciences de l'Education* n° 4-5, pp. 33-64.

Mottet G. *et al*.1997. *La vidéo-formation, autres regards, autres pratiques*. Paris, L'Harmattan.

Thabuy A. (1996). *Former à la métacognition, vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, Université Paris X.

Vermersch P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P. 1996. « Pour une psychophénoménologie - Esquisse d'un cadre méthodologique». *Grex Infos février 1996*. www.grex2.com

Vermersch P. 1996. « Pour une psychophénoménologie/2. Problèmes de validation ». *Grex Infos mars 1996*. www.grex2.com

Vermersch P. et Maurel M. 1997. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P.1998. « Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? » *Expliciter* n°25.

Vermersch P. 1999a. « Etude psychophénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples». *Expliciter* n° 31, pp. 3-23.

Vermersch P. 1999b. « Pour une psychologie phénoménologique ». *Psychologie Française* 44 (1), pp. 7-19.

Vermersch P. 2000a. « Conscience directe et conscience réfléchie ». *Intellectica* 2 (31). pp. 269-311

Vermersch P. 2000b. « Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche ». *Expliciter* n° 35, p. 19-35.

Vermersch P. 2000c. «Approche du singulier ». Dans : *L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M*. Paris, PUF, pp. 239-256.

Vermersch P. 2003. Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. Expliciter n° 50. www.grex2.com

---

Paru dans Expliciter 63, janvier 2006

Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire

Nadine Faingold

Mots-clés : entretien d'explicitation, analyse des pratiques, prise de conscience, identité professionnelle, réflexivité

Résumé

Cette communication a pour objet de présenter et d'illustrer deux modalités successives de retour réflexif : le réfléchissement et la réflexion, et de montrer les incidences praxéologiques que pourrait avoir cette distinction dans le champ de la formation, particulièrement en ce qui concerne les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles.

Les temps d'analyse des pratiques sont des temps de formation qui vont dans le sens d'une appropriation des savoirs professionnels et d'une construction identitaire à condition

- d'une part de favoriser des dispositifs et des méthodologies d'aide à la prise de conscience

- d'autre part de ménager des espaces de réflexivité a posteriori permettant un travail d'élaboration à partir de la réécoute ou de la relecture de verbalisations recueillies, enregistrées et transcrites.

En effet, si on se réfère à la théorie piagétienne de la prise de conscience, et à l'approfondissement que représente l'approche de Pierre Vermersch dans la présentation qu'il en fait, on peut distinguer dans le processus réflexif une phase de **réfléchissement** qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif et d'en effectuer une première mise en mots descriptive, et une phase de **réflexion**, c'est-à-dire un travail de retour plus distancé sur les éléments déjà conscientisés.

Le processus de **réfléchissement** permet de retrouver le moment évoqué sous forme de représentations non-encore verbalisées (réminiscences sensorielles, mentales, cognitives), puis de le mettre en mots c'est-à-dire d'expliciter l'implicite. Cette forme de description de ce qui réapparaît à la conscience constitue un renversement sémantique : l'expérience revient sous forme de ressouvenir avant même que des mots puissent l'exprimer. Nous sommes ici sur un autre registre que celui des réponses habituelles qui restituent souvent le souvenir sous forme de commentaires structurés par des catégories préexistantes. L'entretien d'explicitation est une approche privilégiée d'aide au réfléchissement de l'activité d'un sujet engagé dans une action singulière. Cette mise au jour des éléments implicites des savoirs cachés de la pratique professionnelle par l'explicitation de moments spécifiés correspond à une première étape de la prise de conscience.

Le second palier de retour d'un sujet sur sa pratique correspond à un processus de **réflexion** s'opérant sur les données recueillies en explicitation, et rend possible la formulation de savoirs professionnels, de valeurs et d'enjeux relevant de l'identité professionnelle. Ce méta-niveau de réflexivité génère de nouvelles prises de conscience, mais aussi la découverte d'invariants et permet une conceptualisation et une formalisation de l'activité professionnelle.

1. L'entretien d'explicitation, une aide au réfléchissement provoqué

Dans une perspective de formation, nous avons donc fait le choix de l'explicitation (Vermersch, 1994) comme démarche privilégiée d'accompagnement de l'acquisition des compétences et de la construction de l'identité professionnelle. L'aide à la verbalisation des pratiques vise à obtenir une

parole descriptive au plus près du vécu, se distinguant clairement des justifications, rationalisations, et autres discours attendus ou conformes à l'institution.

Le but est de travailler à partir de l'analyse de la singularité de l'action de chaque sujet en formation, engagé dans un contexte particulier. En permettant au sujet de se resituer dans l'évocation du moment exploré par un appel à la mémoire concrète, l'entretien d'explicitation (EdE) rend possible la réémergence d'éléments qui ne sont pas immédiatement accessibles et permet ainsi l'accès à des prises de conscience fortes quant aux éléments implicites de la pratique professionnelle.

Ce qui est en question ici est donc bien la **qualité des verbalisations** recueillies en analyse de pratique.

En EdE la première exigence consiste à identifier et à distinguer deux modes de verbalisation :

- la position de parole habituelle où le sujet est tourné vers l'autre dans une intention de communication (conversation, récit, dialogue, explication, justification, commentaire). Dans ce cas, le sujet communique des représentations déjà construites, souvent avec des formulations généralisantes (voire sous forme de généralités avec des marqueurs linguistiques repérables comme « il faut », ou l'utilisation de la seconde ou de la troisième personne), sous la forme d'un discours rationalisé déjà plus ou moins élaboré.

- et la position de parole incarnée ou position d'évocation, parole en première personne où le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments préréfléchis (c'est-à-dire non encore conscientisés) de son expérience.

L'EdE crée précisément les conditions d'une rupture avec le mode de verbalisation habituel des stagiaires lors d'entretiens, en induisant un ralentissement de la parole et une posture de disponibilité intérieure permettant au ressouvenir de l'enchaînement des micro-prises d'information et des micro-prises de décision en situation, de se frayer un chemin vers la conscience. Le sujet quitte l'interlocution pour accepter de se tourner vers sa propre intériorité et d'être guidé vers la mise en mot de ce qui lui apparaît à nouveau du moment évoqué, et pour découvrir, au sens fort du terme, ce qui se joue réellement dans la complexité de sa pratique.

2. Une réflexion en différé permettant de revenir sur les premières prises de conscience

L'identification des savoirs professionnels en construction « incorporés dans l'agir professionnel » d'un débutant suppose un travail d'abstraction, de généralisation et de formalisation à partir de l'explicitation des savoirs d'action impliqués dans différentes situations professionnelles, soit pour plusieurs sujets se formant à un même métier, soit pour un même sujet dans différents contextes. L'étude de cas que nous allons présenter illustre ce second versant de la professionnalisation.

Anne est en année de formation pour devenir enseignante spécialisée chargée de l'aide pédagogique auprès d'enfants en difficulté.

2.1. Première situation comportant deux paliers de réflexivité

Lors d'une séance d'analyse de pratiques, je mène un entretien d'explicitation avec Anne sur un moment dans sa classe d'adaptation qu'elle a vécu comme un moment de réussite, parce qu'elle réussit à surmonter une situation difficile d'agitation des élèves, qu'elle présente ainsi : « C'est un moment de classe, un moment de regroupement, qui a été très long mais où j'ai tenu mon objectif final et où j'ai décidé d'aller jusqu'au bout. Donc j'ai réussi à ramener l'attention, c'était difficile à gérer, mais je tenais vraiment à finir, et j'ai réussi à arriver au bout, je suis super heureuse d'avoir tenu cet objectif. »

2.1.1. Premier palier de réflexivité : RÉFLECHISSEMENT (prise de conscience et mise en mots)

> *N. 35. Je te proposerais bien de prendre le temps de retrouver le moment dans ta classe, où c'est très difficile… Si tu te places un peu avant ce moment…*
>
> A. 36. Je suis devant le tableau, parce que je me sers du tableau, il y a des affiches accrochées au tableau, sur lesquelles j'ai écrit, il y a les enfants installés autour de moi, je sens

que c'est trop long, ils se lèvent, ils bougent, ils se coupent la parole, mais pourtant je veux vraiment y arriver.

N. 37. Tu veux vraiment y arriver, c'est trop long, ils bougent, mais tu veux vraiment y arriver, donc qu'est-ce que tu fais ?

A. 38. Moi j'ai chaud, moi aussi je suis fatiguée, mais vraiment il n'y a pas de secret, je veux aller jusqu'au bout. Et j'ai cette impression, depuis le début, je suis dedans, j'avance, je suis avec les enfants, je renvoie, j'entends tous les enfants, je suis en train de parler avec un mais il y en a un autre qui me parle, il y a un enfant qui me parle mais il y en a plein d'autres qui me parlent en même temps, donc je ne veux rien rater, j'essaie de tout gérer.

N. 39. Et qu'est-ce qui se passe là ? Tu essaies de tout gérer…

A. 40. J'ai chaud, c'est difficile, et je me dis je veux y arriver, mais il ne faut pas se laisser emporter par cette effervescence, il faut refaire tomber la pression, et je crois que c'est ça, et pour moi et pour les enfants, je sens que là ça monte, et moi et l'ensemble du groupe, et je sens que là on est dans notre petite bulle, c'est la soupape.

N. 41. Donc pour faire retomber la pression comment tu vas t'y prendre ? Quand tu dis c'est la soupape ça va être quoi ?

A. 42. C'est ouvrir, cette idée de bulle, parce que moi je me vois physiquement penchée, penchée par dessus les enfants, avec un peu ce côté-là, et de dire il faut ouvrir quelque chose, donc il faut ouvrir c'est aussi physiquement moi me relever.

N. 43. Donc qu'est-ce que tu fais concrètement ? Il y a la bulle, tu sens qu'il faut ouvrir…

A. 44. Eh bien je me relève effectivement, physiquement je me relève, et donc ça emmène mon regard à un autre niveau que celui des élèves, je regarde le fond de ma classe, il y a un papyrus au fond de la classe, en plus il est énorme, donc ça fait un peu comme si tu partais en forêt, et je regarde au fond de la classe, donc je respire en même temps parce que le fait de me relever ça libère quelque chose au niveau de la respiration.

N. 45. Donc tu as le regard-là, il y a le papyrus, tu respires, est-ce qu'il se passe autre chose ? Juste dans ce moment-là, tu restes juste-là…

A. 46. Je reprends de l'énergie en fait, j'ai toujours cette idée qui est là de je veux y arriver, de toute façon je vais arriver jusqu'au bout.

N. 47. Donc tu as cette idée qui est là, je veux arriver jusqu'au bout, et comment tu fais pour reprendre de l'énergie ? Tu t'es relevée, tu respires, tu as cette idée qui est là, comment tu fais pour reprendre de l'énergie ?

A. 48. Eh bien **le fait de prendre ce recul et de se dire… Je les vois…**

N. 49. Tu les vois…

A. 50. Oui, c'est un peu : bon **on va repartir, j'ai pu respirer, j'ai pu sortir de cette situation-là, on va changer de rythme, on va repartir**…

N. 51. Et quand tu dis bon on va repartir, qu'est-ce qui se passe ?

A. 52. J'ai moins chaud, je suis plus calme, et je vais pouvoir essayer aussi de le refaire passer, **j'ai pu prendre une respiration** et puis après refaire tomber…

N. 53. Le refaire passer ça veut dire quoi ?

A. 54. J'ai vraiment cette impression après de m'y remettre et de dire « bon allez, on se calme, on se rassoit, on s'écoute. »

N. 55. Mais refaire passer quoi ?

A. *56. Ce calme, aux élèves.*

A ce stade, j'ai le sentiment qu'Anne a réellement pris conscience de ce qu'elle a mis en œuvre pour mener à bien sa séquence.

2.1.2. Second palier de réflexivité – Un an plus tard – REFLEXION

Retour sur des éléments déjà conscientisés. Passage à l'énonciation d'un savoir d'action

Un an plus tard, je retrouve Anne lors d'un entretien duel d'accompagnement de la première année de pratique en tant qu'enseignante spécialisée. Elle fait alors allusion à la séance d'analyse de pratiques qui vient d'être évoquée, mettant en évidence le fait que la verbalisation du savoir d'action n'a pas suffi à installer une appropriation stable :

« Récemment j'ai eu envie de réentendre cet enregistrement de séance d'analyse de pratiques. C'était après une séance où je me disais que je m'étais laissée embarquer dans l'effervescence générale, que je m'étais laissée emporter et que je n'avais pas su à un moment prendre du recul, j'avais senti l'énervement me gagner, et ça, ça ne m'allait pas. En même temps je ne le vivais pas comme quelque chose de dramatique mais je me disais c'est incroyable, tu n'as pas pu prendre de la distance et donc j'ai voulu retrouver ce moment en analyse de pratiques où j'avais fait le choix d'expliciter un moment où je m'étais sentie en réussite un moment où je disais que c'était l'effervescence mais où j'avais été capable de me ressaisir, de gérer et d'aller jusqu'au bout. Et c'était important de me dire « je sais que je l'ai fait une fois, cette fois-là ». et de pouvoir réécouter la cassette. Et c'est vrai que ça été très intéressant de réécouter, je voulais entendre mes mots. et vraiment c'est ce petit bout-là que j'ai recherché et que j'ai juste écouté… »

Je propose de l'aider à formaliser ce savoir d'action qu'elle a déjà su mettre en place, mais qui n'est apparemment pas suffisamment intégré pour être mobilisable à chaque fois que nécessaire…

> *N - Et donc qu'est-ce qui s'est passé quand tu l'as réécouté ?*
>
> A - En fait j'ai cherché sur la cassette puisque je voulais réellement entendre les mots, et je me rendais compte en fait que l'intérêt c'était de me dire que dans cette cassette je savais qu'il y avait un moment où j'avais su faire, que pourtant c'était hyper dur à gérer, mais que j'avais su faire, et de me dire là, voilà, tu as su faire, donc tu saurais le refaire à un autre moment. Et dès que je l'ai écoutée, je me suis rendue compte que je m'en souvenais bien en fait, et que ce qui était important pour moi c'était vraiment cette idée de ne pas être trop tête baissée, la tête dans le guidon, et puis d'avoir cette capacité à certains moments, même si c'est complètement dans le feu de l'action, de sortir de cette situation, de dire stop, j'essaie de prendre un peu de recul, de voir la situation**,** de regarder les choses quelques instants et de dire ça y est, là je ramène tout le monde, je sais que je veux aller là, donc on va se recentrer, et puis hop replonger dedans**.**

Je sollicite une description plus précise de la situation et de la stratégie :

> *A - L'important, c'était mon regard… J'étais dans la situation tête baissée avec les enfants, … je suis dedans, je suis enfermée, pas enfermée mais il y a moins d'air, parce qu'en même temps j'ai chaud, et puis à un moment je relève la tête et je regarde loin au fond de la classe, je sors du petit cadre, du cercle avec les enfants, et je regarde loin, je lève la tête et je prends du recul au niveau du regard et je respire. Je respire, et en même temps je me dis que je me suis fixée un objectif, que je veux vraiment y arriver.*

Je demande à Anne de résumer, et elle énonce alors ainsi son savoir d'action :

> *«Donc dans les moments d'effervescence où tu te sens complètement noyée, où tu n'arrives plus à gérer le groupe, où c'est bruyant, désordonné : prendre du recul, se dire là il faut que je respire un grand coup, il faut que je prenne du recul, que je voie la situation de plus haut, faire un point très rapide sur là où je veux aller et puis hop je me motive et je m'y remets…C'est ce qui me permet vraiment de tenir la situation et d'aller là où je veux aller…* Prendre du recul et voir la situation de plus haut. »

Il y a donc eu pour Anne lors de la séance d'analyse de pratiques une première prise de conscience de ce qu'elle a su mettre en place, mais pas une appropriation suffisante pour qu'elle puisse consciemment mobiliser cette ressource dans la situation similaire où elle se laisse déborder. Les débutants mettent ainsi en œuvre de manière instable des compétences qui ne sont pas encore installées et que la formation doit contribuer à renforcer et à rendre « consciemment mobilisables et utilisables dans l'action » (Legault, 2004). On peut penser que le second retour réflexif, d'une part au plan de la réécoute de la cassette puis en entretien duel d'accompagnement permet une formulation condensée du savoir-faire qui le rendra transférable dans une situation professionnelle analogue à

venir. On a là une belle illustration de ce que Maurice Legault a désigné par « la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée ».

2.2. Seconde situation comportant deux paliers de réflexivité

En vue d'une séance de vidéo-formation, Anne re-visionne différents moments enregistrés de sa pratique en stage pour en choisir un qu'elle présentera au groupe à des fins d'analyse. Elle visionne donc un extrait de séquence vidéo où elle est avec un petit groupe d'élèves. Des observateurs sont présents au fond de la salle (sa co-stagiaire, le maître d'accueil, la formatrice) et elle se découvre quittant fréquemment les enfants des yeux pour croiser le regard des adultes présents. Elle en ressent une gêne, se demandant si c'est là une preuve d'inattention vis à vis des élèves, du fait qu'elle n'arrive pas à s'abstraire de ce qu'il y a autour.. Elle craint aussi d'être interpelée sur ce point si elle présente cette séquence vidéo au groupe.

Elle choisit de me parler de sa perplexité lors d'un entretien duel d'accompagnement du parcours de formation.

« Est-ce que c'est un défaut de concentration, est-ce qu'à ce moment-là je ne suis effectivement que de manière très superficielle avec les enfants avec une part de moi complètement en attente de ce qui se passe chez les observateurs, ou est-ce que je ne suis pas quand même complètement à ce que je fais et entièrement concentrée d'une certaine manière, en intégrant le fait que d'autres personnes sont présentes ? »

2.2.1. Premier palier de réflexivité – RÉFLECHISSEMENT

Je l'accompagne alors dans un processus de réfléchissement par un bref temps d'évocation de la séquence qui a été enregistrée, à un moment où son regard se lève pour croiser celui des observateurs :

« Même quand je lève les yeux, en même temps j'entends les enfants, et je vois bien que je sens plein de choses, y compris à la limite très imperceptibles … Par exemple, là, je reviens quand même à Alex, mais Lola parle plus, plus fort.., et montre plus aussi à ce moment-là qu'elle veut prendre la parole, et j'entends bien tout le monde. Après, il y a des moments de parole superposés, mais bien que ça soit superposé je sais que Lola a parlé d'abord, lui en second, donc j'en mets un en attente, « on écoute Lola », mais à ce moment-là en même temps Alex est en train de me toucher le bras, et donc je prends ça en compte. Mais il faut aussi quelque part que je le mette aussi en attente, en même temps je lui fais la même chose en disant oui je t'ai entendu… Et donc je sais qu'effectivement je suis bien complètement dedans… ça me rassure**.** Un changement de geste ou un début de mot, je le perçois, je l'entends, donc c'est bien aussi la preuve que je ne suis pas complètement partagée entre prendre un peu de ce qui se passe avec les enfants et le reste, les moments où je lève les yeux vers les observateurs. J'ai quand même un bon niveau de concentration, j'ai une perception de ce qui se passe dans la proximité autour de moi. En même temps, je suis incapable, parce que je fonctionne comme ça, de nier qu'il y a d'autres personnes, d'oublier qu'elles sont là, qu'elles ont un avis, des sentiments, et donc de les prendre en compte**.** »

Il y a donc là une première prise de conscience rassurante : elle retrouve ses prises d'information sur les élèves, donc elle n'est pas inattentive…

2.2.2. Second palier de réflexivité – Un mois plus tard

RÉFLEXION - CONCEPTUALISATION

L'évocation en analyse de pratiques de cette prise de conscience, après que le document vidéo ait été travaillé en groupe, va permettre à Anne d'aller plus loin, et de comprendre que ces moments où elle lève le regard vers les formateurs sont des temps où à la fois elle reste totalement présente aux enfants mais où simultanément elle prend une distance lui permettant de réguler son intervention.

A - Or en fait je me rends compte aussi dans ces moments où je décroche un peu, c'est des moments où je vais aller voir… croiser le regard de quelqu'un d'autre, mais que ça correspond avec moi à un moment à l'intérieur où aussi des fois je prends effectivement… c'est un moment de distance. Il vient de se passer ça et donc moi je suis en train de me dire : bon alors il vient de se passer ça, c'est bien, tu en es là, tu vas là et **à ce moment-là, comme je suis moins dans l'action mais plus dans un petit moment de réflexion, mon regard se lève et puis je croise à ce moment-là le regard. »**

N - Et ça a quelle fonction, quel sens quand tu lèves les yeux et que tu… ?

A - De changer de plan en fait. ***(geste de la main horizontale, du bas vers le haut)***

N - De changer de plan. Et donc, tu passes de quel plan à quel plan ? (reprise du geste)

A - Le plan d'action, plonger dedans, ***(main en bas)*** **et le plan…** ***(main en haut)*** **on relève, on prend un peu de hauteur, je relève le regard et la réflexion.**

N - Et là, quel est le statut de l'autre dans ce niveau de la réflexion ?

A - Comme il ne fait pas, il doit être lui plus tout le temps dans la réflexion, il n'est pas en train d'agir. Donc lui il est à ce niveau-là aussi, et voir si ma réflexion prend des choses de sa réflexion. Et je crois que ça va aussi avec la prise de conscience **d'être vraiment en formation…**

On a là une magnifique illustration de l'intégration d'une posture réflexive en cours d'action, et du rôle du regard du formateur dans le processus de professionnalisation. Mais au-delà du plan des savoir-faire, c'est bien de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en tant que praticien réflexif qu'il s'agit. Voici en effet ce que formule Anne une fois qu'elle a retrouvé la vérité de son vécu au moment où son regard quitte les enfants pour croiser celui des formateurs : « A ce moment-là, moi je suis rassurée parce que j'ai l'impression d'être moi-même, c'est-à-dire avec moi-même et avec les enfants à ce que je suis… Je prends en compte les observateurs, mais ça ne m'empêche pas d'être toute à ce que je fais… Quand il y a quelqu'un d'autre, je suis comme je suis. »

Si l'on souligne les analogies entre les deux exemples qui viennent d'être développés, en particulier le sens du regard qui se lève, on peut voir se dessiner la construction d'une compétence essentielle, celle de la réflexion en cours d'action, qui se joue ici sur les trois registres du rapport à autrui (intégrer le point de vue du formateur), de l'espace (prendre du recul, de la distance, voir de haut…), et du temps (repenser en différé les situations ayant déjà fait l'objet d'une analyse). Il s'agit bien de variations sur un même thème : être capable de prendre du recul et d'intégrer la réflexion à l'action – thème qui est ici à l'intersection de la compétence et de l'identité : devenir un praticien réflexif. Le geste qui montre le passage de l'action (main horizontale au niveau de la taille) à la réflexion (main horizontale au niveau du regard) est une « métaphore-ressource » (Legault, 2004) qui condense ici le plan du savoir-faire et le plan identitaire.

Conclusion

Cette étude de cas tend à montrer que les prises de conscience qui s'opèrent grâce à un processus de réfléchissement lors d'entretiens de formation ou de séances d'analyse de pratiques, ne sont souvent l'objet d'une réelle appropriation par les praticiens débutants que si elles donnent lieu à un second temps de réflexion en différé, temps qui peut prendre différentes formes (réécoute ou relecture d'enregistrements, relecture de transcriptions ou d'écrits professionnels, explicitation du vécu du premier temps de retour réflexif)… Ce constat invite à concevoir en formation des dispositifs d'analyse de pratiques comportant de façon plus systématique deux paliers de réflexivité.

Indications bibliographiques

Altet M., Paquay L. Perrenoud P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

Barbier J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J.M. et Galatanu, O. (éd., 2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir.

Dupuis P.-A. 2002. *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse sur les travaux de recherche. Université Nancy 2. www.grex2.com

Faingold N. 1996. « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». *Dans* : PAQUAY L. et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck, pp.137-152.

Faingold N. 1997. « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». *Dans* : Vermersch P. et Maurel M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF, pp. 187-214.

Faingold N. 1998. « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle ». *Expliciter* n° 26, pp.17-20. www.expliciter.net

Faingold N. 1999. « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre ». *Spirale* n° 24 *: L'approche biographique en formation d'enseignants*, pp. 129-145.

Faingold N. 2001. « Entretien avec L. Paquay et R. Sirota », *Recherche et formation* n° 36, *Le praticien réflexif*. Paris, INRP..

Faingold N. 2002a. « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques ? quelle identité professionnelle ? ». *Dans* : Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. : 193-218.

Faingold N. 2002b. « De moment en moment, le décryptage du sens ». *Expliciter* n°42, pp. 40-48. www.expliciter.net

Faingold N. 2002c. « Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques. » *Expliciter* n° 45. www.expliciter.net

Faingold N. 2004. Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Education Permanente n° 160*.

Legault M. (2004a). La symbolique en analyse de pratique- La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Expliciter n°55. www.expliciter.net

Legault M. (2004b). La symbolique en analyse de pratique – Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier. *Expliciter n° 57*. www.expliciter.net

Perrenoud P.(2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Schon D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.

Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P. et Maurel M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P. (2000a). « Conscience directe et conscience réfléchie ». *Intellectica* 2 (31). pp. 269-311

Vermersch P. (2000b). «Approche du singulier ». Dans : *L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M*. Paris, PUF, pp. 239-256.

Vermersch P. (2003). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Expliciter n° 50*. www.expliciter.net

---

Paru dans Expliciter 100, novembre 2014

Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi

Nadine Faingold

1. Explicitation, PNL, émotion, sens, geste : petite histoire des moments-clé

Janvier 1990. J'assiste à une intervention de Pierre Vermersch au séminaire de Gérard Vergnaud à Jussieu. Je suis alors en cours de rédaction de ma thèse de doctorat sur l'analyse des situations pédagogiques. La première partie de ma thèse porte sur les laboratoires d'essais pédagogiques et plus largement sur les pratiques de vidéo-formation en formation initiale et continue des instituteurs. Je suis à la recherche d'une technique d'entretien donnant accès à la description du vécu subjectif des enseignants, mais aussi des élèves, au cours d'une séquence de classe. J'ai vainement cherché une approche satisfaisante (entretien clinique, semi-directif, ethno-méthodologique)… Quand j'entends Pierre exposer la spécificité de l'entretien d'explicitation, je sais que je viens de trouver l'entrée méthodologique qui me manquait pour faire avancer mon travail de recherche.

A la fin de sa conférence, je vais le trouver et je lui demande s'il a un séminaire auquel je puisse participer. Il m'apprend qu'il va justement monter un groupe de recherche sur l'explicitation et me demande de lui écrire une lettre de motivation. Ce que je fais, et quelques jours plus tard, j'assiste rue Gay-Lussac à la toute première séance du Grex, groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience. Pierre nous informe que la meilleure entrée pour se former à l'explicitation, c'est sans doute une initiation à la Programmation Neuro-Linguistique. Quelques semaines plus tard je participe à Nice à trois jours de formation PNL animés par Pierre et Catherine Le Hir, qui seront suivis de deux autres sessions de trois jours.

Au cours de l'un des exercices proposés, je découvre une manifestation de mon inconscient encore inconnue de moi : une voix venue de l'intérieur mais clairement audible qui me dit « Mais qu'est-ce que j'ai laissé derrière ? », ce qui sur le moment me saisit d'effroi… ! Et que je comprendrai bien des années plus tard comme l'expression d'une partie de moi... J'expérimente aussi la puissance de la PNL en termes d'aide au changement, à travers différentes techniques de recadrage que je reprendrai ensuite dans des dispositifs de type situation-problème / situation-ressource (Faingold, 1997, 2002), en donnant une place privilégiée à l'explicitation dans la description des contextes de réussite.

Lors d'une des mises en situation, un professeur de mathématiques fait le récit d'un de ses cours de géométrie, en me regardant droit dans les yeux, et je vois bien qu'il est dans un « discours sur » et non dans la parole impliquée d'un re-vécu. J'ai alors l'idée de lui dire : « Montre-moi » et à ce moment-là, joignant un large geste à la parole, il trace de la main droite un cercle sur un tableau noir imaginaire en disant « Et là je dessine un cercle au tableau… ». Je reprends son geste, et à partir de là, il poursuit la description en position d'évocation. De ce moment je garderai la conviction de la puissance de la sollicitation du geste pour l'accompagnement en explicitation.

La même année en septembre, premier stage pour moi d'initiation à l'EdE, dans un centre de formation EDF à Nanterre. A nouveau c'est l'occasion d'une découverte décisive. Lors d'un exercice où il nous est demandé de décrire un moment agréable de loisir, j'évoque une visite commentée de la cathédrale de Strasbourg, et je me retrouve devant un portail extérieur encadré de deux statues et là je me fige, je pâlis, et je dis à mon interlocutrice et à l'observatrice : « Là je m'arrête, je ne peux pas aller plus loin »… Ces deux statues, ce sont d'un côté l'Eglise droite, hautaine et triomphante, et de l'autre la Synagogue vaincue, un bandeau sur les yeux, la tête inclinée sous une flèche brisée. C'est un coup au cœur… au cœur de ma problématique de petite fille juive née après une guerre qui a causé la

déportation de mon grand-père à Auschwitz. Depuis, je sais que le choix d'un moment par un sujet est inconsciemment guidé par une « aimantation » à partir du sens sous-jacent.

2. Le risque d'ancrage négatif, l'importance d'un cadre de formation sécurisant

L'année suivante, après avoir été assistante de Pierre et de Catherine sur deux sessions EdE à Saint-Etienne, je me lance dans les formations de base pour des enseignants en formation continue. Là encore, une expérience décisive : deux stagiaires reviennent d'une intersession avec un document vidéo d'une tentative d'entretien d'explicitation auprès d'une jeune élève. Elles souhaitaient comprendre le fonctionnement de cette élève bloquée dans la résolution d'un problème de maths, où il était question d'un papa : « Le père de Nicolas lui donne 50 francs pour qu'il achète… ». Et j'assiste atterrée à une séance de harcèlement de questions, formulées certes en « comment ? », mais qui replongent la petite fille dans un état interne que j'ai du mal à qualifier mais qui relève à coup sûr d'un profond malaise, voire d'une souffrance psychologique qui va s'accroissant à mesure que « l'entretien » suit son cours, sans résultat d'élucidation aucun. J'en sors bouleversée. On ne saura jamais si la petite avait des soucis du côté de son papa ou si elle était paralysée par la situation d'échec devant son problème, mais j'ai été témoin du risque d'ancrage émotionnel négatif quand on creuse un moment vécu comme difficile par le sujet.

L'EdE étant un puissant outil de remise en contact avec un vécu passé, à partir du moment où il guide une orientation de l'attention vers un moment porteur d'un affect à valence négative, le risque est grand que le rayon attentionnel glisse du fil de l'action à la couche émotionnelle sous-jacente, qui prend alors toute la place et est revécue encore plus douloureusement qu'elle ne l'avait été au présent. De même que dans le ressenti corporel d'une souffrance physique, la focalisation de l'attention sur le point du corps concerné augmente la douleur, de même l'orientation du questionnement vers un moment difficile comporte toujours le risque de l'installation du sujet dans un état interne pénible, voire dans une émotion qui peut le submerger.

L'aptitude en analyse de pratiques à suivre de façon rigoureuse le fil chronologique et les relances sur l'action, de manière à obtenir une décentration de fait des émotions négatives impliquées dans le moment exploré, est une compétence de haut niveau, qui relève d'une réelle expertise dans la conduite d'un entretien d'explicitation. Dans les formations de base que j'anime, je constate souvent chez les débutants une incapacité à identifier si le sujet accompagné est dans un état interne à valence positive ou négative. Si bien que fréquemment quand je passe dans les sous-groupes je vois des stagiaires dans le rôle d'interviewé avoir une expression du visage qui m'alerte, et j'interviens pour dire à l'intervieweur : « attention ! »… Souvent, malgré mes mises en garde, sur une situation vécue comme difficile il y a eu une relance de type « qu'est-ce que ça te fait ? » ou « qu'est-ce que tu ressens », ce qui plonge le sujet dans la focalisation sur le ressenti émotionnel. Mais, même indépendamment d'une erreur de questionnement, le ralentissement de l'accompagnement suffit à faire resurgir les affects, curieusement d'ailleurs beaucoup plus rapidement et fortement pour les souffrances que pour les joies qu'il faut prendre le temps de laisser s'épanouir pour aider la personne à les revivre pleinement.

J'ai donc pris le parti dans mes formations de base de privilégier très systématiquement les situations positives, de mettre en garde sur le risque d'ancrage négatif même quand il s'agit d'exercices sur tâche, et d'expliquer longuement les difficultés à « remettre sur pied » les sujets qui ont recontacté brutalement une émotion forte alors qu'ils n'avaient aucunement conscience de ce qui se cachait derrière une situation « anodine », dont nous savons bien au Grex que si elle a été choisie, c'est qu'elle est, même à l'insu du sujet, porteuse d'un sens important.

Dans le cadre de l'explicitation de moments de pratique j'ai donc de la même manière privilégié l'approche de l'EdE pour aider les professionnels à analyser leur mode d'intervention dans des situations de réussite, et pour leur faire verbaliser les compétences et les valeurs profondes impliquées, afin qu'ils puissent s'appuyer ensuite en conscience sur des parties ressources correspondant à leur identité professionnelles, parties caractérisées par des états émotionnels hautement positifs et qui sont le plus souvent en lien avec des valeurs identitaires essentielles.

C'est sur l'hypothèse de ce lien entre compétences et identité qu'a été menée la recherche sur l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (Faingold, 2008, 2009) et que j'ai pu

construire le dispositif des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2013). Il s'agit d'un travail entre pairs à partir de l'explicitation de moments de pratique professionnelle, qui permet, par réduction, résonance et exemplification, de dégager les invariants d'un métier en termes de savoirs d'action et d'éthique professionnelle. Après un entretien d'explicitation sur une situation professionnelle positive, la question« Qu'est-ce que tu as su faire ? » permet, dans une phase de réflexion a posteriori, la mise en mots de compétences en acte qui mènent souvent au cœur du métier, donnant lieu à des prises de conscience des valeurs qui sont au fondement de l'identité professionnelle.

3. Explicitation de l'action, décryptage du sens

Au fil de mes travaux de recherche, j'ai ainsi été amenée à distinguer clairement :

- le niveau des stratégies donnant lieu à explicitation de l'action, qui correspond aux trois premiers niveaux logiques de Robert Dilts (environnement, comportements, capacités).

- et le niveau identitaire donnant lieu au décryptage du sens, qui correspond chez Dilts aux niveaux logiques des enjeux, des valeurs, de l'identité, de l'appartenance et de la mission

Accéder au sens pour le sujet de la situation évoquée par la question : « Dans ce moment que tu viens d'explorer, quel est le moment le plus important ? » suppose un accompagnement spécifique à partir d'un arrêt sur image, et du maintien en prise sur ce micro-moment de vécu (« Reste là… »). Cet accompagnement se construit autour de la reprise accentuée de certains gestes, de la réitération de la question « Et là, qu'est ce qui est important pour toi ? », et/ou des questions spécifiques aux niveaux logiques de Dilts, et surtout du temps donné à l'émergence des mots justes et de l'émotion dont ils sont porteurs pour cheminer vers le décryptage du sens implicite.

Il y a donc à la fois :

-une différence essentielle entre l'accompagnement du fil chronologique, au niveau expérientiel des stratégies (explicitation descriptive de l'action), et l'accompagnement en profondeur de l'émotion, au niveau expérientiel de l'identité (décryptage du sens).

- et une articulation possible des deux démarches en analyse de pratiques professionnelles, ce qui permet de travailler aussi bien le comment des stratégies d'action du sujet que de se réapproprier les enjeux identitaires sous-jacents (Faingold, 1998, 2004, 2011).

Le point commun entre explicitation et décryptage est le passage incontournable par un accompagnement très soutenu vers la position de parole incarnée qui, par le processus de réfléchissement, rend possible un contact étroit du sujet avec un vécu passé. A partir de cette position d'évocation, plusieurs directions sont donc possibles :

- suivre exclusivement le fil de l'action pour une description du procédural, puis dans un temps réflexif second mettre au jour les savoirs d'action incorporés (Faingold, 2006)

- mettre en place un entretien sur l'entretien pour viser une description psycho-phénoménologique des actes de conscience au cours de l'évocation

- revenir et s'arrêter sur les graines de sens qui se signalent en cours d'explicitation, soit par une épaisseur silencieuse, soit par l'émergence de gestes, soit par une culminance émotionnelle, indiquant le chemin vers la formulation des messages encryptés dans notre inconscient**,** et mener un entretien de décryptage.

Mais qu'en est-il de l'accompagnement des situations à valence émotionnelle négative, en tenant compte du risque d'ancrage dont il a été question précédemment ? Une première réponse apportée par l'entretien d'explicitation est de suivre rigoureusement le fil du procédural. S'il advient que dans l'évocation le sujet se trouve submergé par l'émotion afférente à la situation, la recommandation est d'accueillir ce qui se manifeste sans pour autant s'y arrêter, et de réorienter l'attention vers la sphère de l'action. Cette direction de travail est très facilitante en analyse de pratiques professionnelles pour les formateurs débutants qui, faute d'avoir fait un travail suffisant sur leurs propres émotions, ne sont pas encore à même d'accompagner un décryptage des fragilités du sujet accompagné.

Il n'en est pas moins vrai que la question du sens de l'émotion est incontournable dans un travail d'analyse de pratiques. Pour avancer dans cette direction, et dans la perspective d'interroger le lien entre croyances et identité, j'ai pu mettre au point entre 2007 et 2010, dans le cadre d'un petit groupe

de travail composé d'une dizaine de membres du Grex, une progression dans l'accompagnement ayant pour but de travailler sur les contextes émotionnellement difficiles, et permettant :

- dans un premier temps de mener un entretien d'explicitation en suivant le fil chronologique et le fil de l'action du sujet

- puis, à partir de la remise en contact avec le moment le plus important, celui où l'émotion négative est culminante, d'enchaîner avec une démarche de décryptage du sens : arrêt sur image sur un « pic émotionnel » (points culminants, moment du moment), et maintien en prise pour faire émerger les messages structurants (ou croyances sur soi) sous-jacents aux moments difficiles, à partir de la question « Et là, qu'est-ce que tu te dis ? ». La mise en mots a, dans ce cas, pour effet de dissocier le sujet de son émotion et d'éviter l'ancrage. La découverte de la juste formulation du message structurant sous-jacent à l'émotion est généralement suivie d'un ressenti libérateur dû à la compréhension de ce qui se jouait dans la situation évoquée. A partir de cette formulation de la croyance, un travail d'aide au changement est ensuite possible avec une recherche de « la position interdite » pour le sujet, correspondant à pouvoir vivre en acte la formulation inverse d'une croyance de base (Faingold, 2013).

Les prises de conscience dans l'approche du décryptage sont souvent aussi fulgurantes que celles qui peuvent émerger à partir du questionnement du sens corporel dans l'approche du focusing d'Eugene Gendlin, même si la mise en mots n'est pas toujours aussi immédiate. On constate en effet que dans le cadre du décryptage du sens, il peut se produire un accès direct à l'émergence d'une formulation, comme il peut y avoir un ajustement progressif des mots au vécu, jusqu'à la coïncidence juste entre l'émotion et le message. Concernant ce processus de mise au jour progressive du sens, on en trouve une description psycho-phénoménologique remarquable dans la conceptualisation par Pierre Vermersch du reflètement comme réfléchissement du réfléchissement, et dans le modèle des trois revirements (évocation, résonance, évaluation) (Vermersch, 2005, 2006, 2008, 2012).

4. L'analyse de pratiques professionnelles

Dans le domaine de l'analyse de pratiques professionnelles portant sur des vécus difficiles, j'ai longtemps cherché un modèle théorique qui puisse rendre compte de manière satisfaisante de la logique émotionnelle propre à chacun d'entre nous. Et l'explicitation ne m'apportait pas l'aide dont j'avais besoin, par sa mise à l'écart méthodologique du domaine de l'émotion. Par ailleurs, j'étais en profond désaccord avec toutes les approches interprétatives et/ou catégorisantes. Après avoir cherché à travers différentes formations en thérapie (PNL avec Jane Turner, Clarification avec Jacques de Panafieu) une compréhension plus satisfaisante du fonctionnement de nos problématiques personnelles, j'ai enfin découvert, grâce aux formations en France de Nanna Michael puis de François Le Doze, et pour mon plus grand bonheur intellectuel, l'approche de l'IFS (Internal Family System, ou Système Familial Intérieur) de Richard C. Schwartz (2009), modèle à la fois simple au plan théorique, et extrêmement complexe dans sa mise en œuvre clinique. Depuis, l'ensemble de mes interventions vise à former mes étudiants en master de formation de formateurs à l'accompagnement professionnel, d'abord à l'explicitation, puis à l'aide au changement en incluant les apports de mes différentes formations, mais principalement sur la base de la théorie des parties de soi de R.C. Schwartz.

Ma découverte de l'IFS a coïncidé avec les interrogations qui traversent régulièrement le Grex depuis quelques années autour de la question des co-identités (Vermersch, 2011). A ce jour, j'emploie le terme de « parties de soi » pour désigner toute instance du moi identifiée comme liée à une émotion ou à une croyance, même si elle est encore difficile à cerner, et je réserve comme Pierre Vermersch le terme de co-identité à la cristallisation systémique (reliant une émotion à une croyance, une attitude, une posture corporelle, une intonation de voix, un comportement) spécifique à un rôle social, à un contexte, à une interaction singulière avec autrui. Co-identités comme parties de soi peuvent être représentées par des objets ou des images symboliques, ce qui facilite la familiarisation du sujet avec la conscience de sa problématique, et donc de l'origine de certaines de ses réactions en situation. Cette pratique, qu'ont beaucoup développée Maurice Legault et Nanna Michael, me semble très adaptée au travail sur soi, même indépendamment d'un contexte thérapeutique.

En analyse de pratiques, la distinction entre l'identité professionnelle et la problématique personnelle en tant que système complexe de co-identités est une clé de compréhension particulièrement

éclairante. De même l'identification de parties de soi « protectrices » se manifestant par ce que l'on désigne habituellement par les termes de « résistance » et/ou mécanismes de défense me paraît essentielle pour respecter la sécurité du sujet et du groupe en situation de travail réflexif.

5. Quelques mots sur l'approche de l'IFS

Richard Schwartz est un thérapeute, docteur en psychologie, qui a d'abord pratiqué dans le cadre systémique de la thérapie familiale, pour ensuite transposer ce modèle à notre fonctionnement psychique interne. C'est à partir de son expérience clinique, en écoutant ses patients souffrant notamment de troubles graves de l'alimentation (anorexiques et boulimiques), et en les invitant à décrire leur vécu subjectif, qu'il a constaté que pratiquement tous parlaient spontanément d'eux-mêmes en termes de « parties de soi », souvent porteuses d'injonctions contradictoires (par exemple : « il y a une partie de moi qui me pousse à manger sans cesse, et une autre partie qui passe son temps à me juger comme étant nul, faible et mauvais »). Avec d'autres patients présentant des pulsions d'auto-mutilation et des tendances suicidaires, il a été amené à s'apercevoir que plus le thérapeute cherche à contrer le désir de ces parties, plus elles se renforcent dans leur dynamique destructrice. Les accueillir, comprendre qu'elles ont à l'origine une intention positive et protectrice pour la personne (l'empêcher de souffrir), leur manifester compréhension et reconnaissance pour cette fonction, et chercher quelle est la peur sous-jacente, afin de créer une zone de sécurité suffisante pour que le sujet puisse accéder à la mise au jour de l'origine traumatique de la conduite addictive et auto-destructrice, tel est le chemin thérapeutique que Schwartz a peu a peu élaboré au cours des 20 dernières années.

Ce que j'ai trouvé particulièrement intéressant dans l'approche de l'IFS, c'est qu'elle suppose une posture de l'accompagnant absolument identique à celle du rôle de l'intervieweur en explicitation : contrat de communication, recherche constante du consentement des parties avant tout travail, accueil inconditionnel, extrême finesse d'écoute, suivi des verbalisations du sujet, attention prioritaire aux manifestations émotionnelles, et conviction que c'est le sujet qui sait, que l'élucidation relève de lui et de lui seul. En IFS, le thérapeute met en œuvre une méthode très rigoureuse de relances, d'instructions et de questionnement, n'induisant jamais un contenu, et proposant seulement un guidage de l'orientation attentionnelle, et des propositions au Sujet (Self) de demandes à adresser aux parties (par exemple : « demande à cette partie ce qu'elle veut que tu saches à son sujet »). Seul le sujet détient la réponse, et même peut-être à un certain stade la voie de sa guérison, en tous cas la clé du décryptage du sens de ses symptômes. Le mot d'ordre du praticien ISF est simplement : « JUST ASK ! ». Donc strictement jamais aucune interprétation de la part du thérapeute… ! Une seule reformulation importante, et relevant d'une conception de la structure de la subjectivité : quand il y a du « je » et que c'est une partie qui s'exprime, la reprise en « Il y a une partie de toi qui… Exemple « là je suis très en colère ». Reprise par le thérapeute : «là, il y a une partie de toi qui est très en colère ».

Dans le travail au Grex autour des dissociés, j'ai beaucoup appris de la manière dont Schwartz a construit la formulation des relances du thérapeute au Self du patient, pour que le Self s'adresse aux parties, ou l'accès direct du thérapeute à une partie avec une adresse en « tu », par exemple pour obtenir son consentement au travail thérapeutique. J'en viens donc à la notion essentielle du Self dans l'IFS.

Le modèle de Schwartz se situe dans la ligne des différentes approches qui mettent en avant une multiplicité du moi (parties en PNL, enfant, parent, adulte en analyse transactionnelle, subpersonnalités en psychosynthèse (Assagioli, 1997) et dans le dialogue intérieur (Stone H. & S. 2010). Son originalité est d'avoir théorisé ce qui pour lui est notre Identité d'être humain, notre nature profonde, à la fois conscience et accueil inconditionnel : le Self ; et de faire confiance à cette instance en nous et en autrui pour comprendre nos fonctionnements et interagir avec justesse. Être « dans le Self » est un état interne de présence et d'ouverture qui relève de l'expérience, et qui survient en nous quand nous sommes désidentifiés des parties qui constituent notre problématique individuelle (et qui se sont créées en réaction aux évènements de notre histoire singulière). Le travail d'accompagnement en IFS vise à aider le sujet à être dans le Self, à identifier les parties, à les accueillir et les accepter comme ayant une intention positive. Il s'agit donc d'aider le sujet à se « désamalgamer » de ses parties, à se décoller (*unblending*) de leur empreinte émotionnelle en le ramenant sans cesse à son Self. Cette posture de décentration qui nous permet de faire l'expérience que nous sommes autre chose que les émotions qui nous submergent ou les croyances qui nous structurent me remet en lien avec une

phrase de Jacques de Panafieu qui m'accompagne : « Faire confiance au Sujet, pas à la problématique »…

Selon moi, chaque partie quand elle est constituée en co-identité, est porteuse d'une émotion dominante, d'un comportement habituel, et d'un message structurant. Une partie peut parfois prendre le pouvoir dans le fonctionnement du sujet et déstabiliser l'équilibre du système quand une situation actuelle réactive une blessure passée. Pour Schwartz, les parties constituées en co-identités sont de véritables personnes qui vivent en nous : les protecteurs doivent être rassurés, l'enfant blessé recontacté et libéré de la scène traumatique du passé où il est resté figé… Et ceci relève d'un dialogue entre le Self du sujet et ses parties, dialogue dont le thérapeute n'est que le médiateur.

Dans le modèle de l'IFS, le système des parties se divise en deux grands sous-groupes : les exilés porteurs de blessures archaïques et de douleur, et de messages sur ces états internes souvent exprimés en « je » (je suis abandonné(e), je suis seul(e) je n'existe pas…) ; et les protecteurs, qui se sont construits sur la base du « plus jamais ça », en réaction à ces traumatismes passés, et sont d'autant plus puissants qu'ils sont mus par la peur panique que le sujet puisse recontacter les souffrances initiales. Schwartz distingue ensuite deux sortes de parties protectrices : les « managers » qui organisent notre vie sociale, et les « pompiers » qui ont pour mission d'éteindre l'incendie des souffrances quand elles sont réveillées par un déclencheur contextuel, mais qui, en soulageant temporairement la douleur, dévastent plus ou moins gravement la « maison »… En cas de comportement pathologique, les émotions et les croyances des parties sont autant de fardeaux qui rigidifient le système et dont il convient de se libérer par un travail thérapeutique.

Pour ma part je privilégie le terme générique de « protecteur », et la dichotomie exilé / protecteur, tant la compréhension de l'intention positive des parties me semble essentielle ; j'ai d'ailleurs complètement remplacé dans mon vocabulaire le terme de résistance par celui de protection. Enfin, je pense qu'il convient de donner toute son importance à la notion de « parties ressources » guidées par le Self (*Self-led parts)*. Tout le travail que j'ai élaboré dans le cadre de l'explicitation des compétences, de l'ancrage de ressources et du décryptage du sens me paraît donner des points d'appui essentiels dans un travail d'aide au changement fondé sur le modèle des parties. Les protecteurs sont porteurs de messages structurants, de croyances qui structurent notre expérience soit de manière positive (croyances ressources) soit de manière limitante (messages comportant une injonction et/ou ne généralisation : « il faut que je me débrouille seul », « il faut se cacher », « je n'ai pas le droit de dire mes émotions », « les hommes sont tous dangereux »). Ce sont là des constructions le plus souvent inconscientes qui répondent à des peurs sous-jacentes. Les messages de ces protecteurs ont été élaborés à une époque où l'enfant ou la personne n'avait pour survivre d'autre issue que de suivre ces prescriptions qui continuent d'être actives même si elles sont devenues totalement inadaptées au contexte adulte de la vie ultérieure.

Les parties exilées et leurs messages sont donc dans une prison dont l'accès est très bien protégé (Boris Cyrulnik parle de la « crypte » de la mémoire). Y accéder relève d'un travail patient et très délicat, qui ne peut survenir qu'après un travail préalable avec les protecteurs afin qu'ils soient suffisamment en confiance dans le co-travail du thérapeute et du Sujet pour relâcher un peu leur vigilance. La formulation implicite des croyances portées par les parties protectrices est aussi tout à fait inconsciente et relève d'une difficile démarche de décryptage à partir des graines de sens que sont les moments qui culminent dans le vécu au plan émotionnel. J'avais eu l'intuition de l'importance de ces messages structurants dès la distinction opérée entre le niveau expérientiel des stratégies relevant de l'explicitation de l'action, et celui de l'identité relevant du décryptage du sens.

6. Un espace de travail sur soi hors champ thérapeutique.

Depuis plus de 20 ans que je pratique et que j'encadre des formations à l'EdE, j'ai toujours cherché à construire pour mes étudiants un espace de travail sur soi qui permette une vraie connaissance de soi, sans pour autant être thérapeutique. Quand j'animais des groupes d'analyse de pratiques professionnelles en institution, je posais une double frontière : on ne va pas dans la sphère privée, on ne va pas dans l'histoire du sujet. Depuis quelques années j'ai le souci de déplacer cette frontière dans le cadre d'un travail avec de petits groupes qui, sans aller jusqu'à travailler avec les exilés (ce qui désormais définit pour moi la frontière avec le domaine de l'intervention thérapeutique), permet

toutefois aux personnes d'identifier leur problématique individuelle, de découvrir et de nommer leurs co-identités et d'en retrouver la genèse, de mettre au jour et de décrypter les messages qui structurent notre expérience, et de faire l'expérience du Self.

Depuis ma découverte et mon apprentissage de l'IFS, j'ai pu mettre au point une méthodologie d'analyse des situations-problème utilisant plus systématiquement la verbalisation des parties activées par le contexte évoqué. En accompagnement duel, je commence par un entretien d'explicitation visant la description pas à pas du vécu de la situation. Dès que je perçois une émotion, je demande quelle est la partie activée et je fais écrire sur un rectangle de papier la dénomination telle qu'elle se présente. J'ai préparé auparavant suffisamment de petits papiers (par exemple pages format A4 divisées en 8). Une fois les mots disponibles à ce stade pour signifier ce qui se joue pour le sujet, et posés sur le papier de façon minimale (un mot, une expression, parfois un signe), et même avec des formulations encore approximatives, je reprends en explicitation le fil chronologique de la situation. Et je poursuis la même démarche d'expression écrite des émotions, croyances, messages ou déjà parties dénommées jusqu'à ce que la personne ait mené la description de la situation à son terme.

Je lui demande alors de regarder l'ensemble des papiers porteurs d'écriture et de les organiser (*mapping*) sur l'espace de la table qui est devant nous (ou sur le sol en fonction des sièges et mobilier disponibles – il faut une surface suffisante, environ 70cm X 50cm). On constate que le sujet, qui se retrouve d'emblée décentré du problème, et dans un état de conscience proche du Self, est de lui-même amené à disposer les papiers selon un ordre et une configuration que lui seul peut élaborer ; il peut alors verbaliser ce dont il prend conscience au fil de la mise en espace de sa problématique.

L'accompagnement doit être principalement méthodologique, en aucun cas inductif : seul le sujet peut mettre au jour le sens de ce qui s'est joué dans la situation concernée, et identifier les parties activées, mais aussi les parties ressources qui peuvent lui permettre d'envisager des pistes d'action, ou tout au moins de mieux vivre les difficultés inhérentes au contexte évoqué. Il est important de permettre à la personne de marquer des pauses au moment de la mise en espace. Cette prise de recul doit être à la fois temporelle et spatiale : il est souvent important de se lever et de regarder de plus haut la configuration des papiers, ce qui peut amener des modifications dans la disposition des papiers : regroupements (« en fait il s'agit de la même partie » – « ça, ça va ensemble »…), déplacements, mais aussi des suppressions de papiers, des remplacements de formulation, des affinements, des identifications nouvelles des parties ou des co-identités concernées.

Une fois le sujet satisfait de la clarification que la concrétisation par l'écriture a rendue possible, je mène un entretien de décryptage en réinterrogeant le ou les moments les plus importants en termes de prise de conscience dans le processus de repositionnement des papiers. Ceci permet souvent de nouvelles prises de conscience, et un ancrage des ressources nouvelles mises au jour au fil du travail. Je dispose maintenant de nombreux exemples qui devraient pouvoir illustrer cette démarche dans le cadre d'une recherche que je mène actuellement sur l'identité professionnelle et les co-identités.

Mes étudiants formés à l'entretien d'explicitation se sont emparés très rapidement du dispositif et le pratiquent actuellement sous ma supervision par groupes de quatre : un accompagnateur, un narrateur et deux observateurs. Entre la phase de repositionnement et celle où je reprends le décryptage des moments de prise de conscience, prennent alors place des moments d'échanges très riches, qui donnent souvent lieu grâce à ce temps de réflexion a posteriori, à de nouvelles formulations ou dispositions. Dans les bilans-évaluations de formation recueillis en fin d'année, ce travail sur les co-identités a été mentionné par une majorité d'étudiants comme l'un des plus intéressants dans le cadre d'une formation à l'accompagnement professionnel.

7. Explicitation, décryptage du sens et IFS, des approches complémentaires en accompagnement professionnel

J'ai le sentiment d'avoir enfin trouvé, après vingt ans de recherche sur les méthodologies d'analyse de pratiques professionnelles, une modalité de prise en compte des émotions qui me convient. L'articulation, en accompagnement individuel ou de groupe, des approches de l'entretien d'explicitation, du décryptage du sens et de l'IFS pour un travail sur soi visant une compréhension optimale de nos fonctionnements en situation me paraît possible, et distinct d'une démarche thérapeutique qui peut s'avérer utile le cas échéant pour toute personne soucieuse d'apaiser ses parties

exilées. Identifier les parties de soi et les co-identités activées dans une situation c'est apprendre à connaître sa problématique, et pouvoir la distinguer clairement de l'instance en nous d'accueil et de conscience qui la rend compréhensible : le Self au sens de R.C. Schwartz, la posture de l'intervieweur en EdE.

L'IFS en tant que démarche thérapeutique ne travaille pas ou peu sur des situations spécifiées : le thérapeute travaille le plus souvent directement avec les parties présentes dans l'ici et maintenant de la séance. La transposition que j'ai opérée de l'approche de Richard Schwartz en accompagnement professionnel consiste d'abord à toujours commencer par l'explicitation d'un contexte et d'un moment spécifié, et à demander quelles sont les parties activées par la situation. La description en explicitation du vécu subjectif de ce moment amène le sujet à un « quasi-revivre » de la situation en position d'évocation ou position de parole incarnée, ce qui favorise la réémergence des émotions liées au contexte. Par exemple, face à une formulation comme « Et là je panique… », avant de réorienter vers l'action par une relance du type « Et quand tu paniques, qu'est-ce que tu fais après ? », il est intéressant de reformuler : « Là il y a une partie de toi qui panique », et de la poser comme une co-identité qu'il sera intéressant d'apprendre à mieux connaître, avec le décryptage du message implicite qui la structure. Et de poursuivre dans la remémoration de la situation dans sa complexité, avant de revenir sur le système des parties en jeu dans ce moment de vécu.

Par ailleurs, le travail en explicitation et en décryptage sur les moments-ressource et les co-identités qui s'y incarnent, donne des points d'appui très puissants pour le recadrage de la situation, et pour un repositionnement par le sujet des parties de soi visant à retrouver équilibre et congruence. A partir de l'exploration des situations positives, j'ai ainsi pu développer un travail d'ancrage métaphorique des ressources intrinsèques au sujet, à partir de la recherche d'un abrégé en mots et en gestes qui soit l'expression symbolique singulière de ce qui fait l'essentiel de ces points d'appui, en vue de leur mise en mémoire. Là encore, tout vient du sujet et tout revient à lui.

Je retrouve, dans la démarche de l'entretien d'explicitation comme en IFS, la même éthique du respect absolu de l'autre, la même confiance fondamentale en la capacité du sujet à cheminer vers sa vérité, et un même esprit de recherche sur les processus inconscients qui nous agissent. Dans le domaine de l'accompagnement professionnel, j'ai le sentiment d'avoir enfin deux pieds pour avancer, et d'avoir désormais une formation suffisamment solide pour accueillir le tissage singulier chez moi et chez l'autre de l'action et de l'émotion.

Références bibliographiques

Assagioli R. (1997). *Psychosynthèse*. Desclée de Brouwer.

Dilts R. (1990). *Changing belief system with NLP*. Meta Publications

Faingold N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques, in Vermersch P. & Maurel M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.

Faingold N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter n° 26*.

Faingold N. (2001). Identifier les co-identités. *Expliciter n° 41*.

Faingold N. (2002). Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques. *Expliciter n° 45*.

Faingold N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter n° 58*

Faingold N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter n° 63*.

Faingold N. (2008). Les pratiques éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. *Expliciter n° 73*.

Faingold N. coord. (2009). Rapport de Recherche. Dire le Travail Educatif. Roubaix : ENPJJ.

Faingold N. (2011a). Explicitation des pratiques, décryptage du sens, in *Approches pour l'analyse de l'activité*, Hatano & Le Meur coord., Paris : L'Harmattan.

Faingold N. (2011b) L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter n° 92*.

Faingold N. (2013). Les ateliers de professionnalisation (à paraître dans *Expliciter*).

Faingold N. (2013). Position fictive, position interdite (à paraître dans *Expliciter*).

Gendlin E.T. (1978, 1981). *Focusing*. New York : Bentham Books.

Schwartz R.C. (2009). *Système Familial Intérieur : Blessures et guérison*. Elsevier.

Stone H. & S. (2010). *Accueillir tous ses « je »*. Warina Editions.

Vermersch P. (1994, 2006, 2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.

Vermersch P. (2005) Tentative d'approche expérientielle d'un sens se faisant. *Expliciter n° 60*.

Vermersch P. (2005). L'approche psycho-phénoménologique d'un « sens se faisant ». *Expliciter n° 61*

Vermersch P. (2006). Signification du « sens expérientiel ». *Expliciter n° 63*

Vermersch P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Expliciter n° 75*.

Vermersch P. (2011). Note préparatoire sur le concept de co-identités. *Expliciter n°90*.

Vermersch P. (2012). Réflexion, réfléchissement, reflètement, chapitre 12 in *Explicitation et Phénoménologie*, pp. 391-431. Paris, P.U.F.

Sitographie

www.grex2.com

www.ifs-francophonie.com

www.selfleadership.org

Paru dans Expliciter 103, juin 2014

Les ateliers de professionnalisation

Nadine Faingold

Ce dispositif de formation est directement inspiré du dispositif de recherche mis en place lors de la recherche sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse[9]. Sa mise en place requiert une bonne maîtrise de l'entretien d'explicitation. Il s'agit d'une situation de formation se déroulant en groupe de 4 à 8 participants issus du même champ professionnel. Le formateur propose une consigne large pour l'ensemble du groupe : « Je vous propose de prendre le temps de laisser venir un moment de pratique professionnelle où ça s'est plutôt bien passé ».

Une variante est ici possible : comme dans le travail d'élaboration d'une consigne en recherche, on peut formuler une proposition plus ciblée qui oriente le découpage du champ attentionnel, soit à partir d'un contexte (par exemple « un travail d'animation avec un groupe où ça s'est bien passé » ou encore un « entretien individuel de formation dont vous êtes plutôt satisfait ») soit à partir d'une compétence (une situation « où vous avez su accueillir l'émotion du groupe » ou « une situation où vous avez su gérer une situation de crise»).

Le formateur propose que chaque membre du groupe note sur une feuille quelques mots résumant la situation. Puis, après s'être assuré que chaque participant a trouvé une situation, il anime un tour de table où chaque personne décrit en quelques mots le contexte professionnel qui s'est présenté. Un volontaire est sollicité pour commencer le travail d'explicitation de sa pratique. Il lui est proposé de se déplacer et de venir se placer à côté du formateur, de telle sorte que le groupe puisse suivre au mieux l'interaction verbale et non-verbale au cours de l'EdE. Le formateur donne une consigne d'observation, d'écoute et de prise de notes selon la grille suivante (qui suppose qu'il y ait eu un apport théorique préalable sur le modèle de l'action) :

Prises d'information – identification	Prises de décision – effectuation
Savoirs-faire d'observation et d'évaluation diagnostique	Savoirs-faire d'intervention
Descriptions du contexte	
Assertions sur autrui (en troisième personne)	Verbes d'action en première personne
Il est inquiet	
	Je le rassure
	Descriptions du comment du savoir-faire
	en lui souriant
Réactions d'autrui	
Il s'apaise	Nouvelle prise de décision, etc.

[9] Voir Expliciter n° 73 et n° 74 (2008) ; et : Rapport de recherche - N. Faingold (coord.), S. Debris, P.A. Dupuis, A. Flye Sainte-Marie, R. Wittorski, (2009), Dire le travail éducatif, ENPJJ – CNAM.

Processus de réduction (distinguer les prises d'information et les prises de décision des autres informations)

Le formateur mène alors devant le groupe un entretien d'explicitation sur un ou plusieurs moment(s) de cette situation, choisis en accord avec l'interviewé. Durant l'entretien d'explicitation les participants prennent des notes en répartissant les verbalisations dans les deux colonnes correspondant aux savoir-faire d'observation et aux savoir-faire d'intervention. Au terme du temps d'explicitation, le formateur pose au narrateur la question : « Qu'est-ce que tu as su faire ? » et lui propose d'écrire la réponse. Ce moment d'écriture correspond au processus de réflexion a posteriori, qui permet une première conceptualisation de l'action par le sujet lui-même.

Dans le même temps, consigne est donnée au groupe d'observateurs participants de synthétiser en énoncés de savoirs d'action ce qu'ils ont pris en note et de répondre à la question : « Qu'est-ce qu'il (elle) a su faire ? ». Ceci correspond à la phase de réflexion « de l'extérieur » qui est celle du chercheur qui relit des entretiens d'explicitation et en extrait des mots clés permettant de catégoriser les savoirs d'action, voire d'inférer les compétences implicites à partir de l'analyse des verbalisations recueillies en EdE. Après ce temps de synthèse des notes, un tour de table est effectué pour que chaque participant énonce les savoirs d'action mis en jeu par l'interviewé : « Tu as su repérer qu'il y avait de l'électricité dans l'air »... « Tu as su ramener le calme en... »... Ensuite et seulement ensuite, le narrateur est invité à communiquer au groupe ce qu'il a lui-même identifié comme compétences, et c'est fréquemment un indicateur de ce qui lui paraît le plus important dans ce moment de pratique. Souvent d'ailleurs la première compétence exprimée est en lien avec des enjeux identitaires et des valeurs fortes qui peuvent être mises en mots à ce moment-là par un décryptage du sens. Le formateur reprend alors un temps d'accompagnement à partir de la question : « Quel est le moment le plus important, celui où tu sais faire ça ? » Le travail de décryptage met en lien compétence et identité professionnelle par arrêt sur image, maintien en prise, reprise du ou des gestes, aide à l'émergence des mots, travail d'abrégé et d'ancrage de la ressource identitaire (Faingold, 2011).

Ateliers de professionnalisation – Processus de résonance

Après une pause, un second temps d'écriture est sollicité, avec la consigne pour tous, observateurs et narrateur, de noter la ou les situations qui leur sont revenues au fil du travail, par analogie soit au contexte, soit à l'un ou l'autre des savoir-faire évoqués. Un tour de table est effectué, qui permet d'identifier des situations professionnelles communes au groupe, et /ou des compétences similaires mises en œuvre par les participants dans ce cadre professionnel. Cet échange favorise le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel en dégageant le cœur du métier et les valeurs partagées, et contribue ainsi à l'appropriation consciente d'une identité professionnelle commune. Il est ensuite possible de choisir l'une des situations évoquées et de reprendre un nouveau temps d'atelier de professionnalisation avec un nouveau narrateur. Un stagiaire a donné le témoignage suivant : « *J'ai appris des choses importantes sur mon fonctionnement ; j'ai fait émerger des stratégies singulières et personnelles que je peux facilement réutiliser. Enfin, j'ai pu identifier et me reconnaître certaines compétences grâce à la restitution du groupe.* ». Et un autre, à qui il est demandé un commentaire au terme de l'atelier, conclut : « *J'ai fait mon travail. Ça me donne un sentiment de fierté. J'ai le sentiment d'avoir été un bon professionnel* ».

Paru dans Expliciter 103, juin 2014
Article publié en mai 2014 dans la *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles – regards croisés*

Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur

Nadine Faingold

Résumé

Cet article présente un dispositif conçu pour favoriser les processus de décentration et de prise de conscience en analyse de pratiques. Le déroulement d'une séance est décrit dans le détail, en précisant pour chaque phase les modes d'intervention du formateur et des participants. L'accent est mis sur l'importance du respect du cadre pour assurer la sécurité psychologique de tous les acteurs impliqués. Le modèle théorique de référence est la psychophénoménologie de Pierre Vermersch, tant en ce qui concerne l'attention portée aux effets perlocutoires pour le narrateur des questions et des hypothèses émises, que par le caractère déterminant des différentes étapes de la prise de conscience : remémoration, description, décentration, phase réflexive a posteriori, résonances.

Mots-clés : *explicitation, décentration, prise de conscience, effets perlocutoires, psychophénoménologie.*

Introduction

Je propose depuis plusieurs années un stage intitulé « Analyse de pratiques et explicitation », dans lequel je fais vivre différents dispositifs d'analyse de pratiques que j'ai à cœur de faire connaître et partager.

Celui que je vais présenter ici a été inspiré à la fois par les Groupes d'approfondissement professionnel (G.A.P.) d'André de Peretti[10], par les Groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (G.E.A.S.E.) de l'équipe de Montpellier[11], et par ma pratique de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch[12]. Les choix que j'ai opérés pour construire ce dispositif ont été déterminés par l'importance que je donne à la sécurité de celui qui expose et s'implique (le narrateur), à l'organisation spatiale des différentes phases, et aux processus de décentration et de prise de conscience[13]. Mais la spécificité de ce dispositif tient aussi au rôle tenu par le formateur, qui, pour privilégier le travail du groupe, est ici principalement animateur du dispositif, garant du cadre, distributeur et régulateur de la parole des participants. Cette modalité d'analyse de pratiques se distingue donc d'autres dispositifs que j'utilise par exemple dans certains contextes de supervision ou de professionnalisation, où le formateur a, en tant qu'expert, un rôle central à jouer dans la conduite du processus d'analyse.

Présentation du dispositif

Lorsque je forme des formateurs à l'animation du dispositif « Centration du groupe sur la question du narrateur », je rappelle les conditions éthiques de fonctionnement d'un groupe d'analyse de pratiques : confidentialité (ce qui se dit dans le groupe ne sort pas du groupe), non-jugement, bienveillance, mais

---

[10] De Peretti A. (1991). *Organiser des formations*. Paris : Hachette.

[11] Fumat Y., Etienne R., Vincens C. (2003) *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.

[12] Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : PUF.

[13] Faingold N. (1993). Décentration et prise de conscience, thèse de doctorat, Paris X.

aussi ponctualité et assiduité. Je précise également que ce type de travail réflexif est adapté pour des groupes de 6 à 10 personnes, de préférence pour une répartition régulière de séances, par exemple 6 à 8 séances par an à raison d'une fois par mois, ce qui permet au groupe de se connaître et de se construire une histoire collective. J'ai ensuite à cœur de commencer par leur faire vivre le dispositif, avec une présentation minimale. Je note donc au tableau (ce qui suppose que la salle en soit équipée) uniquement les 4 phases centrales du dispositif :

- *RECIT DU NARRATEUR*
- *QUESTIONS*
- *HYPOTHESES*
- *RETOUR AU NARRATEUR : NOUVELLES PERSPECTIVES*

Je privilégie donc l'approche expérientielle, suivie d'une phase de commentaires et de questions-réponses, afin d'éviter l'inépuisable avalanche de questions et d'objections élaborées sur la base de représentations préalables et non d'un vécu. Une fois le dispositif expérimenté, je reprends phase par phase un commentaire explicatif, illustré par des exemples vécus, et je réponds aux questions.

Voici donc le protocole des six temps d'une séance de 2h30 :

Phase 1 : LE CHOIX DE LA SITUATION

Je demande à chaque membre du groupe de réfléchir à une situation qui lui pose problème et au sujet de laquelle il souhaiterait l'aide du groupe, puis de noter en une ligne ou deux ce dont il s'agit, l'important étant juste de permettre à chacun de laisser venir un sujet de travail possible.

Je propose ensuite un tour de table où chacun s'exprime en commençant par « Si j'avais à parler aujourd'hui, je parlerais de... ». Il s'agit en quelques phrases de faire comprendre au groupe la situation-problème, mais en aucun cas de commencer un récit détaillé. Le conditionnel permet à chacun de s'exprimer sans que cela constitue encore un engagement à prendre la place de narrateur. Le formateur doit impérativement vérifier qu'il s'agit bien d'une situation spécifiée appartenant au vécu du sujet, correspondant à un moment et à un contexte particulier, et non pas d'un problème énoncé en termes généraux. L'une des premières compétences du formateur est de repérer immédiatement les formulations généralisantes (à chaque fois que, toujours, jamais, souvent, j'ai un problème avec...) et de solliciter un exemple précis. Egalement de savoir strictement cadrer les temps de prise de parole, afin de limiter la durée de ce tour de table qui n'est que le préalable au travail d'analyse de pratiques.

Je demande à chaque personne qui s'est exprimée de choisir un mot clé résumant sa situation et je note au tableau son prénom et le mot clé, précédé d'un numéro.

Par exemple :

1. Monique – situation conflictuelle avec un supérieur hiérarchique
2. Christiane – problème de co-animation, ... etc.

Je précise à ce stade que le fait que la situation soit notée au tableau correspond à l'acceptation pour la personne de prendre le rôle de narrateur, et je vérifie à chaque fois cet accord.

Une fois le tour de table terminé, je demande à chaque personne de voter pour l'une de ces situations en notant l'un des numéros sur un bout de papier (je ne ramasse pas les papiers, le but est juste que le choix soit posé, afin d'éviter que certains changent d'avis au fil du tour de table). Le critère est l'intérêt partagé pour tel ou tel type de situation. Je privilégie le choix par le groupe lui-même de la situation à travailler. Cependant, je peux parfois décider de choisir moi-même la situation à travailler si la tonalité émotionnelle de l'énoncé du problème me fait percevoir une urgence pour la personne.

Durée approximative : 15 minutes

Phase 2 : RECIT DU NARRATEUR

Présentation de la situation par le narrateur.

Je lui demande de venir s'asseoir à côté de moi : ceci pour qu'il s'adresse au groupe et non à l'animateur (j'ai prévu une chaise vide à côté de moi). A la fin de son récit, je lui demande : « Quelle est la question que tu te poses et sur laquelle tu sollicites l'aide du groupe ? » J'attends qu'il ait formulé soit une question, soit un thème plus vague, je ne cherche pas une « belle formulation », il

s'agit juste d'obtenir un premier état de la manière dont la personne oriente le travail réflexif. Je note ce qu'il dit mais je lui donne un feutre pour qu'il écrive lui-même au tableau cette question. Souvent la formulation se précise au moment du passage à l'écrit. L'idée est que le groupe puisse ultérieurement avoir toujours sous les yeux la question du narrateur et que le formateur puisse le cas échéant rappeler « Pensez bien à la question de X » en montrant la formulation écrite. Ce dispositif est donc fondamentalement au service du narrateur : le groupe est centré sur sa demande, et le formateur veille à ce que chacun comprenne que c'est le narrateur et lui seul qui saura identifier ce qui dans le travail d'analyse, va l'aider à clarifier sa problématique. C'est le sujet qui sait, le groupe est à son service. Il est important que les membres du groupe ne dévient pas de ce cadre. Le formateur doit donc veiller à ce qu'ils ne se trompent pas d'objet de travail en prenant des directions d'analyse qui pourraient diverger de ce but.

Durée approximative : 15 minutes

Phase 3 : QUESTIONS

Phase de recueil d'information

Le groupe pose au narrateur des questions factuelles, informatives, pour obtenir une description approfondie de la situation en vue de mieux comprendre ce qui pose problème au narrateur. Le narrateur répond aux questions les unes après les autres, il est cependant libre de ne pas répondre à certaines questions qui pourraient lui paraître intrusives. Pendant cette phase, le rôle de l'animateur est décisif pour ménager la sensibilité du narrateur qui de fait est doublement fragilisé : par la situation exposée d'une part, puisqu'il y est en difficulté, et en raison de l'expression publique de sa perplexité ou de son malaise d'autre part. Il revient à l'animateur de rappeler l'importance des effets perlocutoires (Vermersch, 2012) de telle ou telle formulation (« qu'est-ce que je fais à l'autre avec ma question – ou avec mon intonation ? »). Pour cette phase, il me paraît important que le formateur soit formé à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994)) qui est la seule approche à ma connaissance à avoir analysé finement l'incidence des mots sur l'état émotionnel d'un sujet, et à avoir travaillé dans le détail le format des questions en privilégiant des questions rigoureusement non-inductives.

L'approche de l'EdE m'a par exemple appris à me méfier de la question pourquoi, génératrice de positions de justification (Faingold, 2011). En effet la question pourquoi est très polysémique et peut être interprétée différemment mais surtout elle est souvent entendue comme « Mais enfin pourquoi... ? », donc comme une remise en question, voire un jugement, à l'inverse de l'accueil inconditionnel de l'écoute rogérienne qui est celle recherchée dans ce travail. La compétence pour le formateur à identifier toute position de justification chez le narrateur est d'ailleurs essentielle, puisqu'elle signifie que le narrateur a perçu quelque chose de l'ordre du jugement, ce qui est un signe infaillible d'un dérapage dans un travail d'analyse de pratiques, et plus généralement d'accompagnement professionnel. Il est d'ailleurs important d'être vigilant à la forme de la question, mais aussi à l'intonation, une nuance d'indignation ou un ton trop convaincu étant aussi redoutable qu'une interpellation du type « Ne crois tu pas que tu aurais dû... », formulation prototypique de ce qu'il convient à tout prix d'éviter... Certaines questions fermées, certaines interro-négatives et les questions trop interprétatives peuvent également être écartées par l'animateur qui est garant de la sécurité psychologique du narrateur et du groupe. En fait les groupes qui débutent en analyse de pratiques ont tout un apprentissage à faire pour apprendre à poser des questions ouvertes et productives en termes d'apport d'information. Quand ils ont la chance d'avoir eux-mêmes été formés à l'explicitation, le travail est d'emblée d'une bien meilleure qualité.

A la fin de cette phase de questionnement, le formateur propose au narrateur de reformuler la question qu'il se pose au sujet de la situation exposée. Sans regarder le tableau qui se trouve derrière lui (afin de permettre un travail cognitif d'émergence et non de reconstruction), il répond à la question suivante : « Comment formules-tu ta question à présent ? » et est invité par le formateur à l'écrire au tableau sous la première formulation, qui n'est pas effacée. Parfois la formulation reste la même mais le plus souvent, elle change, même parfois très radicalement à la suite du travail cognitif qui s'est opéré pendant la phase de questions. C'est en fonction de la seconde formulation que le groupe va désormais émettre des hypothèses.

Pendant la phase de questionnement, je ne pose aucune question moi-même, sinon tout à fait en fin de parcours si vraiment il me semble qu'une question importante n'a pas été posée.

Durée approximative : 30 minutes.

Phase 4 : HYPOTHESES

Phase de décentration pour le narrateur, phase d'hypothèses pour les participants.

Le narrateur se lève et va s'installer derrière le groupe, à une place qui a été préparée de telle sorte que le formateur puisse le voir et vérifier son confort physique et psychologique. Le narrateur n'intervient pas pendant cette phase, mais il prend des notes. Les membres du groupe émettent alors des hypothèses de compréhension de la situation et formulent par analogie des éléments de résonance avec leur propre vécu professionnel. Ils ne s'adressent pas directement au narrateur : il est important qu'il n'y ait aucune interaction avec le narrateur pendant ce temps d'hypothèses, afin que ce dernier soit seulement en situation d'entendre les autres membres du groupe, et n'ait pas à répondre à quoi que ce soit. Ils parlent donc du narrateur en troisième personne, et en utilisant son prénom. Il est essentiel pour le processus de décentration qu'il n'y ait aucune adresse en « tu » et que les membres du groupe ne regardent pas le narrateur qui doit pouvoir écouter les hypothèses sur la situation sans jamais avoir à répondre à une quelconque interpellation. L'animateur veille à ce qu'il n'y ait aucun jugement de valeur, et intervient pour demander une reformulation s'il perçoit quoi que ce soit qui puisse blesser ou choquer le narrateur. Comme dans la phase des questions, il veille à reprendre les affirmations trop convaincues, les assertions dogmatiques, les tonalités donneuses de leçons. Il précise régulièrement à ceux qui s'expriment : « c'est ton point de vue, cela peut ne pas du tout convenir au narrateur, qui ne retiendra que ce qui lui convient dans vos hypothèses ». Il recentre les interventions sur la prise en compte de la question formulée par le narrateur. Toutes les hypothèses sont formulées en première personne, en commençant assez systématiquement ainsi : « Moi, ce que je comprends... », « Moi, ce que ça m'évoque... ».

Cette phase de distanciation où le narrateur écoute sans intervenir la pluralité des hypothèses émises par les autres participants est décisive, c'est l'une des spécificités du dispositif : la prise de conscience s'opère à travers un processus de décentration qui se met en place avec l'écoute et la prise en compte des points de vue d'autrui sur la situation problème. Le fait pour le narrateur de ne pas avoir à répondre ni à se justifier est ici absolument déterminant.

Pendant cette phase, il peut y avoir des interactions à l'intérieur du groupe de participants, qui souhaitent souvent rebondir sur telle ou telle hypothèse. Cependant il importe de préciser qu'il ne s'agit pas de discuter pour convaincre quiconque mais de toujours s'exprimer en première personne. Pour que cette dynamique puisse se mettre en place au mieux, et pour contrecarrer la tendance des participants à s'adresser au formateur, je me lève souvent pendant ce temps d'hypothèses et je tourne autour du groupe en continuant à donner la parole et en veillant à regarder régulièrement le narrateur. J'ai souvent à atténuer les positions qui s'expriment, en rappelant que c'est un point de vue subjectif, en particulier quand le ton est trop convaincu, voire trop « donneur de leçons ».

En dernier lieu, quand tout le monde s'est exprimé sur les hypothèses de compréhension et les expériences évoquées par résonance, l'animateur encourage la formulation de propositions d'action (« Moi, ce que je ferais dans cette situation... »). Souvent à ce stade, je fais un tour de table systématique pour que chacun s'exprime et que le narrateur ait un maximum de perspectives envisageables.

Il est essentiel de refuser tout conseil ou proposition d'action intervenant avant que soit épuisées les hypothèses de compréhension et les évocations par résonance. Là encore, il est précisé que ce ne sont que des prises de positions subjectives, qui peuvent ne pas du tout convenir au narrateur.

Je n'interviens, pendant toute cette phase d'hypothèses, qu'en termes de régulation du groupe ; mon expérience montre que la plupart des idées que j'ai pu avoir sur le contenu finissent par être émises par quelqu'un à un moment ou à un autre, et que l'essentiel est de faire confiance à l'intelligence collective.

Durée approximative : 45 minutes.

Phase 5 : RETOUR AU NARRATEUR - NOUVELLES PERSPECTIVES

Le narrateur reprend sa place auprès de l'animateur, et s'adresse au groupe pour répondre à la proposition du formateur : « Que retiens-tu de tout ce que tu as entendu ? ». Il est invité à ne pas regarder ses notes à cet instant, l'important étant ce qui reste présent à son esprit, à la suite de cette longue phase d'écoute où il a pu percevoir sa situation comme un objet quasiment extérieur à lui et prise en charge par le groupe. Il dit alors ce qu'il retient des hypothèses de compréhension et des propositions d'action. Ses options ne sont pas rediscutées. Le groupe ne réintervient en aucune manière. J'ai tout à fait abandonné l'idée de demander au narrateur les hypothèses qu'il ne retenait pas, c'est inutile et souvent mal vécu par ceux qui les ont émises.

L'important est de faire confiance au processus qui va d'ailleurs se poursuivre pour le narrateur bien au-delà du temps de la séance. Mais aussi de rappeler au groupe que c'est le sujet qui sait, que seul le narrateur est détenteur de sa vérité et de ce qui lui convient ou ne lui convient pas, au stade où il en est de son cheminement.

On constate quasiment toujours qu'une clarification du problème s'est opérée, que des prises de conscience ont eu lieu et que des pistes de retour à l'action sont présentes, pistes que je veille à opérationnaliser par un accompagnement final. Pour cela je demande ce que va faire le narrateur en retournant dans son lieu professionnel, quel sera son premier pas, quand et où cela va se passer, quelles seront les étapes, les éventuels obstacles à contourner, les personnes sur lesquelles il peut s'appuyer, et je contractualise avec lui en rappelant la date de la prochaine séance d'analyse de pratiques où la parole lui sera donnée pour dire ce qui s'est passé dans l'intersession. A la fin de cette phase, je demande au narrateur de vérifier que le travail peut s'arrêter pour cette séance, qu'il n'a pas de question en suspens, puis je lui propose de regagner sa place dans le groupe.

Durée approximative : 15 minutes.

Phase 6 : PHASE META

Retour sur le vécu de chaque participant.

Au début de cette phase réflexive *a posteriori,* je distribue une feuille avec la consigne suivante : « Je vous propose maintenant de prendre un temps pour revenir sur la manière dont vous avez vécu ce temps d'analyse de pratique, et d'être attentif aux moments de la séance qui se détachent, qui vous ont touché ou fait réagir particulièrement, des moments marqués émotionnellement. Vous pouvez prendre quelques notes sur ce qui vous revient, sur ce qui a fait écho avec votre histoire professionnelle, et/ou sur le sens qu'a eu pour vous ce moment en termes de résonance avec votre problématique personnelle». Après un petit temps laissé à chacun pour l'écriture, je redonne la parole en premier au narrateur, puis à chacun des participants sur ce qu'il souhaite partager de ce qu'ont pu évoquer pour lui ces moments de résonance émotionnelle. Le tour de table permet à chacun de mentionner les situations professionnelles qui lui sont revenues en mémoire par analogie avec la situation travaillée, et de mettre en lien avec les enjeux sous-jacents en termes d'identité professionnelle. Le cas échéant, en fonction de la situation travaillée, le formateur peut clore la séance en faisant référence à des éclairages théoriques et à des ressources documentaires.

Durée approximative : 30 minutes.

Quelques remarques complémentaires

Il est des variables dont je n'ai pas parlé et qui relèvent du libre choix du formateur : on peut ou non laisser des tables, on peut ou non autoriser la prise de notes par le groupe pendant la narration. La phase des hypothèses peut être précédée d'un court temps d'écriture, à partir de l'amorce « Moi ce que je comprends de la situation c'est que... »... « Moi ce que ça m'évoque... ». Le risque éventuel des évocations est que le locuteur soit tenté de détailler sa situation de référence. Il revient au formateur de limiter à ce qui a fait précisément résonance avec la situation du narrateur, par analogie expérientielle. Dans un groupe d'analyse de pratiques quand les séances se suivent à un rythme régulier, le premier tour de table permet de partager ce qui est advenu pendant l'intersession. Dès la seconde séance, je redonne la parole au narrateur de la fois précédente pour qu'il informe le groupe des suites du travail réflexif. Je lui suggère l'amorce suivante : « Depuis la dernière fois... », suivi de « Et si j'avais à parler aujourd'hui... » (sachant que le narrateur change d'une séance à l'autre, et que cette nouvelle situation

ne sera donc pas marquée au tableau). Il est souhaitable qu'au terme d'une session tout le monde ait pu proposer une situation au moins une fois. Au fil des séances, les participants peuvent aussi rappeler une situation évoquée précédemment en tour de table, et dire ce qui s'est passé depuis. Si quelqu'un propose la même situation-problème plusieurs fois, cela signifie que la question sous-jacente est importante pour lui, et ce peut être pour moi une raison de lui laisser la place de narrateur, au même titre que lorsque je perçois une urgence émotionnelle.

Rôle et formation des formateurs

Le formateur veille au respect des différentes phases (en particulier : pas de nouvelles questions pendant la phase d'hypothèses, pas de proposition d'action avant épuisement des hypothèses de compréhension). Il distribue la parole, encourage l'intervention de ceux qui parlent peu, limite le temps d'expression de ceux qui parlent trop longtemps, et veille à respecter (sans rigidité) la durée prévue pour chaque phase. Il est garant du cadre et des conditions de fonctionnement du groupe. S'il intervient, c'est en tout dernier lieu, à la fin d'une phase, de manière minimale. Il porte une extrême attention aux manifestations émotionnelles en général, et du narrateur en particulier, afin de souligner ce qui a pu être perçu comme porteur de jugement.

Cette posture du formateur, à la fois en retrait et garant de la sécurité du narrateur et du groupe, demande de l'humilité mais aussi une grande vigilance pour assurer le respect des règles de fonctionnement de chaque phase du dispositif, dans la mesure où tout dérapage doit être immédiatement identifié et recadré avec délicatesse et fermeté, eu égard à la vulnérabilité émotionnelle de chacun dans ce type de travail. Elle demande également de savoir se taire sur le contenu, et de faire confiance à l'intelligence du groupe. C'est le travail collectif sur la situation qui va aider le narrateur à se décentrer, à modifier sa propre représentation d'une situation-problème à travers l'écoute d'une multiplicité de points de vue sur le contexte évoqué, et enfin à envisager des pistes d'action pour le retour sur le terrain professionnel.

Pour une animation optimale de ce dispositif il est souhaitable que le formateur soit formé à l'entretien d'explicitation pour l'identification des effets perlocutoires des questions posées. Par ailleurs, comme pour tout travail d'accompagnement professionnel, il est important qu'il ait fait lui-même un travail approfondi de clarification de sa problématique personnelle, et qu'il ait un lieu de supervision.

Pour conclure

Ce qui fait la puissance de ce dispositif, c'est fondamentalement la rigueur du cadre. Elle est une garantie de sécurité pour le narrateur, pour les participants, mais aussi pour le formateur débutant en analyse de pratiques, même s'il n'a pas encore l'aisance que procure une longue expérience de ce type de travail. C'est pourquoi dans des contextes où il convient de former rapidement les formateurs à l'animation d'ateliers d'analyse de pratiques, je privilégie ce dispositif, en soulignant l'importance des séances de supervision qui permettront de partager la diversité des situations rencontrées et des problèmes inévitablement rencontrés dans la pratique.

Indications bibliographiques

La revue *Expliciter,* tous les textes de Pierre Vermersch et les articles de Nadine Faingold sont accessible sur le site : www.grex2.com, onglet « Auteurs du Grex ».

DE PERETTI A. (1991). *Organiser des formations*. Paris : Hachette.

FAINGOLD N. (2001). Le praticien réflexif : Entretien avec L. Paquay et R. Sirota, *Recherche et formation n° 36,* INRP.

FAINGOLD N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Expliciter n°58*.
FAINGOLD N. (2006a). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation n°151*.
FAINGOLD N. (2006b). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter n° 63*.

FAINGOLD N. (2011a). La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi.
Expliciter n° 89.

FAINGOLD N. (2011b). L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter n° 92*.

FAINGOLD N. (2011c). Explicitation des pratiques, décryptage du sens, in *Approches pour l'analyse de l'activité,* Hatano M. & Le Meur G. coord., Paris : L'Harmattan.

FUMAT Y., VINCENS C, ETIENNE R. (2003) *Analyser les situations éducatives*. Paris : E.S.F.

LAMY M. (2002). Propos sur le GEASE. *Expliciter n° 43*.

VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.

VERMERSCH P. (1995). Notes sur la pratique du superviseur. *Expliciter n° 10*.

VERMERSCH P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

Claudine Martinez

Accompagnement et formation en EPS

Comment j'enseigne, j'observe, j'écris ma pratique, comment en faire des objets de travail ? Comment s'inscrire dans un nouveau modèle de construction des savoirs ?

Faire évoluer ses pratiques, c'est obligatoirement partir de celles-ci. Le travail de retour réflexif oblige l'étudiant et le formateur à une suspension. S'arrêter pour considérer ce qui vient d'être fait. Donc regarder en arrière pour aller de l'avant.

Ce sont les questions qu'explore Claudine Martinez dans ces deux articles.

Paru dans Expliciter 28, janvier 1999

Une évolution de la pratique d'intervention d'un étudiant en STAPS[14]

Claudine Martinez

Introduction

La visée de cette communication est de contribuer au débat sur la recherche en EPS, par la présentation d'une étude de cas, approche phénoménologique, où les techniques d'aide à l'explicitation jouent le rôle essentiel pour accéder aux informations recherchées.

L'étude de cas a pour objet une transformation qualitative importante et étonnante, survenue entre les deux dernières séances d'une opération de formation chez un étudiant en Deug 2. Parmi les moyens de formation mis en œuvre figurait l'entretien d'explicitation. Que s'est-il passé entre ces deux séances ? Quelle fut la contribution de l'entretien de formation ? Comment en savoir plus, aller au-delà de ce qui fut accessible au formateur dans le cadre de la formation ?

Trois plans sont ici étroitement imbriqués,

- celui de la formation initiale à l'intervention, avec un moment particulier,
- celui de la recherche avec l'étude de cas,
- celui du débat sur la recherche en EPS.

Aussi, nous exposerons dans un premier temps, les données du fait de formation. Puis, nous développerons l'étude de cas, enfin nous essayerons de caractériser ce travail de recherche.

1. Les données accessibles au formateur lors de la formation.

Le contexte

Cela se situe à la fin d'une formation à l'intervention en Deug 2, avec des classes d'école primaire. L'évènement significatif choisi, a lieu dans les deux dernières séances de cette formation (18ème et 19ème séances) lors d'un stage massé d'une semaine. Ce stage rassemble 14 étudiants et le formateur dans une même école. Les étudiants ont un contrat de travail avec des exigences précises et des tâches de travail (bilans, préparations écrites de séances, enregistrement en vidéo ou au magnétophone et entretien post-séance). Les étudiants fonctionnent en binôme. Patrice pratique la voile et le ski, deux activités qui nécessitent une lecture permanente dans l'instant présent, tout en anticipant et donc une adaptation permanente. Il est ici, aux prises avec une classe de CE 1 à laquelle, il enseigne le handball depuis quelques séances.

"L'événement", objet d'étude

Les transformations réalisées par Patrice entre les deux séances sont surprenantes. Elles traduisent une bascule d'un type de fonctionnement dans un autre[15], rarement obtenu en formation initiale, encore

---

[14] Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

moins au niveau Deug. Le formateur ignore comment les choses se sont vraiment produites pour que Patrice en arrive là.

Nous avons choisi de présenter la transformation d'une situation pédagogique, qui est à elle seule significative. Il s'agit d'une tâche de handball avec une classe entière de CE1, dans un gymnase, le mardi et le jeudi de la même semaine.

Description des données de cet "événement"

La classe est organisée en petits groupes, un ballon par groupe. Chaque groupe évolue sur une vingtaine de mètres avant qu'un tir ne soit déclenché vers une petite cible verticale (haie renversée).

Mardi : S1	Jeudi : S2	Commentaires du formateur
4 équipes de 6 à 7 enfants	6 équipes de 4 à 5 enfants	En S2, 1 ballon pour moins d'enfants, rend la situation moins complexe (moins d'informations) et plus fonctionnelle en rapport avec l'espace à franchir
des équipes homogènes entre elles, hétérogènes à l'intérieur de chacune.	Des équipes de niveaux (faibles, fortes).	Les enfants peuvent tous fonctionner en S2.
Consignes : -avancer en se faisant des passes, -tous les élèves doivent avoir le ballon avant le tir.	- Que le ballon arrive vite au but, -1point, si le ballon rentre dans le but.	S1 : la consigne porte sur les moyens : comportements attendus. S2: la consigne formule un but d'action pour les élèves.
Les meilleurs se font des passes, les autres suivent. Devant le but, ils font des passes à ceux qui n'ont pas eu la balle.	Beaucoup d'intérêt et d'implication de tous. Ils sont motivés par les résultats	S1: situation difficile à animer avec des tensions, Patrice crie. S2: situation facile, agréable pour tous, élèves motivés, impliqués, Patrice, bon animateur.
Régulations de Patrice : 1. ils les arrêtent plusieurs fois et leur **explique** ce qu'il **faut** faire. Il s'énerve un peu. 2 Après les avoir fait passer tous ensemble, il les fait seulement passer par 2 équipes	Il ajuste les équipes avec 2 faibles, 2 moyennes, 2 fortes, ajuste les critères de réussite pour chaque niveau (le moins de passes possibles pour les plus faibles).	S1: il intervient sur les comportements, centré sur l'écart entre ce que font les enfants et ce qu'il veut. S2: intervient sur les composantes de la tâche : but et conditions de réalisation.

[15] Cf. Mon travail de thèse.

Les élèves ajustent en ralentissant leur déplacement.	L'intérêt et l'implication augmentent.	L'écart entre les deux situation se creuse.

Le changement constaté par le formateur

En S1 : la logique de Patrice sur le motif "Faire Apprendre"[16] pose problème. Celle-ci se répercute sur les deux autres motifs "Diriger" et "Intéresser-Contraindre". Elle empêche Patrice de faire des propositions fonctionnelles pour les enfants et de s'adapter sur le terrain.

Centré par ses buts d'enseignant, Patrice a un fonctionnement complètement formel. Il a une représentation (visuelle) des comportements attendus (but-résultats pour lui) : que les enfants se fassent des passes en déplacement et que tous les enfants aient la balle. Il ne regarde les réponses des enfants qu'en rapport à ses propres résultats. Dans l'action, il ne s'oriente et ne décide qu'eu égard à cette représentation, ce qui occulte toute autre prise d'information. Il ne peut que répéter la même chose, à savoir ce qu'il attend.

Le pôle "Intéresser-Contraindre": sa logique, l'amène à faire pression sur les élèves (contraintes sur leurs façons de faire), sans se préoccuper de ce qui peut avoir du sens pour eux. Il avait bien proposé un but aux élèves, mais jamais, il ne s'y intéresse ni ne régule par rapport à celui-ci.

Le pôle "Diriger"(organiser) est tributaire de ces données. Sa conception de l'ordre aussi est formelle et vise à lui faciliter la tâche (pas tous en même temps, pouvoir les voir et les corriger). Le fait de ne pas obtenir ce qu'il veut joue certainement sur sa perception de lui-même dans son rôle d'enseignant.

En S2 : Patrice a basculé sur la logique des apprenants et subordonne son activité d'enseignant à la leur (du moins dans ce qu'il peut déjà en appréhender).

Il est devenu capable de traiter des informations prises sur le terrain, sans les référer à une représentation *a priori* : adapte les équipes et les buts donnés à partir des résultats et des façons de faire des élèves (rajoute un niveau, modifie le critère de réussite des plus faibles).

La conception des tâches proposées aux élèves a changé. Il ne cherche plus à agir directement sur les comportements, mais met les élèves en activité et joue sur des composantes de la tâche. Il peut accepter plus d'enfants en activité en même temps. La motivation et la quantité d'activité des élèves ont donc pris le pas sur les résultats comportementaux recherchés en S1.

En résumé, Patrice est passé d'un type totalement formel avec un fonctionnement cognitif "figural", où les buts et les moyens se confondent, à un type fonctionnel avec un fonctionnement cognitif beaucoup plus "opératif", où il opère un détour par rapport à ses buts.

Le travail réflexif réalisé entre les deux séances.

Patrice a réalisé un entretien d'une demi-heure à chaud juste après sa séance avec le formateur, en présence de son binôme. Suite à cet entretien, il a demandé la cassette vidéo de sa séance pour la visionner. Puis il a rédigé son bilan écrit de séance (S1) et la préparation écrite de la suivante (S2).

Le formateur avait pour information ses observations en direct, les verbalisations entendues lors de l'entretien, puis le travail écrit corrigé plus tard pour l'évaluation sommative de cet enseignement.

Que s'est-il passé pour Patrice lors de ces différentes opérations ? Quelles prises de conscience, quelle réflexion lui ont permis de réaliser ce bond qualitatif fondamental (du moins de montrer qu'il en était capable) ?

---

[16] Cf. Les trois grands buts ou motifs dégagés dans ma thèse, pour identifier le degré de maîtrise de l'enseignant novice.

2. L'étude de cas.

Répondre à ces questions nécessitait un travail particulier sur deux niveaux.

- un premier niveau où nous avons repris tous les matériaux récupérables sur ce moment de la formation, afin de les étudier de façon plus approfondie et de mettre en relation toutes les données : observations en directes, soutenues par l'enregistrement vidéo des séances, les documents écrits de Patrice, le décryptage de l'entretien.

- un deuxième niveau pour aller chercher les informations manquantes et éclairer celles du premier niveau. Pour cela, un nouvel entretien était nécessaire, pour essayer de mettre à jour ce qui s'était passé pour Patrice entre les deux séances.

2.1. Apports du premier niveau.

Les écrits (bilans, préparations) confirment ce que nous savons déjà… Dans le bilan de S2, Patrice précise que "*que les enfants jouent beaucoup plus, chacun est beaucoup plus sollicité... les enfants paraissent à l'aise*". Puis, "*dans le premier temps, les enfants sont motivés par le résultat et sont obligés d'adapter leurs réponses motrices pour gagner*". Enfin, il décrit tout ce que les enfants ont trouvé comme solution.

Les informations qu'apporte l'entretien recoupent celles des matériaux écrits ainsi que celles des observations en directe du formateur.

Ce que la transcription de l'entretien nous apprend de plus ou précise.

1. Patrice avait **deux "objectifs"** (nous dirions buts) :

- "*que tous les enfants aient le ballon*",

- "*qu'ils avancent en même temps*" (au sens de faire des passes en déplacement vers le but).

Plus loin quand il décrit ce qui n'a pas marché, il constate P7 "*en fait, il y avait deux choses*", mais il n'est pas relancé sur cette généralité qui reste là assez obscure et ne prendra de sens qu'avec le deuxième entretien.

2. Ces deux buts lui étaient venus à partir de l'observation des élèves dans des matchs antérieurs. P25[17] *"Ils n'arrivaient pas à garder le ballon dans l'équipe.... je m'étais demandé pourquoi... en fait, ils n'arrivaient pas à attraper bien le ballon... plus la progression dans l'espace : repérer l'objectif et y aller tous ensemble* "

Ces verbalisations, associées à celles des bilans, montrent que Patrice est capable d'observer les réponses des élèves, telles qu'elles se présentent à lui. Ceci est redémontré avec la description très fine qu'il fait des réponses des élèves dans la situation (P4, P5). Il est aussi capable de faire un petit détour de réflexion avant d'aller à la situation de remédiation.

---

[17] Les références comme P25 constituent le code de la verbalisation citée pour la repérer dans le déroulement de l'entretien.

3. Pour expliquer ses interventions en S1, P8 "*je ne savais pas comment réguler ça, pour que ça marche comme je voulais que ça marche*". Les réponses des enfants ne correspondaient pas du tout au film qu'il s'était fait.

4. Patrice prend conscience d'une distorsion entre lui et les enfants à propos du tir, P6, P7. Pour lui, le tir n'était pas important, pour eux "*c'était le plus important*". Ceci se traduit en S2 par des points pour les tirs réussis ;

5. Sa conception de l'ordre, étayée par sa première situation où les élèves, sont en rang, passent un par un, alors que là P14 "*il y en avait de partout.. ils se mélangeaient...ça les perturbait... P18 je pense qu'il y en avait qui lançaient le ballon n'importe où... P22* ***on n'a pas quelque chose de précis qui nous arrive.... après,*** *j'ai pris 2 équipes... ça allait mieux à ce moment... P21* ***parce que j'arrivais à voir ce qu'ils faisaient vraiment"*****.** Après plusieurs commentaires, Patrice entre en évocation en P 22[18] et met en mots comment c'était réellement pour lui quand il y en avait de partout.

6. Sur le rôle de l'entretien, il conclut: P28 "*ça m'a éclairé sur des trucs que je n'aurais pas pensé.... si ça a marché.... pas marché... la comparaison de la tâche 1 avec la tâche 2...*".

Cet entretien, si ce n'est des détails, des précisions, ne permet pas d'aller beaucoup plus loin dans la compréhension de ce qui s'est passé pour Patrice entre les deux séances.

2.2 Un nouvel entretien

Un nouvel entretien s'imposait pour en savoir plus et avancer dans cette étude de cas. Si le premier entretien avait une visée de formation, celui-ci avait une visée de recherche. Il fut réalisé deux mois et demi après le moment de formation, soit en juin pendant la période des contrôles de fin d'année. Patrice "piqué au vif" par ce qui s'était passé, nous avait facilement donner une heure dans cette période difficile pour lui.

Voici les informations explicitées lors de ce deuxième entretien qui éclairent nos questions. Elles sont soit résumées soit reprises telles que Patrice les a formulées.

Le rôle de la vidéo : Patrice m'avait demandé la cassette de sa séance après le premier entretien. Il P16 "*voulait mettre en rapport les comportements qu'il avait eu pendant la séance et le fait que cela marchait bien ou pas bien... P 20 le fait que les enfants fassent quelque chose et que cela ne correspondait pas à ce que j'attendais moi... avec ce que j'avais pu dire ou pu faire...*". Cette demande avait surpris le formateur, car il était tard (18h 30). L'entretien avait aiguisé sa curiosité. Peut-être était-il étonné des verbalisations qu'il venait de faire, la pratique de ce type d'entretien lui étant inhabituelle ?

Il a revu la vidéo une fois en entier et P 19 "est *revenu une fois en arrière, sur le moment là... P22 en fait, la vidéo, ça m'a confirmé ce que je pensais....*

P 23 car, pendant l'entretien, le fait de parler de tout ça... je m'étais bien remémoré l'attitude que j'avais eu et ce que j'avais dit..."**.**

- Le rôle de l'entretien de formation entre S1 et S2: Patrice exprime à travers plusieurs répliques "*qu'il savait qu'après sa séance de mardi, ça n'allait pas... que c'est l'entretien "à chaud" qui m'a fait heu...*

1. La prise de conscience essentielle réside dans le fait qu'il a identifié qu'il avait **deux objectifs:**

-P24 *faire avancer le ballon le plus vite possible (esprit du jeu du handball)*

-P25 de favoriser le sport collectif à des fins sociales pour les enfants (que chacun ait la balle).

Et que P25 "*l'association* ***de ces deux objectifs dans une même tâche donnaient des réponses contradictoires"*****.** Il avait décidé "*une simplification des objectifs. P26 Simplifier, c'est proposer une tâche par objectif.*

Nous retrouvons là "*les deux choses*", formulées dans le premier entretien, mais avec l'effet, le sens attribué par Patrice.

---

[18] Etre en évocation constitue un critère de validation de ce qui est dit, validation eu égard à ce qui s'est fait. Cette position de parole est repérable par des critères observables précis. Cf. Vermersch 1994.

Ensuite, il dit que son deuxième objectif ne s'est pas réglé par une tâche, mais par des équipes de niveau (P44).... "les *meilleurs joueurs, jouaient entre eux, les autres ne l'avaient pas... je me suis dit : s'ils sont tous de même niveau, peut-être que le problème du manque de ballon ne sera pas un facteur d'arrêt du jeu ou de désintérêt.... les enfants jouaient à leur niveau... ils étaient motivés, ils jouaient vraiment au top...P 45 j'ai atteint mon deuxième objectif en passant par un autre moyen d'action qui était la régulation de l'équipe*".

2. Cet entretien révèle aussi une prise de conscience à un deuxième niveau chez Patrice qui se combine avec la précédente. P50 "*ces deux séances, ça a fait* ***un déclic*** *chez moi... j'ai eu* ***une vision beaucoup plus clair*** *de...* ***comment il fallait intervenir...P53*** *c'était plutôt une méthode.*

P55 Préparer la séance, c'était partir du problème identifié, P56 là les deux objectifs en contradiction.

Puis concernant le changement de conception des tâches :

- P57 "*partir de l'observation des enfants, comprendre pourquoi ils ont fait ça, la cause de leur comportement et programmer la tâche sur la cause et pas sur le comportement direct des enfants.* Et encore P 59 "*il ne faut pas vouloir que les enfants agissent de telle ou telle façon (par exemple, qu'ils touchent le ballon), mais proposer une tâche qui leur permet de donner une réponse, qui soit en accord avec des finalités beaucoup plus générales (par exemple, arriver à mener le ballon de l'autre côté le plus vite possible)...P61 c'est difficile de préparer une séance sans avoir d'indication préalables sur les enfants !*"

Là, Patrice a décroché du registre "figural"[19], de la recherche directe et immédiate de ses buts, pour amorcer un détour par l'activité des élèves, par ce qui crée la dynamique de leur action.

- P89 "*si on veut que les enfants s'investissent, il faut qu'ils aient un intérêt pour la tâche... je me suis rendu compte que l'intérêt passait par le constat de leurs actions. (Ex: les concours, ils savaient quand ils étaient 1er, 2ème, 3ème...).*

P95 "qu'il y ait des critères de réussite où les enfants se rendent compte tout de suite, si c'est bon ou pas... c'est ça qui les motivaient, les critères de réussite.

P98 il faut qu'ils soient bien motivés pour pouvoir bien agir et apprendre... quand ils étaient en rang dans les premières séances, ils passaient l'un après l'autre, ils réalisaient quelque chose, mais pour eux.. ça … voulaient pas dire grand chose... ils avaient pas trop d'intérêt... sur un résultat propre à chacun, oui..."

Plus loin encore, à propos des réponses motrices des enfants : P70 "*j'acceptais toutes les réponses.... P72 "c'était une petite allusion que vous aviez faite à propos de ce que j'avais dit, ils partaient dans tous les sens : est-ce que c'est vraiment n'importe quoi ?... je me suis dit, en fait toutes les réponses sont acceptables... du moment qu'ils font quelque chose sur le plan moteur, physique, si c'est en accord avec l'activité principale, pourquoi pas ?*"

Patrice accepte l'imprévisible, l'incertitude donc la prise de risque pour l'enseignant.

Pour revenir sur les deux objectifs associés, l'entretien nous apprend qu'ils résultaient de la prise en compte des critères de formation fournis par le formateur. P85 "*ça m'a fait faire des choses en trop... c'est trop compliqué encore dans ma tête… sans ces critères, j'aurais pas agi du tout de la même manière... maintenant, ça guide... à condition qu'on se rende compte des erreurs qu'on a faites...*

Ces informations nous permettent d'identifier le passage, la rupture qui s'est opérée entre les deux séances sur le pôle "Faire Apprendre". Patrice est passé d'un fonctionnement spontané (où *il n'avait pas de critères)* à la mise en œuvre d'une méthode élaborée à partir de ses expériences dans le dispositif de formation de cette opération. Cette évolution lui permet de sortir de l'opposition entre "Faire apprendre" et "Intéresser" et de les articuler.[20]

---

[19] P. Vermersch, Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? Cahiers de psychologie, 22 59-74, et ma thèse 233-236.

[20] Cf. Ma thèse 105-137; 221-250.

Cette bascule sur le pôle "Faire Apprendre s'accompagne de la même évolution concernant sa représentation de l'ordre et du désordre dans la classe.

Paru dans Expliciter 42, décembre 2002

L'analyse de pratique en formation initiale ?

Claudine Martinez

Pourquoi parler d'analyse de pratique en formation initiale ?

L'analyse de pratique concerne en général des professionnels, qu'ils soient enseignants ou formateurs. Affirmer l'utilisation de l'analyse de pratique comme moyen de formation pour des étudiants peut interroger.

L'origine tient globalement à deux choses. Dans l'ancien cursus d'études des enseignants d'EPS avant l'intégration universitaire, les pratiques physiques y figuraient en bonne place et la pratique d'enseignement y était aussi intégrée. La deuxième chose tient à ma propre expérience de la formation en STAPS et des constats que j'ai pu voir se répéter pendant plus de 20 ans.

Former de futurs intervenants, enseignants, animateurs ou entraîneurs c'est viser des pratiques efficientes pour ceux-ci. J'aurais envie de comparer une pratique à un iceberg. C'est une totalité, mais seule une petite partie est perceptible, celle de l'exécution dans les conditions matérielles du moment. Cette partie correspond à « une mise à l'extérieur » de l'individu, une production. Par contre la partie immergée, non directement accessible est constitutive de l'individu. Elle renvoie à des représentations, des croyances... qui participent d'une certaine identité de l'acteur et qui sont profondément ancrées dans son vécu antérieur. Ces différentes facettes sont très étroitement imbriquées, même concaténées entre elles. La pratique incarne donc, dans des conditions données, à un moment précis, ces données internes au sujet et qui lui restent, pour l'essentiel inconnues.

Donc, sans avoir jamais pratiqué (l'acte d'enseignement de l'EPS, par exemple) les pratiques enseignantes de chacun sont déjà là, de par les éléments internes qui les déterminent. Ce n'est pas le fait du hasard, que les pratiques des enseignants novices sont toujours fondamentalement les mêmes !

Il n'est donc pas concevable de former à des pratiques par des discours, des exposés magistraux aussi intéressants soient-ils !

Pour une autre épistémologie de l'action.

Le modèle dominant à l'œuvre dans nos formations et qui n'est jamais questionné - il s'impose – est ce que Schön[21] nomme le "modèle de la science appliquée". Il consiste dans un premier temps à faire apprendre des connaissances fondamentales pour ensuite procéder à des applications, c à d à suivre les prescriptions de ces connaissances pour faire quelque chose. Schön développe dans son ouvrage l'idée

[21] Schön, 1983, traduit en français en 1994 au Québec : le praticien réflexif.

que ce modèle convient bien à certains métiers, à certaines tâches. Dans ce cas, il parle de techniciens. Mais pour des métiers comme ceux de l'enseignement, de la formation et bien d'autres, il s'avère impertinent, les pratiques sont trop complexes, mouvantes, singulières... Le technicien fait alors place au professionnel, et le modèle de la science appliquée, à celui de la Science-Action. L'action devient première et la connaissance prend sa source dans la réflexion sur cette action. Toutefois, comme cette pratique est "opaque, chaotique non compréhensible immédiatement"[22], un travail est à faire. D'abord de mise en mots, d'identification (accéder aux données pré-réfléchies par les techniques d'aide à l'explicitation), qui peuvent produire des prises de conscience ou/et ensuite un travail de formulation du ou des problèmes à considérer, travail qualifié de "problémation"[23] (problem-setting) par D. Schön.

Dans cette optique, l'expertise, quelle qu'elle soit, d'un enseignant, d'un conseiller pédagogique, d'un formateur.... se développe en action, en situation. On peut donc concevoir des modules de formation où l'action et la réflexion sur celle-ci (à condition que l'action soit réfléchie au plan de la pensée) se nourrissent l'un, l'autre[24]. J'aime bien reprendre cette formule de G. Vergnaud, "au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou encore mieux l'action adaptative d'un être dans un environnement.... C'est par l'action que commence la pensée... "[25].

Comment l'analyse de pratique peut-elle être possible en formation initiale ?

D'abord de quelle pratique peut-il s'agir puisque les étudiants ne sont pas encore en action pour enseigner ? Opter pour cette voie de formation implique de créer les conditions pour que les étudiants aient une pratique d'enseignement qui soit réelle, authentique et possible. Il s'agit de lui permettre d'actualiser sa pratique de débutant, puis de la faire évoluer. C'est possible. Encore faut-il y mettre les moyens et avoir des formateurs qui sachent conduire, guider une telle démarche.

Cela passe par la mise en place d'un dispositif de formation. Je ne peux ici, que m'appuyer sur mes propres expériences qui furent possibles à une époque donnée en STAPS, et qui sont forcément contextualisées et datées.

Exemples de dispositifs.

J'ai eu l'occasion de mettre en place différents dispositifs en Deug, Licence, Maîtrise. En voici succinctement, deux qui concernent la 2ème année du Deug.

Le premier visait la formation d'intervenants en STAPS, du point de vue de l'acte d'intervention avec un groupe d'enfants confronté à une pratique sportive d'une heure.

La meilleure organisation fut la suivante : un formateur pour 14 étudiants (7 binômes). Deux stages d'une semaine dans une école l'un au début, l'autre à la fin de la formation, avec une période d'environ 12 semaines entre les deux où chaque binôme poursuivait une fois par semaine, chacun avec une classe. Les stages rassemblaient tout le groupe avec le formateur. Pendant les deux stages, les étudiants animaient de deux à trois séances par jour. Ils étaient filmés deux fois dans la semaine, enregistraient plusieurs fois leurs communications verbales au magnétophone, observaient et assistaient leur partenaire, faisaient en binôme un entretien d'explicitation deux fois dans la semaine

---

[22] Nous retrouvons ce point de vue plus développé avec P. Vermersch.

[23] Cette démarche de problémation est reprise par le Québequois Yves Saint Arnaud : Connaître par l'action, 1992, éd. PUF de Montréal.

[24] Cf. Le cursus universitaire des enseignants primaires mis en œuvre par Ph. Perrenoud et son équipe à Genève.

[25] Cf. in Des savoirs théoriques et savoirs d'action, dirigé par J.M. Barbier, *au fond de l'action, la conceptualisation*.

avec le formateur, avaient des séquences de travail en groupe, de visionnement de séquences vidéo...Les critères de réussite[26] étant connus des étudiants, l'auto-évaluation était intégrée.

Le deuxième visait plus spécifiquement une formation à la didactique de la natation. Il concernait des étudiants optionnaires en natation de première et deuxième année. Pour les Deug2, ils le vécurent en parallèle du précédent dispositif, dans la même école, qui par chance disposait d'installations sportives intra-muros (gymnase et piscine).

Les étudiants étaient organisés par quatre avec un petit groupe d'enfants (4 à 6) en natation, une fois par semaine. Ils étaient en fait deux binômes associés. L'un de première année, l'autre de deuxième année. Pendant une période de 8 à 10 semaines, les 2èmes années étaient directement impliqués, en se relayant autant pour enseigner, que pour s'observer. Le binôme de première année, restaient alors sur des tâches d'observation pendant cette première période, puis passaient ensuite, à l'enseignement de ce même groupe d'enfants sous la direction du binôme de Deug2. Si la durée le permettait les D2 reprenaient les enfants dans une troisième période alors que les premières années étaient libérés. Ils avaient tous des tâches d'écriture (d'observation, de bilan de séance), des séquences de travail dans le petit groupe de 4 et dans le groupe de Deug (premières années ensemble et deuxièmes années également). Il est certain que le formateur a dû jongler avec les horaires, les salles de travail, les réservations de vidéo etc. Mais ce fut possible pendant un temps.

Globalement, la mise en place d'un tel dispositif de formation suppose la création d'un réseau, d'un calendrier et de contrats.

Un réseau :

Ce fut, soit un réseau d'écoles primaires, soit un réseau d'établissements du secondaire avec des collègues acceptant la tâche de Conseiller Pédagogique. Cela suppose des démarches fonctionnelles, eu égard à ce qui existe, avec les différents partenaires aux différents étages de la hiérarchie : IDEN, CPD, CPC en primaire, IPR dans le secondaire avec les collectifs d'établissement, les enseignants et leur chef d'établissement.

Sans m'arrêter sur ce point, ce dispositif, loin de vouloir substituer les étudiants aux enseignants pour enseigner l'E.P. crée les conditions d'une formation continue pour ceux-ci, si toutefois leurs responsables peuvent s'en saisir.

Un calendrier :

Une programmation claire et précise des dates ou périodes d'intervention des étudiants dans les classes, réalisée en coordination avec les personnes concernées (directeurs et professeurs d'école), pour respecter les différentes contraintes de tous : à l'école primaire par exemple, les créneaux, bibliothèque, langue, informatique...., à l'université les possibles dans le calendrier universitaires, ainsi que les contraintes personnelles des étudiants.

Des contrats :

Contrat avec les partenaires : établir les conditions de ce partenariat avec les droits et devoirs de chacun.

Contrat avec les étudiants : laissons de côté le contrat général du diplôme. Là, il s'agit du contrat de formation entre le ou les formateurs impliqués et les étudiants. Il précise les conditions de la pratique et les obligations des étudiants, les différentes tâches qu'ils devront accomplir (écriture de leurs bilans de séance, l'observation de leur partenaire, l'enregistrement de certains moments en vidéo ou au magnétophone, ...), les exigences à respecter dans leurs séances, les critères de réussite pour obtenir leur module etc.

---

[26] L'évaluation est en soi un problème de formation important et épineux qui mériterait un article à lui seul.

Un dispositif de formation

L'alternance fonctionnelle entre une pratique et un travail de retour réflexif[27] sur celle-ci, constitue la structure de l'édifice. Toutefois, il faut être réaliste et créer les conditions pour que la pratique soit satisfaisante et acceptable autant pour les élèves que pour ces enseignants novices en formation. Les expériences menées me permettent de proposer quelques principes de fonctionnement généraux qui doivent bien sûr, s'adapter aux contextes et aux personnes concernées.

Comme pour les élèves, pour pouvoir évoluer, nos étudiants doivent être placés dans une situation de déséquilibre acceptable, ce que Linda Allal[28] appelait « l'écart optimal ». La situation d'enseignement brute, dans les conditions réelles, telle que l'enseignant en poste doit l'assumer peut être trop difficile pour l'étudiant et irréaliste pour les élèves.

Si la situation dépasse les possibilités de l'étudiant, celui-ci se met dans un état émotionnel intense qui ne lui permet plus de coder de l'information[29]. Il faut donc pouvoir doser, sachant que tous les étudiants ne fonctionnent pas de façon identique.

Des conditions pour le sécuriser

Travailler en binôme. Un contrat peut lier les deux acteurs pour que celui qui est en retrait (observation) puisse intervenir sur le terrain pour aider l'acteur principal. Cela peut aller d'une aide à installer le matériel, à celle de prendre le fonctionnement d'un sous-groupe de la classe ou de prendre, le temps d'une situation pédagogique, toute la classe, permettant à l'acteur principal de prendre un peu de recul, de se ressaisir.

Le formateur peut évaluer les difficultés de l'intervenant en situation et l'aider aussi directement, en lui proposant par exemple une solution immédiate etc.

- Il peut travailler avec un groupe réduit, demi-classe par exemple, ce qui contraint son partenaire à prendre l'autre demi-classe en parallèle.

- Les étudiants ne sont pas à l'aise de la même façon sur toutes les activités physiques et sportives. Donc lui proposer une activité qui lui soit bien connue, peut le mettre à l'aise.

- Aucun jugement de valeur ne peut avoir place dans le cadre d'un tel travail.

Des conditions pour le déstabiliser

Si une trop grande émotion est néfaste, il en est de même d'une trop grande sûreté de soi-même. Un étudiant très sûr de lui, ne se remet pas en cause. Chaque problème ou difficulté sur le terrain relèvera toujours pour lui, d'une cause qui lui reste extérieure (la maîtresse, le temps, la fatigue ou l'énervement des enfants, les conditions matérielles etc.). S'il se trouve en situation facile, de son point de vue, avec des réalisations qui le satisfont, il ne « bougera pas ». Le formateur peut alors jouer sur certains paramètres pour lui rendre les choses moins faciles.

- Il peut utiliser les paramètres du paragraphe précédent en les faisant jouer dans l'autre sens. Prendre la classe entière au lieu de la demi-classe etc.

- Le formateur peut lui confier une classe dont l'âge des enfants va le déstabiliser, comme par exemple un C.P. (cours préparatoire), ce qui l'oblige à les observer davantage, à s'adapter à leurs caractéristiques.

- Lui proposer une activité inhabituelle pour lui, des jeux comme la thèque (ceci étant relatif au contexte et à l'époque). Des conditions pour lui permettre de capter plus d'informations nouvelles.

---

[27] Je parle de travail de retour réflexif, car ces étudiants ne sont pas volontaires, ces tâches leur sont imposées.

[28] Linda Allal, Stratégie d'évaluation formative : Conception psychopédagogique et modalités d'application in L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Allal, Cardinet, Perrenoud, 1983, Peter Lang, Genève.

[29] Cf. Travaux d'Henri Wallon sur l'émotion.

Il est des situations qui favorisent la prise d'informations pour l'étudiant, d'autres à l'inverse trop complexes où il ne voit rien.

- Ainsi reprendre la même activité physique, voire la « même » séance avec deux classes de suite.
- Disposer les enfants pour les voir faire la même chose dans le même sens.
- etc.

Le travail de retour réflexif

Il peut prendre des formes très différentes qui se coordonnent entre elles. Elles s'organisent sur deux axes. Un retour d'observateur extérieur sur ce que fut cette pratique. Un retour sur son vécu subjectif, tel qu'il fut pour lui.

Des retours d'observateurs extérieurs

L'observateur extérieur peut être lui-même ou ses partenaires (binôme, formateur...). Les observations faites par son binôme lors de sa séance, relèvent de sa seule sensibilité, mais il se sent concerné parce que son binôme est un pair impliqué, comme lui et donc ses préoccupations sont très proches des siennes. Elles peuvent être, en plus, liées à ses propres buts et objectifs qu'il poursuivait lors de cette séance et qu'il lui avait donnés *a priori*. Buts sur ce qu'il veut essayer de faire et ce qu'il souhaite des élèves.

Les enregistrements vidéo lui permettent de revenir (seul, en binôme ou en groupe) sur des séquences (les siennes ou celles d'autres). Il peut repasser plusieurs fois, au ralenti (quand il regarde seul ou avec son binôme). Dans une position un peu plus décentrée, il peut voir des aspects, des éléments importants qu'il n'avait pas enregistrés. Par exemple, il intervient pour proposer l'exercice suivant, alors que tous les enfants n'ont pas réalisé leur tour dans le précédent ; il voit les petits événements qui ont précédé un conflit, le fait que quelques enfants soient accrochés aux espaliers avant la fin de sa séance, pourquoi les groupes de deux constitués ont abouti à une situation impossible, pourquoi après avoir passé 20mn à faire ses équipes, ce fut la débandade etc. Des maillons du puzzle, qui du fait de son inexpérience n'avaient pas de sens à ce moment-là pour lui, réapparaissent sous ses yeux alors qu'il en connaît maintenant les conséquences (la non-réussite de tel gamin, la dispute au milieu du match, les filles qui sont progressivement sorties de la situation etc.). La seule observation en différé, avec un autre regard, lui permet d'entrer en possession des différents éléments qui lui permettent de reconstituer les événements et donc de les comprendre dans leur déroulement logique.

Il en est de même avec les enregistrements de ses propres verbalisations au magnétophone[30], bien que les effets soient différents. Entendre sa propre voix avec telle intonation, les formulations qu'il utilise etc. est un retour très impliquant, parfois même brutal. Cela doit se faire dans un premier temps de façon intime. C'est lui et lui seul qui s'écoute. Comme en vidéo aussi, des aspects de ses actes qui ne sont pas venus jusqu'à sa conscience dans l'action, lui sont brutalement révélés.

Des retours sur son propre vécu.

Deux formes ont été utilisées, des entretiens d'explicitation et l'écriture personnelle.

L'écriture a un rôle très important puisqu'elle fixe les choses. L'accent était mis sur les bilans et non sur les préparations de séances. Elle permet à l'étudiant à la fois d'opérer sa propre synthèse à la fin du travail réflexif relatif à une séance et avant la réalisation de la séance suivante, mais aussi de structurer sa pratique. L'écriture était guidée dans sa structure mais non dans son contenu. Je m'explique. Si la liberté complète est laissée à l'étudiant qui débute dans ce genre de travail, il est perdu, ne sait dans quel sens aller. Lui proposer un cadre souple et large de départ, c'est lui faciliter les choses, par exemple, à propos de 2 ou 3 moments bien réussis et 2 ou 3 moments difficiles, pour lui bien sûr, trois temps d'écriture : décrire, analyser, faire de nouvelles propositions. Ce cadre évolue au cours de la période de formation en fonction de leur faculté à repérer et à différencier de plus en plus finement ce qui se passe. Il est possible d'introduire des axes fonctionnels comme : qu'as-tu fait et que s'est-il

---

[30] Il s'agit d'un petit magnétophone que l'étudiant fixe sur sa poitrine. Il le met en marche en début de séance et n'y touche plus jusqu'à la fin.

passé ensuite au niveau de tes élèves ou vice-versa que s'est-il passé au niveau des élèves et qu'as-tu fait ?[31] Les bilans écrits après chaque séance permettent plus tard, autant à l'étudiant qu'au formateur, de repérer les changements, l'évolution et pour l'étudiant de retravailler sur l'ensemble à la fin de la formation.

J'ai introduit des entretiens d'explicitation, dès que je fus un minimum capable d'en mener (vers 1990). Les effets m'ont toujours étonnée, car lors de mes débuts, je n'en étais guère satisfaite, mais je n'ai jamais eu de difficulté avec les étudiants, car ils étaient toujours ravis et lorsque je voulais les interrompre pour manque de temps, ils demandaient à les maintenir. Pouvoir dire leur pratique telle qu'elle s'est déroulée, sans jugement de valeur était pour eux quelque chose d'unique et de totalement nouveau. Tout le travail se faisant en binôme d'étudiants, je prenais un temps avec chaque binôme environ deux fois dans la semaine, lors des stages. Comment est-ce que je procédais ? Nous nous installions la plupart du temps dans une petite salle de matériel assis par terre et je menais un entretien d'environ une demi-heure, trois quarts d'heure avec les deux partenaires, passant de l'un à l'autre suivant la dynamique du moment. J'avais choisi de ne faire que de l'explicitation, c'est-à-dire de leur permettre de s'auto informer, de vivre l'expérience d'accéder à des données pré-réfléchies[32]. L'objet de l'entretien était toujours choisi par l'étudiant et je restais uniquement dans mon rôle de médiateur, d'interviewer.

Avec et dans le groupe

Le groupe a une certaine importance. Il sécurise l'étudiant en lui permettant de constater que les autres ont les mêmes difficultés, le même fonctionnement. Il lui permet de s'enrichir des procédures, solutions des autres, aux problèmes rencontrés. Comment faire des équipes de mêmes niveaux, avec un chiffre impair d'élèves, comment s'y prendre avec les élèves, dits perturbateurs, quand ils se désintéressent et se « dissipent » etc. Les problèmes des débutants concernent surtout la gestion de la classe et l'affectivité des élèves. Ils craignent les conflits, les pleurs... Les aspects disciplinaires sur les contenus se réduisent globalement à ce qu'ils vont leur faire faire, autrement dit, comment vont-ils remplir leur séance ?

L'étude de cas, d'événements, ce qui renvoie à ce que l'on nomme habituellement analyse de pratique, sont introduits d'abord par des études brèves, puis de plus en plus approfondies. Mais les étudiants sont d'abord à la recherche de solutions immédiates et, si les études vont au-delà d'un certain degré d'approfondissement, ils décrochent. Toutes ces formes de travail sont complémentaires.[33] Elles sont plus ou moins impliquantes. L'analyse de pratique a de multiples possibles au niveau des mises en œuvre. J'ai préféré utiliser l'expression de « travail de retour réflexif », car dans ce que je présente, il s'agit d'un ensemble assez complexe. Il serait intéressant de réfléchir et travailler pour repérer des coordinations de certains de ces moyens plus intéressantes que d'autres en fonction de niveaux et de conditions de pratiques. Par exemple, chez les débutants, les phases de travail d'analyse en grand groupe doivent rester peu fréquentes. Les prises de conscience qui s'opèrent, du fait des retours très

---

[31] Derrière ces questions ce sont les processus de prise de connaissance (les élèves en action) et de prise de conscience du jeune enseignant qui sont activés. Cf. *la prise de conscience* et *Réussir et comprendre,* 1974, PUF, Paris, dans lesquels Piaget décrit le processus global de construction des savoirs à partir de l'action.

[32] Pré-réfléchies : Cf. le glossaire, chap. 10 de Pratiques de l'explicitation, dirigé par Vermersch, Maurel, ESF, 1997.

[33] Un travail de recherche a été mené par l'INRP sur le rôle de la vidéo en formation initiale d'enseignants. Nadine Faingold, membre du Grex a travaillé dans sa thèse les rapports entre les effets de la vidéo et les effets de l'entretien d'explicitation.

personnalisés (vidéo, magnétophone, explicitation), suffisent pour leur permettre d'essayer de faire autrement, de chercher d'autres solutions[34].

Ce type de dispositif de formation est hélas peut fréquent dans nos universités. Il est considéré comme de la « pré-professionnalisation » et, de ce fait, marginalisé.

Retour sur la démarche

Il est important de laisser les jeunes s'habituer, s'éduquer à ce type de travail. La démarche leur est le plus souvent inhabituelle dans le contexte des études supérieures actuelles. Mais il faut aussi savoir opérer des ruptures car le temps est compté et tout ce qu'ils peuvent gagner là, dans ce contexte relativement protégé, leur épargnera des déboires ultérieurs quand ils seront seuls avec leurs élèves et qu'ils enchaîneront leurs séances d'une classe à l'autre ou tout au long de leurs journées.

En quoi cette démarche leur est-elle inhabituelle ?

D'abord du point de vue du rapport au savoir.

Les étudiants sont conditionnés à recevoir des savoirs, produits par d'autres (des savants), donc déjà mis en boîte et distribué par leurs enseignants, qui ont dû mener de longues études pour en arriver là. Un critère important de leur activité d'apprenant est le degré de fatigue de leur poignet à prendre des notes ! Là, tout s'inverse. Les rôles d'enseignant et d'étudiants changent de contenu. Ces derniers se trouvent subitement mis sur la sellette, ils ne sont plus perdus dans un amphithéâtre au milieu des autres. Leurs pratiques, leurs dires, leurs écrits deviennent objets de travail et constituent le cœur de l'enseignement. Ils passent d'une attitude de réception passive à une implication personnelle quasi permanente. Il leur est demandé de faire, de penser, d'écrire sans faire référence à des auteurs, mais d'être eux-mêmes l'auteur !

Se dégager du point d'arrivée pour se centrer sur le point de départ

Cela signifie, qu'il leur faut là encore se défaire du fonctionnement habituel auquel ils ont été conditionnés toute leur scolarité. Ne plus s'organiser par rapport aux comportements finaux attendus, aux référentiels de compétences ou autres objectifs de formation pour ne considérer que ce qui est là, maintenant, tel que cela se présente ou prend forme. Ils doivent apprendre un nouveau regard pour passer de ce qui « n'est pas » à ce qui est réellement. Le fonctionnement normatif auquel ils sont habitués les focalise sur les écarts entre ce qui se passe (action directe ou observation de l'autre) et ce qu'il faudrait qu'il se passe. Leur bilan et leurs observations de départ ne sont que des négations et des jugements de valeurs autant pour leurs élèves que pour leurs propres actions. « Il n'a pas fait ceci.... Il n'a pas fait comme ça... je n'ai.... pas... bien... satisfaisant... » et inversement. Les faire passer à des affirmations, c'est leur permettre de regarder ce qui est réellement.

Pouvoir travailler avec un autre modèle que le modèle « applicationniste »

Tourner son attention sur les points de départ : comment j'enseigne, j'observe, j'écris ma pratique etc. en faire des objets de travail, c'est s'inscrire dans un nouveau modèle de construction des savoirs[35] (Cf. le paragraphe une autre épistémologie de l'action). Faire évoluer ses pratiques, c'est obligatoirement partir de celles-ci. Le travail de retour réflexif oblige l'étudiant à une suspension. S'arrêter pour considérer ce qui vient d'être fait. Donc regarder en arrière pour aller de l'avant.

Il serait tout aussi important de s'arrêter sur les compétences nécessaires au formateur pour guider ce type de démarche. Cela fera partie d'un autre article à venir.[36]

---

[34] Cf. l'étude de cas mené sur un étudiant : Histoire d'un changement dans la pratique d'intervention d'un étudiant en STAPS, colloque d'Antibes, 1998, recherches en EPS sur l'intervention. Paru dans un dossier de la revue EPS et disponible sur le site du Grex.

[35] Sur ce point, je me suis beaucoup appuyée sur les travaux de Piaget puis de Vermersch. Cf. mon travail de thèse, Microgénèse de la compétence pédagogique, 1993, Université de Montpellier1, non publiée.

[36] J'ai promis à Armelle une réponse à sa question lors du séminaire d'octobre !

Des compétences nouvelles

Une attitude, des savoir-faire, Nadine dirait une nouvelle identité, Pierre un nouveau « moi »... pour aller vers le praticien réflexif, un enseignant réellement acteur, capable de s'adapter aux conditions qui lui sont faites, de repérer les élèves en difficulté et pouvoir les faire réussir, améliorer sans cesse son expertise. Il sait, celui-là, que l'incertitude est une constante de son travail, que l'hétérogénéité des groupes d'élèves aussi... et bien d'autres choses encore.

Inscrire une telle démarche de formation dès la première année de Deug pour ceux qui se destinent à être intervenant[37] permettrait de sortir du problème des enseignants débutants qui ont la tête pleine de connaissance mais ne savent pas le B, A, BA de leur métier. La mise en place des IUFM a-t-elle changé les problèmes. Quel est le statut des stages, quel est l'accompagnement des stagiaires ?

Les enjeux sont d'importance. Encore faut-il y mettre les moyens et disposer de formateurs compétents.

Dans les coulisses de l'écriture.

J'ai constaté avec surprise combien je suis rentrée dans cette écriture à un moment donné. Là, je réfléchissais, oui..., des moments de lenteurs..., pour ajuster, utiliser des mots plus justes et...et puis, il fut des moments, comme ce mercredi matin, alors qu'il faut que je m'occupe d'autre chose, où je me suis mise à taper, je ne voyais plus mes doigts, j'étais dans les pensées qui me venaient, qui m'envahissaient, un moi ancien surgissait, avec la passion de ces moments-là, avec les attentes de ce que le dispositif pouvait produire.... J'étais là dans une écriture vraiment incarnée... à suivre.

Aux amies et amis lecteurs du Grex : Je vous livre cet article qui vient tout juste d'émerger, même si les idées sont anciennes. Il n'est donc pas fini. Je me demande s'il n'y a pas deux articles mêlés. Le résultat est assez différent de ce que j'avais prévu. Dans l'écriture, je me suis retrouvée immergée dans ma pratique de formateur, des choses sont venues donnant de la chair aux idées premières. Cette matière sur les mises en œuvre n'alourdit-elle pas ? Ne noie-t-elle pas l'idée centrale de départ, à savoir que ce type de démarche est essentiel à la formation des enseignants et divers intervenants, qu'il faut donc créer des dispositifs pour que les deux temps de cette démarche puissent fonctionner et donc faire exister une pratique réelle et faisable pour les étudiants ? Merci de vos retours. Claudine.

---

[37] Le terme d'intervenant remplace en STAPS celui d'enseignant, car différentes filières conduisent les étudiants vers l'enseignement mais aussi vers l'entraînement et autres métiers d'intervention.

Sylvie Bonnelle,

L'accompagnement des professeurs d'EPS en formation

L'entretien de formation a pour but d'aider l'étudiant stagiaire à prendre conscience de ses façons d'agir en classe. Le formateur le conduit un peu plus loin sur le chemin de la compréhension de sa pratique, lui ouvrant ainsi la possibilité de se saisir de ce qu'il sait déjà faire et de ce qu'il a encore à apprendre à faire. Il pourra alors se nourrir ensuite des apports de connaissances, des outils, des conseils, sélectionnés de façon ajustée à ses besoins, par le formateur et par lui-même.

L'étudiant n'est pas le seul à se former. La formatrice qu'est Sylvie Bonnelle fait aussi bouger sa pratique par le cumul des expériences, des lectures, des réflexions menées au sein du GREX, par l'utilisation systématique et plus assurée de la technique de l'entretien d'explicitation. Elle aussi, elle analyse sa pratique.

C'est ce que Sylvie Bonnelle expose au fil des trois articles qui suivent.

Paru dans expliciter 59, mars 2005

Les entretiens post-visite dans le parcours de formation des professeurs stagiaires en EPS.

Sylvie Bonnelle.

Mes entretiens de formation : une relation d'aide pour enclencher des changements de pratique professionnelle. Comment je m'y prends maintenant pour mener un entretien de formation post-visite ? Quels sont les principaux modes de fonctionnement que je mets en œuvre et qui sont en lien direct avec l'entretien d'explicitation et la démarche d'analyse de pratique ?

1 Le début de l'entretien.

En écrivant début, il me faut en fait évoquer l'anté-début. En effet, je me prépare à l'entretien avant, cela commence dans la voiture, en entrant dans l'établissement, en voyant le jeune que je viens visiter. Je sais peu de choses du professionnel qu'est ce jeune que je viens voir, je l'ai côtoyé en formation disciplinaire dans le travail en petit groupe ou en grand groupe, je l'ai « approché » à travers les questions qu'il a posées ou les silences qu'il a gardés, ce qu'il a pu dire, les regards, les attitudes...

C'est donc comme une mise en condition mentale que je commence à faire, qui se poursuit au fil de l'observation de la leçon. Je me prépare veut dire pour moi : je m'imprègne de ce qui se passe, je me glisse dans la sphère professionnelle du stagiaire à pas feutrés, je reste en bordure tout en m'absorbant complètement à tout ce qu'il va faire et dire pendant une heure avec ses élèves. Durant ce long moment, je n'aurai aucun contact avec le tuteur qui est là aussi. Je prépare l'entretien également en écrivant. Je me livre à un listage chronologique des actes : ce que fait l'enseignant et en regard de ce que font les élèves et au fur et à mesure à un repérage par une étoile de moments sur lesquels il serait important de revenir. Revenir pour chercher à documenter ces moments et faire éclore des éléments de compréhension des actes du stagiaire.

Durant le temps de déplacement souvent assez long de l'installation sportive vers le lieu de l'entretien, je reste avec tout ce qui m'a imbibé… et dont je vais devoir me détacher le plus possible dès le début de l'entretien. C'est comme si je me livrais pendant ce laps de temps à un « calage » de tout cela dans un coin de la tête, de sorte à le neutraliser. Il convient pour moi à ce moment-là de me livrer à l'exercice périlleux qui consiste à mettre à distance mon jugement sur la leçon, mes tendances à voir rapidement ce qui a dysfonctionné, mon regard d'expert qui sait trop bien ce qu'il aurait fallu faire tout en repérant les moments qui, pour le stagiaire, comportent un enjeu réel de progrès et donc vont nécessiter un temps de retour réflexif (cf. N. Faingold « l'entretien de formation »). En fait, il s'agit bien d'éloigner mon expertise d'enseignant d'EPS tout en faisant appel à celle de formateur.

Lors d'un entretien d'explicitation récent concernant ma pratique de l'entretien avec les stagiaires, l'exploration d'un moment où je mets à distance mes propres hypothèses, mes compréhensions de ce

qui peut se jouer dans la pratique du jeune qui se raconte, a révélé un « mécanisme » mental qui consiste à poser une cloison mentale autour de mes propres prises d'informations Je les mets à « l'abri » dans un caisson étanche que je n'ouvre que le moment venu, c'est-à-dire une fois que le jeune a pris conscience de ses façons de faire. Cette mise à jour était accompagnée par un geste de la main signifiant le processus de cloisonnement de la tête en deux zones...

Je crois aussi pouvoir dire que le fait de nous déplacer géographiquement dans un autre lieu que celui où a eu lieu la leçon m'aide à construire cet enclos mais aide certainement le jeune à se distancier lui aussi des événements. (Cela serait à documenter...). Je peux surtout le dire par défaut : les rares fois où nous n'avons pas pu opérer ce changement de lieu pour diverses raisons (manque de temps, pas de salle disponible...), l'entretien ne prend pas « le même envol ». Tout d'abord la perspective est très vite présente pour moi puisque je demande toujours si nous avons un lieu tranquille à disposition pour l'entretien ; elle me met certainement dans des dispositions moins favorables parce que je sais que cela sera moins confortable pour chacun. La dernière fois que cela s'est produit, le jeune avait été en difficulté pendant sa leçon. Très difficile de l'aider à lâcher prise à tel point qu'à un moment de l'entretien, il a littéralement bondi du plinth sur lequel nous étions assis, s'est mis debout très tonique, très tendu.

2 Le début réel de l'entretien.

Je rentre dans la salle, un coup d'œil rapide.... les tables les chaises... je choisis un endroit et j'installe les chaises de façon très « prévue » : pas de table entre moi et le stagiaire, deux chaises côte à côte et une chaise pour le tuteur un peu en retrait ou de l'autre coté de la table.

Une fois installés, les divers documents posés sur la table, je jette un regard rapide à la position du jeune et je procède à un accord postural avec lui. Juste me positionner comme lui sur ma chaise. Le moment est crucial, c'est la première visite, le premier entretien, j'ai œuvré en formation pour installer un climat de confiance, pour sensibiliser les stagiaires à la démarche d'analyse de pratique et je sais que ça ne suffit pas pour que le contrat de fonctionnement soit clair et partagé pendant ce moment qui va durer une bonne heure.

3 Passer un contrat de fonctionnement.

Donc je prends soin de formuler ce contrat de la façon la plus explicite possible. La formulation actuelle est devenue : « *Voilà comment nous allons travailler pendant ce moment que nous allons passer ensemble. Il s'agit d'un moment entièrement consacré à toi, où on va s'occuper de toi, où tu vas t'occuper de toi et non pas t'occuper de moi et de ce que je pense moi de toi. Il s'agit bien de s'occuper de ta pratique professionnelle, de ce que tu as fait, de réfléchir à comment tu t'y es pris pour faire, faire avec les élèves pendant la leçon, mais aussi faire tes choix quand tu as préparé ton travail avec eux… Quand on aura fait ce travail on gardera un temps pour faire le bilan sur tes points d'appui dans ta pratique professionnelle et reformuler quelles sont les pistes ouvertes pour la faire progresser si c'est le cas. Ça va comme ça ?*»

Ce contrat de fonctionnement pose un cadre éthique : le respect de l'autre, un cadre déontologique : la référence au domaine professionnel et un cadre social : il convient de ce que l'on fait ensemble et dans quel but. (P. Vermersch. Stage « Techniques d'aide à l'explicitation ». Juillet 2003.)

Les items essentiels du contrat concernent donc la notion de partage ou encore de partenariat, de préoccupation principale de l'autre, l'objet de la réflexion qui est la pratique professionnelle, l'intérêt pour les processus (comment ?) et non pas les résultats. Ils sont largement valorisés et positionnés de façon privilégiée dans la représentation que le stagiaire peut se faire de l' entretien qui va suivre. L'aspect bilan/évaluation du niveau des compétences professionnelles est volontairement minoré, «dégonflé», de sorte à mettre le jeune dans de bonnes dispositions, à s'en détacher, à se rendre disponible pour un authentique travail en analyse de pratique.

<u>Extrait 1 du début de l'entretien post visite N°1 avec Emilie. Novembre 2004. Leçon de Volley Ball avec une classe de seconde.</u>

1 S : *Avant qu'on commence, je vais t'expliquer un petit peu l'esprit de l'entretien…*

2 E : Hem, d'accord..

3 S Alors on va passer une heure ensemble et c'est vraiment un temps où en fait on va entièrement se

consacrer à toi, ça va être un moment pour toi, un moment de réflexion où on va revenir ensemble sur toi ce que tu as fait, comment tu t'y es pris, quels ont été tes choix et pas du tout sur ce que moi je pense de ce que tu as fait toi …4 E D'accord...

5 S C'est pas le problème de cet entretien-là...hein ? Donc vraiment un moment où on s'attache à te faire revenir à ta pratique, donc ça va être mon rôle pendant cette heure-là, pour retourner à qu'est-ce que tu fais ? Qu' est-ce que tu vois ? Comment tu fais tes choix ? Comment tu t'y es pris etc. ? De façon à avoir un retour réflexif sur ta propre pratique...

6 E Hem, hem...

7S C'est ça le but de l'entretien surtout...et à la fin on prendra un petit temps pour reposer des choses, faire un point par rapport aux compétences professionnelles... c'est-à-dire sur quoi je peux m'appuyer avec certitude, que je sais bien faire, est ce qu'il y a des pistes qui viennent de s'ouvrir, on les listera pour donner un axe de travail pour la suite pour vous deux (le tuteur et elle)

8 E Ok...

9 S Ca va comme ça ?10 E Oui, oui, très bien !

Je vérifie que ce contrat lui convient, que nous partons sur des modalités partagées. La moindre hésitation, le moindre doute du stagiaire porté par une question, un regard (?) et je reformule une seconde fois. C'est aussi le moment où je distingue mes deux statuts : celui de formateur et celui d'évaluateur, où je précise les deux fonctions que je vais prendre de façon successive : dans un premier temps qui sera long (les 2/3 de l'entretien voire les 3/4) je serai dans la relation d'aide, dans le second, plus court, nous ferons le point en nous servant du référentiel de compétences du professeur stagiaire.

La démarche d'analyse de pratique nous dit qu'une des conditions pour qu'elle ait lieu c'est que les protagonistes n'aient pas de relations hiérarchiques entre eux ou qu'il n'y ait pas d'enjeu évaluatif entre eux. Soit ! Mais la pratique montre qu'il est possible que se côtoient des univers aussi paradoxaux que l'évaluation et l'aide au progrès et au changement. Dans les conditions que je viens de décrire, le stagiaire lâche prise et cesse d'exercer un contrôle social sur ses mots. Du discours sur… il passe à la mise en mots de ses façons de faire. Il ne lâche pas prise tout le temps, il reprend à certains moments le contrôle. C'est en cela que l'outil de l'entretien d'explicitation porte une puissance qui accélère ou favorise le processus : la mise en évocation, la profondeur de l'évocation font se tourner le jeune vers lui et non plus vers moi, vers son monde intérieur et non plus le monde institutionnel que je pourrais représenter et vers ce qui s'est passé pour lui à ce moment ou à cet autre de sa leçon et non pas vers ce qui s'est passé pour moi témoin de ces mêmes moments.

4 Le contrat de communication et le choix d'un moment.

Une fois ce contrat formulé et que le jeune a acquiescé et seulement quand il l'a vraiment fait, la seconde proposition est la suivante : « *donc si tu en es d'accord, je te propose de retrouver un moment de ta leçon sur lequel tu as particulièrement envie de revenir, qu'elles qu'en soient les raisons, elles t'appartiennent.... prends le temps... quand tu es prêt tu me fais signe...* ». Donc de fait, par cette possibilité de donner à l'autre le choix du moment sur lequel il a envie de revenir en premier, il s'agit bien de le placer en position centrale dans l'entretien, en acte ; par cette proposition il s'agit bien de vérifier qu'il est d'accord pour parler de sa pratique. De façon emboîtée, il s'agit également de guider son attention vers les événements de la leçon et non vers moi et ce que je peux en penser. Ce qui d'une façon générale préoccupe au plus haut point les stagiaires dans la mesure où le dispositif de formation de cette seconde année à l'IUFM se confond finalement avec un parcours d'évaluation.

Ce premier mouvement de l'attention « prendre pour thème la leçon et ce que le stagiaire y a fait » se poursuit par un second mouvement qui oriente la direction d'attention vers un aspect de la leçon, il a pour effet de resserrer le champ de l'attention : « choisir un moment ». Ce que P. Vermersch nomme «la visée à vide » me paraît complètement opérant. Le retour sur les nombreux entretiens menés depuis 10 ans montre que le stagiaire est habité par des moments qui comptent pour lui dont la signifiance m'échappe mais qui vont surgir à un moment ou un autre de l'entretien. Si au contraire, la personne qui mène l'entretien ne se montre pas réellement à l'écoute des préoccupations du stagiaire, ces moments qui comptent ne vont pas être abordés parce que celui qui mène l'entretien n'autorise pas le jeune à le faire (il décide à la place du stagiaire du moment dont il faut parler) ou que le jeune ne

s'autorise pas à le faire (il a décidé qu'il n'en parlerait pas car c'est trop risqué pour lui : moment de difficulté par exemple). Donc autant lui laisser le champ libre ; mon expérience me montre qu'à un moment ou un autre de l'entretien ce moment va surgir et la plupart du temps, quand les contrats sont bien posés, le moment choisi par le jeune est souvent un moment crucial de la leçon qui renvoie à un aspect crucial de sa pratique voire à une problématique de son identité professionnelle (N. Faingold).

Extrait 2 de l'entretien post visite N°1 avec Emilie. Novembre 2004 :

./. Choix du moment par Emilie :

1 E Ben au niveau de l'explication de ma situation…

2 S Oui sur ce moment-là ?

3 E Oui… (hésitation)

4 S C'est toi qui choisis…prends ton temps..

5 E J'ai l'impression de…. d'avoir été un peu longue dans mes explications et heu…... et peut-être d'avoir donné trop de détails qui étaient pas forcément utiles… enfin…

6 S D'accord, tu aimerais revenir sur ce moment-là d'abord ?

7 E Ouais, ouais

8 S D'accord, donc il s'agit bien du moment de la fin de l'échauffement

9 E oui

10 S Où tu vas présenter ta tache « mère » on va dire, qui va évoluer ensuite… d'accord, alors qu'est ce que tu as à en dire ? Qu'est ce que tu veux en dire, en quoi il t'interpelle ?

11 E Ben je sais pas si…. des fois je me demande si je suis très claire, j'ai du mal à savoir si les explications sont claires ou pas pour les élèves, et si heu… si ce que je leur dis c'est pertinent, ça les interpelle ou pas et heu…est ce que je donne pas trop de choses ou au contraire pas assez par rapport à l'explication de la tache et aux consignes ?

12 S D'accord… et là aujourd'hui t'as l'impression de quoi ?

13 E Que c'était long… d'habitude… c'est pas aussi long les explications… et après j'avais oublié par exemple le rôle des observateurs …j'ai pas…je suis passée vite dessus… ./.

Le moment est clairement repéré, délimité dans le temps et l'espace. Ce moment représente ce que le stagiaire retient d'important pour lui. Quel que soit le moment choisi, je m'apprête à le lui faire explorer. Il est bien alors question de la subjectivité de l'autre, de lui laisser sa part et d'accepter d'écouter en quoi ce moment est important pour lui. J'ai donc renoncé définitivement à commencer par questionner le stagiaire de façon très large sur « ce qu'il a à dire de sa leçon ». Derrière un souci affiché de donner la parole à l'autre en fait s'ouvre la porte sur ses jugements de valeur (« je ne suis pas très content de moi », « je suis plutôt satisfait de cette leçon »...), des généralités (« les situations ont bien marché », « les élèves ont bien participé », « il y a toujours un peu de bruit »...) voire des dénégations (« j'aurais dû... », « il aurait fallu que... ») qui finalement apportent peu et nous détournent de la démarche d'analyse de pratique.

Arriver à ce type de début d'entretien a nécessité une longue bataille « intérieure » du fait de la pression institutionnelle exercée sur le stagiaire par la très grande proximité structurelle entre la visite IUFM et l'inspection et celle exercée sur le formateur/évaluateur par la commande de validation des compétences professionnelles par l'employeur à l'issue de l'année de formation. Rester formateur sans déroger au devoir d'évaluation...mais ne pas dissoudre sa fonction de formateur dans celle de censeur qui dresse un constat voilà bien un vrai défi qu'il n'est pas si simple de relever !

5 Exploration du premier moment choisi par le stagiaire.

Elle commence par une narration du stagiaire que je n'interromps pas. Puis j'utilise la technique de l'entretien d'explicitation. Dans ces moments, je suis pas à pas le jeune dans ses verbalisations jusqu'à la prise de conscience de sa façon de faire dans ce moment qu'il a choisi. Ce ne sont pas forcément des prises de conscience spectaculaires mais elles sont satisfaisantes juste par le fait que c'est le jeune qui retrouve comment il s'y est pris, décrit ses prises d'information et ses prises de décision, que c'est le jeune qui se retrouve en train de faire. Une fois terminé le temps d'explicitation, je procède dans un

second temps à un questionnement qui a pour but de faire élaborer, formuler la réponse à la question que se posait le jeune au départ.

Extrait 1. Entretien post visite N°1 avec Elodie. Novembre 2004. Leçon de Volley Ball avec une classe de BEP.

Elodie a choisi de revenir au moment où elle présente la première tâche aux élèves. Elle n'est pas satisfaite car les élèves ne semblent pas avoir compris ce qu'il y a à faire ; ils ne se placent pas sur les terrains comme elle l'attend et comme elle l'a prévu et dessiné sur sa préparation de leçon. Lors de la démonstration de la tâche avec 4 élèves, les élèves ne se placent pas : un devant, un derrière pour qu'ils utilisent le « relais vers l'avant » mais côte à côte....

1S Est-ce qu'il y aurait un moment ensuite où tu te rends compte de nouveau qu'ils n'ont pas compris ?

2 E Eh ben quand ils sont revenus oui

3 S Qui est-ce qui est revenu ?

4 E Qui est-ce qui est revenu ? Ya Morgan qui est revenu...et...

5 S Toi en repassant sur chacun des terrains qu'est ce que tu.... ?

6 E Donc qu'ils n'avaient pas compris déjà la réception, pourtant il m'a semblé le répéter qu'ils devaient être plus en fond de terrain, ce qui fait que souvent ils étaient tous les deux au même niveau, à mi-terrain....

A ce moment précis de l'entretien, je décide de guider son attention vers le moment où elle fait démontrer par 4 élèves ce qu'il faut faire...

7 S D'accord, alors attends, donc si tu veux bien, est ce que tu serais d'accord pour revenir au moment où tu mets en place ta démonstration sur le terrain, tu choisis 4 garçons, tu les appelles, ils sont tous assis, t'appelles les 4 que tu as cités, tu les appelles, ils vont sur les... à leur place, ils s'y dirigent...

8 E Ouais, ouais...

9 S Est-ce que tu peux t'arrêter à ce moment-là ? Tu les vois ? Ils vont se diriger vers le terrain… Qu'est ce que tu fais ensuite ?

10 E Ben je leur dis de se placer… heu… (le ton de voix baisse, la voix se ralentit)

11S Tu leur dis de se placer...va doucement... tu leur dis de se placer… et quand tu leur dis de se placer tu leur dis quoi ?

12E Heu.. «deux par deux», et les noms que j'avais cités ensemble

13 S Oui donc tu les vois se diriger, ils se placent comment là ?

14 E Donc, ah ! Oui ! C'est vrai !! Ils sont mal placés déjà dès le départ, ils avaient pas compris les limites du terrain !! le, le demi-terrain, ils avaient pas saisi... ouais, ouais il me semble..

15 S Et à ce moment-là toi tu le vois pas !

16 E ouais, ouais...

17S Donc sur les terrains tu dis « je vois... je leur redis qu'il faut qu'il y en ait un qui soit plus... le réceptionneur plus au fond... »

18 E Hem, hem (acquiesce)

19 S Et là quand tu présentes la tâche... ? Ils se placent et là ?....

20 E Et donc ils étaient côte à côte …

Dans ce cas précis, le temps d'explicitation est terminé, le moment a été exploré et permet une prise de conscience.

La suite consiste donc à aider Elodie à formuler ce qu'il faut qu'elle fasse et comment, quelles sont les opérations par lesquelles elle doit passer, dans des situations analogues de présentation de tâche avec démonstration, pour éviter les dysfonctionnements repérés et surtout en identifier les vraies causes.

21 S Donc à partir de là ?...ils sont placés côte à côte...

22 E Eh oui, ils ont dû visuellement....

23 S Et du coup, qu'est-ce qui se passe après ? Tu peux revenir un petit peu à quand tu circules sur les terrains….

24 E Et à chaque fois je dois répéter « le réceptionneur doit être au fond du terrain » et sur un terrain j'ai dit « le réceptionneur doit être au fond du terrain mais pas forcément l'autre » (silence)

25S Eh oui, parce que qu'est-ce que tu les vois faire ? Quand ils sont positionnés comme ça ?

26 E Ah ben du coup ils se font des échanges de balles qui n'approchent absolument pas du filet… heu… et heu…

27 S Et si tu retravaillais ta tâche là ?

28 E Ben ça serait d'être beaucoup plus précise sur le fait que seul le réceptionneur doit être au fond du terrain…

29 S ouais… et l'autre ?

30 E Ben le terrain, le placement…

31 S oui…. c'est quoi ton thème d'étude ?

32 E le relais…. (coupure magnéto)

33 S Et tu leur dis « il faut marquer trois points » donc « un, deux, trois » (je reprends à l'aide du dessin de la tâche le trajet des passes parallèles au filet que se font les élèves du fait qu'ils sont côte à côte et Elodie le fait en même temps que moi)

34 E oui, oui ! et parce qu'en plus j'ai même pas précisé, j'ai pas insisté sur le fait que la balle devait absolument passer le filet, j'ai pas…j'ai pas vraiment….

35 S Donc la tâche est peut-être un peu à retravailler pour qu'elle donne entièrement satisfaction du point de vue des apprentissages… donc ne pas perdre de vue que c'est « construire le relais »

36 Hem, hem…

37 S si tu peux prendre un stylo, là, et retravailler juste ta première tâche, comment tu la retravaillerais pour qu'elle réponde effectivement à « on construit l'utilisation d'un relais qui devient indispensable »..

38 E Tu veux dire par rapport à ce que je vais leur dire ? Par rapport à mon but ?

39 S Non, un dessin !

40 E Ah oui ! D'accord ! (elle dessine la tâche en parlant) donc heu… le serveur, donc lui sert sur lui… si c'est A qui sert sur A', lui il est en réception… mais c'est ce que j'avais fait… (elle se réfère à sa préparation de leçon)…parce qu'il y avait les balises là… oui mais je leur ai pas fait le repère là…. ç'aurait pu être un truc tout simple… oui…

41 S Oui, à partir du moment où ton lanceur, tu lui fais lancer la balle au fond… ben voilà forcément tu mets en évidence qu'il va y avoir besoin d'un relais pour atteindre le fond adverse…

Par la suite, nous allons mettre en évidence ensemble que la tache à l'origine est plutôt bien conçue sur le papier pour obtenir l'apprentissage recherché, seuls deux éléments perturbent la réussite des élèves 1) dans la tâche elle-même : le décompte particulier des points qu'Elodie a retenu et qui détourne l'élève du but initial et l'absence de balises du côté du réceptionneur qui, si elles sont là, incitent le serveur à lancer en profondeur pour que le relais avant devienne indispensable,

2) la démonstration de la tâche où les élèves ne se placent pas comme elle l'a dessiné.

Dans cet exemple, Elodie a mis en évidence qu'au moment de l'élaboration des tâches elle doit vérifier que la tâche telle qu'elle est conçue répond bien à l'apprentissage recherché et qu'elle doit veiller lors des démonstrations à ce que la situation soit conforme à ce qui est prévu sur le papier.

Donc si je résume, l'exploration des moments choisis se divise en deux temps successifs : un premier d'explicitation où je mets en œuvre les techniques d'aide à la verbalisation. Il doit conduire à des prises de conscience par le jeune de ses façons de faire. Ensuite, un temps de reconstruction par le jeune d'une ou de solutions qui peuvent permettre de surmonter le problème évoqué assorti d'une phase de distanciation du cas évoqué incitant à la formulation de procédures valables pour lui dans des situations analogues de sa pratique professionnelle. Il arrive que l'exploration du moment soit plus ou moins fructueuse pour le stagiaire, ou que la solution qu'il se propose de retenir puisse en occulter

d'autres qui lui seraient de mon point de vue plus profitables. A ce moment-là, je lui ouvre l'éventail des solutions possibles en lui proposant certaines autres façons de faire. A ce moment du processus de formation, ce n'est pas gênant dans la mesure où la démarche d'analyse de pratique a été menée à son terme. La prescription n'existe plus c'est-à-dire l'énoncé *a priori* de solutions ou de façons de faire depuis ma propre position d'enseignant expert. L'élaboration par le jeune du sens de ses actes (actes au sens d'actions matérielles et mentales) dans des moments de sa pratique professionnelle lui permet ensuite de recevoir d'autres façons de faire comme des possibles.

Une remarque enfin concerne la nature du moment évoqué. La plupart du temps, le choix du stagiaire se porte sur des moments où il a le sentiment de n'avoir pas bien su faire mais il arrive que ce soit un moment de réussite qui soit retenu. Dans ce cas, la démarche reste la même et la mise à jour des façons de faire dans un moment de réussite devient une ressource pour lui et sur laquelle je peux m'appuyer pour l'aider à opérer des transferts dans les situations de difficulté. D'autres techniques issues cette fois de la P.N.L. sont alors utiles pour parvenir à ce mouvement de transfert.

6 La suite de l'entretien

Il va être fait d'une suite de moments du type de celui décrit précédemment. Soit le jeune continue à me proposer des moments de sa leçon sur lesquels il a envie de revenir et dans ce cas l'entretien « attrape » une dynamique interne que je suis. Je navigue avec le jeune dans la leçon. La plupart du temps, quand les entretiens ont cette dynamique, les points que j'avais repérés comme porteurs d'un enjeu de formation sont tous abordés. Si tous ne le sont pas ou quand le stagiaire ne poursuit pas ses propositions, à ce moment-là je lui propose des moments de la leçon sur lesquels j'aimerais qu'il revienne, voire des moments hors leçon et en particulier des moments de préparations des contenus de la leçon, des choix du projet de cycle… qui sont souvent porteur de l'origine de difficultés de conduite de la classe, d'apprentissage des élèves, d'aide à l'apprentissage. Cela doit correspondre à des instants où j'ouvre le fameux « caisson étanche» dans lequel j'ai stocké mes prises d'information sur la pratique du jeune et mes propres hypothèses sur ses façons de fonctionner.

Extrait 3. Entretien post visite N°1 avec Emilie. Novembre 2004.

C'est la fin du travail sur le premier moment....

1 S ça va sur ce moment-là ?

2 E Oui…

3 S Tu veux bien venir au deuxième alors ensuite ? Tu avais l'air de l'aborder tout à l'heure ?

4 E Heu… après c'est plutôt d'un point de vue didactique… que ouais..

5 S D'accord, alors… qu'est ce que tu voudrais aborder d'un point de vue didactique ?

6 E Heu, ben… par rapport à l'évolution de ma situation…

7S D'accord…alors qu'est-ce qui te préoccupe ? Qu'est-ce qui t'interroge ?…

8 E Heu… (silence)… j'ai vu qu'ils avaient des problèmes, l'attaque avait du mal à marquer…

9 S Dans le premier temps, alors ?

10 E Oui dans le premier temps j'ai observé ça… même eux je leur ai fait dire et ils l'ont redit.

11 S Alors quel genre de problème tu observes ? Est-ce que tu pourrais te remettre un petit peu sur les terrains… revenir à ce que tu vois…

12 E Ben, heu..

13 S Qui te fait…

14 E Heu… des passes… ça c'était net…

15 S Des passes de qui ? Essaie d'être précise…

16 E D'accord ! Heu des attaquants… heu des attaquants vis-à-vis des passeurs et passeur par rapport à l'attaquant

17 S Donc déjà du côté où on a le ballon ?

18 E Ouais voilà ! Et puis heu…et après au niveau de la défense ils n'arrivaient pas à mettre en difficulté et atteindre la zone, la cible quoi ! Et donc après je me suis dit en complexifiant la façon

dont j'ai fait est-ce que je les mettais pas encore plus en difficulté ? (rires)

19S D'accord...donc c'est toutes tes questions.... est ce que tu serais d'accord pour revenir au moment où tu la prépares ta tâche, et où tu la choisis là ?

20 E Oui

Je reviens à l'extrait de l'entretien ci-dessus, je saisis au bond ce qu'apporte Emilie car pour ma part j'ai stocké l'hypothèse selon laquelle il se passe quelque chose pour elle au moment de la préparation de la tâche qui va engendrer la difficulté des élèves qu'elle a parfaitement identifiée. Mais je ne suis sûre de rien et c'est en la questionnant précisément que nous allons pouvoir vérifier ce qui est vrai pour elle et qui peut parfois complètement invalider ma propre hypothèse. Pour ma part, je vois très vite que les élèves en attaque ne disposent pas de repère précis de départ de course d'élan, ce qui précipite le nombre d'échecs des attaques....

Ce constat-là est facile à faire pour l'observateur expert ! Ce qui devient plus complexe est de comprendre qu'est-ce qui se passe pour Emilie qui fait qu'elle ne donne pas ce repère aux élèves alors qu'elle le dessine sur sa préparation de leçon ? La réponse arrive un peu plus loin dans l'entretien et c'est l'occasion de constater qu'elle est étroitement liée à la problématique du moment qu'elle a choisi d'aborder en premier : « je suis trop longue dans mes explications, je donne trop de détails... »

<u>Extrait 4.</u>

Déroulement du moment des choix pour construire la tâche :

1S Alors par quoi tu commences... ?

2 E Heu... donc je me suis dit... j'ai pris par rapport aux niveaux que j'avais observés..

3 S Ouais...tu prends comment quand tu prends ? C'est où ?

4 E Ben, les élèves...

5 S Tu as des images dans la tête ? Tu vois des élèves ?

6 E Ouais, ouais... Ben je me situe plutôt sur l'élève le plus faible...

7 S Tu fais comme ça, l'élève le plus faible... tu le vois...

8 E Ouais, ouais

9 S Alors c'est le garçon là que tu as dans la tête ?

10 E Ouais, ouais...

11 S Alors à partir de là qu'est ce que tu.. Comment tu procèdes ? Par quoi tu as continué ?

12 E Alors je me dis heu.. quelle situation je pourrais mettre en place pour que lui aussi à son niveau il puisse construire, attaquer quoi...

13 S D'accord, ensuite t'as continué par faire quoi ?

14 E J'ai positionné mon attaque...

15 S D'accord, quand tu positionnes c'est ça que tu mets en premier? Lui, là ? Il y a une ligne là... (nous travaillons avec le support du dessin de sa préparation)...

16 E Ouais... alors en fait je l'ai pas fait sur le terrain mais je voulais que le groupe 1 soit à une distance pas trop importante du passeur…

17 S Donc c'était un critère qui différenciait les niveaux ? Une variable en fait ?

18 E Voilà, ouais, ouais...

19 S D'accord …(silence)... et donc heu tu le dessines pas là ?

20 E Ouais, j'ai juste dessiné après en pointillé un peu plus loin... c'est vrai qu'après sur le terrain je l'ai, je l'ai pas... enfin j'ai donné un repère par rapport à la ligne blanche mais c'était un pour tous quoi et c'était pas différencié...

21 S Et tous pour un ! (rires)

22 E oui !!

23 S OK, bon voilà...ce qui serait intéressant c'est de s'arrêter sur ça… parce que c'est présent à un moment dans ta tête ce truc-là,

24 E Ouais..

25 S Qu'est ce qui fait que ça passe à la trappe… peut-être au moment où… ? A quel moment ça passe à la trappe ? Tu saurais retrouver ce moment ?

26 E Ouais… (hésitation)… je crois que je me suis dit «ça va faire beaucoup de choses pour… », j'avais peur qu'ils aient trop de choses et qu'ils comprennent pas ce qu'ils veulent de moi en fait, enfin ce que je veux d'eux !

27 S Donc tu mets une ligne comme ça ?

28 E Ouais… ./.

Le passage se poursuit par la verbalisation de la suite des opérations de construction de la tâche.

D'autre part et j'y reviens aussi après avoir exploré la phase de construction de la tâche : à aucun moment elle ne régule sur ce point parce qu'elle ne le voit pas ! Mais alors quand elle regarde les élèves, que voit-elle et alors vers quoi est tournée son attention précisément ? A nouveau, un moment d'explicitation va être utile pour comprendre ce qu'elle voit quand elle regarde ses élèves et quelles sont les informations qu'elle prend.

Donc sans ce type de travail, il est très difficile de comprendre soi-même et d'aider l'autre à comprendre ce qui se passe vraiment et on perçoit combien le risque d'interprétation (de déformation ?) de ce qui se passe pour l'autre est grand.

7 Le moment de bilan des compétences.

Pour rester dans la logique globale de la démarche d'analyse de pratique, ce temps est devenu petit à petit un temps piloté par le jeune. La passage entre les deux temps de l'entretien et le glissement pour moi et pour le stagiaire du statut de « formateur/aide » à « formateur / évaluateur » est tout d'abord clairement annoncé.

« *Bon, nous avons fait le tour je crois, donc si tu veux bien je te propose maintenant que l'on fasse le point sur tout ce que nous avons abordé* ». *Cette proposition est accompagnée par la mise sur la table du référentiel de compétences de l'IUFM.*

« *Si on reprend le référentiel de compétences domaine par domaine, comment tu formulerais ce que tu gardes pour toi comme point d'appui, ce que tu sais bien faire et ce qui représenterait pour toi des pistes prioritaires de progrès ?* ». Donc faire formuler mais aussi faire hiérarchiser afin d'identifier les points forts et les priorités pour la suite du stage en responsabilité si nous sommes en première visite. Non seulement, j'aide le jeune à se situer par rapport au référentiel de compétences mais surtout je lui fais construire son différentiel de compétences (M. Lamy). Ce travail est repris ensuite au cours d'une journée de formation une fois que tous les jeunes du groupe ont été visités et qu'ils sont en possession de leur rapport de visite (S. Bonnelle. « Une pratique de formation des professeurs stagiaires en EPS. Place et rôle de l'analyse de pratique dans la formation disciplinaire. » Juin 2002). Qu'il s'agisse de la première ou de la seconde visite, la démarche ne varie guère. Seule la phase de bilan s'étoffe d'une photographie « finale » du profil des compétences du stagiaire et qui conduit à la formulation de l'avis pour le stage en responsabilité. C'est également le moment d'ouvrir des pistes pour la suite et de militer pour la mise en projet des stagiaires pour des stages de formation continue dans l'académie où ils seront nommés. Un moment reste difficile : quand le minimum requis n'est pas atteint et qu'il faut émettre un avis défavorable. Néanmoins, si je compare mon vécu de ces moments au début où je menais les visites et maintenant, je peux dire que cette démarche rigoureuse, qui pose clairement les moments et leurs buts, série les rôles, installe des contrats, n'exclue pas les prises de décisions difficiles et fait en sorte qu'elles sont comprises. Le sentiment de « trahison » d'une confiance qui m'était accordée et que me renvoyait parfois le stagiaire a disparu.

8 Dans tout ce long temps de l'entretien, avant le bilan, que se passe-t-il pour moi ? Quelles sont mes prises d'information et mes prises de décisions. A quoi je fais attention ?

A plusieurs reprises, j'ai été amenée à prendre pour objet d'étude dans des exercices d'explicitation, des entretiens avec des stagiaires.

Si je dessine après coup un entretien, il peut ressembler à un collier avec un fil solide sur lequel de loin en loin vont s'accrocher des temps d'explicitation (plus ou moins selon les stagiaires, le contexte, la forme dans laquelle je suis...) reliés entre eux par d'autres moments qui appartiennent à l'analyse de pratique mais aussi à l'explication, la rationalisation. (une perle carrée, une perle ronde, une perle fine, etc. !). Un fil solide pour moi ? C'est, dès le début de l'entretien, ne jamais perdre de vue l'objectif de l'entretien : il doit surtout servir à l'autre.

Donc en fonction de la nature des moments, je crois pouvoir distinguer deux « états » :

- un qui correspond aux temps spécifiés d'explicitation, il est ce que nous connaissons bien et que nous avons traité dans le dernier séminaire de St Eble. Un moment se présente, je lance l'explicitation, dans ces moments j'ai la sensation d'une saisie du stagiaire au sens des sports de combat, je ne le lâche pas, c'est une prise ferme, à pleine main, doigts fermés et serrés, directive ; plusieurs fenêtres attentionnelles sont ouvertes, une majeure : l'écoute des mots, mon regard accroché au sien : vérification constante de l'évocation, les gestes : reprendre et savoir saisir le geste s'il y en a un. Je sais aussi qu'à un autre endroit, je fais du sens, je comprends peu à peu ce qui se passe pour lui et je m'autorise l'ouverture du caisson étanche « ça, ça vérifie ce que j'avais supposé d'emblée, ça c'est inattendu, je découvre en même temps que lui..... »). Sortie de l'évocation, je peux dire « on revient à nous ».

- C'est le moment où je glisse vers le second état : Dans cet état-là, je relâche la saisie mais je me « colle dans la zone d'aspiration » du stagiaire, juste à côté mais juste un peu en arrière et louvoie avec lui dans sa leçon.

Et là, soit il continue tout seul sa course, je « colle », soit s'il se produit une suspension, cela peut être un silence, je passe légèrement devant en proposant, moi, de revenir sur un moment que j'ai repéré comme important à travailler pour lui et à nouveau me remets dans la zone d'aspiration jusqu'à un prochain moment d'explicitation...

Si je garde la métaphore du collier, un second rang de « perles » est accroché, plus petit, il a son importance dans l'équilibre global de la parure et correspond à l'évaluation.

Pour conclure ?

« Vous allez prendre en charge les visites des professeurs stagiaires en EPS : une heure d'observation d'une leçon puis une heure d'entretien... ». Les mots étaient à peine prononcés que j'avais la tête remplie de questions, de craintes mais aussi de quelques convictions...

A quoi doit servir ce moment ? A qui ? Qu'attend l'institution du professeur qu'elle va recruter ? Qu'attend-elle de moi ?

Est-ce que je vais savoir faire ? Comment je peux m'y prendre ?

Mais aussi : je vais accompagner des professeurs qui sont des novices, se construire prend du temps et il est très important d'apprendre à comprendre...

Voilà depuis ce qu'est devenue cette pratique des entretiens post visite.

Ma pratique a bougé par le cumul des expériences, des lectures, des réflexions menées au sein du GREX, par l'utilisation systématique et plus assurée de la technique de l'entretien d'explicitation… Mais j'ai aussi transformé ma propre pratique de l'entretien post visite en faisant une place de choix à l'analyse de cette pratique (en particulier dans le dispositif du GFP de Poitiers) et je crois pouvoir dire, par les témoignages écrits ou oraux des stagiaires avec qui j'ai travaillé, que cette même démarche leur apporte des possibilités réelles de transformations de la leur… en partant de là où ils en sont.

Merci à Nadine qui a su « suspendre » une description spontanée et à grand trait que je faisais de mes débuts d'entretiens pour des formateurs en formation.... son questionnement a déclenché l'écriture...

Paru dans Expliciter 104, novembre 2014

A quelles conditions un entretien post visite de stage peut-il être un temps de formation pour l'étudiant, futur enseignant ?

Sylvie Bonnelle
Professeur d'EPS, formateur ESPE de l'académie de Poitiers
sylvie.bonnelle@univ-poitiers.fr

Résumé

Formateurs et tuteurs impliqués dans la formation des enseignants, nous avons à nous intéresser à l'accompagnement des novices pour les conduire plus loin sur le chemin de l'expertise professionnelle. Si l'expérience contribue pour une grande part à l'édification de cette expertise, elle ne suffit pas à elle seule pour étayer les compétences professionnelles et sera nécessairement complétée par des temps accompagnés de prise de recul, de pauses réflexives sur la pratique. C'est dans cet étroit tissage du faire et de la réflexion sur le faire que vont s'étayer les transformations professionnelles. En mêlant la démarche de l'analyse de pratiques et les techniques d'aide à l'explicitation, l'entretien post visite devient un temps personnalisé de formation, transformateur de la pratique professionnelle.

Depuis 1996 je mène des entretiens à la suite de visites d'enseignants débutants en stage. Parallèlement je me suis formée à la démarche d'analyse de pratique mais aussi aux techniques d'aide à l'explicitation. Mes expériences répétées dans la conduite d'entretiens ainsi que les formations suivies m'ont permis d'affiner au fil du temps ma pratique des entretiens et d'en finaliser un protocole dont les effets de formation sont convaincants.

Les textes officiels successifs, relatifs à la formation des enseignants, nous invitent depuis plusieurs années à donner à l'expérience professionnelle sur le terrain et aux retours sur cette expérience une place importante dans le dispositif de formation. Ces textes font des stages, des visites de stage et des heures d'accompagnement encadrant les stages, le « noyau dur » du développement des compétences professionnelles du métier. Tous ces éléments constituent la partie professionnelle du Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » préparant au métier d'enseignant du premier comme du second degré à l'ESPE de Poitou-Charentes.

L'ambition affichée par l'institution est de faire en sorte que la démarche d'analyse réflexive de pratique soit au cœur de la formation professionnelle. Ainsi la porte s'ouvre-t-elle à l'utilisation de démarches de formation professionnelle plaçant l'expérience de l'étudiant au centre de ces temps dédiés que sont les entretiens qui succèdent aux observations en classe de même que les heures d'accompagnement des stages à l'ESPE.

1. Un entretien de formation ?

Un entretien de formation, c'est un entretien qui contribue au développement des compétences professionnelles du novice. Par exemple : arriver à mieux organiser la classe, mieux concevoir son enseignement, améliorer la prise en compte des différences de niveau en situation, etc. C'est aussi un entretien qui va l'aider à transformer, si possible durablement, sa pratique et faire progresser ses façons de faire. La simple conversation avec l'étudiant, l'échange à bâtons rompus sur le métier, ou encore l'avalanche de conseils et la prescription des bonnes pratiques ne suffisent pas pour favoriser le changement de la pratique de l'enseignant débutant.

Si nous voulons garder comme ligne de force la transformation professionnelle du novice, des façons de faire en entretien s'imposent ; certaines très pragmatiques, d'autres plus techniques qui s'appuient sur des compétences à développer en tant que formateur, mais aussi sur des savoirs théoriques dans le champ de la psychologie en particulier. Je repère plusieurs « incontournables ».

1.1 Ce n'est pas une conversation !

Il existe dans de nombreux domaines des situations où l'entretien est utilisé : l'entretien d'embauche, l'entretien thérapeutique, l'entretien d'évaluation, etc. Quel qu'il soit, l'entretien en général se caractérise par une relation instaurée entre deux personnes dont les statuts ou les fonctions ne sont pas les mêmes. Et de fait, l'entretien se distingue de la conversation : il a toujours un but (recruter, soigner, noter...), des bornes temporelles repérées et un lieu dédié, propice à son déroulement.

Dans le champ qui nous occupe, cela veut dire : trouver un lieu « neutre » dédié à l'entretien, qui ne soit pas si possible le lieu où s'est faite la leçon ; définir des bornes temporelles (parfois elles sont posées de fait : le temps de la récréation !) ; prendre garde à l'installation spatiale du formateur et du formé (la position frontale est à bannir, trop chargée symboliquement).

Cela veut dire également préciser avec clarté les buts et les modalités de l'entretien en passant un contrat de fonctionnement éthique, déontologique et social explicite entre le formé et le formateur (Vermersch, 2006a) :

Sur le plan éthique : poser les bases du respect inconditionnel de l'étudiant en tant que personne novice qui débute dans l'apprentissage du métier.

Sur le plan déontologique : circonscrire son intervention au domaine de la pratique professionnelle et des enjeux de développement des compétences, en lien avec le métier d'enseignant.

Sur le plan social : repréciser le(s) statut(s) occupé(s) par la personne qui va conduire l'entretien : formateur et évaluateur et la part de chacun des statuts dans l'entretien ainsi que le statut de l'étudiant : celui qui a à apprendre de ce qu'il fait et qui va se situer professionnellement.

Enfin, il est nécessaire de vérifier auprès de l'étudiant sa compréhension du contrat de fonctionnement et de vérifier son consentement à entrer dans l'entretien dans ces conditions-là. L'expérience montre que le consentement demandera dans certains cas à être revérifié et le contrat de fonctionnement à être réexpliqué. En tout état de cause, nous ne pourrons pas fonctionner dans de bonnes conditions, c'est-à-dire aider quelqu'un à transformer sa pratique surtout en cas de difficultés, si la personne est en position de retrait, pire de suspicion et s'interroge en permanence sur ce que vous allez faire de ce qu'il va dire !

1.2 Un entretien qui utilise la démarche d'analyse de pratique : revenir sur ses propres façons de faire pour comprendre et pour changer sa pratique

S'il semble évident que l'entretien qui succède à l'observation en classe va être surtout occupé à revenir sur la pratique du débutant observée par le formateur, il ne produira pas les mêmes effets de formation selon la façon employée par le formateur pour conduire l'entretien. Il est donc nécessaire que chaque formateur soit au clair sur les différentes attitudes qu'il peut mobiliser pendant un entretien

post visite et les effets qu'elles vont engendrer sur l'étudiant stagiaire. Les études issues de la psychologie sociale (Lamaurelle, 2010), mais aussi de la psychologie de la communication (Abric, 2008) nous apprennent que dans la pratique des entretiens menés par les formateurs de futurs enseignants, des attitudes fortes sont repérables : attitude évaluative, attitude interprétative, attitude investigatrice, attitude d'aide et de conseil et attitude compréhensive.

La démarche d'analyse de pratique quand elle va être mobilisée, va placer le formateur résolument du côté des attitudes investigatrices et compréhensives puisqu'à la question « qui analyse la pratique de qui et dans quel but ? » (Perrenoud, 2001), cette démarche répond : c'est l'auteur de la pratique qui révèle, met en mots, décrit lui-même ses propres actions, les procédures qu'il a mises en œuvre pendant sa leçon, dans le but de connaître, de mieux comprendre ce qui l'a fait agir, d'accéder à des informations sur ses façons de faire pour prendre conscience de ses stratégies et remédier pour les améliorer.

Pour cela, il est nécessaire d'explorer la leçon et les savoir-faire professionnels à partir de moments singuliers de la pratique. Pourquoi éviter de travailler en général sur les gestes professionnels relatifs à des situations exemplaires du métier ? Par exemple, le formateur pourrait demander à l'étudiant ce qu'il faut faire pour prendre en main la classe (il faut faire asseoir les élèves, attendre le silence, vérifier l'attention des élèves, etc.). L'énonciation de savoirs constitués sur le métier par l'étudiant n'a pas grande valeur formatrice, surtout s'il ne parvient pas encore à faire ce que pourtant il sait dire qu'il faut faire ! En revanche, le formateur peut demander à l'étudiant de revenir sur des actes qu'il a posés, qu'il n'a pas bien réussis, dans des moments repérés comme exemplaires de la pratique et à fort enjeu de formation pour lui (par exemple : « Quand tu as pris en main la classe tout à l'heure... »). Cela va permettre de mettre en lumière sa façon de s'y prendre dans ce contexte précis, ses stratégies d'intervention pour seulement ensuite se servir des règles de métier associées.

Par conséquent les questions ne doivent pas seulement permettre d'investiguer les écarts entre le prévu et le réalisé ou encore les relations entre les contenus d'enseignement proposés, les organisations pédagogiques choisies et les comportements observés des élèves mais encore permettre à l'étudiant de dire ce qu'il a fait et comment il l'a fait. Dans le premier cas, il s'agit uniquement d'analyser la séance, dans le second de questionner la pratique de l'étudiant, c'est-à-dire les buts poursuivis par l'étudiant et qui sont immanents à l'action, les actes qui ont conduit aux résultats observés (les élèves ont réussi l'exercice, la classe a été calme, les consignes n'ont pas été entendues).

1.3 Le piège de l'évaluation

Dans un Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », une note sur 20 points pour la pratique en classe peut être attribuée à l'issue de la visite et entrer dans la note globale permettant de valider l'unité d'enseignement concernée.

Dans ce cas, plusieurs attitudes sont induites, en particulier l'étudiant peut se sentir jugé au cours de l'entretien. Il faut donc rester vigilant aux effets produits par cette évaluation sur l'étudiant stagiaire pendant l'entretien et savoir mobiliser plusieurs ressources afin de créer un ou des espaces en cours d'entretien où l'étudiant pourra se sentir en position d'être pleinement respecté pour ce qu'il est : un débutant en train de se former et de développer des compétences professionnelles, centré sur sa propre pratique et non pas seulement sur la pratique experte, et s'autorisant à décrire ce qu'il a fait comme il l'a fait.

1.4 Un temps personnalisé de formation

Après le temps du questionnement vient celui au cours duquel il faut aider l'étudiant stagiaire à construire de nouvelles façons de faire (réguler) en s'appuyant sur les connaissances qui ont émergé, c'est-à-dire celles relatives aux situations explorées dans sa pratique actuelle. Et alors et seulement si les étapes précédentes ont eu lieu, conseiller et proposer vos propres façons de faire avec toute l'expertise dont elles sont porteuses.

Il est également important d'aider au positionnement professionnel de l'étudiant stagiaire dans le référentiel de compétences. Cette étape s'apparente à une évaluation du niveau professionnel actuel de l'étudiant. Elle permet de poser une balise professionnelle. Que ce soit pour la suite du stage, si l'entretien a lieu en cours d'année, ou pour sa pratique future quand l'étudiant sera titularisé, si

l'entretien a lieu en fin d'année universitaire, cette étape permet aussi de choisir les axes de développement des compétences à privilégier.

L'entretien arrive à sa fin. C'est le moment de faire écrire. La mise à distance par l'étudiant stagiaire de ce qui vient d'être mis à jour dans l'entretien est nécessaire et le passage par l'écriture va favoriser la formalisation des connaissances sur sa pratique, élaborées en cours d'entretien (Snoeckx, 2011). L'écriture a aussi pour but de garder trace de ce qui a été mis à jour, compris et formalisé. C'est un point d'appui auquel se référer et qui garde témoignage du cheminement professionnel.

2. Le questionnement pendant l'entretien : questionner comment ? Pour produire quels effets ?

2.1 Une évidence : pendant un entretien, il faut poser des questions à la personne !

Oui mais quelles questions poser pour aider quelqu'un à analyser sa pratique et faire en sorte que le but de l'entretien soit atteint, c'est-à-dire qu'il produise de façon durable des changements de pratique ?

Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as fait cela ? Nous avons tous expérimenté cette situation où, à la suite de cette question, l'étudiant stagiaire est bien à la peine pour énoncer une explication à sa réussite ou son échec ! Au mieux, il ne dit rien, au pire, il part dans des justifications de toutes sortes pour expliquer son résultat.

P. Vermersch (2006b, 2007) a développé une réflexion approfondie sur les fonctions des questions dans les entretiens et sur ce qu'il a nommé les effets perlocutoires des questions. Rapportée au sujet qui nous occupe, cette réflexion a enrichi ma pratique du questionnement en entretien d'un éclairage théorique emprunté au modèle phénoménologique du fonctionnement de la conscience de Husserl d'une part et au modèle de la prise de conscience de Piaget et sa référence au primat de l'action d'autre part.

La difficulté à dire résulte moins d'une volonté délibérée de ne pas dire, que de l'effet produit par la question (Pourquoi ?) qui demande à la personne de formaliser quelque chose qu'il n'est pas sûr qu'elle soit là, maintenant, en mesure de formaliser. En cause, le fonctionnement même de la conscience. En effet, Vermersch s'appuyant sur les travaux de Husserl et de Piaget avance avec eux "(qu')il peut y avoir réussite en acte sans pour autant qu'il y ait compréhension de ce qui permet la réussite". La prise de conscience - et donc la conceptualisation du déroulement de l'action, y compris les moyens permettant de réussir - est un travail cognitif de recréation sur un plan d'une réalité existant (ici en acte) vers un autre plan (la représentation, la conceptualisation, la formalisation), elle ne peut pas se faire de manière automatique » (Vermersch, 2006).

C'est pourquoi à cette étape de l'entretien (cf. le temps 3 dans le protocole en Annexe 1), l'effet principal recherché par les questions posées va être de provoquer délibérément le passage du "simplement" agi à la conceptualisation de l'action. Il va être nécessaire de chercher à aider le novice à prendre conscience de ses façons d'agir, à faire émerger le sens d'un résultat obtenu en l'invitant à explorer les procédures qu'il a mobilisées pour y parvenir. C'est à cette condition, par ce patient travail d'exploration, que ce "simplement" agi va se transformer en connaissances sur le faire, connaissances dont l'étudiant stagiaire pourra alors se saisir pour transformer sa pratique dans le quatrième temps de l'entretien.

2.2 L'enjeu de ce temps d'analyse de pratique dans l'entretien

Les questions qui vont permettre ce passage par les étapes qui conduisent à la prise de conscience de son action propre par le sujet vont l'inciter à faire une description détaillée de ses actions, c'est-à-dire à décrire ses prises d'informations et ses prises de décisions.

Deux axes de questionnement s'entrecroisent alors pour accompagner ce processus de prise de conscience :

- L'axe de la chronologie de ce qui s'est passé dans le moment choisi. Cela va permettre de dresser l'historique des étapes successivement réalisées. Sur ce premier axe, les questions vont

suivre la chronologie de l'action : Par quoi as-tu commencé ? Et ensuite qu'est-ce que tu as fait ? Et pour continuer qu'as-tu fait ? Et après ? Et pour finir ? As-tu fait autre chose ?

- L'axe de la description des actions, c'est-à-dire des prises d'informations et des prises de décisions à chaque étape du moment. Sur ce second axe, les questions vont chercher à faire décrire comment la personne s'y est pris à chaque étape : D'abord tu as fait x, et quand tu as fait x, comment tu as fait ? Quand tu as fait y, à quoi tu as fait attention ? Quand tu décides de faire z, à quoi tu sais qu'il faut faire cela à ce moment-là ?

Faire émerger des connaissances issues du vécu de l'action et ne pas s'en tenir qu'à la seule analyse du résultat, voilà bien l'enjeu de ce temps d'analyse de pratique dans l'entretien.

3. Conclusion

L'entretien de formation est structuré par différents temps facilitant un patient travail de questionnement. Il cherche à aider l'étudiant stagiaire à prendre conscience de ses façons d'agir en classe. Ce faisant, le formateur l'aura conduit un peu plus loin sur le chemin de la compréhension de sa pratique, lui ouvrant ainsi la possibilité de se saisir de ce qu'il sait déjà faire et de ce qu'il a encore à apprendre à faire. Il pourra alors se nourrir ensuite des apports de connaissances, des outils, des conseils, sélectionnés de façon ajustée à ses besoins, par le formateur et par lui-même.

Références bibliographiques

Abric, J.-C. (2008). Psychologie de la communication : Théories et méthodes. Paris : Armand Colin.

Lamaurelle, J.-L. (2010). L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants. Paris : Hachette.

Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF.

Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratique : un dispositif en trios. Expliciter, 89, 6-14.

Vermersch, P. (2006a). L'entretien d'explicitation. Issy les Moulineaux : ESF.

Vermersch, P. (2006b). Les fonctions des questions. Expliciter, 65, 1-6.

Vermersch, P. (2007). Approche des effets perlocutoires. Expliciter », 71, 1-23.

Annexe 1

Le protocole de l'entretien de formation et les formats des questions à chacune des étapes de l'entretien.

Temps 0 : Utiliser un lieu propice à un entretien et définir des bornes temporelles pour l'entretien. L'entretien de formation n'est pas une conversation !
Temps 1 : Passer un contrat de fonctionnement (éthique, déontologique, social) - Rendre explicites les modalités de fonctionnement pour chacun des protagonistes. *« Voilà ce que nous allons chercher à faire pendant cet entretien… »,* *« Je suis là pour t'aider à… »,* - S'accorder avec le stagiaire. Obtenir son consentement. *« Cela te convient ? »*
Temps 2 **De moment en moment, Entrer par un (des ?) moment(s) de la séance choisi(s) par le stagiaire** - Etablir un contrat de communication explicite. *« Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de* ***laisser revenir*** *un moment de la séance sur lequel tu souhaites plus particulièrement revenir…. »* - Vérifier l'accord. **Ou/et entrer par un moment repéré par le formateur (ressource *et difficulté)*** *« Je te propose, si tu veux bien, que nous revenions sur le moment où… »* - Vérifier l'accord.
Temps 3 **Questionner l'activité du stagiaire pendant le moment choisi.** - Suivre la chronologie du moment du début à la fin. *« Par quoi tu commences ? », « Et ensuite… ? », …* - Faire décrire les prises d'informations du stagiaire et ses prises de décisions *« Qu'est ce qui te revient ? », « Qu'est ce que tu vois du côté des élèves ? », « Comment tu fais quand les élèves… ?», ou/et « Qu'est ce que tu fais ? », « A quoi tu sais que… ? », …* **Favoriser la prise de conscience par le stagiaire de son action dans la situation et pas seulement la prise de connaissance sur les élèves, sur les contenus proposés, les organisations mises en place...**

Temps 4 **Réguler. Co-construire** - Faire formaliser ce qui a été dévoilé par le questionnement *« Finalement qu'est-ce que ça t'apprend ? », « Qu'est-ce que tu retiens de ce que nous venons d'explorer ensemble ? »* - Faire élaborer un projet de transformation des façons de faire pour une séance ultérieure - *« Comment tu t'y prendrais la prochaine fois ? », « Qu'est-ce que tu pourrais changer dans ta façon de faire ? »,* - Faire identifier les règles de métier en jeu ou /et les savoirs et les connaissances à prendre en compte qui seront de l'ordre de : la conception des contenus, l'organisation du travail dans la classe, des modalités de guidage de l'apprentissage des élèves, des connaissances disciplinaires, des théories de l'apprentissage, etc.. - Faire formaliser **à l'écrit** cette construction, ces connaissances nouvelles.
Temps 5 Conseiller. Proposer - Suggérer d'autres façons de faire. - Proposer ses propres outils. - Apporter son expérience, ses connaissances.
Temps 6 Evaluer. Aider à se positionner professionnellement. - Utiliser le référentiel métier (de la pratique aux compétences).

Remarques :

Le cheminement du temps 2 au temps 5 doit être complet pour chacun des moments clés (à fort enjeu de formation professionnelle) explorés par l'étudiant stagiaire.

Nous ne pouvons pas tout aborder dans un entretien de formation au risque de survoler sans rietransformer en profondeur de la pratique du novice. Il y a des priorités à établir en fonction des urgences, des besoins, du moment de l'année scolaire ou du stage... Savoir s'appuyer sur le positionnement du stagiaire dans le référentiel des compétences du métier permet d'établir des choix de travail avec lui d'entretien en entretien.

_____

Expliciter 55, mai 2004

Entretien avec Julien, professeur stagiaire en EPS.

Avril 2002

Sylvie Bonnelle
Professeur d'EPS.
Formateur associé. IUFM de Poitiers.

1 Contexte général.

Il s'agit d'un entretien mené avec un stagiaire PLC2 EPS qui n'a pas été titularisé à la fin de la deuxième année d'IUFM et qui recommence une année de stage. J'ai effectué les deux visites de la première année de stage et émis un avis défavorable. Au cours de cette seconde année de stage, il est placé dans un autre établissement, avec un autre tuteur. Il bénéficie d'un emploi du temps particulier : plus de temps en établissement et moins en formation. Nous avons décidé, en équipe de formation, que je continuerai à suivre ce stagiaire.

Comme pour tous les stagiaires en difficulté, un dispositif d'accompagnement particulier est mis en place : en complément et entre les deux visites réglementaires, il bénéficie d'une visite et d'un entretien d'aide où la modalité de la co-intervention stagiaire-formateur en cours de leçon a été retenue. D'autre part, après qu'ait eu lieu la seconde visite de validation (début Mars), un entretien d'analyse de pratique est organisé (mi-avril).

Les extraits qui suivent concernent cet entretien. La visite de validation me donne l'occasion de constater les progrès réalisés par Julien. J'ai donc prononcé un avis favorable pour sa titularisation. A ce moment du processus d'accompagnement de ce stagiaire, ma fonction d'évaluateur est «neutralisée», je peux donc à ce moment de l'année travailler avec Julien depuis ma place de formateur. L'entretien est donc organisé à ma demande. A ce moment-là, les objectifs sont un peu confus pour moi ; il s'agit d'une première ! Je désire d'une part comprendre comment un jeune en difficulté transforme sa pratique professionnelle de façon positive quand il effectue une seconde année de stage dans un contexte différent, quels sont les paramètres qui ont influé ces progrès. D'autre part, j'espère aider Julien à élucider ses façons de fonctionner en cours avec ses élèves dans des situations de réussite et des situations de difficulté et l'aider à dégager quelles sont les ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour la suite.

Au cours de ces deux années, j'ai cerné un certain nombre de difficultés que rencontre ce stagiaire avec les élèves. Elles sont surtout de l'ordre du relationnel car par ailleurs, dans le domaine de la didactique de la discipline, de l'élaboration des contenus d'enseignement, des connaissances liées à l'apprentissage, c'est un stagiaire brillant.

Grâce au travail en GFP sur des extraits de cet entretien, j'ai repéré certaines maladresses dans le questionnement et j'ai pu identifier qu'à partir du moment où les objectifs de l'entretien ne sont pas clairement identifiés et partagés, il devient plus difficile de lui trouver une cohérence et de faire en sorte qu'il ait une fonction forte d'élucidation. Avant de rencontrer Julien, je réfléchis à une stratégie sur la façon dont peut se dérouler l'entretien. Dans ce cas précis, je choisis de mener l'entretien dans son établissement ; depuis je les mène à l'IUFM. L'ambiance scolaire sera omniprésente tout au long de l'entretien. Ensuite, je pense qu'il est nécessaire de revenir avec Julien en premier lieu sur une réussite ; le poids de l'échec de la première année pèse lourd. Dans un second temps, je vais proposer

à Julien d'évoquer une leçon récente où il a rencontré une difficulté ; le but étant de tenter d'élucider ce qui lui pose parfois encore problème. Je présente donc à Julien cette façon de procéder et qui lui convient.

2 Méthodologie

Plusieurs niveaux d'analyse sont présents dans les commentaires qui succèdent aux passages présentés : celui de la professionnalité de l'enseignant novice, il renvoie aux étapes de l'agir professionnel et aux grands domaines de compétences de l'enseignant ; celui de la subjectivité de l'acteur, il tente d'identifier quelles informations sont obtenues sur les façons de fonctionner de Julien et enfin celui plus « technique » du questionnement mené, qui met en relation la nature des relances formulées et les effets quelles produisent.

3 Entretien

L'évocation de situations de réussite.

Premier moment choisi par Julien : la leçon qui précède celle de la visite de validation et au cours de laquelle le tuteur est présent.

Passage N°1

J1 La séance avant la visite, mon tuteur est venu me voir, il était pas venu depuis deux mois, c'était une séance importante qui allait confirmer ou infirmer des progrès, une séance forte à cause du délai, ce qu'il m'a dit juste après, ce qui l'a marqué et ce qu'il m'a dit le lundi qui a suivi cette séance-là, il m'a dit des choses importantes qui m'ont aidé à être serein, à être prêt je crois pour la visite, je pense pas que c'était un coup de chance cette visite, c'était... Cette séance-là a vraiment, vraiment très servi …

S2 D'accord et tu as envie de reparler de cette séance-là ?

J3 Ouais j'ai envie de la... de comprendre un petit peu...

S4 Donc si tu veux, tu vas me brosser rapidement le tableau, comme moi je l'ai pas vécue cette situation-là, tu vas me la présenter ensuite on ira voir plus précisément un moment particulier sur lequel tu as envie de revenir. D'accord ?

J5 D'accord...Je commence par l'échauffement ?

S6 Tu me brosses le contexte un petit peu et peut-être plus précisément le moment sur lequel tu as envie de revenir s'il y en a un ?

J7 D'accord...(hésitation) ça...ça reste globalement une séance bonne, c'est assez flou … euh...

S8 Est-ce que tu peux me dire où c'était, avec quels élèves c'était ?

J9 D'accord…donc c'était courant euh... début mars avec des élèves de 4ème D en volley ball, le mercredi matin de 10 à 11, à 11H30 on passait en gymnastique...ce qui me reste de cette séance dans le contexte... dans l'idée ce que j'en garde c'est... l'absence... le peu de problèmes disciplinaires, j'irais même plus loin, je dirais qu'il y avait une bonne alchimie relationnelle, ce terme-là ça me plait parce que c'est juste, je sentais qu'on était sur la même longueur d'onde avec les élèves, il y avait pas de blocage, pas de...

S10 hem, hem

J11 et c'est une réussite d'autant plus qu'avec cette classe-là c'était pas... parti bien, il y avait des élèves un peu turbulents, donc j'étais content de ça... au niveau disciplinaire aussi, au niveau des séances proposées… j'étais satisfait… y avait des choses à retravailler mais euh je m'étais appuyé sur les propositions de mon tuteur et dans son livre et euh ça fonctionnait quoi, je.... ce qui me plaisait et c'est un progrès par rapport à l'an dernier c'est que je voyais mieux… ah, j'arrivais mieux à différencier, à proposer des exercices différenciés, je savais ce que je voulais vraiment travailler et je me disais tiens là ils ont avancé, ils ont pas avancé… là enfin je faisais plus semblant de les faire apprendre mais j'étais vraiment dans l'apprentissage… des moments je faisais semblant, je me disais ils ont dû faire ça, je l'ai pas vu, je me souviens tu disais dans ton rapport « observation diffuse et floue ».... là

S12 Hem, et est-ce qu'il y aurait un moment particulier de ta leçon qui te revient où tu as eu ce sentiment-là, d'être avec cette alchimie, où cette alchimie se mettait en place, que tu faisais cours pour les élèves, est-ce qu'il y a un moment précis, particulier sur lequel tu as envie de revenir ?

J13 hem, plusieurs petits moments, il y a un moment dans la mise en place de la situation collective, il y a une situation d'échauffement, d'échauffement avec jonglage, une situation de travail à deux : manipulation échange de balle et une situation collective mise en place d'une situation collective ça se passait bien, les élèves comprenaient, ça s'est vite mis en place…/…

S14 hem, hem, à laquelle de ces situations tu as envie de revenir ? Sur laquelle…

J15 la situation collective…

S16 la collective plutôt ?

J17 voilà…

S18 d'accord, alors vas-y …

J19 c'était un 3 contre 3 pour le niveau le plus en difficulté et 4 contre 4, le but pour l'équipe qui reçoit… il y a une équipe qui sert, il y a 4 serveurs, chacun son tour sert et une équipe qui reçoit en position, le but du jeu réussir à renvoyer la balle… des choses… euh… classiques mais ça… euh… pour moi ça… s'est mis en place facilement, les élèves participaient… on pourrait dire que c'est pénible de servir des fois…

S20 c'est la première fois que tu la faisais ?

J21 Non, c'est pas le première fois

S22 D'accord

J23 c'est vraiment l'aboutissement… ce qui me plait c'est que j'ai réussi à l'amener progressivement pour arriver à ça en m'appuyant sur tout ce que j'avais mis en place avant

S24 D'accord, alors si tu veux bien on va revenir à cette situation précisément, est-ce que tu peux te remettre un peu au contact de la situation, revoir comment tu es dans le gymnase, où sont les élèves, à quel moment tu commences à mettre en place cette situation-là ?

J25 Oui je me souviens…. Ils étaient en train de faire le travail à 2, j'arrête le travail à 2

S26 Tu arrêtes le travail à 2, tu es où à ce moment-là?

J27 moi je suis…Je me suis rapproché du tableau…

S28 Tu te rapproches du tableau…

J29 Je suis contre le grand mur latéral du gymnase, les élèves sont devant moi, je les rappelle, j'étais content de ce qu'ils avaient fait..

S30 Quand tu es content, qu'est ce qui se passe pour toi, tu

J31 Je suis détendu, je prends le temps de les faire venir, je les presse pas, enfin je les presse mais…

S32 Quand tu les fais venir tu…

J33 J'essaie de faire « hop, vite, vite » j'insiste sur « vite, vite, vite » mais sans brusquer, en appelant, en ayant la voix, je crois que c'est la voix surtout qui est plus douce

S34 Quand tu as la voix douce, elle est comment ?

J35 (silence)… euh… ça touche intérieurement, ça quoi…

S36 Ca touche intérieurement… ça fait comment ?

J37 Ben c'est pas douloureux, c'est bien,

S38 c'est pas douloureux…

J39 C'est fluide, c'est fluide, c'est…, bon j'appelle, hop… (dit doucement)

S40 C'est fluide et quand tu fais ça qu'est ce qui se passe ?

J41 Ben j'ai déjà en tête, je vis déjà ce que je vais dire après, je fais attention

S42 Tu fais attention, quand tu fais attention tu fais quoi ?

J43 Je fais attention à ce que tout le monde vienne mais … c'est pas coûteux, j'aurais pu le vivre comme je l'ai souvent vécu en première année, euh de façon un peu douloureuse, je rappelle et pis j'me dis mince j'ai pas fini j'suis pas prêt… donc là je suis serein…

S45 Donc t'es détendu, t'es serein, tes élèves approchent et qu'est ce qui se passe après ?

J46 Alors là je me dis la situation s'est bien passé, je le dis…

S47 T'es dans cet état de quiétude… c'est ça ?

J 48 hem c'est ça

Commentaire J1 à J48.

Ce passage correspond à un moment qui appartient plutôt au registre professionnel de la conduite de la classe : un des moments de transition dans une leçon d'EPS, un moment de non activité motrice des élèves.

Dans ce moment retenu par Julien, plusieurs étapes sont identifiables :

Etape 1 : rassembler les élèves en un point précis du gymnase, en perdant le moins de temps possible.

Etape 2 : donner son point de vue sur ce qu'ils ont fait.

Etape 3 : présenter la tâche suivante.

Tout le début de l'entretien (J1 à S24) consiste à aider Julien à choisir un moment spécifié sur lequel il veut revenir.

En J9, il parle «d'une bonne alchimie relationnelle». En entendant cette formulation, je repère là un moment important pour lui et qui représente sûrement une ressource pour lui.

En J11, je reprends ces mots et l'engage dans l'évocation d'un moment particulier de sa leçon où il ressent cette « alchimie ».

Etape 1 : rassembler les élèves…

En J30 : la question relance plutôt sur l'état interne de Julien avec une formulation très ouverte (qu'est-ce qui se passe pour toi) qui peut provoquer des réponses de l'ordre du ressenti. Mais comme ici il s'agit d'un état positif, ça n'entraîne pas de conséquences « néfastes » d'autant plus que Julien repasse sur l'action.

A ce stade de l'entretien, il paraît intéressant de s'arrêter sur ce moment choisi par Julien. C'est un moment de la séance où il rassemble les élèves pour faire le point avec eux sur ce qu'ils viennent de faire et leur présenter la tâche suivante. Les éléments de l'expertise de l'enseignant dans ce type de moment sont la capacité à rassembler rapidement la classe, obtenir l'attention des élèves, communiquer avec clarté, questionner et être à l'écoute des réponses. Pour Julien, il s'agit à ce moment-là de ne pas perdre trop de temps « sans brusquer ».Un dilemme qu'il semble surmonter en donnant du rythme avec les mots utilisés « vite, vite, vite » mais en prenant un ton de voix doux. Son attention est orientée de façon prioritaire sur le regroupement de tous les élèves. Par comparaison avec des situations analogues de l'année passée, on comprend que ce moment « n'est pas coûteux ». Le vocabulaire utilisé : pas douloureux, fluide, serein le traduit.

Etape 2 : donner son point de vue sur ce qu'ils ont fait.

S49 donc les élèves approchent, qu'est ce que tu fais ensuite ?

J50 s'installent, je leur donne mon point de vue sur la situation, j'sais plus si j'fais un bilan, je me souviens plus, je crois…

S51 quand tu leur donnes ton point de vue là comment …

J52 ben j'essaie de leur montrer, comme tu me l'avais conseillé, j'essaie de leur montrer que je suis content, que je suis vraiment satisfait en ayant à la fois euh … le sourire mais euh avec de la conviction dans le regard, ces deux-là, j'essaie d'allier ça, en plus je pense que ça se voit parce que je suis vraiment content intérieurement.

S53 D'accord, donc

J54 Je suis pas crispé, souvent ça me tend un peu, je le…

S55 là tu sens que tu es détendu…

J56 ouais, ouais…je me pose à l'intérieur de moi, souvent quand je me fâche, de l'extérieur je suis comme prêt à bondir, donc là je suis tranquille, je suis un petit peu… pas tendu… vigilant … parce que j'ai la séance à présenter donc ça me… il y a plusieurs choses qui se mêlent…

S57 donc on revient à ce moment, tes élèves sont arrivés, ils sont là ? Ils sont comment ?

J58 oui, ils sont assis

S59 tu les as fait asseoir

J60 je les ai fait asseoir

S61 t'es en face d'eux ? Tu les vois ?

J62 Ils sont… je pense qu'ils sont assez contents, ils ont joué, ils ont manipulé,

S63 A quoi tu vois qu'ils sont contents ?

J64 Ben… c'est que… il y a pas un… un silence guindé… ça discutait un petit peu, mais dès que je les rappelais à l'ordre hop … donc là je les laisse s'installer, il y en a qui viennent tranquillement mais… y a pas de sourire mais y a un visage détendu, on a un peu manipulé, on est, on est…

S65 d'accord donc tu fais quoi ensuite ?

<u>Commentaire S49 à S65 :</u>

Durant ce moment de l'entretien Julien n'est pas en évocation, ou peu. Il a un discours sur sa pratique. Son activité majeure concerne la prise d'informations sur l'état des élèves.

Etape 3 : présenter la situation suivante.

J66 je présente la… j'essaie de présenter la… la situation…

S67 alors quand tu présentes comment tu présentes ? Tes élèves sont par terre…

J68 sont par terre, je les regarde

S69 tu les regardes, qu'est ce que tu vois quand tu les regardes ?

J70 j'ai le tableau à côté

S71 t'as le tableau là

J72 je pense que je regarde un petit peu tout le monde si il y a un taux d'écoute satisfaisant, je sais… il y a un taux d'écoute satisfaisant

S73 oui, à quoi tu sais que tu as un taux d'écoute satisfaisant ?

J74 j'entends pas grand-chose et puis

S75 t'entends pas grand-chose…

J76 et je vois les élèves qui me regardent, les têtes vers moi

S77 d'accord, d'accord… et qu'est ce que tu fais ensuite ?

J78 je … je commence à présenter le, à dire que c'est une situation qu'on a déjà reprise, qu'on a déjà faite, qu'on va reprendre, je demande s'ils s'en souviennent, j'essaie de…. euh… faire sortir les quelques points importants

S79 oui, quand tu demandes s'ils s'en souviennent là tu fais quoi ?

J80 Je…je donne une petit attente et quand quelqu'un, je me souviens plus, et quand quelqu'un prend la parole je l'indique, le lui dis vas-y, donc y a…. Ils donnent des bribes d'informations c'est….

S81 hem… t'es comment quand ils te donnent des bribes

J89 ben je suis satisfait pour certains

S90 t' es satisfait, quand t'es satisfait

J91 même si c'est euh… mais si c'est encore que des bribes, même si la situation est pas toute maîtrisée, c'est satisfaisant parce que je peux quand même m'appuyer sur ce qu'ils font…donc là encore il y a…bon c'est pas un échange véritable mais c'est plus que je réussissais à faire l'an dernier où je donnais des réponses un peu guindées et encore

S92 hem, hem donc là tu sens qu'il y a…

J93 là c'est un peu leur situation, quoi, j'essaie de leur parler de leur situation « vous vous souvenez de ce que vous avez fait ? » c'est la mienne mais « c'est ce qui va vous faire progresser », c'est la leur

un petit peu… j'essaie d'être dans cette attitude-là, il faut que je reprécise rapidement : quand je le fais je suis euh au tableau, je me souviens plus si j'avais dessiné… je rappelle l'essentiel, l'organisation…

S94 d'accord, t'es debout là ? Tu te sers du tableau ?

J95 je suis debout, j'ai marqué les terrains…

S96 donc là ils t'écoutent tes élèves ? Ils sont comment

J97 ils m'écoutent, il y a un élève qui discute un peu mais… c'est son attitude normale

S98 donc tu les regardes, tu écris ?

J99 ouais c'est difficile, j'écris, en même temps je parle, je me retourne, je reparle (mime la situation)

S100 est ce que tu entends quelque chose quand tu fais ça ?

J101 non, non, c'est une classe qui est assez euh… c'est ce que j'ai entendu au conseil de classe assez passive, moi c'est quelque chose qui m'aide parce que je perds de l'énergie, c'est plus dur pour moi de contenir leur énergie, c'est comme ça que je le vis souvent

S102 d'accord, t'es plus à l'aise quand tu donnes de l'énergie

J103 quand je donne de l'énergie

S104 qu'est ce qui se passe à ce moment-là ? quand tu leur donnes de l'énergie ?

J105 … (silence) pour moi c'est plus plaisant, ça se rapproche plus de mon image de professeur, l'image du professeur qui contient l'énergie des élèves, qui les bride un peu c'est pas une image un peu garde-chiourme un peu fonctionnaire enfin… c'est un peu l'attitude de l'an dernier où je suis fermé sur ma logique rigide, la sanction. Là…

S106 et dans ce moment-là tu as le sentiment qu'il se passe ça ?

J107 ouais, il se passe depuis que je pousse (geste de poussée), que je les encourage

S108 (je reprends le geste) comment tu fais quand tu fais ça?

J109 ben je sens… que c'est… j'ai le… c'est moi qui décide

S110 c'est toi qui décide, quand tu décides comment tu décides ?

J111 je … j'arrête, à la fin de l'explication je relance « allez, vite, vite, vite !! allez on est parti hop !! » et puis je me mets en retrait, je regarde un petit peu, je vais sur le groupe, souvent le 3ème qui est en difficulté, je vais les voir…

S112 d'accord, donc c'est ça pour toi… utiliser le…

J113 c'est ça… l'idée de donner du rythme par la voix, par l'attitude aussi qui est… où je pars aussi, je pars avec les élèves et puis…

S114 tu pars avec

J115 ouais je pars avec…

S116 c'est important ça « je pars avec » ?

J117 c'est important, je pars avec, ça me rappelle toujours ce que j'avais constaté, ce que Mme A avait constaté : l'attitude distante par rapport au groupe

S118 là tu as l'impression quand tu pars avec que tu es proche ?

J119 ouais ouais je suis proche …

S120 c'est important ça ? En quoi c'est important ?

J121 ça me différencie de… (silence) ça me différencie… du prof en difficulté que j'étais l'an dernier

Commentaire général S1 à J121

A propos de ce moment, Julien est très peu en évocation. Néanmoins il va mettre des mots sur des progrès qu'il a réalisés par rapport à l'année passée.

J 72 à S77 : Julien poursuit sa prise d'information sur les élèves : regards sur les élèves, l'ambiance sonore est prise en compte, prise d'indices sur la qualité d'écoute des élèves (orientation des regards, position des têtes).

J78 à J89 : Julien met les élèves à contribution par le questionnement. La stratégie de questionnement permet d'orienter l'attention des élèves vers une situation connue.

J91 : Il parle de « bribes » pour qualifier les réponses des élèves. Un progrès est mis à jour dans la mesure où il parvient à davantage écouter les élèves et à leur formuler des réponses plus authentiques.

J93 Il formule les tentatives d'implication des élèves, dans sa démarche d'enseignement.

S101 à J105 : Julien évoque la place importante de l'énergie, de sa circulation et de sa bipolarité. La réserve d'énergie de Julien s'épuise d'autant plus vite que l'énergie que dégage la classe est importante. Quand il contient l'énergie de la classe, il peut non plus consommer de l'énergie à perte mais en donner de façon positive. Ce mécanisme se confirme en J107 : l'inversion de polarité se fait par une intervention active sur les élèves : les pousser, les encourager.

Finalement en J109, il exprime de façon forte ce qui est important pour lui : que ce soit lui qui décide.

S110 à S 119 : la notion de distance dans la relation à l'élève est évoquée. « Je pars avec » semble exprimer une implication plus forte aux côtés des élèves et donc une plus grande proximité.

S120 : sortie de l'action pour aller « visiter » le registre des opinions et des jugements. La question provoque une mise à distance. Julien se regarde et se compare. Il « ramasse » en quelques mots le chemin parcouru depuis l'an passé. L'agir qui fait de lui un prof qui n'est plus en difficulté peut se résumer de la façon suivante : gérer l'énergie différemment, se placer dans une plus grande proximité des élèves et décider.

Etape 3 : présenter la situation.

S124 d'accord, si on revient à ce moment précis où tu présentes la situation, est ce que tu as ce sentiment-là à ce moment-là d'aller avec eux, cette proximité ? Il y a un moment dans la leçon où tu sens ça ?

J125 ce moment-là je le sens, c'est en arrière fond …

S126 c'est où là quand tu mets en arrière fond

J127 en arrière fond c'est… j'ai en premier plan ce que je suis en train de présenter

S128 c'est devant ? c'est en couleur ? c'est comment ?… En premier plan c'est où, tu peux le dire ? Dans ta tête tu l'as où ?..... (silence)

J129 en premier plan, je l'ai peut-être un peu imagé sur les terrains, c'est l'idée de l'avoir sur les terrains déjà, c'est le 1er plan, en fait si je l'imageais par rapport à la salle, le 1er plan c'est les terrains qui vont bientôt être occupés et que j'ai en tête déjà, je vois

S130 d'accord tu vois ça, donc ça c'est là-devant …

J131 et il y a un 2ème plan c'est les élèves que je surveille, que j'ai en 2ème plan, voilà ils sont juste là (Julien accompagne de gestes de la main montant devant et derrière), mes préoccupations viennent de… ; c'est intéressant parce que ça me fait penser à… … centration sur la tâche, centration sur soi… je suis quand même concentré déjà sur la tâche à présenter ; … sur les élèves, sur moi…

S132 alors ça c'est l'arrière fond…

J133 ouais…

S134 c'est comment par rapport au plan des élèves ?

J135 ben il y a une satisfaction, d'être content que ça se passe bien…

S136 c'est du ressenti plutôt alors…

J137 ouais c'est du ressenti dans l'action, pendant j'suis un petit peu angoissé, je me dis est ce que ça va marcher ?

S138 quand tu es angoissé qu'est ce que tu fais quand même ?

J139 je me dis j'espère que ça va marcher, donc je fais attention, mais je trouve que c'est salutaire, je la garde cette angoisse, parce que ça permet d'être vigilant sur la présentation de la situation…

S140 donc tu as tes 3 plans-là…

J141 ouais un plan assez clair parce qu'il est sur la salle, il est au tableau, ... un plan relativement clair mais j'ai pas les yeux dessus, j'ai les yeux un peu dans le flou mais le flou ; … euh… je balaie,

j'ai l'impression de balayer, c'est flou, c'est les élèves : est ce qu'il y a du mouvement ou pas, est-ce que ça parle ou pas ?

S142 et là ça bouge pas ?

J143 là ça bouge pas trop, c'est satisfaisant

S144 et..?

J145 et moi...ou le champ qui est derrière moi... ben euh... c'est l'équilibre, je suis bien, j'ai pas de... tension... J'ai un plaisir à agir, à expliquer, à

Commentaire S124 à J145.

S124 : exploration de cette notion de proximité.

J125 à J145 : Julien explicite un fonctionnement où il navigue dans ce qu'il nomme des « plans ». L'évocation de cette façon de fonctionner renvoie à la dynamique de l'attention. En effet, pour Julien à ce moment-là, plusieurs fenêtres attentionnelles sont ouvertes : une très large qui englobe le gymnase, les terrains de volley, une plus petite occupée par l'activité des élèves et enfin une autre en prise directe avec son fonctionnement interne : dialogue interne et ressenti.

J131 : Julien sort momentanément de l'évocation : il fait un lien entre ce qu'il vient de mettre à jour et une théorie de l'apprentissage en EPS.

S138 : l'émotion arrive, je relance sur l'action.

J141 à J145 : A ce moment Julien recontacte de façon intense la situation y compris son état interne.

Conclusion

A ce stade de l'entretien je pose une question à Julien en lui demandant s'il peut faire l'hypothèse que c'est ça qu'il a bien su faire progresser c'est-à-dire à être moins sur son plan profond à lui et à naviguer davantage entre les 3 plans en sachant que son plan à lui pourra venir ? La formulation lui convient, il la trouve juste. Il rajoute une comparaison avec l'année passée dans une situation analogue où il juge qu'il a alors une mauvaise gestion de la relation éducative. Il réutilise le mot « alchimie » et juge que c'est sur la relation avec l'élève qu'il a progressé. On conclut que ce mouvement entre les différents plans permet à Julien de se détacher. Il dit être moins centré sur lui et donc comprendre mieux la logique des élèves et donc « les excuse mieux », « un élève qui écoute pas c'est un peu normal, moi aussi j'ai été élève et il m'arrivait des fois de... ». Je lui demande alors s'il a « oublié » son vécu d'élève ? Il explique alors qu'il n'a pas oublié mais qu'il ne pouvait pas le prendre en compte à ce moment-là de par son nouveau statut. Il emploie le mot « dissonance » : d'une part se rappeler son vécu d'élève et d'autre part l'occulter parce que c'est lui le prof maintenant.

Second moment : il s'agit de la même leçon ; les élèves sont répartis sur les terrains de volley.

Julien choisit de revenir sur un autre moment de la leçon. Il s'agit d'un moment où les élèves sont répartis sur les terrains et ont à mettre en place la situation.

Du point de vue de la pratique enseignante, ce moment appartient aux opérations de régulation du fonctionnement des élèves dans la tâche. Il se situe en amont de l'apprentissage proprement dit. Julien a constaté que sur un terrain les élèves ne s'engagent pas dans l'action. Il dit être à la recherche « de là où ça bloque » sur ce terrain. Il spécifie le terrain 3 où ça bloque. Sa première opération consiste à se mettre en condition pour arriver calmement dans ce groupe. Il adopte rapidement une stratégie en décidant de « faire le mec surpris : ben quoi c'est pas encore en place ? » et ensuite choisit de questionner les élèves.

S1 Quand tu leur poses la question là, tu les vois ?

J2 Oui, elles sont juste à côté de moi, je leur dis « alors... »...

S3 Qu'est-ce qui se passe là ?

J4 Ben là dès que j'ai le problème en tête, Tchac !, je vais le...

S5 T'as le problème en tête Tchac !

J6 Je vais le résoudre, je dis « voilà on va faire comme ça », c'est un peu précipité, ça va vite quoi

S7 A quoi tu sens que c'est précipité ?

J8 Je sens que...j'ai en tête l'image de mon tuteur un petit peu qui lui...

S9 Ah il est là ?

J10 Oui des fois il est là

S11 Tu l'as en tête là ?

J12 Au moment précis ou tout de suite après, j'ai les deux filles

S13 Elles sont comment là ?

J14 Elles sont là, elles attendent avec leur ballon

S15 Et toi t'es comment là ?

J16 Moi je suis mis face à elles, dos au terrain

S17 Et ton tuteur il est là ? Il est où, est-ce que tu peux dire, tu vois les filles, toi t'es là…

J18 Il est en arrière plan, enfin en arrière plan…il est quasiment, je l'imagine à la même place que moi et comment il a fait lui, c'est pas comment il aurait fait c'est comment il a fait parce que…

S19 Comment tu fais ça dans ta tête, tes deux élèves sont là…

J20 C'est une pensée qui me traverse un moment..

S21 Quand elle traverse elle fait comment ?

J22 ça fait « tiens je suis en train de parler vite et d'expliquer vite » alors j'essaie de me ressaisir un peu, je me ressaisis

S23 Quand tu te ressaisis tu fais comment ?

J24 J'essaie de… alors que j'étais encore tourné vers l'extérieur, j'essaie de me reposer, de me dire…

S25 Tu te reposes…Quand tu te reposes tu fais comment ?

J26 … J'expire, je, je laisse…

S27 Le tuteur est là ?

J28 Le tuteur…. enfin il est toujours là…. la pensée m'a traversé, et là je le laisse un petit peu ; j'essaie de trouver euh… de réagir, voilà je l'ai laissé et je dis euh…

S29 Comment tu dis là ?

J30 Je dis plus calmement…

Commentaire S1 à J29.

Ce passage permet de mettre à jour ce qui semble être une aide importante pour Julien dans son enseignement : la convocation mentale de son tuteur. Il semble que l'image du tuteur surgit quand la fenêtre attentionnelle sur la propre façon d'agir de Julien est ouverte et laisse remonter une information « tiens je parle vite, j'ai un débit précipité ». A ce moment-là Julien dit voir son tuteur en train d'agir dans la même situation, ce qui lui permet de se « ressaisir », c'est-à-dire de naviguer dans ses différents plans, et plus précisément d'opérer un mouvement d'attention vers lui, de lâcher brièvement les élèves et de prendre conscience de sa façon précipitée de faire et de dire. Il peut alors réguler son action : « donner des consignes aux élèves » en travaillant sur sa respiration et dire plus calmement.

Gageons que la qualité de relation installée entre ce stagiaire et son tuteur favorise cette modalité de rappel et plus globalement permet d'enclencher les progrès chez un jeune en difficulté.

La fin du questionnement permet de mettre à jour ensemble que Julien « a des préoccupations contradictoires » quand il enseigne, entre « être calme et aller vite ». Quand il dit qu'il se repose et qu'il se calme c'est à « l'intérieur » et après quand il fait sortir « ça donne du rythme » à l'extérieur.

L'évocation d'une situation de difficulté.

La visite de validation a eu lieu et a donné satisfaction. La situation que Julien choisit d'évoquer et où il s'est à nouveau senti en difficulté est relative à un cours avec sa classe de 4éme, le vendredi après-midi, après la visite.

Passage n°1

J1 Je fais quasiment la même séance de volley, dès le début ça part mal, les élèves sont bruyants, j'ai une mauvaise écoute, alors euh, je sens que ça monte intérieurement, ça (inspiration profonde) je me bloque au niveau respiration

S2 Tu as envie de parler de ce début-là ?

J3 Ouais de ce début-là. Les filles arrivent en retard, c'est des princesses avec 25 bijoux, 25 colliers etc, donc j'essaie de me dire cool, serein, des auto-consignes mais euh, je suis fatigué, c'est la fin d'après-midi, les élèves sont un peu bruyants aussi et euh (silence)…

S4 Tu sens que ça monte…

J5 Je sens que ça monte et pis je..

S6 Tu sens que ça monte, tu peux me dire où tu es ? tu es dans quelle salle, tu fais du volley.

J7 Je suis au volley et là je suis à l'opposé, je ne suis pas face au tableau, je me suis mis de l'autre côté parce que c'est la première présentation, j'ai pas besoin du tableau, j'ai pas besoin du tableau et déjà c'est plus simple

S8 Bon va doucement là, tes élèves arrivent…

J9 Ils arrivent en ordre dispersé, surtout les garçons

S10 En ordre dispersé…

J11 Pas de problème, ils viennent s'asseoir, ça traîne un peu, les filles qui arrivent en ordre dispersé ; et puis ce qui me (silence), ce qui me… elles sont détendues, elles arrivent

S12 Donc à ce moment-là tu les vois détendues, comment tu les vois, t'es où toi quand tu les vois arriver ?

J13 Moi je suis face aux élèves…

S14 Tu es face aux élèves…

J15 Elles arrivent à ma droite

S16 Elles arrivent à ta droite, tu les vois arriver comment

J17 Ben elles me regardent, il y a pas de « excusez moi monsieur »,ou « pardon » elles sont pas surprises, tout le monde est là mais pour elles c'est normal d'être là

S18 Et quant tu vois ça, qu'est ce qui se passe pour toi ?

J19 Ben je me dis…qu'est ce qui se passe ? Ben ça me… (silence), je sais pas, ça me met un poids à l'intérieur, ça me bon…

S20 Ca te mets un poids à l'intérieur, quand ça te mets un poids ça te fais quoi ? ca fait comment ?

J21 Ben j'sais pas j'ai l'impression dans la tête d'avoir des ondes négatives tu vois, je euh ça me fait mal un peu à la tête (Julien se serre la tête avec ses deux mains)

S22 ça fait quoi quand tu fais ça (je reprends le geste de Julien) ?

J23 ça me compresse un peu la tête, ouais, ouais, ça me serre, je durcis un peu mon visage

S24 A quoi tu sais que tu durcis, tu durcis ton visage là ?

J25 Ouais, ouais je le sens, je sens que je durcis, ouais ouais..

S26 Et à ce moment-là qu'est ce que tu fais ?

J27 Alors je leur dis…

S28 Tu les regardes, tu les vois ?

J29 Je leur dis « les filles…. »

S30 Qui est-ce que tu as en face de toi ? Tu revois les filles ?

J31 Ouais, j'ai Charlène, j'ai Mélanie, qui arrive en retard, Karine qui vient s'asseoir, elles arrivent, elles aussi elles sont pas très… elles sourient, elles sont touchées, elles se disent oh encore, j'imagine ça…

S32 T'imagines ça, tu te dis quoi quand tu les vois ?

J33 Je me dis tiens elles doivent se dire il va encore faire un reproche, un reproche injustifié,

S34 D'accord et qu'est-ce que tu fais ?

J35 Je fais le reproche injustifié !!

S36 tu fais le reproche injustifié (rires)

J37 A ce moment-là ça a pas vraiment d'impact, euh ; elles le prennent en compte mais j'insiste pas, elles euh

S38 A quoi tu sais qu'elles prennent en compte là, tu les vois ?

J39 elles prennent en compte parce qu'elles le vivent mal, elles sont pas contentes, ben ouais elles grommèlent, elles...(soupir profond pour imiter les élèves), là c'est l'ado quoi...

S40 et qu'est-ce qui se passe quand tu les vois faire ça, t'es comment là ?

J41 Ben je me ressaisis, je me dis intérieurement c'est comme ça c'est pas autrement quoi, c'est comme ça, euh … je reste sur mon attitude ferme, je sens progressivement en arrière – plan sur moi ça glisse

S42 ça glisse, quand ça glisse ça fait comment ?

J 43 Ben ça glisse vers... d'une attitude où je me dis je vais être serein à une attitude où je me dis ça va passer coûte que coûte, je vais imposer mon truc, ça va, ça va, ben tu vois là ça va être une séance au couteau...

Commentaire :

Ce passage correspond à ce que j'appellerais l'anté-début du cours d'EPS.

Ce moment de l'accueil des élèves évoqué par Julien semble déterminant dans la mesure où il installe l'enseignant dans un état plutôt défavorable. Quelques prises d'informations tout d'abord visuelles : retard des filles, et sonores « élèves bruyants » et enfin sur son ressenti « je suis fatigué » suffisent à le déstabiliser. Très vite, dès l'anté-début du cours, Julien glisse vers un état interne plutôt négatif.

En S8 : je ralentis Julien

En S10 : je m'efforce de reprendre ses mots, je le mets en évocation.

S10 à J17 : Julien exprime qu'il supporte mal que les élèves arrivent en retard.

S18 : cette question déjà utilisée précédemment dans l'entretien, renvoie au ressenti de Julien, ce qui cette fois le fait se tourner vers des émotions difficiles, de valence négative.

D'ailleurs en J19 sa réponse prouve qu'il est déstabilisé. Il me retourne ma question comme s'il ne la comprenait pas et il sort de l'évocation. Si on met en évidence l'effet de la relance S18 : je peux avancer que la dynamique propre de Julien est un peu rompue dans la mesure où en J17 je l'ai amené à se tourner vers ses élèves puis en S18 je l'amène à un brusque changement de thème et qui produit la réplique J19.

De J21 à J25 : j'explore ce malaise (je suis moi-même pas très à l'aise) en relançant toutefois sur le geste qu'il fait. Le domaine de verbalisation devient alors d'ordre kinesthésique « ça serre, je durcis, ça me compresse ». Une très forte congruence se dégage entre l'état interne et le non-verbal.

S26 : je sens qu'il est grand temps de relancer sur l'action !

J27 : j'obtiens un début d'action que je coupe car Julien est dans le re-souvenir et non plus en évocation.

S30 : je l'aide à reprendre contact avec le moment par l'accroche visuelle

J41 : l'état de malaise de Julien semble s'évanouir à partir de l'instant où il s'encourage intérieurement sur son attitude qui est la bonne : « ferme ».

Conclusion sur ce passage :

Ce passage permet de mettre en évidence comment à partir de quelques indicateurs « légers » en tout début de leçon, Julien se laisse déstabiliser et s'installe dans un état interne négatif. Par ce mécanisme, il se positionne de façon « dure » par rapport aux élèves. Julien reparle alors de « l'arrière plan » qui semble finalement passer en tout premier plan dans son fonctionnement et c'est comme s'il ne pouvait faire coexister dans le même temps le fait d'être ferme et serein.

Passage n°2.

S44 Séance au couteau, là tu te dis ça

J45 Ouais, ouais, c'est ça va être une séance difficile, je dis on va voir, on va voir, on va voir

S46 Tu te dis quand même on va voir

J47 Oui parce que j' me dis c'est un peu normal, souvent elles arrivent souvent en retard mais ça va venir un petit peu après quand je vais commencer à parler... je reprends un élève, je reprends Thomas, je reprends Rémi « ah m'sieur vous parlez oh pardon »... je lance l'échauffement, ils connaissent, jonglage…

S48 Donc tu lances l'échauffement

J49 Je lance l'échauffement, là par contre je reste en retrait, je me recule parce que je sais qu'ils vont aller prendre les ballons et que souvent c'est un peu la guerre pour avoir le ballon, le bon ballon calme, calme, j'insiste là-dessus. Ils prennent les ballons, ils commencent, ça va, ça part euh...

S50 Quand ça part, t'es où ?

J51 Ca part pas bien, moi j'suis en retrait, je suis près d'une colonne, juste en dehors du sol gymnase, juste sur le côté, j'vois tout le monde, je vois qu'il y a des élèves qui s'entrainent avec des ballons, des filles qui discutent, y' en a qui sont encore en train d'enlever leurs bijoux

S52 Et quand tu vois ça qu'est ce que tu fais ?

J53 Ben... je... ça me... ça m'plait pas trop, ça me...

S54 Quand ça te plait pas trop, tu fais quoi ? Tu es appuyé au poteau là...

J55 Ben là je me dis il faut que j'agisse pour relancer, je...

S56 et qu'est ce que tu fais à ce moment-là quand tu te dis ça ? Tu te vois là ?

J57 Je touche pas aux filles parce que les filles je les ai déjà un peu compressées, donc j'essaie de voir les ballons, qu'est ce qui se passe avec les ballons, je vais vers les ballons...en même temps non c'est pas ça !! Je reste en dehors et les élèves vont venir me voir avec les problèmes de ballons, j'attends, j'attends, j'attends en surveillant quand même l'échauffement parce qu'ils jonglent pas, ils dribblent d'abord pour s'échauffer les mains. Donc je gonfle quelques ballons, j'suis pas content parce que je me dis ben il y a encore des ballons à gonfler et je surveille pas mes élèves, les filles sont parties et puis il y a des filles qui marchent, y en a qui shootent au panier là c'est pas bon

S58 Donc là c'est pas bon..

J59 C'est pas bon, je dis bon on va arrêter... euh

S60 Tu te dis bon on va arrêter, quand tu te dis bon on va arrêter

J61 Je dis on va arrêter, ça sert à rien de, je repense à mon tuteur : là il faut que tu arrêtes, c'est pas la peine de... là le tuteur est derrière

S62 Il était là ce jour-là ?

J63 Non il était pas là le vendredi...

S64 Il arrive quand même...

J65 Il arrive quand même, je les rapproche mais là plus impatient, je dis vite vite on se rapproche, bon j'suis pas tendu mais je suis euh, j'suis pas euh content comme avec les 4èmes D

S66 D'accord

J67 On se rapproche, je dis voilà c'est pas ce que j'avais demandé, j'essaie de..., je me dis c'est plutôt mal parti etc…. (silence)

S68 A l'intérieur tu te sens comment ? Quand tu les rassembles qu'est ce qui se passe ? Ils viennent vers toi ?

J69 Ils viennent vers moi, euh..., je suis pas satisfait mais en même temps je suis pas crispé, je pense pas être agressif

S70 Tu penses pas être agressif

J71 je pense pas être agressif

S72 Comment tu dis là quand tu leur dis ?

J73 Je leur dis voilà j'ai demandé, je leur dis c'est pas de marcher... (J ralentit sa phrase)

S74 Tu parles doucement ?

J75 Ouais ouais, je parle doucement, puis je prends les élèves, « n'est-ce pas Karine, n'est-ce pas Charlène ? C'est pas shooter au panier n'est-ce pas Thomas », tu vois je prends … un petit peu

moqueur mais pas méchamment moqueur, je relance..., ça se passe... bien, j'enchaîne tout de suite avec le deuxième exercice « jonglage » et là, là, c'est là où je commence à avoir un... casque qui me descend (Julien mime le casque avec ses deux mains), la fatigue, tu sais ça me fait mal aux paupières

Commentaire :

Ce passage correspond à une seconde étape du cours d'EPS : l'échauffement, le début de mise en activité des élèves. Julien passe par différentes opérations professionnelles : 1 Lancement d'une tâche connue des élèves. 2 Observation des élèves en activité dans la tâche. 3 Arrêt de la tâche. 4 Régulation de l'activité des élèves qui ont redéfini la tâche pour certains : reformulation des consignes de la tâche avec prise à partie des élèves qui ont redéfini la tâche. 5 Abandon de la tâche. 6 Proposition de la tâche suivante.

Dans ce type de cas de figure très courant, « l'exercice de style » consisterait plutôt à remettre les élèves dans la même tâche après avoir redonné les consignes de réalisation pour qu'ils y agissent de façon conforme et que l'objectif soit atteint : « respecter des consignes pour... » dans ce cas précis : entrer dans l'activité volley dans de bonnes conditions : doigts, épaules etc bien mobilisés pour éviter les blessures.

Or, Julien n'agit pas dans ce sens ou n'agit que partiellement.

Il est intéressant de noter qu'en J61 Julien prend la décision d'arrêter la situation car « le tuteur est derrière ». Selon un mode de rappel un peu différent de celui du moment 1, Julien « réentend » plutôt le conseil du tuteur : « quand les élèves ne font pas ce qui est demandé, il vaut mieux arrêter, c'est pas la peine de continuer ». Le mode d'accès à cette ressource qu'est le tuteur se fait donc de façon variée mais de façon récurrente, quand Julien se sent en difficulté.

Passage n°3.

S76 Oui, tu peux me dire où tu es dans la salle, là

J77 Là je vais être quasiment à l'emplacement euh de début de séance, il y a le bureau là, je suis un petit peu avancé, les élèves commencent à jongler et là ça me... (refait le geste de serrer sa tête)

S78 T'es comment là

J79 là je suis tourné vers eux, vers certains, je regarde, je balaie un peu

S80 donc là le casque (je reprends le geste)

J81 ah ouais le casque !!

S82 Tu peux dire ce que ça fait là (toujours le geste) précisément...

J83 Ben là je sens que je suis fatigué et que les élèves…

S84 Quand tu sens que tu es fatigué là tu sens quoi ?

J85....

S86 T'as chaud...

J87 Ouais j'ai chaud puis j'ai... ça me brûle un peu... ça ça brûle les yeux

S88 ça brûle comment ?

J89 ça me pique un peu les yeux et … ça me fait mal (le ton de voix baisse) ici (montre sous les yeux)

S90 T'as mal sous les yeux

J91 Ouais j'ai mal et puis la tête je sens que c'est un peu douloureux tu vois

S92 c'est douloureux

J93 Comme si je faisais ça tu vois (fait une expiration prolongée) c'est un peu l'idée là, l'idée de aïe aïe aïe–aïe, aïe, aïe. Bon là je me dis que.... que je perds patience et que c'est pas bon

S94 tu perds patience, tu te dis ça

J95 ouais je me dis ça va être au couteau

S96 ça c'est un signe pour toi le casque là

J97 Ouais, je le fais pas comme ça mais c'est l'idée, l'idée de bon tu vois le... Bon ça me mine un peu...

S98 Et tes élèves font quoi ?

J99 Ben ils sont en train de jongler, pour eux c'est un peu...ça jongle mais ça les... (grimace)

S100 A quoi tu vois que c'est pas, ça les...

J101 Ben ça les...parce que pour eux....

S102 Est-ce que tu as un élève en particulier, un groupe qui te revient ?

J103 Ouais, ouais, j'ai un groupe, y a Karine, Charlène, Rémi..

S104 Qu'est ce que tu les vois faire ?

J105 Ben ils sont en train de jongler mais c'est un peu n'importe quoi…

S106 A quoi tu vois que c'est n'importe quoi ?

J107 Parce que ce que j'avais demandé c'était par exemple... 10 jonglages de suite au-dessus de sa tête à un mètre

S108 Oui, qu'est ce que tu les vois faire, ils font quoi ?

J109 Ben c'est loupé, il y en a une... euh... ils savent pas qui doit prendre le ballon, ils jonglent pas en fait, ils sont en train de discuter

S110 Et quand tu vois ça qu'est ce qui se passe ? C'est ça qui te...?

J111 ça bout un peu à l'intérieur

S112 ça bout, c'est ça le casque ?

J113 Ouais c'est un peu ça le casque, bon il va falloir que je, que je réexplique

S114 ça te fatigue ?

J115 ouais ouais,

S116 c'est quoi cette sensation ?

J117 Ben cette sensation, c'est une sensation que je vais aller leur expliquer, que je vais leur dire voilà et ça va pas faire tilt, ils comprennent pas, pour eux je les contrains...

S118 Et ça ça te pèse on dirait ?

J119 Ouais ça me pèse...ça me pèse et là... c'est un truc que j'arrive pas à faire... il est normal qu'en 4ème il y ait besoin de recadrer

S120 oui, oui,

J121 ... ça ça me reste encore...

S123 c'est ton arrière plan qui est là…

J124 ouais l'arrière plan et puis les souvenirs un peu de l'an passé mais...

S125 ah oui, ils sont là les souvenirs ? ...

J126 Ils sont pas là directement parce que le lieu est pas le même, mais ce vendredi après-midi, l'an dernier aussi avec l'escalade...

S127 ça ça revient, c'est où là, tu peux dire ? là quand tu as le casque qui arrive...

J128 ... c'est loin, c'est très loin derrière, tu vois, ouais c'est loin, ouais ouais c'est très loin..

S129 c'est où...

J130 ça, ça, ça, ... passe...

S131 c'est comment, c'est en couleur ? ça passe...

J132 J'ai l'impression qu'il y a des images... en couleur de.... de l'an dernier, des moments quoi …

S133 précises ? elles sont comment ?

J134 ben... il y a moi en train de regarder l'élève et puis le problème que j'ai... que j'ai avec cet élève-là

S135 ça vient sous forme d'une image ?

J136 ouais ça vient sous forme d'une image, là je me dis tiens ! en gros je pourrais dire que c'est comme ça : c'est … la même situation que l'an dernier

S137 Et là ?

J138 (soupir) Ben ça me… ça me mine, ça passe aussi avec des images de la séance du mercredi, je veux dire c'est la même situation quand même hein ?

S139 Tu mets en confrontation les deux ? Tu les mets en regard ?

J140 Ouais… elles sont en arrière plan, je sais pas où vraiment mais c'est tout tu vois… mais ça reste, ça reste

Commentaire :

Dans ce dernier passage, de J121 à J140, on devine au surgissement du passé et en particulier à la remontée en mémoire des situations d'échec de la précédente année de stage combien cela pèse encore dans les moments de difficulté. Julien semble établir très vite des liens entre des évènements analogues (élèves qui ne font pas ce qui est demandé, obligé de réexpliquer, contraindre) dans des contextes à caractéristiques semblables (vendredi après midi, fatigue) qui furtivement s'accolent et finalement semblent de son point de vue, le mettre en face d'une absence de progrès. («ça me mine»).

Si nous revenons à S76 S120 :

Dans ce passage, l'enseignant est dans un processus analogue à celui décrit précédemment quand il propose une seconde tâche d'échauffement aux élèves. Le phénomène d'installation de ce que je nomme « le casque » à cause de son geste et qu'il reprend à son compte, se répète et pour cause puisque les élèves recommencent à ne pas respecter les consignes.

Même mouvement que précédemment pour moi aussi avec une relance en S98 sur les élèves. En S102, comme Julien est un peu en difficulté pour mettre en mots ce que font ses élèves, je l'aide par le mouvement « d'entonnoir » à laisser revenir un élève. Ce qui permet de vérifier de S104 à J109 que Julien possède une bonne compétence d'observation. Il sait prendre les informations utiles sur les actions des élèves, en revanche c'est dans l'interaction qu'il semble en difficulté. J119 : la réplique peut être révélatrice de cette difficulté à déployer certaines compétences (Conduire la classe, conduire les apprentissages : « Animer le cours pour motiver et obtenir l'adhésion des élèves »), qu'il est capable de mobiliser par ailleurs. Mais celles-ci semblent « anesthésiées ». L'action « Je n'arrive pas à faire » est en panne alors que les savoirs théoriques sont présents «il est normal qu'en 4ème... »

S'il était besoin de démontrer que les savoirs sur le faire ne suffisent pas pour réussir à faire...et que la complexité de certains mécanismes de l'agir de la personne peuvent rester muets ou secrets pour l'observateur qui adopte avec un point de vue en troisième personne. Ce qui du coup pourrait passer pour une mauvaise capacité à observer les élèves, être interprété comme la cause de régulations peu adaptées et devenir une sentence dans un rapport de visite... (ceci est une autre histoire...)

Conclusion générale de l'entretien.

Le mouvement d'exploration de moments ressources et de moments de difficulté encore persistants dans certains contextes a suscité l'élucidation de certaines façons de fonctionner de Julien.

A la fin de l'entretien, nous procédons ensemble à une récapitulation des informations que nous avons pu obtenir ainsi que des fonctionnements mis à jour jusqu'à tenter de formuler quelques grands principes de fonctionnement que Julien pourra mettre en œuvre à l'avenir dans sa pratique professionnelle.

Nous revenons point par point sur les différents aspects abordés. Tout d'abord, nous revenons sur quoi faire quand les élèves ne développent pas une activité conforme à ce que Julien leur demande et nous en déduisons qu'il est sans doute utile pour Julien, dans ces moments-là d'aller chercher des situations ressources de sa pratique où les élèves ont bien fait, pour se mettre dans de bonnes conditions, dans un état interne positif. Nous mettons également en évidence qu'il n'est pas catastrophique ni irrémédiable que les élèves ne fassent pas exactement ce qui est demandé !

Ensuite, quand il est fatigué. Il dit qu'il sait « enfiler l'habit de son tuteur » et de la même manière nous formulons qu'il peut quand cet état de fatigue le gagne, s'imprégner de l'ambiance des situations ressources pour retrouver ce qu'il fait si bien faire parfois, être calme, respirer.

A propos «du casque». Quand il arrive, quels moyens de l'enlever ? Il apporte plusieurs réponses : se mettre en retrait, ne pas intervenir systématiquement, faire le tri. Plutôt se livrer à des interventions relatives aux apprentissages plutôt qu'à des interventions sur les comportements des élèves, se centrer sur ce que les élèves peuvent apprendre pour les intéresser, les motiver et diminuer leurs

comportements «déviants». Changer de registre d'intervention. Intervenir sur l'apprendre, sur faire du sens plutôt que de punir pour contraindre. Revenir sur une mission essentielle du professeur d'EPS : développer les apprentissages moteurs. Il précise à ce moment-là qu'en plus du ressenti négatif, de la fatigue qui sont des facteurs limitant pour lui, il fonctionne avec cette logique : « si les élèves ne font pas ce que je demande c'est que je ne suis pas assez sévère, c'est que je ne suis pas bon donc je vais sanctionner ».

D'autre part, son fonctionnement semble soumis à des effets de contexte non négligeables. En effet, il y a des contextes favorables qui l'aident et des contextes plus difficiles qu'il va subir : exemple des cours du vendredi après midi, fin de semaine. Et j'obtiens son adhésion quand je résume ainsi : maintenant qu'il sait qu'il fonctionne avec ses trois plans dans lesquels il navigue, que celui du ressenti, de l'état interne peut submerger les autres, il a sans doute à se préparer par avance en fonction du contexte d'enseignement qu'il sait être plus ou moins favorable pour lui pour continuer à agir efficacement auprès des élèves, sans se démonter. Bref, éloigner de lui ce système compensatoire qui le fatigue et que nous résumons par « quand le ressenti prend le dessus, l'expertise s'éloigne et vice versa ». A la fin de ce moment, il met des mots sur son agir quand ce système s'emballe : « je coupe les relations avec les élèves, tout le monde se durcit, je reste dans un rapport de force ».

Mireille Snoeckx,

Écriture et explicitation dans la construction identitaire des enseignants

Quel est le rôle de l'écriture dans la formation des enseignants et dans la construction des compétences des formateurs ? Quel est le rôle de l'écriture d'une autobiographie professionnelle en formation ? Quel est le rôle de l'écriture pour analyser sa pratique, pour se construire une identité professionnelle ?

Ce sont ces thèmes qu'explore Mireille Snoeckx dans les trois articles qui suivent.

Paru dans Expliciter 38, janvier 2001

(chapitre de livre : Gohier Ch., Alin Ch., 2000, Enseignant-Formateur : la construction de l'Identité professionnelle, L'Harmattan, Paris)

Construction des identités professionnelles en FI : approche expérientielle et direction de mémoire

Mireille Snoekcx

Si les recherches et les réflexions actuelles se posent la question du sujet, soit pour en affirmer le retour (Anadon, 1997), soit pour en invoquer son " deuil " (Alin, 2000), c'est pour le moins qu'il reste au cœur des préoccupations et des analyses en sciences humaines. Mais de quel sujet s'agit-il ? Le terme reste polysémique et chacun d'y aller de son sens : celui qui parle, celui dont on parle, celui qui fait, celui qui promet, celui qui assume, celui qui est assujetti... Je m'attache à désigner par le nom de sujet, l'être singulier, celui qui vit, pense et agit. Sujet et singulier sont ainsi intimement liés dans ma réflexion. C'est dire si j'essaie de prendre en compte un sujet dans son expérience singulière et plus particulièrement dans ce qu'il peut comprendre et dire de son expérience. Il s'agit cependant de ne pas réduire le sujet au sujet conscient de soi, d'aller à la rencontre du singulier dans ses multiples dimensions subjectives et intersubjectives.

Cette approche du singulier (Vermersch, 1999) participe, à mon sens, d'un double mouvement, l'un du côté du sujet, enjeu du discours, l'autre du côté du sujet/chercheur. Un préalable est, pour moi, toujours indispensable, chaque fois que le chercheur ou le praticien-chercheur identifie un objet de recherche, c'est l'inscription de celui-ci dans une démarche d'élucidation de la situation de recherche qui lui permet d'en identifier les caractéristiques les plus saillantes et les plus cachées. La démarche clinique (Revault d'Allonnes et coll., 1999) est une des démarches qui facilite à mon sens, la prise de conscience de l'activité du chercheur. C'est dans l'activité de chercheur que des clés de compréhension de la construction " d'une connaissance sur " sont à repérer à la fois dans la production des résultats que dans les résultats eux-mêmes. Les temps forts spécifiés par C. Revault d'Allonnes sont un cadre méthodologique pertinent d'analyse des situations de recherche. J'en rappelle les principaux éléments : lien avec la pratique, rôle de la demande, importance de la relation, prise en compte de l'implication, rapports avec la psychanalyse, réévaluation du social.

C'est dans cette perspective que va se déployer le récit, dans une prise en compte de ce double mouvement et dans un ancrage obstiné dans l'expérience avec pour cadre de référence la démarche clinique. Le récit se dépliera selon un ordre qui relève du fonctionnement de la pensée de l'écrivant, avec les dérives et les impasses, les choix effectués, les oublis et les redites, les insistances, dans une tentative de visibilité du processus de fabrication de théories exprimées. L'horizon, " une subjectivité maîtrisée ". Le fil rouge, le concept d'implication.

Identités professionnelles, identité de la profession

Actuellement, mes préoccupations de recherche se rattachent à la construction et à la compréhension des identités professionnelles, plus particulièrement, celle des enseignants de l'enseignement primaire (Perrenoud, 1995). En même temps, mes activités de formation me conduisent à travailler depuis 1996 dans un nouveau programme universitaire de formation initiale des enseignants primaires à Genève. Il est, à mon avis, essentiel que les formateurs et les plans de formation s'interrogent sur cette dimension identitaire, dès la formation initiale professionnelle, ne serait-ce que pour en connaître les effets sur les apprentissages du point de vue des obstacles ou des facilitations. En effet, si la formation

professionnelle s'inscrit dans un agir et un devenir social, la question des identités sociales et par-là même professionnelles ne peut être passée sous silence. Celle des enseignants du primaire me paraît intéressante du fait du statut particulier de cette " profession ". Elle se trouve sous la visibilité de la société, soumise à différents groupes de pression, les autorités administratives, les politiques, les parents, la noosphère[38], les utilisateurs eux-mêmes, sans oublier les collègues. Il est à noter que le corps enseignant constitue une communauté reconnaissable à un certain nombre de caractéristiques, dont la plupart sont souvent connotés négativement aux regards de la société : fonctionnaires, individualistes, éternels écoliers, sans connaissance réelle du monde du travail, d'ailleurs travaillent-ils puisqu'ils sont toujours en vacances...

Les enseignants se reconnaissent-ils dans ces caricatures ? Certainement pas, mais ce qui paraît étonnant, c'est que cette communauté ne semble pas vouloir jusqu'à présent revendiquer explicitement une autre image, du moins elle ne manifeste pas de volonté évidente de se présenter elle-même telle qu'elle se pense être. La pratique ou du moins la nature des tâches des enseignants reste pour le moins invisible. La réalité quotidienne des enseignants est peu connue. Les études et les recherches réalisées découpent souvent cette réalité en fragments d'observations, soit sur des disciplines d'enseignement, soit sur des aspects ponctuels de la gestion de la classe. Néanmoins, qu'elle soit peu ou mal connue, il existe vraisemblablement une identité de la profession. Pendant longtemps la formation des instituteurs et des institutrices s'est déroulée dans des institutions en vase clos. Nul doute que dans les écoles normales s'est forgée une identité particulière, une vision du monde incluant des pensées, des valeurs et des significations impliquées par la nature particulière du travail des enseignants. Travail ou mission ? Choix ou vocation ? La question n'est pas qu'historique, elle interpelle la nature même de la tâche d'enseigner, notamment dans les attentes paradoxales entre une exigence de compétences pointues et scientifiques pour les enseignants et une certaine dévalorisation de la profession. Sa féminisation n'est pas seule en cause. Le statut accordé à l'enfance y prend sans aucun doute une large part. Mais peut-être aussi, une méconnaissance des enjeux des images publiques d'une profession. Tout se passe, comme si les enseignants continuaient à garder farouchement leurs secrets : est-ce seulement parce qu'ils sont inavouables (Perrenoud, 1995) ? Toujours est-il qu'il existe une transmission des valeurs et des significations spécifiques à la profession mais que la manière dont celle-ci s'effectue, comme le contenu réel de ses spécificités restent encore dans une certaine débutance.

Une approche expérientielle

Qu'est-ce qui insiste ainsi chez moi à me confronter aux aspects identitaires ? Cette obstination s'ancre nécessairement dans mon travail de formation, là où je rencontre des résistances, là où je bute contre des difficultés qui ne se résolvent pas dans une " didactisation " plus performante de mes approches, là où je ne comprends rien ou pas grand chose, là où j'aperçois comme des fêlures qui viennent de loin, de l'enfance, de l'histoire de l'étudiant. Se poser la question des identités professionnelles et de l'identité d'une profession peut sans doute permettre de comprendre les impasses rencontrées dans les formations initiales, comprendre non seulement les refus, les fuites mais aussi quelquefois les indifférences aux démarches proposées, notamment dans l'articulation entre théories et pratiques, entre séminaires et terrain scolaire. Il me semble qu'une stratégie identitaire comme la référence au futur groupe d'appartenance, dans laquelle les sujets essaient d'intégrer les normes et les coutumes de celui-ci, peut donner des bases d'analyse pour comprendre ce qui interdit ou freine un étudiant, l'empêche d'entrer dans les formations institutionnelles proposées, quelles qu'en soient leur degré de pertinence et d'adéquation aux problématiques du terrain.

C'est donc essentiellement à partir de ma pratique de formatrice universitaire et dans une perspective clinique que je m'attache à entrevoir les aspects identitaires. Cette démarche n'est pas sans difficultés

---

[38] La noosphère, c'est l'ensemble des personnes qui gravitent autour de la classe, méthodologues, chercheurs, didacticiens, inspecteurs... qui disent ce qu'il convient de faire en classe, mais qui ne la font pas. L'expression apparaît sous la plume de Philippe Perrenoud dans un article pour une revue syndicaliste suisse l'Educateur, intitulé " Quand nous aurons étranglé le dernier inspecteur. " (1986)

du fait de la réduction de proximité entre l'acteur et le chercheur. Il ne s'agit pas seulement de l'opposition intériorité/extériorité souvent mise en évidence par les sociologues, mais aussi de l'histoire de la personne en tant que mouvement de compréhension du monde. La distanciation revendiquée dans la recherche passe ici nécessairement par une implication extrême, par des collages à l'action, par d'inévitables aveuglements, et par une mise en ordre à travers des techniques de prises de conscience comme l'entretien d'explicitation et/ou l'écriture. Cette dimension d'implication permet de recueillir notamment les données en première personne auxquelles il n'est possible d'avoir accès que dans et par l'introspection. Les pratiques d'introspection ont fait l'objet de vives critiques tout au long du siècle (Vermersch, 1998) et continuent d'être l'enjeu d'arguties. Depuis plusieurs années déjà, un groupe autour de Pierre Vermersch[39] conduit des démarches de recherche en filiation avec une approche phénoménologique ; certaines d'entre elles visent plus particulièrement à " expériencier " et à théoriser les pratiques d'introspection. Si la proximité favorise un recueil de données autre que les observations habituelles, si l'écriture permet d'en pointer et circonscrire les limites, reste la difficulté à " théoriser sa pratique ". Comment dépasser les constats, certes essentiels ? Comment conceptualiser ce qui fait le quotidien ou l'essence même de sa vie ?

Premiers repérages

A Genève, une unité de formation commence le deuxième cycle spécifique à la licence mention Enseignement et s'intitule donc explicitement Profession enseignante : rôles et identité. L'enjeu de cette unité n'est pas de capitaliser des connaissances sur... mais de pouvoir se poser des questions sur l'identité de la profession, sur les rôles attendus par la société et prescrits explicitement ou implicitement par les institutions, de les confronter, pendant un stage, aux rôles observés et effectivement joués par les enseignants au quotidien. Les objectifs de cette unité de formation me paraissaient pertinents pour préciser le projet professionnel de l'étudiant et lui permettre d'anticiper et de repérer les compétences nécessaires à l'exercice de cette profession. Cependant, au cours des séminaires, en deçà de ces objectifs, d'autres aspects se manifestaient, notamment des indices de stratégies identitaires. J'avais pu repérer quelques mouvements qui affectent les modèles sociaux d'identification, notamment la part d'identisation et d'identification aux professionnels en place, surtout pendant les temps en classe. Le formateur de terrain est souvent observé et perçu comme un modèle positif ou négatif. L'étudiant exprime en séminaire une position ambivalente, entre le mouvement identificatoire à l'agir du formateur, aux actions observées, et l'obligation d'analyse de cet agir dans le cadre universitaire. Ainsi, ce qui fonctionne en classe du point de vue de la socialisation, peut apparaître, en regard de certaines théories, comme des entreprises de docilisation de l'élève, alors que les débats, les prescriptions pédagogiques et le mouvement idéalisant de l'étudiant privilégient plutôt des modèles d'autonomisation et d'indépendance de l'élève. Cette ambivalence provoque des bouleversements plus ou moins profonds dans la perception de la profession qu'en ont les étudiants. Ils " découvrent " la multiplicité des tâches, l'hétérogénéité des approches des enseignants, les attentes contradictoires ; ils prennent conscience des exigences, celles des institutions bien entendu mais aussi celles des enseignants envers les élèves et surtout eux-mêmes. Dans cette unité, les formateurs de terrain " se donnent à voir " et partagent avec les étudiants leurs conceptions du métier et les valeurs qu'ils considèrent comme essentielles pour l'exercer. Un public, lors de cette formation, avait plus particulièrement retenu mon attention : celui des enfants d'enseignants. Ceux-ci pouvaient se trouver en conflit de loyauté avec leurs parents, éviter, voire refuser de s'engager dans le processus de formation.

Ce qui m'avait intrigué, c'est la puissance du processus de construction identitaire, ses manifestations la plupart du temps " cachées ". Les étudiants ont tendance à présenter les aspects les plus valorisants de la pratique observée, à surinvestir les compétences des formateurs de terrain.

Ils évitent d'aborder les faits qui les ont troublés ou alors, si l'écart a été vraiment trop grand entre le modèle idéalisant de l'étudiant et la pratique entrevue, il y a un rejet massif qui ne souffre aucune

[39] Il s'agit du GREX, Groupe de Recherche sur l'Explicitation, www.grex2.com

entrée en matière. Il s'agit alors pour moi, de revenir obstinément à l'observation, de solliciter les autres étudiants sur des faits qu'ils considèrent comme analogues pour pouvoir mettre en évidence les concepts de modèle, d'imitation, les multiples appartenances qui tissent le moi public et privé, les liens entre identité personnelle et professionnelle, les tensions et les fragilités dans la manière d'exercer ce métier (Cifali, 1997). Néanmoins ces prises de conscience, ces remises en cause ne vont pas de soi et n'émergent pas nécessairement pour tous les étudiants, notamment parce qu'ils considèrent ces réflexions comme de l'ordre de la pensée personnelle, donc privée, si ce n'est intime. Cet amalgame pensée personnelle, pensée privée, pensée intime est un obstacle au travail de formation sur soi. Il y a nécessité d'une distinction si l'étudiant souhaite avoir quelque prise sur ses processus d'apprentissage. J'avais pu donc apercevoir qu'au-delà des objectifs spécifiés, d'autres mécanismes, dont notamment ceux liés aux questionnement et remaniements identitaires étaient à l'œuvre. Ce constat peut paraître d'une banalité affligeante, voire un truisme, n'empêche qu'il est peu souligné, peu pris en compte, s'il n'est pas tout simplement occulté, du fait justement qu'il appartient à la subjectivité de la personne en formation !

Jeu de pistes

Cependant, la construction identitaire ne se limite ni à un titre, ni même ne s'y enferme. Il me semble que les processus sont à l'œuvre tout au long de la formation, ne serait-ce que dans le projet professionnel et personnel de l'étudiant. A tout moment dans la formation, lors des séminaires en groupe de base[40], ou lors des travaux, des signes identitaires peuvent se déceler plus ou moins explicitement. Par exemple, en première année du second cycle, une étudiante revient sur sa journée en responsabilité pendant son compagnonnage[41] et tente d'analyser ce qui s'est passé : cette journée a été " un enfer " pour elle. Toutes les activités proposées aux élèves qu'elle connaissait depuis trois semaines ont été vouées à l'échec. Et pour terminer, elle leur a crié en fin de journée " Je ne veux plus vous voir ". Ce qui s'est passé ce jour-là était si violent pour elle, qu'elle appréhendait de revenir en classe le lundi. Elle a même remis en question son choix d'enseigner. Après un long entretien avec sa formatrice de terrain qui la rassure, elle souhaite comprendre le bouleversement qui l'a secouée dans un travail écrit universitaire.

Ce n'est pas la première fois que des étudiants font part de ce type de phénomène lors de leur journée en responsabilité. Les années précédentes, j'avais déjà eu l'occasion en séminaires, d'aborder et d'approfondir un peu avec eux ce qui se jouait dans cette journée particulière. Je pouvais certes attribuer la violence des sentiments aux caractéristiques personnelles des étudiants. Je restais néanmoins perplexe : je n'étais pas sans être intriguée par la récurrence du phénomène. Il me semblait qu'il ne s'agissait pas seulement de chahut ou de gestion de classe, qu'autre chose se manifestait, mais je ne pouvais déterminer ce qui faisait si fortement violence et perturbation pour l'étudiant. Il était relativement aisé d'analyser les déséquilibres de la situation, de mettre en évidence le système des places et les engrenages, mais en ce qui concernait la personne elle-même, la violence de son vécu subjectif, je restais dans l'incompréhension.

En reprenant la description minutieuse du déroulement de la journée, Sally fait apparaître tous les sentiments qui l'animent. Bien qu'elle ne se sente pas bien, elle se réjouit de la journée, surtout qu'il s'agit de son anniversaire ! Elle connaît les enfants, la manière dont se déroulent les activités et désire tester ses compétences à être une enseignante. Avant la formation, ses quelques expériences de remplacement n'avaient pas été très bonnes, mais là, dans cette situation privilégiée, elle se sent en terrain connu et pense que tout se déroulera parfaitement. Malheureusement, tout va se déglinguer rapidement et tous les efforts de l'étudiante rester vains. Elle ne comprend pas, elle se raidit, et, plus

---

[40] Le groupe de base : c'est un groupe permanent d'une vingtaine d'étudiants qui travaillent ensemble en séminaire sous la responsabilité d'un chargé d'enseignement pendant toute la durée d'un module de formation.

[41] Pendant cinq semaines sur le terrain, l'étudiant partage le quotidien d'une classe avec le même formateur de terrain. Au cours de ces périodes, une journée de responsabilité, au maximum deux, sont prévues afin que l'étudiant prenne progressivement la mesure de la complexité de la gestion de classe.

elle menace, plus elle exige, plus les enfants lui échappent. Il lui semble pourtant qu'elle fait " exactement " comme la formatrice de terrain.

La première analyse des faits, si elle montre clairement l'enchaînement du processus de perte de maîtrise de la situation, ne permet pas de comprendre, ni la violence des sentiments, ni la remise en cause si profonde de l'étudiante. En explorant les buts visés par elle ce jour-là, elle réussit à mettre en évidence une demande de reconnaissance identitaire d'une grande intensité. Il est possible de la résumer ainsi : dites-moi, prouvez-moi que je suis une bonne maîtresse. Cette demande de reconnaissance a fonctionné comme un filtre, brouillant les images réelles, amplifiant les faits. L'étudiante jouait son image de future enseignante sur une journée ! Plusieurs auteurs ont souligné la nécessité d'exister à travers le regard d'autrui. Pour le psychiatre Ronald D. Laing, " toute idée requiert l'existence d'un autre : de quelqu'un d'autre, dans une relation grâce à laquelle s'actualise l'identité de soi " (1971, p.99, cité par Lipiansky, 1999). Celui-ci prolonge l'analyse en précisant : "D'abord parce que chaque identité ne se définit que dans un rapport à une autre identité (celle d'homme suppose celle de femme, celle de parents celle d'enfant, etc.) ; ensuite parce qu'elle implique la reconnaissance d'autrui, le besoin d'avoir de lui la confirmation de l'image que l'on tend à donner de soi dans la communication avec les autres. " (Lipiansky 1999, p.175). Il semble bien que Sally se trouve aux prises avec ce processus, qu'elle recherche et intime un besoin d'exister comme enseignante dans le regard des élèves. Si l'analyse de la situation ne prend pas en compte cette demande identitaire, toute compréhension reste inachevée et les recherches de stratégies inopérantes. Engagée dans un processus de formation, l'étudiante est persuadée qu'elle en acquière aussi les signes d'appartenance, en observant attentivement, en participant à des activités, en organisant des séquences. Elle construit certes des compétences dans ces domaines, mais cela n'aboutit pas nécessairement à une reconnaissance de statut, à une assignation de place et à une confirmation par autrui de celle-ci.

C'est avec Sally que je comprends que la fissure est identitaire et qu'elle ne dépend pas seulement de l'aspect individuel de la personnalité. " L'enjeu est la naissance du Soi : en langage hégélien, il s'agit de passer du désir, comme désir de l'autre, à l'Anerkennung, à la reconnaissance ; de quoi s'agit-il ? Très exactement de la naissance du Soi dans le dédoublement de la conscience. " (Ricœur, 1969, p.111.) Et Ricœur de nous proposer comme étapes de cette reconnaissance trois sphères de sens qui peuvent être placées sous la trilogie de l'avoir, du pouvoir et du valoir. Ce serait plutôt cette troisième sphère de sens qui serait concernée dans la violence du sentiment lors de cette journée en responsabilité. " On peut comprendre ainsi ce troisième mouvement : la constitution du Soi ne s'épuise point dans une économique ni dans une politique et se poursuit dans la région de la culture. Ici aussi la " psychologie " n'en étreint que l'ombre, à savoir le dessein, présent en tout homme, d'être estimé, approuvé, reconnu comme personne. Mon existence pour moi-même est en effet tributaire de cette constitution de soi dans l'opinion d'autrui ; mon Soi - si j'ose dire - est reçu de l'opinion d'autrui qui le consacre ; " (Ricœur, opus cité, p.113.). La construction d'un soi professionnel n'échappe sans doute pas aux mouvements qui agitent le Soi selon Ricœur...

Il me semble alors que ces traces de mécanismes identitaires remarquées à l'occasion de difficultés, d'incidents critiques, sont à rechercher peut-être sous d'autres formes, dans d'autres modules de formation. Si là, aussi, cette affirmation apparaît triviale, elle ne s'est pas imposée aussi simplement pour moi dans ma pratique. J'en veux pour preuve un certain aveuglement dans une autre de mes tâches, celle de la direction de mémoires de licence alors que par ailleurs je mène une réflexion plus théorique sur l'identité dans mes recherches personnelles.

Des traces identitaires dans l'activité mémoires ?

La formation des étudiants s'achève par l'écriture d'un mémoire de licence. Le dispositif lié à l'écriture du mémoire présente deux parties, l'une sous la forme d'un séminaire d'une vingtaine d'étudiants dont l'objectif est de faciliter l'émergence et la préparation des thèmes, l'autre dans un accompagnement par un directeur de mémoire tout au long de son élaboration et jusqu'à la soutenance devant un jury. C'est donc dans le cadre de mon activité professionnelle, comme directrice de mémoire, que s'inscrit cette histoire.

Un outil, le journal d'accompagnement des mémoires

Dès la première rencontre avec la première étudiante, j'ai décidé de tenir un journal de mon accompagnement des mémoires. C'est une démarche qui m'est familière puisque j'écris déjà un journal de thèse et un autre journal pour un module de formation dans le domaine des Approches transversales intitulé : Situations éducatives complexes, diversité des acteurs. Je n'avais aucune autre expérience de mémoire éprouvée que la mienne, mais lors de relectures de travaux pour d'autres, j'avais pu me rendre compte des difficultés à élaborer un mémoire pour la plupart des personnes. Les étudiants n'allaient très certainement pas échapper à cette réalité. La relation étudiant/directeur de mémoire me semblait un point extrêmement sensible : une certaine vigilance de soi me paraissait essentielle afin que l'élaboration de cet objet puisse être celle de l'étudiant et non celle du directeur. Les processus de transfert et de contre-transfert se manifesteraient, sans aucun doute, et j'estimais nécessaire de me donner un outil de travail qui pourrait me permettre de les repérer. Une préoccupation d'efficacité m'animait par ailleurs. Je pensais pouvoir déterminer les moments critiques éventuels, identifier des stratégies fonctionnelles, les tester, et ainsi mieux me préparer, gagner du temps dans cette tâche, qui n'est comptée qu'en termes de prestige dans les activités universitaires. Le journal d'accompagnement des mémoires était un outil déterminant pour moi comme construction de mon activité professionnelle et de mes compétences dans ce domaine. Rien, dans un premier temps, ne me laissait supposer que cette considération pratique et professionnelle pouvait rencontrer mes objets de recherche. La naïveté est sans cesse à traquer.

Le journal d'accompagnement des mémoires ne se présente pas sous la suite d'un long texte linéaire qui suivrait le fil du temps, avec les commentaires sur le travail des étudiants en continu, mais comme plusieurs journaux en parallèle. Pour chaque étudiant, j'ai ouvert un dossier à son nom. Ce dossier est composé d'une rubrique Suivi et des écrits épistolaires si l'échange le justifiait. Pour tous les étudiants, il y a eu non pas une correspondance en tant que telle, mais des lettres envoyées. Cette manière de procéder me permettait d'avoir pour chacun des mémoires en cours, une vision rapide des questions, de l'état de la réflexion, sans avoir à rechercher dans un texte daté les informations nécessaires. Si je nomme cette démarche Le journal d'accompagnement des mémoires, c'est que l'écriture de la rubrique Suivi procède bien de l'écriture d'un journal. En effet, j'écrivais le soir même de la rencontre ou dans la semaine qui suit pour le continuer avant la séance suivante. J'ai scrupuleusement noté les rencontres avec les étudiants, leur durée, le contenu de nos échanges, leurs questions, mes propositions de travail, mes exigences quant aux travaux préalables et/ou intermédiaires, mes réflexions, sentiments, coups de cœur ou coups de gueule éventuels, bref, j'écrivais un journal, et en cela je m'inscrivais dans une pratique ancienne qui commence à être reconnue dans certains domaines des sciences humaines : " Il est un outil efficace pour celui qui veut comprendre sa pratique, la réfléchir, l'organiser. L'objectif du journal est de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions " (Hesse R., p.1). Avant chaque rencontre, je relisais ce que j'avais écrit, à la fois pour me préparer à notre séance, voire pour organiser un éventuel ordre du jour, mais surtout pour comprendre ce qui se passait dans la construction du mémoire afin d'être disponible à l'élaboration de la pensée des étudiants. Très rapidement, pour chacun d'entre eux, s'est dessinée une image, un profil particulier, image qui a d'abord commencé à m'intriguer dans son singulier.

Les points aveugles, Aurélia.

C'est ainsi que, pour Aurélia, je note très vite, de ma part, à la fois un agacement, un étonnement, une acceptation et un refus pour le même vécu récurrent. En effet, Aurélia termine sa licence en même temps qu'elle enseigne déjà comme jeune suppléante à l'école primaire. La problématique de la punition est l'objet de son mémoire. D'une part, elle construit un instrument de recueil de données pour des enseignants qu'elle expérimente sur elle-même, d'autre part, elle conduit des observations et des transformations de sa pratique. Chaque séance avec Aurélia commence par une long monologue sur ce qui s'est passé en classe depuis la dernière fois que nous nous sommes vues. Ce discours peut avoir une référence plus ou moins directe avec le thème de la punition, mais il est toujours nécessaire pour qu'Aurélia puisse s'engager dans un échange et une réflexion sur le mémoire. Ce préambule m'irrite profondément. Je me sens même en défaut. Il me semble que je ne respecte pas mon rôle de directrice, que je me laisse aller dans une écoute complaisante dans laquelle j'ai l'habitude de fonctionner comme

formatrice en analyse de pratiques avec des débutants. N'avais-je pas écrit dans le journal: " Mais je ne suis pas là pour transformer sa pratique. Je suis là pour qu'elle écrive son mémoire ! ". Comme le temps à disposition de l'une et de l'autre n'est pas extensible, j'ai usé de stratégies diverses pour l'obliger à entrer plus rapidement en matière sur le travail supposé du mémoire : ordres du jour précis, démarrage sur les écrits reçus, demandes des dernières données récoltées par exemple. Toutes ont échoué. Aurélia revenait obstinément à un discours sur son vécu d'enseignante débutante et ce n'était que, quand elle semblait avoir pu exprimer ce qui était important de sa pratique à ce moment-là, qu'elle pouvait revenir à sa recherche, enfin ce que je considérais comme le travail de recherche, et travailler sur les étapes de son mémoire. J'ai ainsi admis cet espace de parole, d'abord " comme un mal nécessaire ", en le qualifiant dans un premier temps d'" espace de jeu transitionnel " puis de " rite d'entrée dans la tâche ". J'ai ensuite remarqué, avec surprise, que, pour tous les étudiants, ces discours sur la pratique, sur leurs expériences, s'effectuaient sous des formes diverses, qu'ils aient la responsabilité d'une classe, qu'ils soient en stages ou pas. Ainsi, je note pour Marianne :

" Pendant le repas, Marianne se détend. C'est une vraie pile électrique. Elle me parle du stage. Elle est dans une institution avec des enfants désorganisés psychiquement. Tout a l'air de bien aller. Elle se dit à bout. On le serait à moins.

Après le repas, je cadre ! Je reprends les points de l'esquisse. Je ne fais que pointer ce qui est possible. Elle entre dans le projet, commence à déterminer le choix des classes, quand elle peut le faire. Bon, c'est plus une fonction de réassurage qu'un vrai travail de mémoire. "

Pour Aurélia, ce rite d'entrée dans la tâche m'apparaissait comme une évidence nécessaire, un allant-de-soi. Les débutants ont peu la possibilité d'avoir un interlocuteur. Nos rencontres étaient une occasion inespérée pour Aurélia de parler la classe, de confronter ses idées, d'analyser sa pratique. Je note après cinq rencontres et après une énième lamentation sur le temps " perdu " à l'écouter et à juste être en écho : " Je sais bien que ce n'est pas vrai. Que je le veuille ou non, elle attend de moi une réflexion sur sa pratique. En réalité, l'écriture du mémoire transforme sa pratique ". Bien loin de freiner l'activité d'écriture, ce préambule permettait à Aurélia, l'entrée dans des champs théoriques ou dans des prises de conscience de ses actes. L'obstination d'Aurélia à parler sa pratique n'avait d'égale que la mienne à refuser d'entrer dans le jeu, persuadée que le mémoire s'écrivait d'abord et n'était pas nécessairement vécu. Je n'avais pas remarqué tout de suite la similitude avec les autres étudiants. Peut-être parce que je les connaissais mieux, ayant eu l'occasion de travailler avec eux lors de séminaires.

A la relecture, ces quelques phrases " Je sais bien que ce n'est pas vrai. Que je le veuille ou non, elle attend de moi une réflexion sur sa pratique. En réalité, l'écriture du mémoire transforme sa pratique ", me rassurent et m'offrent une impression de liberté. Je ne suis plus rivée à être dans le texte, rien que dans le texte, à être dans le thème, rien que dans le thème. Je me laisse aller à la rencontre, et pour Aurélia, la rencontre passe par la demande d'analyse de sa pratique. Mes interventions vont se moduler sur un mode de questionnement en prise directe avec sa réalité quotidienne et les écrits mémoire qu'elle rédige.

Le journal comporte aussi des descriptions les plus fidèles possibles de certains moments des séances. Mais bien entendu, il n'est pas le reflet de toutes les facettes des entrevues. Quand je considère ces passages descriptifs, ceux-ci sont souvent liés à des impressions de déséquilibre pour moi, à de l'incompréhension. A des moments de prise de conscience pour les étudiants aussi. Ce jour-là, je m'étais arrêtée à décrire un moment le plus précisément possible, parce qu'il me semblait qu'il s'était passé quelque chose d'important pour Aurélia, que je n'arrivais pas vraiment à déterminer, mais aussi, parce que j'avais l'impression de ne pas avoir été à la hauteur, d'être maladroite, et surtout de m'être laissée envahir par un sentiment que je n'arrivais pas à identifier, que les techniques utilisées relevaient plus de la formation que de la construction d'un mémoire. Notamment, il me semblait que je me faisais piéger par mon expérience d'enseignante, par ma compréhension intérieure de cette facilité que les enseignants peuvent avoir pour imposer ou supprimer les activités sans avoir besoin de rendre des comptes, même à eux-mêmes, mais aussi par mon travail de formatrice dans l'analyse des pratiques, que j'étais dans un double rôle, que je passais très certainement de l'un à l'autre et que cette forme d'éventuelle projection pouvait être préjudiciable à la construction du mémoire. De nouveau, ce qui me guidait, c'était la mémoire de mes actions, mes sentiments, toujours pour être plus disponible au projet mémoire de l'étudiant.

" Elle arrive, très émue, l'air content, avec une lettre d'un parent, ancien enseignant, une lettre qu'elle me donne à lire et qui concerne bien la punition !

J'avoue ne pas comprendre tout à fait les événements qu'elle me raconte et, m'appuyant sur les décisions qu'elle avait prises pour sa classe, la dernière fois, je lui dis :

- " Il y a dû avoir beaucoup de discussion alors au conseil de classe.

- Non. Il n'y a pas eu de conseil de classe. Il n'y avait rien dans le cahier.

Je suis complètement suffoquée. Une lettre pareille, si sensible et qui pointe un fait saillant d'une disproportion délit/punition, et pas de conseil. Mais qu'est-ce que ça veut dire pas de conseil ? elle est en train de lire les écrits sur le conseil, je n'y comprends rien.

- Mais c'est vous qui avez supprimé le conseil ou c'est...

- C'est moi. Puisqu'il n'y avait rien.

- Mais Aurélia, le conseil, qui décide dans le conseil ?

- ben, il y a un président, un secrétaire... Elle s'arrête.

- Aurélia, si vous êtes d'accord, nous pourrions revenir sur ce moment où vous décidez de supprimer le conseil.

- Ben, y avait déjà plus beaucoup de temps. C'était vendredi. Alors, j'ai pas fait le conseil, voilà.

- C'était vendredi...

- Oui.

- Quand vous dites, j'ai pas fait le conseil, comment vous avez fait pour pas faire le conseil.

- Et ben, j'ai simplement continué ce qu'on était en train de faire.

Je sens une sourde colère qui monte en moi. Quelque chose de l'ordre, mais c'est pas possible, je me demande ce que j'ai fait avec elle pendant tout ce temps ! Je m'accroche à essayer de rester sur ce qui s'est passé, mais je ne me sens pas bien..

- Mais vous avez dit qu'il n'y avait rien. Vous avez regardé le cahier ?

- Oui, oui, avant, y avait rien.

- Y avait rien d'écrit ? Du tout ?

- Non. (silence) Ah, si. Mais c'était pas assez pour faire un conseil.

- Et qu'est-ce qui était écrit ?

- Juste une phrase.

- Juste une phrase...

- Oui. S'il te plaît, ne nous donne pas à écrire une page du dictionnaire comme punition. Et c'était signé. Ils étaient plusieurs à avoir signé. Mais c'est tout ce qui avait.

Je suis suffoquée, j'hésite à continuer. Et à ce moment-là, Aurélia me dit.

- Mais, j'ai pas fait le conseil parce que je voulais pas parler de ça ?

- Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Je ne sais pas, j'étais tellement contente de la lettre.

- Qu'est-ce qui vous rendait si contente ?

- Ben tout. Le ton. Tout ce qu'il dit. Il est pas fâché. Il me parle comme à une collègue. "

Si je m'arrête un moment sur cet extrait, il s'agit de différencier tout ce qui relève de l'activité d'Aurélia de la mienne. Tout un pan de la séquence se focalise certes sur le questionnement d'Aurélia et les quelques indices identitaires, notamment le mot " collègue " qui aurait dû m'alerter. L'autre partie concerne l'état de confusion et les interventions que j'effectue. Ce qui me surprend à la relecture, c'est que je suis envahie par une colère qui semble naître à partir de la pratique d'Aurélia, qui me met en cause sur sa pratique, alors que je suis dans une direction de mémoire ! Avec Aurélia, il y avait un tel collage entre le thème du mémoire, son activité d'enseignante et, mais je ne l'avais absolument pas remarqué, avec son soi professionnel, que je devais tenir, en tout cas pour moi, c'était l'impression que j'avais, une ligne d'horizon mémoire la plus ferme possible. Ma seule possibilité, une écriture la plus

fidèle possible. C'était aussi ma première étudiante, et j'essayais d'être le plus exhaustive possible dans le journal, toujours dans la perspective techniciste d'une meilleure utilisation du temps et des stratégies à promouvoir. D'ailleurs, je réinvestissais, j'ajustais mes interventions presque instantanément avec d'autres étudiants, sans vraiment nommer ce que j'identifiais. J'étais dans l'écriture du journal ; cette écriture me permettait d'avancer dans mes interventions. Je n'étais pas dans l'analyse du journal. Quand je relisais ces écrits, c'était toujours dans une perspective d'action pour la prochaine séance.

Lentement un réseau de résonances se tissait et pas plus qu'Aurélia avec son objet punitions/conseil, je n'avais conscience de son importance et de sa signification.

Le rideau se déchire, Maïté.

Quand Maïté vient me voir pour son mémoire, elle est en deuil d'un premier sujet, dans une attente immense, avec une focalisation sur le désir d'enseigner, (Encore ! Mais qu'est-ce qu'elles ont toutes à être préoccupées par ça !) et il me semble, une grande lassitude dans son corps. Je l'écoute longuement, je suis très troublée. J'ai l'impression " de lignes de fuites ", "d'une obstination éperdue ". Je lui suggère plusieurs idées, en me basant sur la ligne de son discours, " comment repérer le désir d'enseigner ". Elle se jette sur l'une d'elles " le corps de l'enseignant dans la classe " et je m'en veux de ne pas avoir laissé suffisamment de place à une écoute plus attentive d'elle, d'avoir si vite répondu en termes de propositions. Je me prépare à retravailler son choix, notamment sur l'aspect deuil d'un autre objet. Je lui avais cependant demandé, comme repère, un premier écrit sur son rapport personnel à son corps d'enseignante dans la classe.

Cette demande de premiers textes personnels sur le thème déterminé par les étudiants s'est très vite imposée pour moi dans la démarche d'accompagnement du mémoire. J'ai constaté, dès mon deuxième duo, que sous un premier thème brandi avec conviction se cachaient un ou plusieurs thèmes, qui resurgissaient sous des formes diverses et perturbaient le travail de recherche, qu'il était nécessaire de pointer au mieux " l'obscur objet du désir du mémoire ", compte tenu du temps à disposition. A la fois, moyen efficace de ciblage du thème, mais aussi mise en évidence des premières images que le étudiants ont de leur objet de recherche, ce qu'ils connaissent déjà, comment ils le connaissent, ce qu'ils ignorent et ce qu'ils désirent savoir. Ces écrits des étudiants peuvent ne pas apparaître du tout dans le produit final, prendre une autre forme que l'écrit initial ou encore apparaître tel quel dans l'architecture du mémoire. C'est le premier objectif de ces écrits personnels.

Le second qui m'est apparu très vite, c'est la nécessité de travailler le rapport d'implication à l'objet mémoire, notamment en ce qui concerne la récolte des données. Le duo Annabelle/Mélanie souhaite comprendre le désir d'enseigner des étudiants actuels avec des enfants en difficultés. Elles décident de conduire des entretiens avec des étudiants. Les risques de collage et de projection sont évidemment largement possibles. De plus, dans cette problématique du désir, elles vont très certainement flirter avec l'inconscient. Elles peuvent ainsi ne pas entendre ce que disent leurs interlocuteurs, solliciter peut-être les personnes sur des fausses pistes, trop vite se contenter de paroles qui les confortent. Une préparation à la conduite d'entretien me paraît indispensable, et pas seulement pour différencier les formes d'entretien, la pertinence de l'outil pour la problématique. Elle est, pour moi, incontournable pour accueillir les paroles des personnes et recueillir des données les plus fiables possibles.

Comme première approche, j'invite les étudiants à " une écriture zonale ", c'est-à-dire à errer dans le thème sans construit préalable, sans souci de bien-facture ou même de production mémoire, à jouer avec les mots, les analogies, à dialoguer par écrit en rebondissant sur les termes qui les " accrochent, les troublent, les étonnent ". Je suis particulièrement vigilante à tout ce qui précède la constitution des données afin que les étudiants puissent repérer les zones d'interférences, les éventuels blocages et qu'ils explorent tant que faire se peut, le rapport subjectif qu'ils entretiennent avec le thème.

Lorsque je reçois la première écriture zonale de Maïté, je suis " complètement suffoquée, bouleversée ". Maïté m'offre et s'offre un écrit d'une violence inouïe et surtout totalement insoupçonnable et insoupçonné. Maïté est une jeune étudiante d'une rare beauté, à la tenue vestimentaire excentrique. Qui pourrait imaginer que ce corps exhibé est un corps souffrant, marqué par une histoire d'enfance, mais surtout un corps qui pourrait peut-être remettre en cause son désir d'enseigner, du fait d'un léger handicap ? Un corps que Maïté a combattu, " plié, façonné afin que rien ne puisse transparaître ". Et Maïté part dès ce moment, à l'observation des corps des enseignants dans

la classe, les photographiant pour identifier des gestes professionnels, de même qu'elle se jette " à corps perdu " dans l'histoire du corps et de sa place dans le cadre de la classe. Image de soi personnelle confrontée aux images d'une profession : " L'enseignante a un problème, elle ne peut pas plier ses jambes. Et alors ? Elle n'est pas moins enseignante pour autant. Elle est seulement différente. Se différencier des autres sur le plan physique ou esthétique, en quoi cela peut-il altérer la qualité de l'enseignement ? Belle ou laide, grande ou petite, grosse ou mince, blonde ou brune, noire ou blanche, pliant ses jambes ou non, aurait une incidence et porterait préjudice à l'enseignement dispensé ainsi qu'aux enfants auquel il est destiné ! On croit rêver ! D'ailleurs, comme il s'agit d'un handicap physique invisible à l'œil nu, encore faudrait-il le déceler puisqu'il est si bien dissimulé ! " Ecrit intermédiaire. Maïté ne peut me laisser ignorer, que, je le veuille ou non, de la dynamique identitaire est à l'œuvre dans l'écriture du mémoire de licence mention Enseignement.

Cette dimension personnelle qui jaillit ainsi à ce niveau d'intensité et qui va soutenir l'écriture et la recherche pendant toute l'élaboration du mémoire va m'obliger à reconsidérer mes écrits dans le journal et mes interventions en séances sous un autre angle que celui de la technicité. En effet, à aucun moment dans le journal d'accompagnement, je ne me suis posée des questions conceptuelles quant à ma pratique de directrice de mémoire. Moi qui étais à la recherche de stratégies pour élaborer un mémoire, pour mieux déclencher le processus d'écriture, je m'interroge tout à coup sur ce qui se joue pour les étudiants lorsqu'ils s'engagent et sont engagés dans cette activité de recherche et d'écriture. Si, bien entendu, j'étais vigilante à repérer des processus de transfert et de contre-transfert, si j'étais attentive à tenter d'éviter de participer aux " répétitions ", je ne l'écrivais pas en tant que tel. Peut-être un indice de temps à autre. Paul décrit longuement le rôle que sa mère a joué dans son enfance : " Difficile pour moi, aujourd'hui encore de m'engager dans un travail de longue haleine. En effet, dans notre relation duale, ma mère, de part la stratégie qu'elle a adoptée, m'a inconsciemment rendu dépendant d'elle en ne me laissant aucune autonomie, me permettant, par exemple, d'avoir un contrôle sur mes connaissances. Elle a voulu, certes, dans un souci de bien faire, " pour mon bien ", absolument tout contrôler, tout diriger lorsque je faisais mes devoirs. Ces moments de travail scolaire à la maison sont très vite devenus des motifs de disputes, soit parce que je ne répondais pas immédiatement juste à ces questions, soit parce que je prenais trop de temps pour faire tel ou tel exercice. Bref, à force de ne jamais être en mesure de la satisfaire, et pour cause, j'en suis venu à faire de la résistance passive. Cette attitude était en plus renforcée par le fait que, très vite, lorsque ça n'allait pas, elle avait l'habitude de faire les choses, en grande partie à ma place. Donc, à quoi bon travailler. Très vite je n'ai plus éprouvé le besoin de faire des efforts puisque je savais qu'elle viendrait m'aider, quitte à réfléchir à ma place. " A la réception, je note dans le journal " Tout contrôler ! Et avec moi ? Prudence. "

L'écriture du Journal d'accompagnement des mémoires fonctionne avec une certaine économie. Son premier mouvement est une mémoire pour moi des différents moments de l'avancée des travaux et un mouvement de repérage d'une vigilance de moi dans la tâche. Je n'ai nul besoin de m'appesantir sur certains constats. Le contrôle par exemple. C'est une des tâches extrêmement présente dans la fonction d'enseigner. Elle m'est familière. Je sais que cette fonction, nécessaire, peut être étouffante, voire castratrice. Je sais aussi qu'elle m'est non seulement familière, mais qu'elle est devenue presque un geste " naturel " dans mes activités professionnelles. C'est une compétence certes, mais surinvestie, elle peut annihiler toute tentative d'émancipation intellectuelle de l'autre. La remarque de Paul attire mon attention sur le phénomène de répétition qui pourrait se jouer (qui se joue quand même, sous le registre de l'élucidation) et qui entraverait l'écriture du mémoire. Plus qu'avec tout autre étudiant encore, le mot Prudence va guider mes interventions, le mode d'échanges et de déroulement des séances. Ce que je souhaite souligner, c'est que des aspects théoriques sont présents dans la pensée du journal, mais qu'ils ne sont pas exprimés dans un langage théorique mais dans un langage relevant de l'action.

Si je reviens à Maïté, je repère bien que ma demande a été entendue comme une autorisation à se dire, à être. Il me semble repérer dans le travail qu'effectue alors Maïté, une démarche proche du travail de l'analyse en psychanalyse, mais ce n'est pas une psychanalyse. Ce qui est en jeu, " c'est l'accès au discours vrai " (Ricœur, 1969), au discours sur soi, afin de se connaître mieux dans les détours du désir. Il se passe quelque chose de l'ordre d'une transaction, sans aucun doute sociale, le mémoire est un objet public, entre un processus biographique (identité pour soi qu'elle nous révèle, puisque cet écrit va figurer dans le corps du texte) et une sorte d'investissement dans une identité professionnelle

qu'elle approche à partir de ses potentialités propres. En photographiant les enseignants dans l'exercice de leur profession, elle peut mesurer la tenue du corps, les postures les plus habituelles et surtout repérer la parole du corps dans la classe dans son inscription même. " Il ne s'agit donc plus seulement de " choix de métier " ou d'obtention de diplôme mais de construction personnelle d'une stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs. " (Dubar, 1996, p.121). Dubar rappelle que ce processus apparaît dans la confrontation avec le marché du travail. De son issue dépend à la fois l'identification par autrui de ses compétences, de son statut et de sa carrière possible et la construction par soi de son projet, de ses aspirations et de son identité possible. Ce processus apparaîtrait donc aussi en formation initiale, au cours de l'écriture du mémoire de licence.

Gros plan

Le journal d'accompagnement m'apparaît alors comme une source éventuelle de données. Je le relis donc attentivement, non plus seulement comme un outil pour mon activité d'accompagnement de mémoire, préparation de la séance, points particuliers à signaler pour permettre aux étudiants d'avancer dans leur texte, mais comme une mémoire, avec les différents écrits des étudiants, de compréhension du processus de construction de l'identité professionnelle des étudiants / enseignants. Mon analyse porte ainsi sur un corpus ayant trait à 15 étudiants, 11 étudiants ayant terminé leur mémoire ou en instance de le terminer et sur 4 étudiants en cours d'accompagnement. Cela me permet d'établir, dans un premier temps, quelques constats :

- tous les thèmes choisis ont trait à des aspects de leur future vie professionnelle qui leur posent problème d'une manière ou d'une autre du point de vue identitaire. Aurélia va même jusqu'à écrire " Je punis, donc je suis " lorsqu'elle remarque qu'elle punit d'autant plus, d'autant mieux et d'autant plus " conformément " lorsqu'elle se trouve sous le regard des collègues. Il s'agit bien pour elle de se faire reconnaître comme ayant de l'autorité dans la profession, et surtout une certaine forme d'autorité, celle qui ne souffre aucune contestation. Daniel et Ida décryptent ce qui se passe et se joue lorsqu'ils sont " dans la peau d'un remplaçant " : ils mettent en évidence leur appel fou de reconnaissance comme étant eux aussi des enseignants à part entière, une reconnaissance qu'ils espèrent de la part des élèves et des enseignants. Une reconnaissance qui légitime les compétences qu'ils construisent en se substituant pour un temps au titulaire. Nelly veut connaître le vécu subjectif des élèves lorsqu'il y a punition, car, lors de remplacements, elle s'est aperçue de sa propension à utiliser la punition avec les élèves. Elle ne souhaite pas s'engager dans la spirale délits/punitions et se trouve démunie du fait qu'elle se considère "comme une élève pas punie".

- des résistances se manifestent qui peuvent sans doute concerner l'abandon progressif d'un modèle idéal au profit d'un modèle réaliste. Dans leur mémoire, Marco et Valérie analysent ce que disent des enfants à propos de l'autorité de l'enseignant. A la recherche d'un hypothétique " juste milieu " dans l'exercice de l'autorité, ils vont attendre plus de quatre mois pour admettre les paroles des enfants recueillies au cours d'entretiens, notamment la massive référence à l'expérience de la punition. Les deux étudiants ne peuvent entendre que l'école qu'ils idéalisent, du moins l'école qu'ils souhaitent investir de leurs idéaux, fabrique des expériences telles que leur racontent des enfants de 6-7ans et de 10-11 ans. Ils vont même jusqu'à supprimer le mot punition dans les textes intermédiaires alors que les enfants utilisent le terme avec force ! Ida et Véronique se sentent " coupables de délit de jugement " face à un professionnel qui les a accueillies et leur a offert sa pratique. Leur souci de ne pas faire rupture avec une personne du milieu professionnel les empêche de prendre suffisamment de recul pour questionner les pratiques d'interventions observées. Même une classification des interventions de l'enseignant dans le domaine de la construction des règles de vie en classe leur paraît impossible, de l'ordre d'une certaine transgression.

- des incompréhensions lors des transcriptions et des analyses de celles-ci surgissent et perturbent l'activité de recherche elle-même : au cours des entretiens avec des enfants, le statut d'étudiant stagiaire, en sourdine celui de futur enseignant, freine la compréhension du discours des élèves. C'est après de nombreuses réécoutes que Marianne réalise que la fonction du rire dans l'activité qu'elle a menée avec les enfants de 6-7ans n'est pas dirigée contre elle et qu'elle est en réalité une stratégie d'apprivoisement de leurs peurs. Ils n'étaient pas en train de tester l'autorité de la stagiaire mais lui donnaient des clés de compréhension des peurs enfantines. De même Marco pense que le petit garçon

interwievé ne comprend rien, se moque de lui, bref, " il est obligé de faire de la discipline ", alors que l'enfant décrit très précisément son vécu subjectif de la punition. Il est bien dans la tâche ! et de plus confirme que, même les jeunes enfants ont une perception très fine des conduites d'autorité des enseignants. Annabelle s'aperçoit qu'elle n'a tout simplement pas retranscrit tout un moment d'un entretien avec une étudiante, qu'elle l'a " oublié " car il touchait quelque chose d'important pour elle qu'elle ne voulait pas entendre.

- des prises de conscience s'effectuent, notamment l'existence d'un " modèle idéal ", sa force symbolique et les écarts éventuels avec la réalité et les potentialités personnelles. Certaines provoquent des prises de décision : Mélanie renonce à postuler dans l'enseignement primaire après avoir exploré le désir d'enseigner dans la division spécialisée, le sien, celui de sa co-rédactrice du mémoire et ceux de ses collègues étudiants.

- l'écriture du mémoire et son achèvement représente pour certains étudiants une victoire sur les déterminations dont ils ont été l'objet au cours de leur enfance. Paul, en étudiant les effets possibles des commentaires dans les carnets scolaires, règle sa dette avec son entourage familial et scolaire, s'engage dans une compréhension des " stratégies " de ses parents. Il l'écrit d'ailleurs explicitement et peut analyser plus sereinement cette tâche d'évaluation mais aussi les paroles des étudiants. Si ces constats me permettent d'affirmer qu'un certain nombre de " difficultés ", de " perturbations " sont provoquées par des questions identitaires, malaise, refus, confusion, immobilisme, superposition, il s'agit encore de pouvoir déterminer si je suis en présence de remaniements identitaires, et quels remaniements, de stratégies identitaires, et quelles stratégies, si des références à d'autres recherches peuvent me permettre d'avancer dans ma réflexion.

Détour théorique

Au cœur de la théorie sociologique de l'identité, l'accent est porté sur une articulation de deux processus identitaires :

" Le premier concerne l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu. Il ne peut s'analyser en dehors des systèmes d'action dans lequel l'individu est impliqué et résulte de " rapports de force " entre tous les acteurs concernés et de la légitimité - toujours contingente - des catégories utilisées. Le processus aboutit à une forme variable d'étiquetage produisant ce que Goffman appelle les identités sociales " virtuelles " des individus ainsi définis (Goffman, 1963 p.57).

Le second processus concerne l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes. Elle ne peut s'analyser en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des " identités pour soi " qui ne sont rien d'autre que " l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont " (Laing, p.114) et que Goffman appelle les identités sociales " réelles ". Celles-ci utilisent aussi des catégories qui doivent avant tout être légitimes pour l'individu lui-même et le groupe à partir duquel il définit son identité-pour-soi. Ce groupe de référence peut être différent de celui auquel il appartient " objectivement " pour autrui. Il est pourtant le seul qui importe " subjectivement " pour l'individu. Sans cette légitimité " subjective ", on ne peut parler d'identité-pour-soi. " (Dubar, pp. 113-114).

Ce que j'ai vu émerger, c'est, à mon avis, non pas l'un plus que l'autre de ces processus, mais le mouvement d'échanges de l'un à l'autre et surtout les perturbations que ce mouvement provoque dans l'apprentissage et l'élaboration de la pensée intellectuelle et professionnelle. S'il n'y a pas coïncidence, et il n'y a pas de raison qu'il y ait coïncidence entre les deux processus, des stratégies identitaires apparaissent, visant à réduire l'écart. Elles peuvent prendre deux formes, l'une de " transactions externes " ou objectives entre l'individu et les autrui significatif[42], en ajustant l'identité-pour-soi à l'identité pour autrui, l'autre de " transactions internes " ou subjectives avec la nécessité pour l'individu

[42] L'expression autrui significatif reste au singulier, quel que soit l'attribut, même avec le pluriel élèves, personnes. Comme une catégorie. Il s'agit bien d'une catégorie quel que soit le nombre de personnes concernées. C'est le collectif élèves qui fonctionne comme autrui significatif.

de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire de nouvelles identités dans l'avenir (identité visée).

Presque tous les étudiants sont concernés par ces mécanismes... L'insistance d'Aurélia à parler sa pratique peut être tout autant une demande de reconnaissance que celle de Sally avec les élèves. La transformation de sa pratique relèverait d'une transaction externe entre elle (enseignante débutante et suppléante) et un autrui significatif, moi (formatrice universitaire), qui, en analysant avec elle ce qu'elle fait, lui attribue bien une identité d'enseignante et lui confirme une légitimité dans sa fonction. Quant aux transactions internes, leur présence est significative dans tous les écrits. Marco rappelle qu'il a reçu une éducation visant l'obéissance, le sens des responsabilités et qu'il se sent dans l'incompréhension totale des transgressions des élèves dans la classe. Ce qu'il cherche à comprendre avec Valérie, c'est comment accepter la position d'autorité tout en ne reniant pas sa " gentillesse " qui est, pour lui, une part de son héritage. Voilà ce qui fait qu'il ne veut pas entendre parler de punitions, ni de sévérité, mais plutôt de " conséquences de ses actes ". Quant à Nelly, elle a toujours été une élève sage et les comportements perturbateurs en classe la déstabilisent car elle ne peut leur attribuer des significations. Ce constat la préoccupe. Il lui semble qu'elle n'a alors aucune possibilité d'interventions pertinentes qui conviennent (à son image de soi).

Ecriture zonale et transaction subjective

Comment laisser des espaces de jeu pour que ces stratégies puissent se déployer ? Comment engager Nelly dans la réflexion ? Une des pistes que je privilégie dans l'écriture zonale, c'est de revenir à l'expérience des étudiants. Nelly n'a pas été punie ! Je lui demande alors de raconter son expérience d'élève-pas-punie, et devant sa perplexité, je lui suggère de laisser venir, de retrouver des moments où d'autres ont été punis et pas elle, des moments où elle aurait pu être punie mais elle ne l'a pas été. Mon but, c'est toujours de revenir à la subjectivité du sujet, ma démarche, de solliciter des moments précis de l'expérience, des moments spécifiés et cette démarche ouverte dépasse toujours mes espérances. Nelly, qui commence actuellement son mémoire avec moi, raconte en une page et demi un événement au cours d'une année de collège : elle est un modèle de sagesse, son carnet de comportement est exemplaire ; un jour, cependant, le professeur de classe la punit ! Nelly décrit les sentiments qui l'agitent pendant le reste de l'heure, sa honte, son désarroi, ses recherches de stratégie pour éviter ce qu'elle considère comme le pire. A la fin de l'heure, (elle n'a rien écouté du contenu), elle va voir le professeur, reconnaît " sa faute ", avoue son ennui de ne pas garder un carnet si exemplaire... et le professeur enlève la punition... Quand, au cours d'une séance et en interaction avec moi, Nelly entre dans l'analyse de son texte, elle peut effectuer un premier bilan de ses connaissances sur la punition, ne serait-ce que " chaque élève est un puni potentiel ", repérer des stratégies possibles d'évitement de la sanction (la " négociation ", " le jeu de la vérité/soumission "), les sentiments qui agitent l'élève, etc. Cela lui permet de déterminer sa méthode de recueil de données (des textes d'élèves), de commencer à cerner sa consigne d'écriture, de réaliser " que tout texte est une mise en intrigue du vécu " et que, comme dans tout récit, il y a des personnages, des héros, des victimes etc. et qu'une analyse d'un récit permet déjà de dégager un certain nombre de données et de concepts. Elle peut commencer une première recherche bibliographique sur le thème, travailler sur quelques textes fondateurs (Piaget : Le jugement moral, Ricœur : Du texte à l'action, De Gaulegac : La honte, Cifali : Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique).

Si cette écriture zonale fonctionne, et elle fonctionne, c'est sans doute parce qu'elle facilite la stratégie identitaire de " transaction subjective " qui permet non seulement de sauvegarder une part des identifications antérieures, ici, être une élève-pas-punie, de prendre la mesure du savoir expérientiel déjà constitué et de construire de nouvelles compétences, de nouveaux savoirs pour cette identité visée, celle d'enseignant.

" La construction des identités se joue donc bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les " trajectoires vécues " au sein desquelles se forgent les identités " réelles " auxquelles adhèrent les individus. Elle peut aussi bien s'analyser en terme de continuité entre identité héritée et identité visée que de rupture impliquant des conversions subjectives. Elle peut se traduire aussi bien par des accords que par des désaccords entre identité virtuelle, proposée ou imposée par autrui, et identité réelle, intériorisée ou projetée par l'individu. Cette approche (sociologique) suppose donc à la fois une relative autonomie et une nécessaire articulation entre les

deux transactions : les configurations identitaires constituent alors des formes relativement stables mais toujours évolutives de compromis entre les résultats de ces deux transactions diversement articulées. " (Dubar, opus cité p.115).

Ce que j'ai observé peut tout à fait s'inscrire dans ce cadre de référence. Ce qui complexifie la situation, c'est que la socialisation professionnelle d'un enseignant commence très certainement au moment de son entrée dans l'école comme élève... Celui-ci va construire une image de la profession au travers des enseignants qui se succéderont dans son itinéraire scolaire. Les modèles et les mécanismes d'imitation et d'identisation se constituent en strates dans la mémoire identitaire de l'étudiant en formation et ils en sont d'autant plus délicats à identifier.

Autrui significatif et attribution

La demande de reconnaissance apparaît de manière conséquente et avec régularité tout au long de la formation et dans l'écriture du mémoire. Cette demande s'articule avec le mécanisme d'attribution par autrui de cette identité visée d'enseignant. Cependant, n'importe quel autrui n'est pas légitimé à la confirmer. Si je m'arrête plus particulièrement au concept d'autrui significatif, c'est qu'il me semble jouer un rôle essentiel dans la socialisation professionnelle. Je reprendrai plus particulièrement deux mécanismes spécifiques de la socialisation professionnelle selon Hughes et présenté par Dubar. Le premier, " le passage à travers le miroir " est une sorte d'immersion dans la " culture professionnelle " qui apparaît " comme l' " inverse " de la culture profane et pose l'angoissante question dont " les deux cultures interagissent à l'intérieur de l'individu ". Il s'agit de renoncer volontairement ! aux stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches, la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi qui constituent selon Hughes les quatre éléments de base de l'identité professionnelle.

" Le second mécanisme important concerne ce qu'on pourrait appeler " l'installation dans la dualité " entre le " modèle idéal " qui caractérise la " dignité de la profession ", son image de marque, sa valorisation symbolique et le " modèle pratique " qui concerne " les tâches quotidiennes et les durs travaux " et qui n'a que peu de rapports avec le premier... Ainsi, dans la socialisation professionnelle intervient " une série de choix de rôles ", c'est-à-dire " d'interactions avec les autres significatifs qui tentent de réduire cette dualité et représentent des passages constants d'un modèle à l'autre ". La constitution d'un " groupe de référence " au sein de la profession représentant à la fois une anticipation des positions souhaitables et une instance de légitimation de ses capacités constitue un mécanisme essentiel de gestion de cette dualité ". (Dubar, opus cité, p.146)

Trois catégories d'autrui significatif sont apparues pour l'instant, mais il y aurait lieu d'effectuer des nuances dans cette catégorisation, comme il y aurait lieu d'explorer plus finement la demande de reconnaissance :

- la communauté enseignante, plus particulièrement les enseignants qui ont choisi d'être formateurs de terrain. En effet, dans la fréquentation régulière au cours des temps de terrain et des stages en responsabilité, non seulement l'étudiant va se constituer son groupe de référence, mais les formateurs de terrain rencontrés vont participer et de sa socialisation professionnelle (apprentissage des normes et des valeurs propres à la communauté dans l'exercice des tâches quotidiennes, dans le façonnage du " modèle pratique ") et de la confirmation de son image d'enseignant dans le statut qu'il lui accorde dans la classe (élève-enseignant, déjà collègue), dans ce qu'il autorise ou n'autorise pas des tâches à effectuer (attentes ou invitations à prendre des initiatives, degré de responsabilisation etc.). Ce processus n'est pas univoque, il fonctionne en réciprocité : si les enseignants confirment sous différents messages la demande de reconnaissance des étudiants, les étudiants, au cours des échanges et des activités menées avec les professionnels les instituent dans leur fonction et dans l'image qu'ils ont actuellement d'eux-mêmes ou qu'ils souhaiteraient avoir.

- les élèves en tant qu'acteurs et partie prenante d'un système. Leurs réactions aux interventions des étudiants sont reçues comme des " réponses " directes aux relations qui s'établissent dans la classe et comme des confirmations du rôle joué par l'étudiant. Les enfants sont souvent considérés par les partenaires comme des personnes " fiables ". Les élèves acceptent ou n'acceptent pas le stagiaire. Celui-ci sait ou ne sait pas y faire avec les élèves. En cela, l'élève est pris comme un autrui significatif particulièrement important (et il l'est, certes) pour la confirmation de l'identité professionnelle. Ce n'est

pas aussi simple que cela. Il s'agit de relativiser cette confirmation directe des élèves. Le formateur joue un rôle essentiel dans cette relation étudiant/élèves.

- les formateurs universitaires qui se situent surtout sur le plan de la reconnaissance institutionnelle. Selon leur rapport avec le terrain (la proximité, " l'usage " et le statut accordé au terrain), la légitimité institutionnelle peut être surinvestie. En ce qui concerne le mémoire de licence, un paradoxe peut apparaître : celui-ci a aussi comme objectif, d'introduire les étudiants à la recherche, de les faire entrer dans la communauté des chercheurs. Cette double appartenance déclarée de la licence mention Enseignement, une licence professionnelle et académique, peut aussi participer aux brouillages des identités et perturber le processus d'élaboration du mémoire. Les perturbations apparaissent essentiellement dans la confrontation aux théories constituées.

Il pourrait sembler que ce concept d'autrui significatif ait peu d'influence sur le mémoire. Il n'en est rien, à mon avis. Ainsi, le degré de légitimité porté aux "autrui significatif" peut tout à fait entraver le processus de recherche. Pour Ida et Véronique, cela paraît très nettement, elles ne peuvent mettre en questions les interventions d'un autre enseignant, encore moins les confronter à des théories existantes. Par ailleurs, l'accès aux données est largement facilité par cet autrui significatif, ce qui met les étudiantes dans une position qu'elles vivent " impossible ". Marco et Valérie ont d'emblée choisi de n'écouter que les enfants et se gardent bien de mettre en relations les paroles des enfants et ce qu'ils connaissent de leurs enseignants... Sylvie et Marion s'interrogent sur la place du jeu symbolique en classe. Elles souhaitent observer des enfants dans les coins-jeux. La recherche de classes susceptibles de les accueillir est une véritable croisade intellectuelle, tant elles désirent ne pas " bousculer " les images qu'elles ont des enseignants qui leur ouvrent leur espace.

La possible entrave au processus de recherche m'a amené à intensifier les approches pour cette première partie de l'élaboration du mémoire : tenue d'un journal de bord par les étudiants lorsqu'ils travaillent en duo, écritures zonales, analyse de récits en séances, afin de légitimer les étudiants dans leur démarche de recherche comme dans leur projet professionnel. Une autre vigilance aussi est nécessaire, celle qui s'effectue dans la démarche d'écriture. Les savoirs enseignants sont souvent des savoirs de la parole. Ecrire peut apparaître comme une rupture avec la communauté d'appartenance, une manière de " distinction " au sens de Bourdieu. Le caractère obligatoire du mémoire oblige à l'exercice et peut modérer l'idée de rupture.

Côté écriture, les démarches que j'ai pour l'instant privilégiées s'inscrivent dans une posture d'interlocuteur des étudiants. Entrer trop vite dans l'écriture du mémoire, au vu des thèmes traités reste lettre morte. Je privilégie un temps de familiarisation avec les données recueillies que je couple avec une écriture de la démarche effectuée par les étudiants : cette écriture qui relate le cheminement permet un lâcher prise. En effet, il s'agit de ruser avec les images stéréotypées de l'écriture, construites tout au long de la scolarité

J'insiste sur l'idée de plan provisoire à partir d'un travail serré sur la situation de communication dans l'acte d'écrire. Je reviens sans cesse au destinataire qu'il s'agit de persuader, qui connaît peu le thème, etc., afin que les étudiants puissent produire de l'écrit. La difficulté consiste à accepter d'attendre d'avoir suffisamment d'écriture pour comprendre la pensée scriptuaire de l'étudiant, de ne pas entrer trop vite sur le contenu ou sur la forme de l'écrit, deux entrées qui peuvent provoquer des " bleus à l'âme " et bloquer le processus. Alors, interlocuteur sur quoi ? sur tout, allai-je répondre..., c'est-à-dire être en écho, en compréhension, et surtout répondre à leurs sollicitations. Leur laisser l'initiative et s'engager dans " un discours vrai ". C'est dans ce quotidien des préoccupations que je n'élude pas, même si par ailleurs elles paraissent dérisoires, que les étudiants peuvent entendre la confiance et la présence d'un autrui significatif.

Le sujet, obstinément

Ce qui sourd tout au long de ma pratique, que ce soit celle de formatrice universitaire dans les différents modules de la formation initiale ou dans la direction de mémoires, c'est le retour incessant au sujet, que ce soit l'étudiant ou moi-même, le sujet entendu dans l'expérience singulière qu'il a du monde et des autres. Dans la direction de mémoires, notamment, la vigilance sur moi-sujet s'effectue au travers d'un Journal d'accompagnement des mémoires. Il se construit dans une écriture qui fait mémoire des événements et donne à voir la subjectivité de l'écrivant. Il facilite l'action au quotidien, et

surtout, dans les relectures successives, je n'ai fait que commencer l'analyse du journal, il permet l'activité théorisante. C'est un élément méthodologique précieux pour une approche des processus de construction des identités professionnelles.

Bibliographie

Sur l'identité, le Soi, le sujet

Alin C., (2000), Analyse de pratiques : ou la question du " deuil du sujet ". Pour une théorie du Sujet en analyse de pratique

Anadon M., (1997), Le sujet est de retour, il faut lui donner la parole, in La Recherche en Education, la personne et le changement, les cahiers de l'ABRAPS, Université de Laval, Vol. 23

Auregan P., (1998), Les figures du moi et la question du sujet depuis la renaissance, ellipses, Paris Bourgeois E., (1996), Identité et apprentissage in Formation dynamiques identitaires, Education permanente n°128

Glady M.., (1996), Répétition et décalage le travail identitaire du langage in Formation dynamiques identitaires, Education permanente n°128 Camilleri et al, (1999) Stratégies identitaires, PUF, Paris, 3Eme édition

Cain J., (1977), Le double jeu. Essai psychanalytique sur l'identité, Payot, Paris

Cifali M. (1997), Entretien réalisé par F. Jacquet-Francillon in L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle, Recherche et formation, INRP, Paris, n°25

Dasté P. (1996), L'habit et le moine in Images publiques des enseignants, Recherche et formation, INRP, Paris, n°21

Dubar C., (1996) La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, 2ème édition, Paris

Laing R.D, (1971), Le soi et les autres, Paris, Gallimard

Lipiansky E-M., (1992), Identité et communication, PUF, Paris

Lipiansky E-M., (1999), Identité subjective et interaction, in Stratégies identitaires, PUF, Paris, 3Eme édition

Mead G.H., (1963), L'esprit, le soi et la société, présentation de J. Cazeneuve, Paris, PUF Perrenoud Ph., (1995), Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant in Images publiques des enseignants, Recherche et formation, INRP, Paris, n°20

Ricœur P., (1990), Soi-même comme un autre, Ed. Du Seuil, Paris

Sainsaulieu R., (1996), L'identité au travail, Presses de Sciences Po, collection Références, Paris, 3ème édition.

Sur l'implication, l'autobiographie, le journal

Althusser L., (1992), Journal de captivité STALAG XA 1940-1945, Stock-Imec, France

Althusser L., (1994), L'avenir dure longtemps suivi de Les faits, Stock- Imec, France, pour la nouvelle édition augmentée.

Canter KOHN R., (1998), Les enjeux de l'observation, Anthropos, Ed.Economica, Paris.

Cifali M., (1994), Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique, Paris, PUF

Cifali M., (1995), Démarche clinique, formation et écriture, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (dir) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?, De Boeck, Bruxelles

Cifali, M. (1996a) Transmission de l'expérience, entre parole et écriture, Education permanente 127. Dolto F., (1992), Autoportrait d'une psychanalyste 1934-1988, en collaboration avec Alain et Colette Manier, Le seuil, Collection " Points actuels ".

Hess R., (1996), Chemin faisant, Itinéraires, Ivan Davy éditeur, Vauchrétien (Maine et Loire).

Hess R., (1998), La pratique du journal, Anthropos, Ed.Economica, Paris.

Lejeune Ph., (1998), L'autobiographie en France, Armand Colin, Paris, 2ème édition.

Loureau R., (1988), Le journal de recherche, Méridiens Klingksiek, Paris.

Loureau R., (1997), Implication transduction, Anthropos, Ed.Economica, Paris.

Malinowski B., (1985), Journal d'ethographe, Edtions du Seuil, Mayenne..

Nin A., (1997), Inceste Journal inédit et non expurgé des années, Stock, Paris.

Perec G., (1993), W ou le souvenir d'enfance, Gallimard, " L'imaginaire ", Paris.

Revault D'allones C. et coll., (1999), La démarche clinique en sciences humaines,

Zanone D.,(1996), L'autobiographie, ellipses, Paris.

Sur les écrits des enseignants

Husser P. (1989), Journal d'un instituteur alsacien, Hachette, Livre de Poche n° 4390

Ozouf J., (1995), Nous les maîtres d'école, Folio Histoire, Gallimard, St Amand (Cher)

Sur l'habitus, l'intersubjectivité, la phénoménologie

Héran F. (1987), La seconde nature de l'habitus, in Revue française de sociologie XXVIII

Husserl, (1985), L'idée de la phénoménologie, Epiméthée, PUF, Paris, 3ème édition.

Ricœur (1969), Le conflit des interprétations, L'ordre philosophique/Seuil, Paris

Ricœur (1986), Du texte à l'action, Seuil, Paris

Vermersch, (1998), La fin du 19ème siècle : Introspection expérimentale et phénoménologie, Expliciter (26) : 21-27

Vermersch, (1998), Husserl et la psychologie de son époque, Expliciter (27) : 47-55

Vermersch, (1998), Introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1998) Expliciter (22) : 1-19

Vermersch, (1999), Approche du singulier in Expliciter (30) : 1-7

Sur l'analyse de contenus

Baylon C., (1996), Sociolinguistique Société Langue et Discours, NathanU, Baume-les-Dames.

Boutet J., (1995), Construire le sens, Lang, Berne. Demazière D., Dubar C., (1997) Analyser les entretiens biographiques l'exemple des récits d'insertion, Nathan, Condé sur Noireau (France).

Paru dans Expliciter 70, mai 2007

Ecriture professionnelle et explicitation. Autobiographie professionnelle en formation

Mireille Snoekcx
Membre GREX, Présidente d'Antenne Suisse Explicitation

Autobiographie professionnelle et histoire de vie[43][44]

L'autobiographie professionnelle s'inscrit dans un cadre plus large des écritures de soi en formation, notamment le récit de vie, avec, en horizon, le postulat que l'injonction à se dire s'organise autour de visées éthiques et pédagogiques. « Dans cette dimension, le soi ne se borne plus à décliner son identité mais dévoile quelque chose de son historicité, quelquefois même jusqu'en formulant un « me voici » qui exprime le don, l'aide, la promesse ou la responsabilité, actes qui engagent cette fois son « *ipséité* », c'est-à-dire un certain rapport du sujet à lui-même dans le temps. Enfin, le souci de l'intérêt émancipatoire se fait jour dans les récits de soi où le sujet cherche à comprendre son histoire, le sens de ce qu'il a fait ou de ce qui lui arrive, pour faire le bilan ou s'ouvrir à d'autres possibilités de vie. Cette dimension sera pleinement assumée quand le sujet prendra en charge le « deviens ce que tu es » du *Bildungsroman* en se distanciant des illusions ou des aliénations qui peuvent jalonner son histoire. » (M. Favre, 2004, X, XI).

Qu'est-ce que chercher à comprendre son histoire ?

« Que font les hommes quand ils racontent leur vie ? Ils œuvrent à eux-mêmes sous la tension d'une double visée : celle de la pose et celle de la quête, de l'arrêt et du mouvement, de la halte et du voyage.

L'acte inaugural de l'histoire de vie répond au besoin de se donner une image construite et arrêtée de soi-même à un instant de la vie : tel est le sens de l'ensemble *structuré de la vie (Lebenszusammenbang)* chez W. Dilthey ou de *l'unité narrative de la vie* chez P. Ricœur. Dans cette *pose* de moi-même, où je suis à la fois le photographe et son modèle, je *me* saisis, je *me* comprends, au sens français de je *me prends-ensemble* ou au sens allemand de je *me tiens-debout-ensemble (sich verstehen)*. Cette *compréhension,* nous l'avons dit est herméneutique, parce qu'elle me fait considérer et interpréter chacune des composantes de la vie racontée dans la perspective d'une totalité projetée, celle de mon histoire et de la figure du *Je* qu'elle construit.

Mais cette saisie de soi-même n'est jamais définitive, cette compréhensions jamais close. L'histoire de vie est toujours *à faire,* elle est toujours devant soi. La forme qu'elle produit est toujours guettée sans cesse par l'éphémère et le transitoire. Dans l'impossibilité qu'il éprouve de coïncider avec son histoire *faite,* le sujet fait l'expérience d'une séparation constitutive, celle de la relation que le *Je* entretient avec lui-même au regard de sa temporalité. L'histoire de vie est marquée par un perpétuel inachèvement, au double sens où elle ne peut avoir de terme que dans la mort et où elle échappe sans cesse à la forme provisoire en laquelle le langage d'un instant tente de l'assigner. Dans l'histoire de

---

[43] L'explicitation comme posture de vie me sert d'horizon (la visée émancipatrice), de cadre théorique (la psychophénoménologie), de méthode d'investigation (le questionnement pour l'autre), d'éthique de la relation (cadre contractuel, accompagnement).

[44] Ce texte s'inscrit dans une démarche de formation de formateurs d'enseignants, engagés dans un projet de mise en place, dans leurs institutions respectives, de portfolios visant une pratique réflexive. Au cours de ce module de deux jours, j'ai orienté le travail sur les caractéristiques et les dispositifs d'accompagnement d'une écriture réflexive.

vie, le sujet poursuit l'accomplissement jamais atteint d'un désir de soi-même, une quête de soi qu'aucune *identité narrative* ne peut satisfaire. » (C. Delory-Momberger, 2004, pp. 273-274).

Si chercher à comprendre son histoire, c'est entrer dans un dévoilement, c'est tenter l'articulation entre l'arrêt sur image et le mouvement du projet dans un perpétuel inachèvement, en formation, notamment certifiante, cette visée entraîne des questions fondamentalement éthiques[45] que je poserai en ces termes :

Quelle légitimité à demander un tel récit ? Quel cadre contractuel définir et comment le définir ? Quels dispositifs mettre en place pour garantir un espace de sécurité pour le Je ? Quels enjeux pour la formation ?

Autobiographie professionnelle et éthique de la relation

S'il y a une légitimité à l'injonction à se dire dans un cadre institutionnel, elle ne peut être qu'orientée vers l'autre, le sujet en formation. Elle définit les enjeux de l'écriture en tant que processus permettant à la personne **elle-même** de comprendre sa formation, comprendre sa place, se comprendre dans le monde et avec les autres. L'autobiographie professionnelle ne peut être qu'une *appropriation de soi par soi*. Pour autant, elle n'est pas nécessairement une posture solitaire. Bien au contraire. La lecture questionnante du récit, *s'exposer au texte,* est une lecture par le sujet/auteur mais dans un contexte social et socialisé, dans le cadre de règles qui favorisent, provoquent la distanciation. En cela, l'autobiographie professionnelle est toujours un texte adressé à un autre, à d'autres, à un collectif.

Ce constat de l'adressage conduit à définir un cadre contractuel dans lequel les concepts de *partage* et de *réciprocité* éclairent la démarche de travail et dessinent ainsi la place du formateur. Il est celui qui autorise, qui structure, qui garantit l'écoute, le fonctionnement, le déroulement, les possibles potentiels, les synthèses. Ainsi, vont alterner les moments individuels (écriture du récit) et les moments collectifs (partage des récits dans le groupe) ; mais il est possible aussi d'envisager un travail à deux d'abord, récit oral à un pair qui va l'enregistrer, le transcrire et réciproquement, puis un travail en groupe.

Pour garantir l'espace de sécurité du Je, il est indispensable que **le contrat** posé soit clair, que les différentes phases soient délimitées et que la personne sache qui va lire, qui va être concerné par le récit, comment le récit va être présenté au groupe. Il me semble important que les interlocuteurs soient clairement identifiable et identifiés nommément : *Je* sait avec qui il va travailler, échanger, réfléchir ; des échanges en groupe (séminaires) me paraissent indispensables dans la perspective d'une interaction qui ne s'effectue pas seulement sur et avec les mots, mais qui ouvre sur la dimension globale de la personne. Bien entendu, dans l'écriture du parcours professionnel, *Je* sélectionne ce qui lui paraît judicieux pour comprendre le cheminement qui est le sien. Il est cependant important de se rappeler que nos actes nous sont plus ou moins opaques à nous-mêmes et que la nécessité du questionnement par autrui va contribuer aux différentes prises de conscience que le récit va susciter.

Autobiographie professionnelle en formation

C'est principalement dans le champ du bilan de compétences et de la formation des adultes que l'autobiographie professionnelle est la plupart du temps proposée. J'en profite pour donner une définition qui me convient : *cette autobiographie est dite professionnelle parce qu'elle est orientée vers le champ de la formation ou de la profession*. Je la différencie des biographies thérapeutiques ou de développement personnel. Le partage entre ces deux aspects n'est pas étanche, bien entendu, mais le cadre de travail est clairement orienté pour moi vers des perspectives de compréhension de soi dans la dimension sociale et singulière de la personne au travail, notamment lorsqu'elle entre en formation pour un changement de métier ou un approfondissement en formation continue. Les jeunes adultes

---

[45] Un questionnement éthique s'impose en ce qui concerne les histoires de vie et ses déclinaisons (autobiographies professionnelles, autobiographies scolaires, entre autres), mais aussi dans toutes les formes de l'écriture réflexive (récit de pratique, incident critique, protocole d'entretien, enregistrement de pratiques), étant entendu qu'il s'agit d'écritures de soi, sur soi, sur ce que le soi a dit ou fait.

sortant de leurs études de base et commençant une formation professionnelle font partie de la catégorie de personnes susceptibles d'être concernées par ce que j'appelle autobiographie professionnelle. L'expérience du *métier d'élève* influence l'entrée en formation, configure des caractéristiques de socialisation qui peuvent se rejouer dans l'exercice d'une profession, participer aux composantes des mondes professionnels, et en cela, les expériences scolaires et familiales, considérées par les sociologues comme structurant la socialisation première (Dubar (1991), Montandon (1997)) sont à prendre en compte sous le vocable autobiographie professionnelle. Ainsi, les perspectives d'écriture, de réécriture, de retour sur ses expériences, sont à envisager en lien avec le projet professionnel, à la fois dans *une recherche du semblable et du permanent* et dans *une mise en évidence des changements et des transformations,* dans les rapports de la personne à la formation, notamment dans une mise en question de ses modes d'apprentissage, de ses manières de faire et dans une prise de conscience des stratégies identitaires qu'elle privilégie (Camilleri, 1999, Snoeckx, 2000 b, 2006).

Modes d'emploi ou itinéraires d'apprivoisement de soi

Il y a mille et une façons d'écrire une autobiographie professionnelle, mille et une façons d'en jouer, mille et une façons d'en apprivoiser les composantes, mille et une façons d'en faire un savoir de soi, un savoir pour soi. Les pistes proposées sont donc à prendre pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des potentialités, des possibles, seules les étapes[46] constituent un cadre qui facilite le cheminement.

Je vous propose un découpage en trois temps en indiquant les variations possibles à l'intérieur de ces temps : *Présentation et négociation du cadre* ; *Elaboration du récit* ; *Synthèses*.

Présentation et négociation du cadre

Le contexte va être déterminant au cours de ce premier temps ainsi que les intentions du formateur : s'agit-il de permettre à la personne de faire le point sur sa vie afin d'élaborer un projet de formation ? de se positionner au début d'une formation ? de comprendre ses forces et ses fragilités ? de participer à une recherche sur les processus d'apprentissage ? de comprendre ses choix professionnels et de repérer ses compétences ?

Qui va lire l'autobiographie ? le formateur ? le groupe ? Tout ou des parties de celle-ci ? Comment sera élaboré le récit ? Quelles seront les échéances ? les étapes ? le fonctionnement ? la place du formateur ? l'évaluation ? La première séance va permettre de poser ce cadre de travail, de répondre aux interrogations des participants, de modifier le contrat préalable si besoin est ; un document écrit me paraît indispensable pour s'y référer lors du processus de formation. Même si tout semble précis et clair au départ, il y aura peut-être des réajustements à effectuer au cours du temps, des points à reprendre...

Elaboration du récit

1. Entrée directe dans l'écriture

À partir de consignes, écriture de son autobiographie professionnelle, soit dans sa globalité, soit dans des « moments »[47] considérés comme significatifs pour la personne. Pour rappel, la proposition

---

[46] En ce qui concerne les étapes, différents modèles sont possibles, qu'elles soient de cinq étapes (G. De Villers), de trois phases (G. Pineau), de neuf chez Courtois Bonvalot ou de quatre chez P. Dominicé, pour ne citer que les « fondateurs du mouvement Histoire de vie » (C. Josso. 1991), ce qui souligne la diversité des manières de faire et de découper le processus en cours ; à souligner cependant un mouvement commun qui va de la présentation et la constitution du cadre (contrat, dispositifs, contextes, temporalité et rythmes des séances) au travail de synthèse interprétative (modalités différentes de retours, de partage, de re-élaboration) en passant par la réalisation du récit. Autre constante, l'accent sur l'auteur/interprétant à partir d'une multiréférentialité et l'interactivité avec un groupe.

[47] En histoire de vie, et « selon Rémi Hess, le moment se définit comme un espace-temps intérieur que le sujet construit sur la base de son expérience et qui, identifiant et singularisant tel ou tel domaine de son existence, lui permet de reconnaître, d'investir et de s'approprier chaque situation nouvelle dans une configuration d'habitus, d'affects, de relations qui lui est propre. » (Delory-Momberger, opus cité, p.262, 263). J'emploie le terme

« Autobiographie professionnelle » dans le cadre de la formation des référent-e-s : *Choisissez trois moments de votre vie professionnelle qui sont, pour vous, des expériences significatives de votre métier de formateur, de formatrice ; Racontez ce qui s'est passé pour vous dans votre vie professionnelle et qui vous a conduit à être formateur, formatrice aujourd'hui ; Votre autoportrait actuel comme formateur, formatrice. »*

Que vous pouvez transformer pour le portfolio des étudiants futurs enseignants : *Choisissez trois moments de votre vie scolaire et/ou professionnelle qui sont, pour vous, des expériences significatives de votre futur métier d'enseignant-e ; Racontez ce qui s'est passé pour vous dans votre vie scolaire et /ou professionnelle et qui vous a conduit à vouloir devenir enseignant-e aujourd'hui ; Votre autoportrait actuel comme étudiant-e.*

Ou encore,

Trois moments de votre vie scolaire et/ou professionnelle et sociale qui vous paraissent significatifs de votre souhait d'être enseignante ; Votre autoportait en tant qu'élève (choisissez l'ordre d'enseignement auquel vous vous destinez) ; Un moment de votre scolarité que vous considérez comme significatif de votre manière d'apprendre ; Un ou deux moments de votre scolarité que vous considérez comme important pour comprendre un ou plusieurs rôles de l'enseignant-e ; Trois moments pendant le stage au cours desquels vous avez eu le sentiment d'être dans votre identité d'enseignante...

Il est à souligner que les moments biographiques peuvent s'effectuer tout au long de la formation dans le cadre d'un portfolio. Les consignes sur le versant biographique sont possibles, compte tenu de l'inachèvement et des changements (ou non) qui s'effectuent pour la personne. L'intérêt, c'est de régulièrement faire le point, soit en groupe, soit individuellement, soit avec le formateur, et de pouvoir se situer en cours et en fin de formation.

2. Passage par l'oralité, avant l'entrée en écriture individuelle

Deux options, entre autres possibles :

En trios, les personnes sont invités à renouer avec leurs souvenirs scolaires et à partager ce qui s'est passé pour eux dans leur vie scolaire et/ou professionnelle en regard de leur projet professionnel d'enseignant-e. Cela leur permet de tester la compréhension de leur récit et la dimension de l'adressage[48]. À la fin de la séance, chaque participant est invité à écrire et développer cette consigne *des souvenirs scolaires en regard de leur projet professionnel d'enseignant-e.*

En duo et avec la même consigne, chaque personne raconte à l'autre qui enregistre ce qui se dit (le récit, les échanges). À partir des enregistrements, écriture du récit, soit par la personne qui a raconté, soit par celle qui a écouté. *Il est possible aussi de proposer des alternatives dans le style d'écriture:*

---

moment dans l'acceptation de la démarche d'explicitation, comme un épisode singulier, défini dans le temps, qui fait partie d'un domaine de l'existence du sujet. (Faingold N., 2001)

[48] Lorsque le sujet est invité à produire un récit, il s'agit pour lui de choisir, dans un répertoire potentiel de vécus, un certain nombre de paramètres pour communiquer quelque chose à quelqu'un. Selon Fayol (1985), au moins trois paramètres sont nécessaires : un événement-référent objet de la narration, **une audience réelle ou virtuelle,** une situation d'énonciation définie par les lieu, moment et interlocuteur. La notion d'événement requiert attention. Elle configure la possibilité même de *faire-récit*. En effet, les études linguistiques relèvent que si les sujets reconnaissent comme événements ce qui se révèle suffisamment informatif ou inattendu (donc différenciés de déroulements banals), c'est le ***destinataire,*** du moins la représentation que s'en fait l'auteur qui donne à tel ou tel fait la qualification ou non d'événement. Cette sélection ne dépend donc pas seulement d'un fait, « *ni de l'individu isolé mais de la situation de communication telle qu'il se la représente (et non nécessairement telle qu'elle est) à un certain moment, en un certain lieu, face à un certain interlocuteur, c'est-à-dire dans une situation d'énonciation définie.* » (opus cité, p.131). À l'oral, c'est l'intérêt de l'auditeur, voire du public, qui va soutenir le récit et produire la mise en scène de l'événement par des moyens spécifiques ; le *rapport à l'autre* est déterminant dans le choix du récit, son ordonnancement, le script ; le *rapport à soi* se situe plus dans l'ordre de la régulation et de la maîtrise entre les effets produits sur l'autre et les résonances de présentation de soi (Snoeckx, 2001a.).

lettre qui s'adresse à une personne connue de l'écrivant ou à un autre étudiant, bilan adressé à elle-même ; même dans le second cas, il est possible de s'adresser à soi-même en tu *ou en* il *si cela facilite le passage à l'écrit*. (Snoeckx, 2001 b.)

Synthèses

L'étape est indiquée au pluriel, d'abord parce qu'il n'est pas question de synthèse totalisante qui dirait tout sur *Je* et aussi parce que, ce qui est formateur, ce sont les retours successifs, les différents regards portés sur cet écrit, ces écrits à propos de soi. Dans cette optique, je propose des tentatives de synthèses avec l'écriture qui peuvent être, soit des *réécritures* de morceaux de la biographie (plutôt avec les consignes moments, mais possible aussi sur l'ensemble de celle-ci), soit des *écrits complémentaires,* prolongements de la réflexion provoquée par les relectures et le questionnement (ces compléments sont datés pour l'historicité et le mouvement de la pensée sur soi et constituent la trace du cheminement) ou prolongements sur des thématiques ciblées, à choix pour la personne.

Je préfère privilégier la piste *écrits complémentaires* en ce qui concerne les autobiographies, parce que le questionnement, selon moi, provoque, plus facilement, une mobilisation potentielle, une mise en disponibilité de l'acte de relecture, acte souvent perçu négativement. Ces *synthèses* s'effectuent alternativement en groupe et en individuel. Le travail en trios expérimenté entre nous[49] est une illustration d'un dispositif de retour qui convient aux consignes qui se fondent sur des moments. Que ce soit en groupe ou individuellement, des consignes sont indispensables pour mettre en mouvement la pensée en orientant l'attention du lecteur sur certains aspects de son autobiographie professionnelle et/ou de formation. Il n'y a aucune hiérarchisation dans les consignes que je vais formuler, il s'agit plutôt de prendre les propositions comme des pistes de réflexion et de travail, de les confronter aux objectifs poursuivis en tant que formateur, de ne pas vouloir à tout prix rechercher l'exhaustivité, de penser en termes de *différenciation* des approches pour les étudiants, les professionnels.

1. Une piste inventaire

Relever ce qui est présent du passé dans l'inventaire considéré comme marquant et questionner leurs répercussions, les échos sur aujourd'hui en termes de compétences, obstacles et idéal ;

Interroger les continuités/discontinuités, les passages ;

Repérer les dynamiques (rapports entre individuel et collectif, rapports du sujet à ses cultures d'appartenances, milieu familial, socio-culturel, mais aussi rapport entre soi et soi) ;

Identifier les apprentissages et les compétences.

En ce qui concerne les *dynamiques,* C. Josso (1991, p. 214 et suivantes) en relève trois qui se trouvent présentes avec des intensités différentes dans les biographies : *Autonomisation/conformisation ;*

Responsabilisation/dépendance ; Intériorité/extériorité.

Elle indique aussi différents aspects à questionner dans le cadre de ces trois dynamiques, par exemple, à l'égard de sa famille d'origine, à l'égard des contraintes sociales, à l'égard des modes de styles de vie, à l'égard de systèmes de pensée, à l'égard de représentations de soi-même et d'autrui, à l'égard d'engagements sociaux-politiques éventuels[50].

Quant aux *domaines d'apprentissage,* l'auteure insiste pour en montrer la diversité, la complexité, l'inachèvement et la mise en jeu perpétuelle : « Ainsi, tout ce que nous faisons avec nous-même, avec autrui, avec des objets, avec l'environnement naturel, a exigé de nous un processus d'apprentissage, autrement dit a exigé que nous sachions mobiliser des attributs physiques et psychiques, découvrir des propriétés aux objets et l'environnement, nous rendre sensibles aux qualités d'autrui, afin que l'articulation entre le sujet et la médiation qu'il utilise permette la réussite de l'activité. » (opus cité, p. 209).

---

[49] Dispositif expérimenté : « Travail autour de nos récits de pratique ».

[50] J'ai choisi de moduler certaines des formulations de l'auteure. J'en assume la responsabilité.

Là aussi, il sera possible de lister des champs d'apprentissages, apprentissages *instrumentaux* aussi bien l'usage des objets que l'apprentissage des procédures et des procédés ; apprentissages *relationnels* ; apprentissages psycho-somatiques (relatifs au corps) ; apprentissages *réflexifs* qu'il soient pragmatiques ou critiques (Comment est-ce que je sais que...) qui permettent de repérer les **acquis** déjà présents dans certains contextes et de les mettre en regard avec le référentiel de la formation et/ou de la profession. Il est important de distinguer les acquis que la personne peut utiliser comme ressources, des acquis qui peuvent freiner ou bloquer.

Les acquis sont repérables sous quatre formes (Josso, Muller, Pfister, 1999) : « En termes *d'idées ou de représentations* que nous avons sur nous-mêmes, sur les autres, sur les groupes, les organisations, la société et sur la vie ; En termes *de sentiments ou d'émotions* en lien avec certains genres de personnes ou certains genres de situations ; En termes *de comportements* en certaines circonstances, avec certains genres de personnes ou de situations ; En termes de *savoir-faire avec* soi-même, avec les autres, avec les objets (instruments, machines) et les procédures ou procédés, avec les situations. » (article cité, p. 86)

Les consignes de relectures peuvent être formulées à partir de ces quatre formes pour provoquer des écrits complémentaires qui vont favoriser un déploiement de la connaissance de soi et des compétences de la personne. Par exemple, proposer de revisiter un acquis qui se présente surtout en termes d'idées en développant les comportements afférents, les sentiments et en dégageant les savoir-faire.

Les *passages* ou *transitions* (Cartier J-P, 2004) sont à investiguer tout particulièrement. « Le mot "transition" permet donc de désigner à la fois, un processus et un état : Un processus de changement, de passage entre deux périodes distinctes ; Un état intermédiaire entre deux états, une situation provisoire. » (p.1) L'hypothèse est de considérer les transitions comme des périodes privilégiées au cours desquelles la personne est confrontée « au problème de son intégration dans un nouvel environnement avec ses valeurs, ses normes, ses rôles, ses statuts spécifiques. Le sujet est donc amené à opérer des transformations des représentations qu'il a de lui-même et de ses rapports avec son milieu, en particulier social. Le processus de transition n'est donc pas un processus d'adaptation passif, comme une régulation dans le but de rétablir un équilibre perdu et antérieur. Il peut aussi être appréhendé comme un processus actif, une « rééquilibration majorante », permettant au sujet de définir de nouveaux rapports entre lui et son milieu. Parmi les représentations, la perception de soi, l'estime soi, le sentiment de compétence, l'identité personnelle peuvent, tout particulièrement évoluer pendant les périodes de transition. » (article cité, p.2) Il y a donc tout intérêt à explorer ces passages, ces « entre-deux, autorisant l'individu, provoqué dans son interaction avec le monde, à se libérer par le repérage, la rencontre d'occasions et la saisie d'opportunités » (p.2), d'autant plus que les personnes s'attardent peu sur ces *passages* et qu'il y a lieu, là, d'effectuer une mise à jour de processus et de capacités de transformations. Ce sont des périodes propices pour questionner les processus identitaires comme dynamiques de la perception de soi, stratégies, multidimensionnalité, entre autres. (Snoeckx, 2006).

Là aussi, le questionnement vise une description de ce qui se passe pour la personne, par exemple entre le moment où celle-ci passe d'enseignante à formatrice, d'étudiante à stagiaire dans la classe. La durée de l'entre-deux ne correspond pas nécessairement aux dates entre la fin d'une activité ou d'un statut et la nouvelle fonction. C'est très intéressant de repérer ce qui perdure encore de l'autre partie de soi dans les nouvelles tâches, de prendre conscience de comment le *Je* vit la nouvelle situation et des effets sur son engagement, ses réussites, ses étonnements, de mettre à jour les compétences mobilisées qui peuvent très bien être inhibées ou réinvesties ou encore mises entre parenthèses à d'autres moments de son histoire.

2. Une piste thématique

Selon les intentions de la formation et des options du formateur, il peut s'avérer pertinent et judicieux de proposer des relectures et des prolongements orientés vers des *thématiques*. Celles-ci peuvent être tout à fait singulières et contextualisées par rapport à chacune des personnes en formation ou plus collectives, à choix ou non.

La relecture est souvent un acte délicat, voire difficile pour les écrivants. C'est se trouver face à son écrit, et plus encore ici, face à ce que *Je* dit de soi, avec un surgissement potentiel des comportements

d'évaluation façonnés par l'ordre scolaire, la peur de se découvrir autre que ce que *J'imagine,* notamment, avec, en arrière-fond, une norme puissante de l'écriture « idéale ». Relire avec une orientation thématique peut s'avérer propice à défaire des blocages éventuels, peut-être parce que cette orientation correspond plus à des habitus de travail sur les textes. Il y aurait comme un effet de distanciation à rechercher des traces de thèmes dans son autobiographie professionnelle et/ou de formation. Bien entendu, le repérage des *passages* ou des *connaissances* peut être envisagé comme une forme de travail sur des thématiques, la frontière est floue, mais il m'apparaît que ces dimensions, plus liées au cheminement, entretiennent une forme de plus grande proximité avec *Je* et que le travail sur des thématiques ciblées peut offrir des alternatives aux personnes. Tout dépend du contexte, du temps à disposition, des intentions et des individus. Je considère essentiel de proposer des pistes qui relèvent de l'une et l'autre des catégories, sans nécessairement y mettre une progression quelconque, sans être non plus dans l'exhaustivité. Dans ces approches, le contrat est toujours ouvert, plusieurs propositions avec, parmi celles-ci, un nombre de pistes minimum à approfondir. Ce qui me fait différencier ce que j'ai nommé piste inventaire et piste thématique, c'est essentiellement le travail à effectuer qui, dans les thématiques, selon moi, est plus orienté vers l'avenir. Il prend appui sur l'itinéraire et s'engage plus directement vers le présent et l'avenir, avec quelquefois le risque de ne pas avoir suffisamment travaillé **avec** son histoire et d'entrer dans les options proposées par le formateur en extériorité.

Dans l'une et l'autre piste, effectuer une périodisation de son parcours professionnel, c'est-à-dire découper des empans temporels dans son itinéraire et les nommer, permet de distinguer plus facilement les passages, mais aussi d'obtenir des morceaux ciblés pour approfondir certains aspects ou certains thèmes et mettre à jour les continuités ou les discontinuités entre les périodes.

Quelques thématiques possibles : le rapport au savoir, le rapport au pouvoir, le rapport au langage, le rapport à l'autre, le genre, être femme ou être homme, chacun de ces thèmes pouvant se décliner en différentes strates.

Par exemple, pour *le rapport au savoir,* relever les traces de rapport à des disciplines spécifiques, celles dont la personne parle, mais aussi celles dont elle n'a pas parlé. A partir de ces premiers repérages, toujours en restant sur le rapport au savoir, pour inciter la responsabilité de l'étudiant dans son devenir, c'est intéressant de mettre en lien passé et avenir. Par exemple, proposer de choisir un savoir, présent ou non dans l'autobiographie, *dont la personne explore ensuite le mouvement dans sa vie* (comment je l'exerce aujourd'hui, comment il a commencé, avec qui, dans quelles conditions, avec quelles ressources, quelles stratégies, quels sentiments, le degré de « maîtrise ») *pour ensuite questionner l'avenir* (un savoir dans lequel je débute, avec qui, dans quelles conditions, quels sentiments, quelles ressources j'utilise, quelles questions, comment j'envisage cet apprentissage, qu'est-ce que je souhaiterais pour avancer, etc). Pour de futurs enseignants, ce questionnement sur le rapport au savoir me paraît essentiel pour se situer dans sa profession : s'interroger sur sa vision de ce savoir, explorer son attitude face à celui-ci et à son apprentissage, repérer une disposition intérieure, ses ressources et ses stratégies dans ce domaine. Il est possible d'inviter l'étudiant, dans la perspective de définir les enjeux du présent, *de solliciter un moment de stage au cours duquel un savoir spécifique est en jeu avec les élèves ou un élève, de décrire ce moment et de le questionner à partir de ce que l'étudiant a mis en lumière à propos de son rapport au savoir.*

Pour *le rapport au pouvoir,* il s'agit d'en pister les traces car il ne se présente pas toujours sous une facette explicite : *relever les moments, les expressions qui font référence aux institutions, aux hiérarchies, aux normes, aux valeurs, aux décisions et questionner si et comment le pouvoir s'exerce ou non, sous quelle formes avec quelle argumentation, qu'est-ce que ça provoque comme effets... Comme solliciter des moments où le pouvoir apparaît comme une dimension négative, positive. Ou encore proposer d'approfondir l'idée d'ordre dans la classe, telle qu'elle est dans le stage, telle que l'étudiant l'a connu en tant qu'élève, telle qu'il l'imagine pour lui dans sa propre classe et la place que cette dimension occupe dans l'organisation et l'enseignement...*

Le rapport *au langage* : il s'agit d'inviter à le repérer aussi bien dans la manière d'écrire ou de dire, mais aussi dans ses racines avec la lecture et l'écriture au cours de la scolarité, comme de susciter une exploration de la langue première, du bi voire du trilinguisme, d'inviter à écrire des morceaux dans l'une ou l'autre langue, d'analyser leurs caractéristiques singulières, peut-être ou peut-être pas, l'une

pouvant exprimer plus les idées que les sentiments ou vice versa...

Ce qui me paraît essentiel, c'est de proposer **des** pistes à partir de ce qui est écrit dans une perspective d'ouverture à des possibles potentiels.

D'autres entrées sont encore envisageables et offrent des possibilités pertinentes à la compréhension de soi, entre autres, une exploration des *figures* qui apparaissent dans l'écrit, des personnages qui peuvent jouer un rôle sur l'itinéraire de la personne en formation : figures *emblématiques, tutélaires* ou *figures d'ombres*. Il est intéressant de voir en quoi elles ont participé à certaines caractéristiques de la manière d'apprendre, d'appréhender le monde, d'entrer en contact avec les autres, comme de repérer et nommer les connaissances qu'elles ont permis ou non d'acquérir. Relire aussi son autobiographie en repérant *les silences,* les thèmes qui n'apparaissent pas, groupes, systèmes, idées : famille, appartenances, croyances, valeurs, etc. ou des aspects du vécu qui apparaissent peu, sentiments, émotions, convictions, valeurs, descriptions, etc., soit pour les déployer et en comprendre les dimensions, soit pour les confronter au projet professionnel.

.... Autres...

Savoir quoi faire du biographique, savoir quoi faire de soi

« L'histoire de vie, parce qu'elle met en évidence les faces cachées de la formation, c'est-à-dire le soubassement sur lequel se construit le rapport au savoir, donne accès à la complexité des dynamiques d'apprentissage. Que le biographique soit occulté ne signifie pas qu'il n'ait pas d'impact. L'attention biographique ne représente pas un luxe de formateur en mal de référence théorique. Le détour de l'histoire de vie nous permet de mieux comprendre les remaniements dont sont l'objet des savoirs de l'adulte. L'éclairage biographique offre une clef d'interprétation à des difficultés d'apprentissage que masque la seule référence aux principes de l'ingénierie pédagogique. Les impératifs du marché éducatif nous font croire aux bienfaits d'une efficience rapide. Or la vie adulte ne trouve pas sa forme dans la soumission à des exigences externes. L'intérêt et le plaisir de suivre un programme de formation ne sont pas suffisants. Sans travail de l'apprenant sur ses apprentissages, il n'y a pas vraiment de formation. L'adulte se forme parce que l'occasion lui est donnée, d'une manière ou d'une autre, de prendre la responsabilité de sa formation. Dans cette optique, la pratique biographique peut être considérée comme une manière d'aider l'adulte à prendre conscience des raisons implicites à ses choix d'apprenant » (Dominicé, 2001, pp.60-61). C'est dire si les propositions, les consignes, sont à formuler dans cet horizon de la responsabilité de l'autre, de sorte que le récit d'autobiographie professionnelle donne du sens à cette phase de la formation, à ce moment de la vie, « c'est-à-dire qu'il précise son apport formateur dans le mouvement qui consiste à 'cheminer vers soi'. » (Dominicé, opus cité, p.62)

Bibliographie

Belkaïd M., (1999), Formation des enseignants et (auto)biographie éducative. L'école de la vie et les écoles dans nos vies. *Spirale-revue de recherche en éducation,* 24, 15-29,

Camilleri C., Kasterstein J., Lipiansky E., Malewska-Peyre H., Taboada-Leonetti I., Vasquez A., (1999), *Stratégies identitaires,* PUF: Paris, 3Eme édition

Cartier J-P., (2004), *Un dispositif d'entretiens de recherche pour appréhender les transitions,* Expliciter n° 55, mai 2004, 1-17

Delory-Momberger C., (2004), *Les histoires de vie,* Paris, Ed Anthropos 2ème édition

Dominicé P. (2001), Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation in *Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline,* FPSE Genève, Les Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 95, 51-71

Dubar, C. (1991), *La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles,* Paris, Armand Colin

Faingold N., (2001), *De moment en moment, le décryptage du sens,* Expliciter n° 42, décembre 2001, 40-47

Favre M., (2004), Penser « le sot projet de se peindre » : de l'herméneutique à l'éthique, Préface, in Delory-Momberger C., *Les histoires de vie,* Paris, Ed Anthropos, 2ème édition

Fayol (M.), (1985), *Le récit et sa construction,* Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé

Josso C., Müller R., Pfister M., (1999), Les acquis expérientiels: souvenirs scolaires et reprises des études. Présentation du contexte de recherche-formation et synthèses générales, in *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre,* FPSE Genève, Les Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 87, 1ère édition 1998

Josso C., (1991), *Cheminer vers soi,* Lausanne, L'Age d'homme

Montandon C., (2004), *L'éducation du point de vue des enfants,* Paris, L'Harmattan

Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline, FPSE Genève, Les Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 95, 2001

Snoeckx M., (2000), Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoire In Gohier C. et Alin C., *Enseignant-Formateur, la construction de l'Identité professionnelle,* (pp 213-237), L'Harmattan : Paris.

Snoeckx M., (2001 a.), *Des récits et des hommes : expérienciel de St Eble août 2000,* Expliciter n° 38, janvier 2001, 16-22

Snoeckx M., (2001 b.), *Tu est Je ou comment un procédé d'écriture autorise…,* Expliciter n° 42, décembre 2001, 34-39

Snoeckx M., (2006), *Identité professionnelle et identité personnelle en formation initiale d'enseignants : ruptures, complémentarité, continuité,* Conférence à Montpellier le 8 décembre 2005, Rencontres du Pôle sud-est des IUFM sur les questions identitaires.

_____

Paru dans Expliciter 89, mars 2011

De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios

Mireille Snoekcx
Antenne Suisse Explicitation, GREX

Ce texte paraît à l'invitation de plusieurs d'entre vous qui ont expérimenté ce dispositif en trios avec des formateurs, avec des étudiants, avec des enseignants en formation. Engagée dans une démarche clinique dans plusieurs modules de la formation des enseignants primaires à l'université, j'ai sans cesse cherché à favoriser un retour réflexif sur la pratique. J'ai expérimenté avec bonheur le GEASE pendant le cursus de formation (Snoeckx 2002), mais surtout, ce qui a été le fil rouge de l'élaboration de dispositifs différents au cours de ces années comme chargée d'enseignement, c'est la place que l'écriture et l'explicitation tiennent dans mon expérience professionnelle. Ce que je souhaite partager avec vous, c'est un peu de mon cheminement en explicitation dans son articulation et son usage en écriture, de mieux comprendre, déjà pour moi-même, comment l'explicitation s'est nichée dans mes pratiques d'écritures et de formatrice, notamment en analyse de pratiques. Ce qui me paraît important de souligner, c'est que j'ai d'abord été dans l'ordre du faire, dans une conception de dispositifs qui fonctionnaient, puis, à la lumière des recherches effectuées au GREX, j'ai régulièrement observé mes pratiques pour mieux les comprendre et les partager.

Quelques constats sur la nécessité d'écrire sa pratique…

En tant que formatrice, j'ai invité régulièrement et avec obstination les étudiantes[51] à mettre en mots leur vécu, leurs expériences, aussi sous la forme écrite et pas seulement en analyse de pratique orale : Journal de formation, récits de pratique, écrits réflexifs pendant le séminaire clinique d'éthique. Pour passer ***du vécu à l'expérience*** certes, mais, surtout pour transformer ***le vécu d'une expérience en contenu de pensée,*** l'écriture m'apparaît comme une démarche indispensable et incontournable.

Une hypothèse forte sous-tend cette affirmation, l'hypothèse que le terrain est un lieu *potentiel* de transmission de l'expérience, et, pour que cette transmission puisse devenir opérante, il est nécessaire qu'il y ait, de la part de l'étudiante, *une posture d'appropriation* de l'expérience. Pour que cette posture puisse se construire et se développer, il y a au minimum nécessité de prises de conscience.

S'il y a, à la fois, nécessité de prises de conscience de ses conduites dans l'action et toujours des dimensions qui échappent à la conscience, il s'agit d'envisager **les conditions** qui favorisent et provoquent ce que je pointe comme une posture d'appropriation. À mon sens, ces conditions relèvent de deux aspects : le *rapport au réel* et le *rapport à soi* du sujet en formation. Ce qui distingue en formation ces deux aspects, c'est principalement que l'un paraît plus facile ou plus légitime d'accès que l'autre. Pourtant, ils sont étroitement mêlés et provoquent des interférences sur les disponibilités des étudiantes à entrer dans une posture réflexive. Le savoir analyser ne se limite pas à interpréter le plus finement possible les situations de travail décrites, le savoir analyser entraîne **une prise en compte de soi** dans la situation, que l'on ait été acteur ou observateur. C'est ainsi que j'ai considéré l'écriture comme un incontournable de cette posture d'appropriation de l'expérience.

L'écriture réflexive : Ecrire sa pratique, analyser sa pratique.

C'est une hypothèse fondamentale que la mise en mots par écrit de la pratique est déjà un premier

[51] Le vocable « étudiante » recouvre aussi le masculin : lire les étudiantes et les étudiants.

mouvement d'analyse de cette pratique.

Qu'est-ce qui me fait affirmer cela ? Ecrire un moment de pratique oblige à arrêter le cours du vécu, à considérer ce qui s'est passé dans la pratique de classe pour une étudiante, donc à revenir sur un passé plus ou moins proche et à saisir un échantillon de ce passé pour le comprendre. Qu'est-ce qui fait que nous sélectionnons plutôt ce moment qu'un autre serait une dimension à interroger, mais l'essentiel, déjà, **c'est que le découpage choisi est une première approche de compréhension de la pratique.** Ricœur (1986) insiste pour signaler que, ce qui permet d'échapper à l'alternative entre distanciation aliénante et participation par appartenance, c'est le texte : « *Le texte est pour moi beaucoup plus qu'un cas particulier de communication interhumaine, il est le paradigme de la distanciation dans la communication ; à ce titre, il révèle un caractère fondamental de l'historicité même de l'expérience humaine, à savoir qu'elle est une communication dans et par la distance.* » (p.102).

Et Ricœur ajoute : « *L'écriture fonctionne en mettant l'événement à l'abri de la destruction et rend le texte autonome à l'égard des intentions de son auteur. La distanciation est constitutive du phénomène du texte comme écriture ; Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte, c'est s'exposer au texte.* »

Bien entendu, il y a différents types de textes, comme il y a différents types d'écritures, comme il y a différents types d'écrits. Mireille Cifali (1996) a mis en évidence que le parler de la pratique, surtout enseignante, c'est le ***récit*** et le récit est considérée comme une écriture narrative.

Ce que je propose aux étudiantes et aux personnes en formation, c'est d'expérimenter ce que j'ai qualifié comme **une écriture réflexive,** c'est-à-dire, « comment passer du narratif au descriptif puis à l'argumentatif » dans le cadre d'une écriture impliquée qui se confronte à la distanciation. Ces **passages s'effectuent, notamment par le processus de réécriture.**

Il y a lieu de ne pas enfermer le processus de réécriture uniquement dans le dispositif proposé, de penser qu'il peut prendre des formes diverses et que la voie de l'écriture réflexive sur les pratiques ne se limite pas à la réécriture.

Un dispositif d'expérience en trios

Ce que je vais vous proposer, c'est un dispositif d'analyse de pratique qui a comme intentions de provoquer de l'écriture dite réflexive. Pour moi, **une écriture réflexive est une écriture impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives, et prospectives.**

Il s'agit de dire *Je,* c'est en ce sens que j'affirme que l'écriture réflexive est nécessairement une écriture impliquée. Non seulement, il s'agit de quelque chose que la personne a vécue, mais aussi qui la concerne. Je nuancerai le « quelque chose que j'ai vécu ». L'utilisation du pronom ***Je*** est un des indices de l'écriture impliquée, mais il ne le garantit pas. Je peux écrire **Je** mais n'écrire que sur les autres, le contexte, ne développer que des commentaires et passer sous silence ce que j'ai fait...

Il s'agit de veiller, pour la formatrice à l'intégrité de l'implication, à créer la confiance, à dépasser les représentations négatives sur l'écrit et l'écriture. Dites-vous bien que c'est un cheminement qui peut être très long pour certaines étudiantes, pour des professionnels, pour chacun et chacune d'entre nous, si nous ne sommes pas régulièrement exposés à l'écriture.

Le récit

Il s'agit d'un dispositif qui débute avec un récit de pratique. Avec les étudiantes, dans le cadre du séminaire d'intégration de fin d'études, il leur avait été demandé, d'écrire, à la fin de chaque semaine du stage en responsabilité, **un court récit** d'un moment de leur pratique de classe, dix, quinze lignes environ. Nous étions restés très vagues sur le choix de ce récit, nous avions annoncé, que ces textes seraient travaillés en séminaire entre pairs, ce qui annonce le destinataire. De même, toute demande d'écriture est toujours précédée d'une indication sur l'usage de cet écrit : s'il va être lu par d'autres, s'il va être partagé, ou si l'auteur est le seul lecteur : *Ce que vous allez écrire sera partagé dans des groupes de 3*. En effet, cette question de l'adressage configure la manière d'écrire, mais, surtout, c'est une posture éthique que d'annoncer l'usage qui va être fait du texte. L'écrit de pratique, du fait qu'il met en scène la personne, est un objet que je considère comme « précieux », de l'ordre du don, à traiter avec précautions.

J'ai constaté, en invitant différentes catégories de professionnels à écrire un moment de pratique, que cette demande était souvent beaucoup trop ouverte pour une grande majorité. Soit, ils prenaient ce qui venait de se passer récemment, soit ils n'avaient pas de situations suffisamment « intéressantes » pour les présenter en formation, soit ils choisissaient des situations qu'ils connaissaient déjà et dont ils avaient déjà en partie une compréhension. Je suis donc devenue particulièrement vigilante pour **la consigne** de demande de récit. Et, en devenant vigilante, je me suis acheminée à proposer le choix entre plusieurs possibilités de situations, en orientant leur attention vers des vécus passés qui pouvaient avoir été signifiants pour eux. Un des blocages avec l'écriture, c'est le « Je ne sais pas écrire », mais aussi « Je n'ai rien d'intéressant à dire ». Pour désamorcer ce type de blocage, la proposition de consignes à choix permet d'obtenir le consentement et de désamorcer la recherche consciente de situations, de favoriser le laisser venir en écriture. Souvent les formateurs m'ont demandé comment je m'y prenais pour formuler une consigne. Je suis restée souvent muette. Aujourd'hui, je me sens un peu plus au clair avec cette question.

Qu'est-ce qu'il s'agit de provoquer avec une consigne ? Il s'agit de formuler **des intentions éveillantes** pour laisser venir des moments de vécus qui permettent des prises de conscience de ce qu'est la singularité de la pratique de chacun. Notre passé n'est pas indexé par le calendrier, le 3 novembre à 17h, je ne sais pas ce que j'ai fait, sauf si c'est un moment phare de ma vie. Par contre, mon vécu est toujours constitué de moments pendant lesquels j'ai éprouvé des sentiments, quelquefois contradictoires ou pas, mais il y a toujours eu des couches de vécu avec des valences relationnelles, des croyances sur moi et sur les autres, avec des activités régulières ou exceptionnelles. J'essaie donc de provoquer **des effets perlocutoires** de résonances pour toucher des couches de vécu de façon à ce que du passé singulier puisse émerger. Dans toutes les situations professionnelles dans lesquelles il y a de l'humain en jeu, il y a toujours des moments critiques, satisfaisants, difficiles, etc.

Pour « démonter » le processus de fabrication d'une consigne d'écriture de la pratique, deux aspects sont à considérer (Vermersch (2007) : le premier, c'est que l'aspect crucial d'une question ou d'une relance pertinente, ce n'est pas seulement la formulation, mais plutôt, **l'adéquation entre la formulation de la question et le but poursuivi** ; le deuxième aspect, tout aussi déterminant, c'est que la toute première fonction d'une question ou d'une relance, c'est de **capter et mobiliser l'attention de l'autre,** que ce passage n'est pas mécanique, qu'il est modulé par le consentement de l'autre.

Ça vous convient si je vous invite à tester quelques formulations :

« Ce que je vous propose, si vous en êtes d'accord, c'est de laisser revenir ***une situation professionnelle critique dans laquelle vous avez rencontré quelque chose de l'ordre de la résistance.*** Et quand vous l'avez trouvé de l'écrire. » Chaque mot agit comme un entonnoir, situation, professionnelle, critique, rencontré, quelque chose, de l'ordre de la résistance. En même temps, ces mots restent très ouverts. Ils pourraient aussi bien concerner un formateur qu'un mécanicien... Dans ce qui va être raconté, il y a de fortes probabilités que vous n'ayez pas complètement compris tout ce qui s'est passé. En tout cas, ce que je propose, c'est d'orienter votre attention sur un champ de situations où il y a des tensions éventuelles, ce qui décrispe l'idée de n'avoir rien d'intéressant à dire.

Prenons encore une autre consigne **:** ***Racontez une situation professionnelle vécue récemment en tant que..., entre routine et événement.***

Vous pouvez être *formateur, enseignante, infirmière, vendeuse, jardinier,* il y a de fortes probabilités que vous ayez eu des moments de routine pendant lesquels quelque chose arrive et rompt le cours de quotidien bien réglé...

Je peux aussi être plus précise, en orientant votre attention dans une catégorie de situations particulières, ici pour des formateurs : ***Racontez un moment d'un entretien de visite de stage ou de rencontre avec un stagiaire au cours duquel vous repérez quelque chose qui vous préoccupe.*** J'aurais pu aussi choisir à la place de quelque chose qui vous préoccupe ***quelque chose qui vous échappe, quelque chose qui vous intrigue, quelque chose qui vous encourage...***

Cachée au creux de la consigne, dans le choix des mots et la vigilance que j'apporte à la formulation, vous avez toute la réflexion psycho phénoménologique sur les intentions éveillantes, le laisser venir, les effets perlocutoires, les couches de vécu, la prise en compte de l'action...

Après la consigne, après l'écriture du récit, l'explicitation va encore manifester sa présence dans le

choix du dispositif pour faire émerger de la prise de conscience et du savoir analyser. Si je reste sur l'écriture comme pratique d'analyse, si je considère que le vécu ne se donne pas d'emblée, qu'il y a toujours des aspects du vécu qui ne sont pas présents immédiatement, il y a lieu d'effectuer un travail sur le récit et ce travail passe, pour moi, par la rigueur et la nécessité d'une documentation, par des étapes clairement identifiées et identifiables. Les trios vont être en possession d'un guide[52] qui leur permettra d'effectuer une analyse.

Ce que je demande aussi, c'est de rester en vigilance de soi pendant que le temps d'écriture, « comment vous vous y prenez, quels sont vos sentiments, qu'est-ce qui est important pour vous ». Ce que je propose, c'est de noter, quelle est sa posture d'écrivant. C'est une écriture de travail, une écriture *grise* qui ne sera pas partagée en trio, sur laquelle vous pourrez revenir pour mieux vous comprendre en écriture.

Réécrire

L'idée, ce n'est pas seulement de jeter sur le papier des traces des événements, c'est de relire ces écrits pour entrer en compréhension, les réécrire pour les approfondir et s'approcher au plus près de ce qui s'est passé. Relire et réécrire ne sont pas des actions spontanées, habituelles. Il y a quelquefois nécessité à passer par des médiations pour pouvoir s'engager dans la reprise des événements. Il faut lutter contre l'idée que nous avons dit et écrit tout ce qu'il y avait à dire. Selon P. Vermersch, nous constatons que notre vécu ne nous est pas complètement transparent, qu'il y a des aspects de notre vécu qui ne nous sont pas d'un accès immédiat et qui peuvent éclairer nos actes si nous prenons le temps d'y revenir et de nous y arrêter. Nous allons donc passer par un dispositif de partage, par une ***réécriture médiée*** par les autres, pour avancer dans la compréhension de l'écriture des pratiques et pour s'engager dans la démarche de réécriture.

La réécriture n'est pas une manière de mieux choisir ses mots, de faire littérature, la réécriture, c'est une activité qui nous permet de compléter les blancs, de mieux préciser, et ainsi de mieux comprendre la situation.

Plusieurs temps et étapes rythment le partage :

Temps 1. Partage et questionnement (points 1 et 2 du guide)

Chaque membre du trio occupera les trois rôles, celui d'exposante de son récit (le scripteur), celui de secrétaire (preneuse de notes), celui de questionneur (Intervieweuse).

Tout au long du travail, la secrétaire note le plus précisément possible les précisions apportées, tout au long de l'échange, par celle qui présente son récit. Il est toujours possible pour la secrétaire de poser une question, de proposer une piste, mais son rôle principal reste la prise de notes.

Il y aura d'abord **lecture** par l'exposante. Après la lecture de son récit, elle peut ajouter, s'il y a lieu, quelques informations, qui lui semblent utiles pour la compréhension de son récit.

L 'intervieweuse pose ensuite des questions pour affiner la situation. Le format et les catégories du canevas de questions proposé sont en référence avec le modèle de l'action de P. Vermersch. Pour ce dernier, toute action comporte en plus du déroulement des actions élémentaires (le procédural), un contexte déterminant pour indexer la situation, des intentions qui peuvent être conscientes et non conscientes, des jugements, des opinions, des évaluations, de même que des savoirs, qu'ils soient d'expérience, théoriques ou prescriptifs, qui permettent d'effectuer les actions telles qu'elles ont été réellement faites. À toute action sont attachées des émotions.

Bien sûr, les étudiantes peuvent poser d'autres questions que celles proposées, mais ce qu'il est demandé, c'est de suivre *l'ordre* de déroulement du type de questions : 1. Des questions qui visent à comprendre la situation, c'est-à-dire à la faire décrire le plus de détails possible ; 2. Des questions qui visent à repérer le ou les problèmes. Avant de commencer ce questionnement, l'intervieweuse invite à

---

[52] Il est proposé à la suite de cet article. Vous y découvrirez de l'explicitation... Même si les personnes ne sont pas formées à l'explicitation, j'ai constaté qu'elles arrivent tout à fait à s'emparer des formulations proposées et à s'engager dans un travail d'élucidation.

l'exposante à préciser ses attentes. Qu'attend-elle du trio : celle-ci formule ce qu'elle souhaiterait mieux comprendre. Ne pas se contenter de la première formulation. Demandez à l'exposante de bien vérifier si la formulation lui convient, si c'est juste pour elle.

La phase de questions est terminée et le trio peut proposer des hypothèses, voire des pistes de résolution (prospective).

Dans cette phase, la secrétaire note les hypothèses, les pistes que l'exposante agrée parmi toutes les propositions.

Puis, c'est au tour du second exposant, puis du troisième.

Temps 2 Réécriture par la secrétaire (point 3 du document guide)

Lorsque le partage à l'oral est terminé pour les trois membres du trio, vient le temps de la réécriture. Tous les secrétaires écrivent en même temps.

C'est la secrétaire qui réécrit le texte de son exposante en utilisant le pronom Elle ou Il selon le genre de la personne.

La secrétaire réécrit tout le texte initial en **insérant** les nouvelles informations, les compléments, les hypothèses, en tenant compte du déroulement chronologique du récit travaillé, à la place qui convient. Cette réécriture peut se différer dans le temps, d'une semaine à l'autre ou le lendemain, suivant le déroulement du séminaire et le rythme et la durée des séances. Lorsque le texte est réécrit, l'exposante le reçoit et le lit silencieusement. Puis, l'exposante écrit ce qui lui vient à propos de ce travail d'écriture et de réécriture et partage avec la secrétaire et/ou le trio ce qui lui convient.

Quel est l'intérêt à ce que la réécriture soit du ressort de la secrétaire ? Hormis le fait que c'est toujours plus facile de travailler à partir de sa prise de notes personnelle, trois arguments militent pour cette pratique. Le premier, c'est qu'il y a souvent réticence à réécrire sa situation, notamment parce que l'exposante considère qu'elle a déjà tout dit et que l'activité de questionnement lui a déjà permis d'effectuer des prises de conscience ou d'envisager l'événement sous un autre point de vue ou encore lui a procuré une compréhension qui la satisfait ou lui donne des pistes pour continuer. Ce n'est que par l'expérience de la nécessité et de la puissance d'une réécriture, qu'il y a consentement à s'y engager à propos de son propre écrit. Le deuxième, c'est que la réécriture par un autre que soi, provoque, dans un premier temps, un réfléchissement de son action et fonctionne comme un révélateur de son expérience. Le troisième c'est que la réécriture par la secrétaire constitue son expérience comme **texte** et participe de ce phénomène de distanciation que souligne Ricœur. Et si l'expérience devient texte, elle est potentiellement aussi, source de connaissances...

Qu'en disent les étudiantes ?[53]

Ce que j'ai constaté avec étonnement, c'est que, pour les étudiantes, le texte réécrit devient un autre texte, ce qui confirme le phénomène de distanciation à l'œuvre configurant l'expérience comme texte.... Elles en parlaient comme d'un texte « *que ma collègue avait écrit* » ..., en ajoutant, pour Constance[54], « *que tout ce qu'elle avait écrit était vrai et reflétait la réalité, ou plutôt ce que j'avais pu vivre durant cette matinée. Des images défilaient dans mon esprit, je revivais mon stage, plus particulièrement ce lundi matin* ». Constance, dans son retour à propos de la réécriture, met en évidence que le guide a facilité une description de la situation spécifiée et, en même temps, a fonctionné en résonance aussi sur son expérience du stage. Elle ajoute : « *En lisant le deuxième texte, j'ai pris conscience que les moments d'échange du trio ressortaient dans le texte. Au travers des*

---

[53] Le séminaire d'intégration de fin d'études a lieu tous les quinze jours de 18h à19h30. En 1h30, seul le temps 1 est effectué. La réécriture par la secrétaire est envoyée par courriel à l'exposante pendant la période des quinze jours, entre deux séances. La réponse suit le même cheminement. Récit, réécriture et réponse forment une des pièces du Portfolio.

[54] Extraits du retour écrit de Constance après le dispositif en trio et inséré comme pièce du Récit de pratique dans le Portfolio du séminaire d'intégration de fin d'études.

questions et des interrogations, j'ai dû et pu me remettre en question pour pouvoir exprimer et expliquer les sentiments que je n'avais pas réussis à mettre sur papier lors de ma première écriture. ». Ce qui m'a surprise aussi, c'est de réaliser que le travail en trios prenait une signification dont les étudiants n'avaient pas nécessairement conscience quand elles l'effectuaient, notamment lorsqu'elles étaient l'exposante ! En effet, pour moi qui les voyais fonctionner, elles étaient d'un sérieux et d'une attention toute particulière à l'autre pendant le questionnement. Cela m'indique que le temps d'échanges en séminaire n'est pas suffisant pour que les prises de conscience soient pleinement prises en compte par les étudiantes. Il y a nécessité d'un retour pour prendre la mesure du travail effectué. « *En le relisant plusieurs fois, j'ai été étonnée de voir que l'auteur* (La secrétaire !) *était resté fidèle au texte en y ajoutant les éléments qui lui manquaient sans pour autant déformer la situation, l'histoire que j'avais pu vivre* ». Ce constat milite sur l'usage de l'écriture en analyse de pratiques, du moins, cela éclaire l'importance d'une reprise, réécoute d'un enregistrement de la séance par exemple ou réécriture... Et Constance termine en remerciant sa collègue « *d'avoir compris* » : « *Si on compare les deux textes* (le sien et le texte réécrit), *on constate que je ne suis pas très objective et que j'ai plutôt tendance à me rabaisser ou à trouver le détail qui blesse et ne rend pas le texte aussi positif qu'il devrait être dans ce cas présent* ». En effet, Constance est très exigeante envers elle-même et, selon sa formatrice de terrain, elle ne souligne que ses manques, avec une certaine dureté. Ce retour écrit, en réponse à la réécriture, va permettre à Constance de rendre compte de sa pratique avec plus de bienveillance envers elle-même au cours des stages suivants et, lors de l'écriture du Texte final, lorsqu'elle revient sur l'ensemble de son parcours de formation, d'effectuer des constats lucides et constructifs dans son « Récit de la construction de sa responsabilité ». Pour moi, là aussi, la *réciprocité* influence la prise de conscience et l'acceptation de quelque chose de soi par la médiation du travail de l'autre. Car c'est un travail délicat, sensible, que de reprendre le texte de l'exposante et d'insérer les nouvelles données dans le déroulement chronologique, avec les mots mêmes de la personne, d'indiquer ce qui est considéré comme accepté par l'étudiante... Cela suscite une attention à l'expérience et à la personne qui développe l'écoute, l'empathie, la compréhension, la confiance en l'autre.

Pour ne pas conclure

Qu'est-ce qui était important pour moi lorsque j'ai mis en place ce dispositif la première fois ? [55] D'abord, la volonté que les étudiantes soient des acteurs de leur formation, d'où le choix que les échanges et le questionnement puissent être le plus dynamique et interactif possible. À trois, avec des rôles différenciés, chacune des protagonistes est toujours en action. Au cours des trois tours, elles occupent des rôles différents, ce qui permet d'exercer, à chaque changement, d'autres compétences pendant l'activité. Ensuite, la conviction que les échanges entre pairs favorisent et stimulent l'apprentissage, l'appropriation de l'expérience, dans une démarche de co-consruction de sens. De plus, pendant la durée d'une séance, toutes les situations des participantes sont explorées contre une seule avec le dispositif Gease. Peut-être l'exploration est moins fine, notamment du côté de la théorisation. Mais, surtout, il y a, pour moi, le pari de la réciprocité et de l'accueil de l'autre. Chacune s'expose, écoute, réécrit et cette dynamique crée une communauté de pensée. En horizon aussi, l'espérance que les enseignantes, en développant des compétences de pratique réflexive et d'analyse, puissent construire une communauté de professionnels, capable de penser eux-mêmes leur profession.

Bibliographie

Cifali M., (1996) Transmission de l'expérience, entre parole et écriture, *Education permanente* 127

Cifali M., André A., (2007) *L'écriture de l'expérience, Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles,* Paris, PUF

Cifali M., Giust-Desprairies F., (sous la direction de), (2007) *De la clinique, Un engagement pour la*

[55] Quelques années plus tard, j'ai eu la surprise de trouver un dispositif en trios, analogue à celui que j'avais conçu et expérimenté (Cifali et André, 2007).

formation et la recherche, Bruxelles, De Boeck

Ricœur P., (1986), *Du texte à l'action,* Collection Esprit/Seuil, Paris

Snoeckx M., (2001), *Tu est Je ou comment un dispositif d'écriture autorise* in Expliciter (42) : 34-39

Snoeckx M., (2002), *GEASE* et formation initiale des enseignants Expliciter (43) : 14-18

Snoeckx M., (2007), *Ecriture professionnelle et explicitation : autobiographie professionnelle en formation,* Expliciter (70) : 16-23

Snoeckx M., (2008), Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif in *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience,* Bruxelles, De Boeck, p.125-140

Vermersch P., (2006), *Les fonctions des questions* in Expliciter (65) : 1-6

Vermersch P., (2007), *Approche des effets perlocutoires* in Expliciter (71) : 1-23

Annexe
Réécriture d'un Récit
Pistes de questionnement
Produire de l'intelligibilité
Travail en trio

Itinéraire

Lecture du récit choisi par **le scripteur**

1. Questionnement qui vise à comprendre la situation (l'intervieweur)
2. Questionnement qui vise à repérer les problématiques et les difficultés (l'intervieweur)
3. Réécriture du récit par **le secrétaire**

1. Des questions qui visent à comprendre la situation

Il s'agit de revenir le plus précisément sur ce qui s'est passé, sur ce qui a été observé afin de pouvoir restituer une description fine des faits présentés pour mieux en saisir le sens.

Le contexte

Il est important d'avoir une description détaillée du lieu, des personnes en présence et de leur statut, du moment pendant lequel se déroule la situation.

Oû ? Quand ? Avec qui ? Y a t il quelqu'un d'autre encore ?

Sentiments par rapport au contexte (confort/inconfort ; familier/inconnu ;

stressant/encourageant/décourageant : peurs/confiance).

Le déroulement (procédural)

Il. elle, écrit ce qu'elle fait et comment il, elle le fait.

Qu'est-ce que tu as fait au début ? Et ensuite ? Et après ? Et juste avant que....

Et quand tu fais... est-ce qu'il y a quelque chose qui se passe en même temps ?

Et pendant que tu fais... qu'est-ce qui arrive ou n'arrive pas ?

Parmi tous ces moments, y en a t il un que tu considères comme important pour toi ?

Si oui, es-tu d'accord de t'y arrêter et de me le décrire encore plus en détails ?

À quoi tu es attentif ?

Relancer sur les verbes.

Les intentions

Il. elle, indique ses buts, objectifs, intentions, motifs. Il s'agit de questionner les intentions à différentes étapes du récit.

Qu'est-ce que tu cherches à faire quand... ?

Qu'est-ce que tu souhaites faire ?

Qu'est-ce qui est important pour toi ?

Les jugements

Il. elle, présente ses opinions, commentaires, croyances.

Qu'est-ce qui fait que c'est important ?

Qu'est-ce qui t'as permis d'identifier que... ?

Comment tu t'y prends pour faire ce choix ?

Qu'est-ce que tu penses juste à ce moment-là ?

Qu'est-ce que tu crois à propos de cette chose-là ?

Le déclaratif (les savoirs procéduraux, d'expérience, prescriptifs, théoriques...)

Il. elle, parle de ses savoirs à propos de ce qu'il ou elle fait.

Qu'est-ce qui te fait dire cela ?

Sur quoi tu te bases pour... ?

Comment tu le sais ?

L'état interne (émotions)

Et quand... qu'est-ce qui se passe pour toi ?

Cela te convient de me faire part des effets que cela a sur toi ?

Si des métaphores apparaissent à un moment du récit ou des précisions apportées : « Es-tu d'accord de me parler de ce que cette image signifie pour toi ? »

2. Des questions qui visent à repérer le ou les problèmes

Il s'agit de mettre en lumière les tensions, les nœuds de difficultés, les pensées telles qu'elles apparaissent.

Qu'est-ce qui pose problème (s) selon toi ?

Qu'est-ce qui te pose problème (s) à toi ?

Quel est, pour toi, le moment qui te pose le plus problème ?

Cela te convient que nous nous y arrêtions ?

Si oui, prends le temps de revenir sur ce moment ou ça te pose problème, qu'est-ce qui fonctionne pour toi ? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas ?

Qu'est-ce qui est important pour toi, à ce moment-là ?

Te venait-il des idées, des opinions, des commentaires ou encore autre chose, à ce moment-là ?

Quels sont les points de difficultés qui apparaissent ?

Qu'est-ce qui fait, selon toi, que cela se soit passé comme ça ?

Aurais-tu voulu faire quelque chose d'autre ?

Y a t il d'autres questions qui te viennent maintenant ?

Ou peut-être d'autres commentaires ?

Qu'est-ce qui t'a fait écrire ce récit ?

Quel titre proposerais-tu pour ce récit ?

Qu'est-ce qu'il serait possible d'envisager pour la suite ?

3. Réécriture

Le **secrétaire** (preneur *de notes désigné)* reprend le texte et le complète à partir des nouvelles informations. Cela peut nécessiter d'insérer de nouvelles phrases dans le corps même du texte, de compléter certaines phrases, d'ajouter des paragraphes, de prolonger la description, de présenter explicitement les difficultés, les constats, les pistes possibles auxquelles le scripteur adhère. Il s'agit de TOUT écrire, même ce qui ne change pas.

Le secrétaire réécrit le texte en utilisant le pronom il ou elle en lieu et place du JE. Chaque fois qu'il, elle rencontre le pronom ON, il, elle le transforme en nommant les personnes concernées (nouveaux prénoms etc.), toujours dans le respect de l'anonymat.

Après la réécriture, le texte est remis au scripteur. Celui-ci en prend connaissance et note tout ce qui lui vient à la lecture du texte remarques, constats, impressions...

Annexe enseignants

(exemples, témoignages)

L'analyse des pratiques a pour but de décrire et de comprendre des situations professionnelles. Elle cherche aussi à provoquer la transformation volontaire d'une personne dans toutes ses dimensions. Cette aide au changement n'est possible que si deux types d'activités réflexives, le réfléchissement et la réflexion, articulées entre elles, sont prévus de façon à permettre une prise de conscience. Dans ce processus l'entretien d'explicitation est une aide précieuse.

C'est ce que montre, chacun à leur façon, Anne Flye Sainte Marie, Philippe Péaud et Brigitte Laurency dans les trois articles qui suivent, illustrés de protocoles.

Paru dans Expliciter 62, novembre 2005

Les techniques d'explicitation comme voie d'accès à une démarche réflexive

Anne Flye Sainte Marie
Maître de conférences
Département des Sciences de l'Education / LISEC – Université Nancy2

Depuis ma formation de base à l'EDE en 1999, je n'ai dans les premiers temps guère repris la démarche, probablement installée dans la croyance que j'avais une maîtrise insuffisante de la technique pour pouvoir en faire un usage pertinent. La participation au séminaire du GREX d'abord, le nombre croissant d'accompagnements assurés dans ma pratique professionnelle auprès de personnes ou de groupes, puis la participation au stage niveau 2, animé par Nadine Faingold en 2003, m'ont progressivement relancée dans une pratique plus régulière. Sans être sûre de ma maîtrise de l'outil, je ne perds plus une occasion d'utiliser l'EDE, et après en avoir découvert pour moi-même les bénéfices, lorsque je me suis trouvée en position de sujet interviewé, j'en mesure aujourd'hui régulièrement l'intérêt pour aider les personnes à s'auto-informer sur leur propre activité, et par là-même à s'engager dans une démarche réflexive.

Je souhaite ici revenir sur mes usages de l'EDE, en commentant d'abord la transcription d'un entretien réalisé au printemps dernier, puis en évoquant ensuite la manière dont j'utilise les techniques d'explicitation au cœur de mes pratiques d'enseignement et d'accompagnement.

1) Transcription et Analyse d'un entretien

T. est professeur des écoles, maître-formateur et par ailleurs instructeur/formateur de pilotes d'avion. Suite à un certain nombre d'échanges que nous avions eus sur les démarches d'analyse de pratiques et de retour réflexif sur l'expérience, il avait émis le souhait d'une découverte concrète des techniques d'explicitation. Je lui ai donc proposé d'expérimenter l'EDE en position d'interviewé. Ce sont en fait deux entretiens successifs que j'ai menés auprès de T. en mars, puis en mai 2005, le premier entretien appelant selon moi un prolongement.

J'ai choisi de résumer le premier entretien, avant de proposer une analyse plus précise du second. La consigne initiale donnée à T. lors du premier entretien était la suivante :

Je te propose de retrouver dans ton expérience, dans quelque domaine que ce soit, celui qui t'intéresse, un moment où tu as vécu quelque chose d'inattendu, d'inhabituel, un moment qui a fait saillance dans ta pratique à ce moment-là. Tu laisses venir.. (A1)

En réponse à cette consigne, T. a choisi de présenter une situation ancienne datant d'une douzaine d'années : moment vécu lors de sa formation aéronautique, alors qu'il était aux commandes de son avion, moment d'échec à réaliser l'opération qu'il devait exécuter, et durant lequel il avait du subir la colère du formateur. En décrivant cette situation, T. sent remonter en lui l'émotion qu'il avait ressentie à l'époque : un sentiment d'humiliation accompagné d'une sensation de crispation et de lourdeur.

J'ai le souvenir qu'à un moment donné... les choses se sont enclenchées très rapidement pour une erreur, quelque chose que je n'avais pas fait, quelque chose de pas assez rapide... il est vrai que j'avais la pression dans ma tête, tout se bousculait.... La formation avait été trop rapide, il y avait des choses qui n'avaient pas eu le temps de s'installer... on me demandait d'agir, de faire des actions qui n'étaient pas intégrées du tout... je faisais les choses un peu mécaniquement... (T42)

Ce moment douloureux avait généré beaucoup d'angoisse et rapidement après cet épisode, T. avait décidé d'interrompre sa formation :

J'avais plus envie... il y avait quelque chose de cassé... avec toutes les bonnes raisons du monde, il y avait plus moyen de revenir en arrière... (T84).

Au moment où, dans l'entretien, T. évoque cette situation, il me dit combien le sentiment d'angoisse lui revient quasiment intact au moment où il parle. L'évocation du ressenti de crispation est accompagné d'un mouvement circulaire des mains à hauteur du thorax qui marque la fermeture, le repli.

T. précise que cette angoisse lui revient parfois alors qu'il est en position d'instructeur :

Le deuxième mot que je cherchais tout à l'heure, c'était : échec. Quand je suis un formateur, c'est le mot échec... je suis quelqu'un qui n'aime pas échouer de toute façon... je n'aime pas être dans cette situation-là, je n'aime pas échouer, ça, ça reste... (T96).

T. se sent en échec comme instructeur quand il est confronté à un échec de la personne qu'il est en train de former, T. a le sentiment que peut-être l'échec du formé lui rappelle ses propres échecs.

Si tu veux, j'ai un mot qui me vient fort, c'est la culpabilité... en fait est-ce que je ne cherche pas, encore une autre hypothèse, à me déculpabiliser du fait de mon échec, en cherchant est-ce que c'est normal entre guillemets qu'un élève n'arrive pas dans un acte de formation à valider quelque chose.... Ce qui tendrait à dire si c'est normal entre guillemets que lorsque moi-même j'étais en échec, je n'étais pas coupable. (T108)

Ce qui inquiète aujourd'hui T. est le risque qu'il reproduise sans le vouloir le comportement de ce formateur :

Ce qui m'angoisse c'est de lui ressembler à certains égards et la culpabilité revient.. au moment où.. généralement je suis plutôt calme... même si je suis très nerveux intérieurement... je sais être calme… j'ai cette capacité à rester calme.. mais je suis aussi très soupe au lait, je peux monter très vite en puissance et libérer toute cette énergie... pour des petits riens des fois... (T118)

Ce qui amène T. à décrire les moments où il sent qu'il est *« un vrai calme»,* en particulier lorsqu'il pilote son avion, moment où il ressent qu'il maîtrise la situation (quand T. évoque ces moments, il reprend le même geste circulaire des mains que précédemment, mais cette fois le mouvement s'ouvre vers l'extérieur), et à l'inverse les moments où il perd son calme :

Ça *me vient aussi, ça surgit comme ça quand je suis avec mes élèves à l'école... ça m'arrive, même si j'essaie de dominer la situation, la situation est telle que je ne peux plus garder mon calme... parce que c'est trop.. ça ne va plus... »* (T120)

C'est sur ces inquiétudes liées à sa pratique d'enseignant que s'exprime T. dans la dernière partie de l'entretien :

T132 *En tant qu'enseignant, c'est deux choses différentes, j'ai toujours... ça commence un peu à s'édulcorer, mais j'ai toujours le sentiment de ne pas maîtriser les choses...*

A133 *De ne pas maîtriser les choses.. Dans la situation où tu es en avion, tu maîtrises....*

T134. *Oui.*

A135. *Il te manquerait dans la situation d'instruction ou d'enseignement…*

T136. *Dans l'enseignement c'est de maîtriser les choses… d'englober tellement les choses que finalement je ne ressente plus d'angoisse… que je ressens de la même manière que j'ai ressenti d'être pris en défaut… de jouer un rôle alors qu'en moi-même j'ai pas l'impression de couvrir le sujet finement… j'ai une tendance perfectionniste… ça me pose problème parce que ça me bloque…*

Ce parallèle entre les situations de pilotage au cours desquelles T. ressent un sentiment de maîtrise et les moments où comme enseignant ou comme formateur, il a le sentiment de moins bien contrôler la situation, m'amène à lui proposer à l'issue de ce premier entretien un second entretien plus centré sur sa pratique scolaire. J'ai l'intuition en effet à la fin de cet entretien qu'en partant de cette situation difficile ancienne, T. est revenu en contact d'émotions liées à des dimensions beaucoup plus actuelles de sa pratique et qu'il est important de ne pas laisser en suspens ces dimensions.

Pour des raisons de disponibilité respective, et parce que je trouve important d'avoir pu transcrire le premier entretien avant de mener le second, pour bien « arrimer » celui-ci à ce qui s'est passé lors du premier, ce deuxième entretien n'intervient que quelques semaines plus tard. C'est ce deuxième entretien qui est transcrit et analysé ici. Entretien durant lequel je vais rencontrer beaucoup de difficulté à amener mon interlocuteur vers une position d'évocation, mais dans lequel à plusieurs reprises j'aurai pourtant des signes qu'il est en train de « revivre » des moments très spécifiés.

Pour analyser la dynamique et les contenus de cet entretien, je propose un découpage de la transcription en plusieurs parties correspondant à ce que j'ai perçu comme des phases successives de l'entretien.

Le contrat initial de l'entretien (A1-A3)

Un mois et demi s'est écoulé depuis notre premier entretien (dont T. n'a pas lu la transcription). D'où une longue entrée en matière pour lui rappeler le contenu de notre échange précédent et lui faire part de mes intentions pour ce deuxième entretien. Cette introduction est probablement trop longue mais en même temps je souhaite rappeler à T. comment nous sommes arrivés lors du premier entretien au point de départ choisi pour ce deuxième échange et également lui préciser d'emblée que je vise dans cet entretien à l'amener progressivement sur des moments positifs de sa pratique. Je ne souhaite pas en effet l'installer dans le ressenti négatif qui avait été le sien à la fin du premier entretien. Au contraire je souhaite que l'entretien l'amène à une lecture plus sereine des situations.

A1 - Dans le premier entretien tu as choisi une situation difficile, ancienne que tu avais vécue comme « formé » dans ta formation de pilote, où tu avais très mal vécu le mode d'intervention de tes formateurs. Donc, on a passé un moment dans cet entretien où tu as laissé revenir les moments passés avec ce formateur, tu as décrit l'angoisse qui tu avais vécue à ce moment-là et nous sommes arrivés peu à peu à évoquer les situations d'aujourd'hui où tu étais toi-même formateur. Donc tu as passé un moment à évoquer comment comme formateur tu vivais les échecs de tes formés et comment tu évitais à tout prix de reproduire ce que tu avais vu fonctionner chez ce formateur. Nous avons terminé l'entretien en évoquant au contraire des situations très positives, où tu avais le sentiment d'être bien à l'aise, des situations que tu occupais comme formateur ou comme pilote, où tu avais le sentiment de bien maîtriser la situation. Et tu as terminé l'entretien, et c'est là qu'on s'était promis de reprendre, tu as terminé l'entretien en évoquant les moments où, dans ta classe, tu avais le sentiment de moins bien maîtriser la situation et où tu perdais ce calme qui pour toi au contraire caractérise les moments de maîtrise.

Alors ce que je te propose aujourd'hui, c'est de revenir pour commencer sur ces situations où dans ta classe tu as le sentiment que les choses se passent un peu moins bien pour toi, que tu sens que ton calme va partir, qu'on revienne rapidement là-dessus et qu'ensuite, par rapport à ces situations difficiles, on aille chercher des situations plus positives pour essayer de nourrir la réflexion sur les situations difficiles de ce qui fonctionne dans les bons moments. On va essayer de naviguer, de partir de situations difficiles pour aller chercher au contraire des situations très positives. Donc on va revenir pour redémarrer sur ce que tu avais évoqué lors du premier entretien, où tu as l'impression que ça se passe un peu moins bien pour toi, mais pas pour y rester, on va essayer d'aller chercher ailleurs des moyens de relire de façon plus positive. Donc si tu es d'accord, nous revenons sur ce

moment où dans ta classe tu sens que tu as du mal à garder ton calme. Tu peux choisir une situation récente ou plus ancienne où ça a été plus difficile pour toi…

T2 – *D'une manière générale, dès que je sens qu'une séance patine, c'est une remise en cause de moi-même, et … faut pas chercher d'explication a priori, c'est pour ça que trouver une situation très précise…*

***A3* – Laisse revenir une situation où ça a patiné... remets toi dans ta classe...**

La difficulté de T. avec une de ses élèves (T4-T40)

Après un long moment de silence, T. retrouve non pas un moment de difficulté particulier mais la difficulté générale qui est la sienne dans sa relation à Line, une de ses élèves :

T4 – *C'est pas une situation précise, c'est une relation précise à une élève de ma classe cette année.. c'est une gamine qui est en CM2 donc, et qui manifestement n'a rien à y faire… une gamine qui est en grande difficulté scolaire, qui était l'année passée qui était en conflit avec son institutrice de l'an passé.. et l'institutrice a proposé une orientation, les parents ont refusé.., la gamine est dans une situation familiale très particulière, pas très favorable.. un père violent, une mère complètement désemparée… et donc cette gamine depuis le début de l'année, je n'arrive pas à la faire progresser… d'une manière très générale, et elle est aussi en opposition totale face au fonctionnement, non, non, ce n'est pas une opposition totale, ce n'est pas vrai… par moments, si tu veux, sur des tâches très basiques, elle cherche à bien faire quand même… présenter un cahier, des trucs bien concrets, elle éprouve le besoin de me montrer qu'elle fait bien… elle est toujours à la recherche de mon avis, pour un oui, pour un non… elle m'appelle, elle me demande confirmation, j'ai bien compris que c'était pour que je fasse attention à elle plus que pour l'aider.. et le problème, c'est pour moi une souffrance personnelle comme enseignant, j'ai l'impression de ne pas avoir le temps de m'en occuper, parce que j'ai une classe qui est très remuante, j'ai énormément de choses à faire… mille choses à penser à la fois… et je sais que je devrais différencier avec cette gamine… seulement l'écart est tellement énorme entre le reste de la classe et elle… que ça me paraît un gouffre insurmontable.*

Suite à cette description par T. de sa difficulté habituelle avec cette élève, je lui demande de retrouver un moment où il a ressenti plus précisément cette difficulté : il évoque pendant plusieurs minutes un temps de productions de textes, pendant lequel les élèves travaillent par groupes. Dans cette partie de l'entretien (répliques A7 à T40), j'identifie alors que T. n'est pas dans l'évocation d'une situation spécifiée mais propose une description générale de ces travaux en groupe. Pour autant, il me semble que ce qui remonte chez T à ce moment-là est une émotion liée à des situations très précises avec Line : ce qu'il recontacte tout en parlant, c'est son état de tension, de frustration, d'impuissance associé à plusieurs des moments évoqués.. (T22, T24, T26, T32). Ce n'est pas un moment spécifié qui lui revient et dans lequel il retrouverait des dimensions dont il n'avait pas gardé la conscience, c'est en fait une émotion, un sentiment bien spécifiés que T. retrouve à travers plusieurs moments successifs qu'il va décrire, émotion, sentiment qui lui reviennent avec force au moment où il reparle de ces moments qui les ont suscités. Forme d'évocation centrée moins sur la situation que sur l'émotion ayant accompagné cette situation ? Il y a ici, me semble-t-il, un point à creuser.

A5 – *Est-ce qu'il te revient une situation de classe où tu as senti cette tension entre ce que tu voulais faire avec elle et…*

T6 – *C'est quasi permanent..*

A7 – *Retrouve un moment où tu as senti que toi, tu étais dans cette tension…*

T8 – *On a une façon de fonctionner en ORL (observation réfléchie de la langue), bien particulière dans ma classe, c'est-à-dire que chaque semaine, je fais produire aux gamins un texte, un texte qui est une suite d'un premier texte de plusieurs sur un thème libre dans un premier temps, qui avait une conjonction forte à réinvestir un point d'ORL, qu'on avait travaillé ensemble et il se trouve que les gamins avaient choisi d'emblée de partir sur un récit imaginaire et ensuite pendant plusieurs semaines, donc ils ont voulu faire une suite, ce que je trouvais très bien, ce qui permet chaque semaine de grossir notre histoire d'un texte.. donc on travaille en production d'écrit, c'est-à-dire que je les place en groupes, en petits groupes…*

A9 – *Essaye de me dire ce que tu fais, tu les places en groupe…*

T10 – *Je les place en petits groupes… je leur demande avec des consignes orales de produire un texte*

avec deux contraintes, la première c'est de produire une suite cohérente avec le reste de l'histoire, et puis, je leur demande d'injecter dans leur écrit donc une notion d'ORL qui a été travaillée dans la semaine...ça se passe le vendredi, ça veut dire que dans la semaine on a travaillé, je ne sais pas, n'importe quoi…

A11 – *La dernière fois, c'était quoi ?*

T12 – *Le passé composé... on l'avait travaillé en littérature... et donc ils sont en groupe avec des contraintes fortes et ils ont un temps limité, très limité, quinze minutes pour produire… et comme ils sont rodés depuis le début de l'année... ça marche tout de suite, ils se mettent tout de suite à l'œuvre..*

A13 – *Qu'est-ce qui se passe ?*

T14–Il y en a un qui va proposer une idée.. et *puis ensuite c'est des négociations.. il y en a un qui va écrire, le secrétaire du groupe, il va écrire, et il va récolter les idées des autres, alors ça fonctionne plus ou moins bien… en coopération, il y a des groupes où c'est un gamin qui prend le dessus et qui veut écrire son histoire, et les autres plutôt passifs, ou alors quand ils veulent intervenir et que le scripteur ne veut pas prendre en compte les remarques, les gamins démotivent très vite, ou s'agitent… ou rentrent en conflit avec celui qui a pris possession de la plume, ou alors ça se passe très, très bien, au contraire, où chacun va donner son avis, son idée, il y a négociation, et il se met à écrire, alors le fait que c'est un temps limité les pousse à négocier rapidement parce qu'il y a pas de temps à se chamailler puisqu'il faut trouver très vite au moins une douzaine de lignes et après il faut qu'ils écrivent leur texte, de l'écrire rapidement..*

A15 – *Et là ça c'est bien mis en place...*

T16 - *Alors d'une manière générale oui, sauf que effectivement dans ce cas précis, la gamine dont je te parlais, là mais dans d'autres situations également, elle se met rapidement en marge..*

A17 - A quoi tu le vois ? Toi, tu n'es pas dans *le groupe, tu es où ?*

T18 - *Je passe, je circule.. je leur pose des questions... et là, je vois tout de suite, elle ne rentre pas...*

A19 - *A quoi tu le vois qu'elle ne rentre pas ?*

T20 – *Elle regarde ailleurs, ou elle est tout de suite dans l'opposition verbale... elle parle fort, elle regarde ailleurs… les deux autres, s'ils sont trois, ils commencent à écrire, et elle, elle fait autre chose... elle se chamaille avec le copain d'un côté, elle n'est pas dans l'action.. dans l'activité...*

A21 – *Et toi qu'est-ce qui se passe à ce moment-là pour toi ?*

T22 – *Eh bien je suis en tension... parce que je me dis que là je ne réussis pas à la captiver, à l'intéresser à l'activité de manière générale quand on est en frontal, et que là en coopération avec d'autres pairs, elle ne s'applique pas davantage, et les explications sont nombreuses multiples...*

A23 – *Si tu permets, les explications on les garde pour après... ce qui m'intéresse dans ce cas précis c'est ce qui se passe..*

T24 – *… Je ne sais pas quoi faire*

A25 – *Tu ne sais pas quoi faire..*

T26 – *C'est là que le bât blesse, je ne sais pas quoi faire… je ne sais pas quoi faire, outre essayer de la remettre à la tâche... d'inciter les autres à prendre en compte ce qu'elle donne...*

A27 – *Comment tu fais dans le groupe pour les inciter ?*

T28 – *J'essaye de voir pourquoi ça ne fonctionne pas, pourquoi elle est en réaction.. généralement elle me répond...*

A29 – *Tu lui poses la question...*

T30 – *Oui, je lui pose la question… Line, elle s'appelle Line, tu ne donnes pas tes idées… dans ces circonstances précises, mais aussi dans d'autres… elle me dit que de toute façon... ou alors c'était pas le cas la dernière fois c'était dans une autre situation, c'était elle qui avait la plume, mais ça ne fonctionne pas non plus parce que là c'est eux qui se démotivent et qui s'en prennent à elle parce qu'elle n'écrit pas assez vite... parce qu'elle n'écrit pas correctement, que c'est incompréhensible... tout est motif au conflit de toute façon que ce soit dans un sens ou dans un autre… et moi j'arrive là et comment j'essaye de raccrocher... Je lui demande pourquoi elle ne participe pas, et elle me donne ses raisons, c'est toujours conflictuel.. et c'est vrai qu'à ce moment-là il n'y a pas grande solution, que je*

vais demander aux autres d'essayer de prendre en compte ce qu'elle leur dit.. j'essaye de ramener tout le monde autour de la table… mais c'est un vœu pieux… je sais que ça ne peut pas fonctionner.

A31 – *Qu'est-ce que tu ressens ?*

T32 – *Une frustration… quoi, parce que j'ai pas de réponse… je n'ai pas de réponse dans l'instant, ni même a posteriori… le décalage est tel.. elle est tellement décalée par rapport à ce qui se passe dans la classe et je ne sais pas comment la raccrocher, je ne sais même pas si c'est possible.. je me culpabilise mais en même temps… elle est vraiment tellement en décalage que je ne vois pas comment la mettre dans un groupe de niveau… ou alors à part d'essayer de la sortir de la classe pour la mettre en classe d'adaptation… d'adaptation ouverte, mais comme cette classe est surchargée et qu'elle s'occupe principalement des CE2… je ne veux pas la décrocher de ce qui se passe dans la classe, parce que là c'est encore plus l'isoler… c'est un cercle vicieux, je sais pas comment en sortir… à la fin de l'année que va-t-elle devenir ? J'ai déjà posé la question au directeur il me dit elle va passer en CM2… elle va se retrouver en CM2.. c'est une sorte de fatalisme…*

A33 – *Le directeur tend à dire : le problème c'est pas le tien.. c'est celui de l'élève, il n'empêche que toi tu te sens frustré, tu te sens incompétent..*

T34 – *Incompétent,.. d'autant plus que comme formateur c'est moi qui donne la bonne parole à ceux que je forme en leur disant : il faut différencier, il faut faire ceci, il faut faire cela…. Ceci dit, je leur dis beaucoup moins…..*

A35 – *Donc tu sens d'un côté, qu'il y a cette orientation en formation, qu'il est important de différencier, et de l'autre côté, là tu as un cas où tu voudrais différencier et tu n'y arrives pas…*

T36 – Je n'y arrive pas ou je ne le fais pas, je *n'ai peut-être pas les moyens de le faire…. Peut-être que je ne sais pas comment m'y prendre, et ne le sachant pas, je fais pas…*

A37 – *Je ne sais pas faire, donc je ne fais pas…. Comment tu te sens quand tu ne fais pas ?*

T38 – *Incompétent, on tourne en rond…*

A39 – Qu'est-ce que ça te renvoie sur le plan de ton rapport à la différence ? Qu'est ce que tu peux dire de ta compétence à différencier ?

T40 – Dans ce cas précis, c'est non, mais d'un autre côté, différencier oui, mais quand c'est quelqu'un comme ça, que c'est pas une passerelle qu'il faut tendre, mais un viaduc qu'il faut construire.. ça je ne sais pas faire.. »

T. résiste à se cantonner dans la description d'une séance précise, car ce qui lui pèse est l'échec récurrent de ses tentatives à « raccrocher » Line au travail des autres élèves. Ce qui est présent pour lui est cette tension et ce ressenti d'impuissance. En A33, souhaitant reformuler ses propos, j'interviens par ces mots : *« tu te sens incompétent.. »* et j'introduis là un terme que T. n'a pas utilisé, inférant probablement au-delà de ce qu'il a pu dire. Je sens au moment de silence de plusieurs secondes qui suit la reprise par T. de ce terme (T34) qu'il réagit intérieurement, puis il sort de ce moment de silence pour évoquer ce qui selon lui constitue un décalage entre ce qu'il voudrait transmettre comme formateur aux professeurs des écoles stagiaires et ce qu'il réussit à faire lui-même en classe (T34 à T38). Deux répliques plus loin, c'est T. lui-même qui reprend ce mot « incompétent ». C'est alors que T. semble s'installer dans un constat négatif lié à un sentiment d'impuissance en matière de différenciation auprès de cette élève, impuissance susceptible de lui renvoyer un sentiment d'incompétence, que je lui propose en A41 d'identifier au contraire des moments où il a réussi à différencier. Je n'ai pas perdu de vue en effet mon intention initiale de l'amener à se servir de situations-ressources pour considérer autrement sa pratique.

Un moment où la différenciation fonctionne bien (A41-A67)

Suite à ma sollicitation de retrouver un moment positif, T. évoque un travail collectif en histoire, travail mené à partir de documents distribués aux élèves en fonction de leur niveau. Là encore, dans ce passage de l'entretien, je ne réussis pas à amener T. à s'installer dans une séance spécifiée : à plusieurs reprises, il s'attache à décrire ce qui se passe habituellement dans ce type de travail. En même temps, des moments particuliers lui reviennent comme la question précise d'un élève dans une séance sur les atteintes à la démocratie entre les deux guerres (T52, T54), mais moments particuliers qu'il recadre aussitôt dans le fonctionnement habituel de la classe.

A41– *Est-ce que tu peux retrouver des moments même très ponctuels où tu as vu que ça marchait ?*

T42 – *C'est un peu compliqué.. parce que c'est une classe double : CM1-CM2…Je différencie par la nature des documents que j'utilise…*

A43 – *Tu peux me donner un exemple…*

T44 – *Oui, sur les atteintes à la démocratie entre les deux guerres, sur le fascisme, où le thème était commun pour tout le monde, les documents que j'ai donnés, j'avais disposé les élèves en petits groupes à nouveau, de recherche et là c'était les documents qui étaient différents d'un groupe à l'autre… en fonction du niveau présupposé des élèves, les uns avaient des documents…, des photographies, des gens, d'autres avaient un texte… par la nature des documents tu peux différencier la difficulté de la recherche et pour autant tout le monde travaille sur le même thème, j'organise en commun les recherches, chacun profite du travail des autres…*

A45 – *Et là est-ce que tu peux me dire comment ça a fonctionné ?*

T46 – *Généralement ça fonctionne bien…*

A47 – *Et dans cette séance sur les atteintes à la démocratie entre les deux guerres ?*

T48 – *Oui… Généralement ça fonctionne bien d'abord parce que le temps de la recherche est assez court…. Et quelques fois il y en a qui ont plus de ressources, un niveau de réflexion un peu plus élevé que les autres… ça permet de tirer les autres vers le haut…. Ceux qui sont un peu plus simplistes… Et chacun y trouve son compte…*

A49 – *Et là tu te souviens… tu retrouves quels sont les enfants qui ont présenté ?*

T50 – *Oui, certains, et ce sont souvent les mêmes qui cherchent à prendre la parole… ce sont surtout les pôles qui sont identifiables ; entre deux pôles, c'est diffus.. il y a toujours, un deux, trois gamins en CM2, qui sont déjà à un niveau de pertinence plus élevé, qui sont à un niveau d'interprétation, qui approfondissent, qui ont envie de savoir… qui posent des questions..*

A51 – *Retrouve le gamin qui t'a posé une question..*

T52 – *Oui, je le vois*

A53 – Il était où ?

T54 – *… au fond à droite… c'était de Mussolini qu'il parlait.. il me semble que sa question c'était de savoir comment il était arrivé au pouvoir…. Il avait en fait un parallèle entre les deux régimes… J'avais demandé si d'autres dictateurs étaient arrivés au pouvoir de la même manière… C'était une satisfaction de voir que ça l'intéressait… qu'il y avait quelque chose qui était passé et qu'ils étaient capables d'aller au-delà.. Ca les tire vers le haut…*

A55 – *Et qu'est-ce qui se passe pour les autres ?*

T56- *Toujours des enfants qui sont pas trop concernés… ça les dépasse… donc je me dis c'est que si ça les dépasse, c'est qu'ils n'en sont pas encore arrivés là… c'est pas grave, il faut le temps d'y arriver… pour faire de la différenciation.. pour certains, c'est pas encore des préoccupations, pour d'autres, oui… C'est tout, je laisse faire… je me dis qu'ils prennent ce qui leur convient, ceux qui veulent, et puis les autres ma foi, ce sera après… mais pour autant les autres ont peut-être des questions.. des questions plus basiques… je pense à une autre recherche en histoire sur le rôle des femmes après la première guerre, là ça avait bien fonctionné.. on avait un petit peu déstabilisé les représentations qu'ils se faisaient de la femme… oui et non*

A57 – *Comment tu avais fait ?*

T58 – *Simplement en présentant sur un plan anecdotique comment la femme était perçue au début du XXème et ensuite toujours de manière anecdotique pendant les années folles comment certaines se comportaient… et les gamins les plus petits, ceux qui avaient pas encore atteint un niveau de maturité sur les autres questions plus profondes, ça les intriguait assez.. eux faisaient tout de suite le parallèle avec la situation présente.. bon, c'était déjà un niveau de réflexion assez profond parce qu'ils comparaient des situations à quelques dizaines d'années d'écart.. Ils étaient partis sur la situation de la femme aujourd'hui… les autres… c'est pareil, je n'ai pas de situation très précise, mais… j'ai le sentiment quand même qu'ils s'interrogeaient, qu'ils posaient des questions… sur le rôle de la femme aujourd'hui aussi, mais ils s'interrogeaient plus.. ce qui les surprenait beaucoup c'était qu'elles aient*

obtenu le droit de vote… enfin bon, d'une manière générale, c'est des séances plutôt gratifiantes… je me dis que tout le monde en prend quelque chose… même au travers des évaluations qui sont faites, j'évalue… régulièrement, sur deux trois thèmes comme ça… c'est là que je vois la différence de perception des problèmes… c'est-à-dire que les réponses sont très amusantes… sur le rôle des femmes il y a ceux qui sont très.. enfin qui s'installent.. enfin le problème qui se pose c'est que j'installais aussi des représentations simplistes, dans le sens que ce qui était bien resté ancré dans leur esprit, c'est qu'au début du XX ème la femme est aux fourneaux.. que c'est l'homme qui commandait et que c'est la femme qui faisait la cuisine, et qui sortait les enfants, ça c'est bien resté… certaines leçons comme ça sont restées d'une façon très basique.. et puis d'autres.. plus évoluées, j'ai aperçu des choses plus fines… donc là je me dis que la différenciation elle fonctionne bien…

A59 – *Qu'est-ce qui s'est passé pour notre petite jeune pendant cette séance ?*

T60 – ..... *J'essaye de revoir… Elle reste très peu concernée par le débat de fond…. Par contre, elle intervient, me semble-t-il, dès lors qu'on parle de choses très concrètes…. A la maison, faire la cuisine, le ménage… elle cherche plutôt à évoquer ce qui se passe chez elle… des choses très liées à ce qu'elle vit peut-être…*

A61 – *Tu la ressens comment à ce moment-là ?*

T62 - .....

A63 – *Quelle est l'attention que tu lui portes à ce moment-là ? Quelle place elle prend à ce moment-là dans la séance de groupe ?*

T64 - ... *Chaque fois qu'elle veut intervenir je lui laisse évidemment la parole… mais le problème, c'est qu'il y a un tel décalage par rapport aux autres, dans le sens où les autres, où elle a un statut très particulier dans la classe.. tout ce qu'elle dit sera d'emblée pris, considéré comme une bêtise… mais elle est pas la seule.. d'autres élèves sont très faibles de réflexion… et qui toujours essayent de raccrocher à des choses vécues… des choses qu'ils connaissent, qu'on leur a racontées… et qui viennent par moments un peu comme un cheveu sur la soupe… autant je les laisse le dire, mais c'est vrai que j'ai maintenant une tendance de plus en plus forte à ne pas réellement prendre en considération ce qu'ils disent et parce que il y a un tel contraste, on ne peut pas rester à écouter non plus… et je pense qu'on ne peut pas rester ainsi au seul récit de choses particulières… personnelles il faut généraliser…*

A65 – *Donc là ce que j'ai entendu, c'est une première situation où elle est dans un petit groupe et tu sens que c'est difficile… et qu'elle est en conflit…*

T66 – *Elle est toujours en conflit de toute façon, et en conflit systématique avec les autres élèves…. Pas avec moi..*

A67 – *Là tu sens une situation de travail collectif, de travail autour de la langue, où ça se passe mal… c'est un peu difficile avec elle, et tu te sens mal à l'aise par rapport à ce que tu ressens de ton impuissance à la mettre en mouvement, à la mobiliser sur la tâche… Et une deuxième situation… où là tu travailles avec l'ensemble de la classe… à partir de présentations que chacun peut faire de documents sur lequel il a travaillé, et où tu sens que ça fonctionne bien, des choses plus ou moins basiques sont dites.. mais donc tu sens que chacun réagit à sa façon…*

Un second moment positif (T68-T86)

Au moment où je suis en train de reformuler le contenu de notre échange depuis le début de l'entretien, de lui-même T. retrouve un deuxième contexte dans lequel il sent qu'il réussit à différencier, à savoir les séances de travail collectif consacrées au « toilettage » d'un texte.

Alors qu'il évoque sa méthode de travail habituelle dans ces séances, un moment précis va lui revenir : moment très positif pour lui, où il a ressenti sa propre intervention comme particulièrement pertinente (T82-T84).

Ce qui attire mon attention est ce qu'il précise de lui-même quant au comportement de Line, l'élève qui lui pose problème : *« ça fonctionne bien… et même pour les élèves, tu vois la petite en question… par moments, elle est contente de trouver une erreur même si elle est basique… elle a participé, elle a mis son grain de sel dans le toilettage… là, elle est prise en compte… c'est aussi une forme de différenciation, sans qu'elle soit formelle »* (T76).

Je profite de ce retour spontané sur ce qui se passe pour Line pour ramener T. sur son action et sur son ressenti à cet instant précis où dans le groupe-classe ça fonctionne bien, en particulier pour l'élève perçue comme difficile (A77). A travers la description de ce moment vécu comme très positif, T. exprime combien il s'est senti valorisé au cours de cet épisode (T86).

T68 – *Une autre situation que je voudrais évoquer, ça vient à la suite…. Donc dans le groupe en production d'écrit… donc à l'issue de leur production… chaque rapporteur de groupe vient présenter son texte… qu'il a recopié sur une grande affiche ou sur un transparent… et donc on lit chaque production… on la passe au crible de la contrainte, donc on élimine celles qui ne répondent pas à la contrainte… ça c'est bien vécu, parce que c'est installé… et puis après on garde précisément… en général deux ou trois sont retenues…. Et puis là la classe va choisir le texte qui va devenir celui de la classe… alors j'y mets des fois mon grain de sel… et ce texte-là je le recopie au tableau tel quel… et là on va le travailler, on va l'enrichir au point de vue du sens..*

A69 – *On va l'enrichir.. On ?*

T70 – *Les élèves vont l'enrichir…*

A71 – *Individuellement ?*

T72 – *Non, collectivement..*

A73 – *Toujours en petits groupes ?*

T74 – *Non, toute la classe, collectivement, on s'interroge sur déjà quelles sont les choses qu'on ne comprend pas… là il y a un réel échange… les élèves donnent leur avis, je les pousse à réfléchir, à mettre en rapport ce texte-là avec le précédent… voir s'il n'y a pas d'incohérence.. C'est une compétence à mettre en place chez eux… les élèves sont souvent dans l'implicite… parce qu'ils sont dans l'implicite, ils pensent que le texte… pour eux ça fait sens, ils pensent que pour le lecteur ça fera sens aussi.. alors j'essaie de leur montrer que je ne comprends pas certaines choses… alors d'eux-mêmes : ah oui, il manque cette information-là.. Alors on va chercher comment l'écrire… là on est sur le sens..*

A75 – *Et là qu'est-ce qui se passe pour toi ?*

T76 - *Mon plus gros travail, c'est d'être disponible…. attentif et disponible à l'écoute…. et a priori de ne rien refuser même ce qui pourrait paraître non intéressant… en ne justifiant pourquoi c'est pas intéressant… et là j'ai le sentiment que tout le monde participe à sa juste mesure même les élèves qui sont très faibles.. alors là la différenciation est plutôt positive.. et puis on passe au toilettage purement en surface.. et là je suis toujours stupéfait, et là c'est plutôt positif… de tout ce qui se passe… on arrive à tout toiletter sans avoir besoin de mettre mon grain de sel.. et chose très intéressante : il y a des négociations, des échanges qui se font et je suis plutôt en retrait dans cette situation-là…. C'est que quand je suis en retrait qu'elle me semble efficace… parce que la situation qui a fait que je suis en situation de retrait, c'est par là-même… je n'ai plus qu'à récupérer et à structurer… faire le meneur de jeu, je dirais… un tel a pointé une erreur qu'il a vue, un autre va dire : non, non… je suis pas d'accord avec toi… Pourquoi t'es pas d'accord ? Parce que ceci, cela… Ca argumente… je ne suis pas d'accord avec toi, parce telle règle qui dit que… Et là, en fait, comme par magie… ils reconvoquent toutes les règles orthographiques, c'est ça que je vise, mettre en opérationnalité leurs savoirs… enfouis et les faire resurgir.. ils savent quasiment toutes les règles orthographiques… ils ont plus grand chose à découvrir, le tout c'est de les mettre en œuvre… et c'est ça, une posture de vigilance orthographique… et ça ça fonctionne bien… et même pour les élèves, tu vois la petite en question… par moment elle est contente de trouver une erreur même si elle est basique…. elle a participé, elle a mis son grain de sel dans le toilettage… là, elle est prise en compte… c'est aussi une forme de différenciation, sans qu'elle soit formelle…*

A77 - *Alors justement, on va repartir de là…. Parce que là, tu viens de me décrire deux situations où tu sens que ça fonctionne bien, il y a eu des travaux d'histoire où il y a des questions, le jeu des questions, ça navigue… et puis là tu viens de revenir sur la fin du travail sur la langue et toute cette mise en commun où tu vois vraiment des choses fonctionner de façon très intelligente.. tu sens qu'il y a quelque chose qui se vit dans la classe.. là tu m'as dit que tu t'étais vraiment senti très efficace…*

T78 – *Oui…*

A79 – *Tu fais quoi à ce moment-là? Tu fais quoi ?*

T80 – *Comme je t'ai dit, je suis très à l'écoute, et c'est ça le plus difficile, comme j'essaie de le montrer aux étudiants présents dans ma classe comment ça marche…*

A81 - *Parle moi de ce que tu fais à ce moment-là, ne théorise pas… Là je te demande ce que tu fais à ce moment-là…*

T82 – *J'écoute…. J'écoute et à chaque fois qu'une proposition est faite, vraiment j'ai le sentiment que ça traverse mon esprit, que ça passe dans les rouages, mais très, très rapide, que ça vient se confronter à mes compétences langagières… dans le sens où je vois tout de suite ce qui peut être bon à prendre dans ce qui est dit, et comment je peux faire rebondir pour que ça devienne un savoir structuré quoi…., un apprentissage… J'ai un exemple très précis… je travaillais sur les adverbes… et en ORL toujours, peu importe la situation mise en place… mais le point précis, ça a été un peu l'état de grâce, mais c'est pas un hasard, mais quand on a eu terminé de travailler sur le sens, sur la fonction de l'adverbe… avec un texte, il s'est agi de nommer ce nouveau mot.. et j'avais volontairement occulté de le nommer de façon institutionnelle, j'ai dit, il faut donner un nom à ce nouveau mot… qui servait à quelque chose.. mais comme les élèves, pas tous mais notamment celui qui est le plus pertinent, il avait bien perçu le rôle de ce mot.. il m'a dit : Eh bien, Maître, on pourrait l'appeler un adjectif verbatif...parce que c'est comme un adjectif, ça a le même rôle, ça donne une information supplémentaire au nom auquel il est accolé, et un adverbe il donne une information supplémentaire par rapport au sens du verbe auquel il est adjoint… il me l'a pas dit comme ça.. Mais j'aurais pu le laisser passer, mais tout de suite, ça a fait tilt dans le sens où j'ai vu dans l'adjectif verbatif « adverbe »… donc ce que j'ai fait immédiatement, j'ai écrit « adjectif verbatif » et puis j'ai caché une partie d'adjectif, j'ai laissé « ad », et puis j'ai caché la fin de « verbatif », j'ai entouré adverbe…*

A83 – *Et qu'est-ce qui s'est passé dans la classe ?*

T84 – *Ah, bien le gamin : Ah oui, adverbe… tout le monde avait entendu le mot adverbe, mais sans savoir vraiment ce que c'était… il n'y avait pas de correspondance entre la dénomination, l'étiquette-mot et puis ce qu'on peut y mettre derrière. Là oui, j'ai l'impression que ça s'illuminait, tout au moins dans le regard du gamin qui m'avait proposé ça… en fait, j'avais atteint mon but, parce que je faisais le lien entre la dénomination et le sens qu'il y avait…*

A85 – *Et là tu t'es senti…*

T86 – *Je me suis senti valorisé parce que a posteriori sans vouloir être prétentieux, comment se fait-il que j'ai tout de suite perçu dans l'instant que là, il fallait le prendre ? C'est ça que j'appellerai état de grâce… je pense que c'est pas un hasard non plus parce que c'est à mettre en regard de mes compétences langagières personnelles, le fait que je sois très au clair sur les points de langue, sur la structure de la langue, donc étant très au clair, c'est comme pour mon expertise en pilotage, tu es capable, dès lors que tu as cette maîtrise, de pouvoir saisir au bond, au vol tout ce qui vient...et de faire des liens entre ce que tu veux apprendre… enfin que les gamins apprennent, et ce qui est proposé, et ce que tu connais toi…* Le passage de la description du fonctionnement habituel de ce travail collectif à l'évocation de ce moment positif s'est traduit par un changement de temps manifeste dans le propos ; puisque en T 82, T. cesse d'utiliser le présent pour l'imparfait et le participe passé. Pourtant en T86, T. sort de l'évocation de ce moment significatif pour lui pour aller vers une réflexion plus générale sur les compétences. Ce qui s'est passé ce jour-là.

La mobilisation des situations-ressources pour éclairer une situation de difficulté (A87-T104)

J'invite alors T. à se déplacer de ces situations positives qu'il vient d'évoquer vers la situation initiale, dans laquelle T. se sent impuissant auprès de Line. Je reprends, pour accompagner cette invitation, le geste circulaire des mains de T en ouverture (geste qui était associé à l'évocation des moments positifs). T. est surpris par ma sollicitation et y résiste dans un premier temps (T88). Puis il se laisse « emmener », et alors qu'il est dans un rythme très hésitant au départ, peu à peu j'ai le sentiment dans ses dernières réponses que T. déroule un propos qui semble « couler de source ».

A87 – *OK, donc là effectivement tu viens de décrire ce que j'appelle une situation ressource, où tu sens que ça fonctionne bien, où tu t'es senti bien, tu t'es senti efficace, où tu t'es senti valorisé... donc moi, je te propose vraiment de rester dans cette situation… de ressentir ce que tu as ressenti et d'essayer de reprendre ces ressources là par rapport à une des situations où c'est difficile… avec la*

petite Line… et d'essayer de te déplacer de cette situation qui marche bien à ce moment à côté de Line.., d'essayer d'aller chercher dans cette situation positive, où tu es efficace, où tu es valorisé, où tu te sens compétent….

T88 – *Je ne vois pas où tu veux m'emmener…*

A89 – *Je ne veux t'emmener nulle part, je te demande seulement de te ressaisir de ce que tu ressens à ce moment-là, tu te sens valorisé, tu te sens compétent… tu te sens efficace, … je te demande de reprendre tout cela et de revenir à côté de Line…*

T90 - ….. Oui …….

A91 – *Et de te ressaisir de tous ces sentiments positifs…pour intervenir à côté de Line… qu'est ce que le T. valorisé, efficace a à dire au T. qui se sent frustré et qui se culpabilise.. ?*

….. grand moment de silence…

Qu'est-ce que tu peux transférer d'une situation où ça marche bien à une situation où ça marche mal ?

T92 – *oui, utiliser les procédés, les mêmes dispositifs…*

A93 – *Si tu veux, je te pose d'autant plus la question que je n'ai aucune attente précise par rapport à la réponse que tu vas apporter… Tu m'as dit que dans ces moments-là, Line elle trouvait sa place dans le groupe, OK pas au même niveau de pertinence, mais dans ces moments-là, Line trouve sa place dans le groupe, … justement dans ces moments où c'est difficile avec elle, qu'est-ce que tu peux aller chercher de ces situations positives pour je dirais éclairer les situations difficiles ?*

T94 – *Peut-être admettre que tout n'est pas négatif dans la classe pour elle…*

A95 – *Oui, tu peux filer cette idée…*

T96 – *Même si j'ai le sentiment que par moments elle est en échec, que je suis en échec avec elle, finalement dans d'autres moments, elle apprend peut-être aussi, et je ne suis pas forcément suffisamment dans son esprit pour savoir réellement ce qui s'y passe… donc je ne fais une fausse idée, une représentation.. elle en apprend peut-être plus que je ne le pense… même si ça ne se voit pas… concrètement, dans les évaluations, c'est assez frustrant mais ce n'est peut-être pas le seul moyen d'évaluer ce qu'elle peut retenir, même si c'est un petit pas pour elle, par rapport aux enjambées que font les autres… c'est peut-être là aussi que mon ambition est trop forte… pour ses moyens.. et je voudrais qu'elle rattrape un retard qu'elle n'est pas capable de rattraper, qu'il est illusoire qu'elle puisse rattraper.. peut-être qu'il faut que je sois plus modeste dans mes attentes vis à vis d'elle…*

A97–Il y a des moments où tu as eu une at*tente très modeste… et où ça a fonctionné par rapport à elle… ?*

T98 – *Oui, ne serait-ce que.. mais c'est tellement modeste que ça ne me satisfait pas assez... Tout bêtement en début d'année, elle ne parvenait pas à présenter un cahier, à recopier… maintenant elle est toute contente de le faire rapidement, correctement, proprement, avec très peu d'erreurs dedans par rapport aux autres, finalement au début je la valorisais beaucoup et puis ayant beaucoup trop d'exigences pour qu'elle comble son retard… j'en viens à ne plus prendre en compte cela, et je pense qu'elle en est frustrée…*

A99 – *Oui…*

T100 - *Parce qu'elle me sollicite : Maître, est-ce que c'est bien… j'ai fini.. Et ça souvent je le néglige… Alors qu'au contraire, je devrais beaucoup plus, non pas faussement la valoriser, montrer que ça c'est quelque chose qui importe… Oui, je pense que je lui demande de trop grandes enjambées… c'est là où le bât blesse, et de fait c'est pour ça que je suis frustré… parce que forcément elle arrive pas à faire ces enjambées…*

A101 – *Oui, oui…*

T102 – *Peut-être que d'avoir moins d'ambition par rapport à ce qu'elle pourrait produire, à ce qu'elle peut atteindre, me satisfaire peut-être plus de petits progrès et de là même être moins frustré par rapport à mes propres compétences…*

A103 - *Qu'est-ce qui se passe pour toi quand tu vois son cahier bien propre ?*

T104 – *Comme j'ai vu l'écart qui s'est produit entre ce qu'elle pouvait faire au début de l'année et ce qu'elle est arrivée quand même assez rapidement à faire, parce que c'est un de ses seuls moyens de se*

valoriser, elle n'a pas beaucoup d'autres moyens de se valoriser par rapport aux autres, par contre elle a tout de suite vu, à mon avis, tout de suite compris que là elle pouvait faire parce que d'autres qui étaient présupposés plus compétents qu'elle, par ailleurs soit étaient plus lents, soit commettaient des erreurs d'orthographe, soit écrivaient mal, et là elle a vu qu'elle, elle faisait mieux qu'eux... et je l'ai félicitée au départ, c'est vrai que j'étais content, j'étais heureux de ce progrès qui était là pour le coup assez rapide, et le problème, c'est que ce progrès rapide, je l'ai mis sous silence à mon avis trop rapidement parce que j'en attendais encore des plus grands et des plus conséquents, notamment du point de vue des savoirs... alors que là, c'était déjà bien de faire ça... mais finalement face à tous les savoirs qui sont en jeu, à installer au cycle 3, c'est peu, ce n'est même plus du ressort du cycle 3 normalement, mais pour autant il y a des gamins, par ailleurs compétents, qui n'arrivent pas à faire ça au cycle 3, ... il faudrait, je pense, que je me détache de mes exigences... de ma volonté de la faire marcher à pas forcés en direction des autres...

Nous arrivons à ce moment-là à la fin de la cassette. T. me fait part à ce moment-là du fait qu'il se sent maintenant serein et apaisé par rapport à cette élève. Nous décidons de terminer là l'entretien. Dans ce dernier passage de l'entretien, en T88, T. semble résister à mon invitation de se déplacer mentalement de la situation positive qu'il vient de décrire vers la situation de difficulté évoquée précédemment. Il craint d'être amené malgré lui à une lecture de la situation décalée de sa propre approche. Quand il reconnaît que je n'ai aucune orientation de contenu à lui suggérer, T. se laisse aller à ce déplacement mental et c'est presque d'un seul trait qu'il va dans les dernières minutes de l'entretien exprimer une autre façon de se situer face aux besoins et aux attentes de la petite Line. C'est dans ces derniers moments de l'entretien que je ressens T. comme engagé dans un dialogue intérieur, moments où il ne parle plus pour moi, mais où il déroule son cheminement de pensée...

Post-fin : Je viens seulement de terminer la transcription de ce deuxième entretien et j'ai rencontré très récemment T., ce qui m'a permis de lui remettre les deux transcriptions. Sans préjuger de ce que pourra susciter chez lui la lecture de ces entretiens, je l'ai questionné sur la situation de Line aujourd'hui, celle-ci étant toujours dans sa classe : T. avec un grand sourire a répondu : *« C'est incroyable, elle a fait des progrès énormes. Elle est encore très en retard par rapport aux autres, mais elle est heureuse à l'école »*. Il m'a précisé que cette évolution était intervenue dans les dernières semaines de l'année scolaire 2004-2005 et se poursuivait aujourd'hui. Que dire de cette transformation ? Aujourd'hui, T. cherche plutôt à l'expliquer par des facteurs d'ordre objectif, je le laisse donc juger de ce qui a pu favoriser l'évolution du comportement de cette élève et de la relation pédagogique établie avec elle. J'ai cependant rappelé à T. le glissement qui s'était opéré pour lui lors de notre entretien de mai 2005, glissement manifeste dont pourtant il semble n'avoir qu'un souvenir assez fugace. Je laisse ouverte la question des effets sur un élève du changement de regard et d'attente de la part de son enseignant, mais fait le pari que ce déplacement mental le temps d'un entretien peut laisser quelques traces...

2) Mes usages des techniques d'explicitation au cœur de ma pratique

S'il est bien un domaine privilégié pour moi d'utilisation des techniques d'explicitation c'est celui de ma pratique d'accompagnement. Il s'agit d'abord des accompagnements individuels liés à ma fonction d'enseignante au Département Sciences de l'Education de Nancy 2 : les guidances de travaux d'étude et de recherche, menés par les étudiants de maîtrise et de DESS (autour d'une quinzaine de guidances par an), et l'accompagnement de démarches de validation des acquis de l'expérience (VAE) engagées par des personnes qui souhaitent obtenir une partie ou la totalité d'un diplôme en faisant valoir les compétences et connaissances construites au cours de leur parcours professionnel. Il y a également les accompagnements de groupes, dans le cadre de l'animation de séances ou de cycles d'analyse des pratiques auprès d'équipes ou de groupes de professionnels ou de stagiaires.

Les guidances

Les étudiants que j'accompagne ont à produire, dans le cadre de leur diplôme, un travail d'étude et de recherche conduisant à l'écriture d'un mémoire. Ils doivent développer une démarche de problématisation à partir d'une thématique précise ou d'une question liée à leur pratique : ce qui leur demande à la fois une exploration théorique et un recueil de données (par observation, questionnaires ou entretiens). Les étudiants « professionnels » mènent ce travail à partir de leur situation

professionnelle, tandis que les autres le réalisent à partir de leur expérience de stage.

La conduite de ce travail de recherche peut être difficile pour la personne. Elle rompt en effet avec les habitudes de réception « scolaire » de savoirs et l'invite à une position beaucoup plus active de production de connaissances. Elle suppose une exploration « sur le terrain » auprès d'acteurs concernés, ce qui l'amène à se confronter à des points de vue qui peuvent déstabiliser son approche personnelle de la question. Et surtout l'écriture constitue en elle-même un travail ardu et parfois douloureux : la difficulté d'écrire n'est pas que technique ou elle n'est que partiellement technique.

Sur la forme, certains étudiants comprennent l'écriture d'un mémoire comme une démarche très formelle, très encadrée par des normes académiques (poids du modèle « littéraire »). Dans ce cas, j'aide la personne à repérer combien ce cadre l'enferme dans un modèle scolaire et impersonnel, et à s'autoriser une écriture plus authentique, plus assumée. Je n'y arrive pas toujours, j'ai en mémoire quelques étudiants qui n'ont pas pu ou pas voulu exprimer une pensée en première personne.

D'autres au contraire écrivent comme ils parlent, passent directement de leur pensée spontanée au texte écrit, dans une forme non construite, sans mettre de l'ordre dans le flux de leurs idées. Là, je dois les inviter à se représenter concrètement les futurs lecteurs et à passer de leur logique de pensée à la compréhension de ce que peut être la logique du lecteur. Mon accompagnement passe alors par des renvois systématiques sur ce qui, dans le texte proposé, mérite d'être reformulé et remis en ordre.

Enfin, l'écriture fonctionne souvent comme révélateur de dimensions importantes de la personne et de son parcours, ce qui fait parfois émerger des résistances et des peurs plus ou moins souterraines qui peuvent fragiliser la personne et son engagement dans cette mise au jour de son expérience. C'est particulièrement vrai pour un certain nombre d'étudiants en formation continue (professionnels de différents secteurs : enseignement, travail social, formation d'adultes, professions médico-sociales, animation...) : chez eux, le travail de formation et d'écriture réactive souvent des vécus personnels ou professionnels antérieurs et les déstabilise dans leur identité.

Face à ces situations où l'écriture paraît « bloquée », je m'attache, par un questionnement spécifique, à guider la personne dans l'expression de ce qui est important pour elle au cœur de sa pratique ou de la question explorée et de ses enjeux pour ce travail de recherche et d'écriture. J'ai plusieurs fois constaté que, faute de cette élucidation préalable, la personne ne réussit pas vraiment à rentrer dans l'écriture. C'est pour accompagner les personnes dans cette identification de ce qui est le « cœur » de leur pratique et de ce qui y fait « sens », que les techniques d'explicitation me sont particulièrement utiles, car elles me permettent d'accompagner la personne non plus dans une réflexion générale sur leur fonction mais dans une parole incarnée émergeant à partir de leur vécu de moments très concrets de leur activité.

À deux reprises l'année passée, j'ai eu l'occasion de proposer un entretien de ce type à des personnes qui ne parvenaient pas à rentrer dans l'écriture, afin de les aider à clarifier les enjeux de leur recherche. L'entretien mené avec chacune de ces personnes, une formatrice responsable d'un centre de langues et une professeure des écoles, a été enregistré avec l'accord des intéressées, afin qu'elles puissent réécouter, voire transcrire leurs propos. Je fais le pari en effet que réentendre ou retrouver à l'écrit des traces de sa propre expression peut aider à produire ensuite plus facilement « les mots pour le dire ».

A l'aide d'un questionnement très orienté sur des situations tirées de leur pratique, sur l'explicitation de leur vécu, et sur les dimensions sous-jacentes à leur action (je mobilise aussi dans ces entretiens les dimensions de sens explorées par les « niveaux logiques » de Dilts), les intéressées ont pu identifier ce qui était central pour elles et repérer ainsi qu'elles avaient emprunté des entrées dans leur travail peu « authentiques » par rapport à leurs priorités personnelles au cœur de l'action : dans le premier cas, la personne entreprenait sa recherche à partir d'un problème qui n'était pas vraiment significatif pour elle. En d'autres termes, elle ne se situait pas « à sa juste place » en essayant de formuler une question d'ordre technique sur les méthodes en formation linguistique alors que la question centrale pour elle était d'ordre identitaire, à savoir liée à la conciliation de deux rôles qu'elle vivait comme contradictoires, son rôle de responsable du centre de formation ayant le souci d'une gestion rigoureuse des personnels et des moyens, et son rôle d'animatrice de l'équipe d'enseignants préoccupée de les former et de les soutenir dans leur activité pédagogique. Son enjeu personnel était de comprendre cette tension entre les deux facettes de sa fonction et si possible d'identifier des pistes pour la dépasser.

Dans l'autre cas, la personne avait bien identifié l'objet et les implications personnelles de sa question, à savoir la prise en compte pédagogique des enfants les plus en difficulté. Mais elle ne réussissait pas rentrer dans le travail d'écriture car elle abordait cette question d'emblée sur un mode théorique sans passer par la mise à plat de ce qu'elle entreprenait au quotidien dans sa pratique d'enseignante face aux difficultés de ses élèves ; déconsidérant sa pratique, elle ne pensait pas à la mobiliser comme ressource pour son travail de recherche. J'ai pu l'aider à repérer qu'un certain nombre de ses intuitions pédagogiques mises au jour dans l'explicitation de son action pouvaient être reprises et développées dans son analyse.

Dans ces deux cas, j'ai pu aider les personnes à identifier un point de départ plus pertinent pour leur recherche, car plus proche des dimensions centrales de leur pratique, de leurs aspirations et de leurs besoins. Ce qui est passionnant dans ces guidances, c'est quand la personne en vient à identifier dans le travail d'écriture moins une production requise pour l'obtention du diplôme qu'une démarche qui l'enrichit en lui permettant d'aller au cœur des réalités de terrain explorées ou de reconsidérer sous un angle nouveau les enjeux et les modalités de sa pratique quotidienne.

Les entretiens d'accompagnement dans le cadre de la VAE

Il s'agit là d'une facette récente de ma fonction, puisque nous recevons des demandes de VAE pour des diplômes délivrés par le département Sciences de l'éducation depuis l'année 2004. Le rythme de ces demandes s'accroît et l'accompagnement de ces démarches devient une charge pédagogique importante. Un de mes thèmes privilégiés d'enseignement, de formation et de recherche concerne l'articulation entre les démarches de formation et l'expérience des personnes, ainsi que les dynamiques d'apprentissage et de développement, formelles ou informelles, engagées par les personnes (individuellement ou au sein de groupes) au cœur de leurs situations de vie et de travail : j'ai donc souhaité m'investir dans l'accompagnement des demandeurs de VAE, accompagnement prévu par les textes et qui doit être confié à un des enseignants du diplôme concerné.

J'accompagne actuellement une dizaine de personnes dans le processus d'écriture de leur parcours professionnel et de leurs expériences diverses (sociales, culturelles, sportives, associatives, syndicales...) et dans la mise au jour des compétences qu'elles y ont construites.

A ce jour quatre personnes ont pu, à l'issue de leur démarche, valider en totalité le diplôme auquel elles postulaient. C'est de ces premiers accompagnements que je témoigne ici.

Lors de mon premier contact avec les candidat(e)s, je m'attache à donner une idée précise aux personnes du caractère inhabituel et difficile de la démarche dans laquelle elles s'engagent. Il peut paraître peu pédagogique d'insister sur cette difficulté de la démarche, au risque de décourager les candidats concernés. Mon intention n'est pas de les décourager, mais de les alerter d'emblée sur le caractère trompeur de certaines représentations installées sur la VAE, qui la font apparaître comme une démarche de validation quasi automatique. J'ai pu remarquer en effet que certains candidats s'engagent dans une VAE sans prendre conscience de ce que cette procédure va leur coûter en temps, en énergie et en efforts.

Après cette première présentation qui me permet aussi de leur préciser comment je peux les accompagner, commence le travail de retour sur le parcours professionnel : il me faut encourager les personnes à dépasser la présentation de ce parcours sur le mode d'un CV pour aller vers une description fine des différents emplois et postes occupés et du contexte institutionnel, économique, social de chacune de leurs activités.

Dans un deuxième temps, je les invite à identifier pour chacune de leurs activités successives les différentes facettes des fonctions exercées, les compétences mises en œuvre et les connaissances théoriques ou pratiques mobilisées. Cette forme de synthèse n'a rien de facile : je constate que souvent les personnes savent mieux évoquer leurs intentions, leurs objectifs, ou décrire leur rôle tel qu'il est défini par les textes (contrat de travail, fiche de poste, missions prescrites..) que de donner à voir concrètement ce qu'elles font quand elles réalisent telle ou telle tâche, quand elles conduisent telle ou telle action. Là aussi, comme en d'autres situations de description de l'activité, la dimension procédurale est spontanément laissée de côté au profit des dimensions satellites, sur lesquels il est spontanément beaucoup plus facile d'être disert. Il ne s'agit pas bien sûr d'occulter ces dimensions, et j'invite les candidats à des analyses « outillées » sur ces différents registres du contexte, des principes

et des modèles de référence de leurs action, des projets orientant leur activité et des lectures plus personnelles sur leur action. Mais je reste toujours vigilante à cet évitement possible du cœur de l'action.

Les professionnels ont souvent une certaine difficulté à sortir du type d'écriture auquel ils sont habitués, à savoir une écriture à fonction de « vitrine », celle qui est requise dans la rédaction de projets pour la recherche de contrats, les demandes de subventions, la prospection de clients, et qui vise à valoriser l'action menée ou envisagée auprès des partenaires publics ou privés, ou à susciter l'intérêt d'éventuels bénéficiaires. Ecriture dans laquelle les informations données concernent les objectifs visés, les contenus et les méthodes en général mais ne permettent pas d'accéder aux dimensions plus concrètes. C'est une autre façon d'écrire que la personne doit découvrir, puisque l'objet du texte à produire pour la VAE n'est pas de valoriser l'action mais de montrer ce que l'exercice des fonctions a supposé comme tâches et comme compétences effectives.

J'ai l'exemple récent d'un conseiller en formation continue : il avait beaucoup de mal à engager l'écriture sur son activité personnelle et sur la part qu'il avait prise dans la réalisation d'actions qu'il décrivait par ailleurs, et ne réussissait pas à s'exprimer en première personne. Pour amener ce professionnel à identifier et décrire sa propre façon de réaliser ses tâches, je lui ai proposé, après qu'il ait évoqué de façon générale ses principales activités, de choisir une de ces activités, et de me décrire avec précision la façon dont il avait mené l'une d'elles.

Il a ainsi choisi d'évoquer la réponse à un appel d'offres émanant de la Région, qu'il avait effectué quelques mois plus tôt. Encouragé par mes questions, il a décrit par le menu les contacts pris, les ressources utilisées, les échanges menés avec des collègues, les étapes de la rédaction du dossier, la phase de calcul des coûts et de rédaction du budget, etc. ; il a évoqué également les difficultés qu'il avait rencontrées et les solutions qu'il avait trouvées. Cet entretien lui a permis de découvrir par l'expérience comment il pouvait parler de lui, de ses façons de faire, de ses ressources propres. Je l'ai invité à transposer à l'écrit ce mode d'expression, et les textes rédigés à partir de là et ayant nourri le dossier présenté au jury de VAE montrent qu'il a vraiment franchi un pas sur ce registre d'une écriture impliquée et descriptive, même s'il m'a avoué que cette façon d'écrire continuait à n'être pour lui était ni naturelle, ni facile.

Comme dans le cas des guidances évoquées plus haut, le travail réalisé avec les candidats à la VAE déborde souvent le registre initialement prévu : ici, il ne reste pas cantonné sur les seuls domaines de l'activité, des formations suivies, des compétences acquises... Au fil des échanges, sans que je provoque mais aussi sans que je retienne ce glissement, la personne commence parfois à exprimer combien ce retour sur son expérience la renvoie à des moments de son histoire personnelle ou à des questions qui touchent profondément au sens de son action.

Je mesure que ces renvois ébranlent les personnes : je pense ici en particulier à une conseillère en mission locale qui, sous l'effet de ce processus d'écriture, s'est posé de plus en plus de questions sur les contradictions qu'elle ressent dans son intervention auprès des jeunes. Je la sentais fragilisée et dans mon accompagnement, je me suis efforcée à cette époque de sa démarche de la rassurer, je l'ai invitée non pas à éluder ces questions mais à ne pas leur laisser toute la place : les reconnaître comme des effets probables de la démarche de réflexion engagée, sans vouloir y apporter trop vite des réponses, accepter de les porter sans pour autant remettre en cause les dimensions positives vécues dans l'exercice de l'activité.

Ainsi, repérant combien ce retour sur l'activité est loin d'être anodin pour les intéressés, je suis dans une double posture par rapport aux candidats VAE que j'accompagne : par moments, je les sollicite, j'essaie de les dynamiser, je les invite avec vigueur à aller plus au fond des choses dans leur approche et un peu plus tard, devant les difficultés qu'ils rencontrent, je suis plus rassurante et vais surtout valoriser les progrès réalisés dans la compréhension et l'analyse des situations décrites. Cette oscillation dans mon mode d'intervention est liée à la plus ou moins grande qualité de l'analyse produite par le candidat, mais surtout à ce que je comprends et ce que je ressens de son état d'esprit et de ses besoins au moment de nos rencontres.

L'animation de groupes d'analyse des pratiques

Je me suis engagée dans cette forme de travail suite à une première expérience d'accompagnement

d'une équipe d'éducateurs de prévention de 1997 à 2002, puis depuis 1999 par la prise en charge du module d'analyse des pratiques prévu dans la formation des conseillers principaux d'éducation (CPE). Je dois aussi préciser combien en 2001 les deux séminaires du GREX consacrés à l'analyse des pratiques auquel j'ai participé, alors que je rejoignais tout juste le GREX, ont joué pour moi un rôle de déclic essentiel, et en particulier la séance du GEASE animé par Maurice Lamy m'a permis de ressentir pour moi-même le caractère fructueux de la démarche.

Je co-anime le module d'analyse des pratiques destinés aux CPE stagiaires en tandem avec un CPE exerçant dans un lycée professionnel de Nancy, et notre expérience commune se poursuit pour la sixième année consécutive. Depuis, j'ai engagé d'autres actions, que j'anime seule, en particulier auprès d'une équipe de travailleurs sociaux de l'administration pénitentiaire, d'une équipe de prévention, et auprès d'une association de CPE... Pour la quatrième année consécutive, j'interviens également en analyse de pratiques dans le cadre du DESS (devenu Master) Formation de formateurs, seule ou en co-animation.

Le point de départ du travail lors des séances n'est pas thématique : nous partons de situations ou de moments professionnels vécus par l'un ou l'autre des participants. Ce qui n'empêche pas, éventuellement, d'orienter la réflexion commune vers des dimensions globales significatives pour comprendre la situation abordée.

Dans ces séances, comme dans la plupart des dispositifs d'analyse de pratiques, hormis quelques séances où je suis intervenue de façon plus formelle sur un thème particulier (la communication au sein de l'équipe, les réactions de stress et d'épuisement professionnel...), à partir de questions nées de l'analyse des situations, je ne sais pas à l'avance ce qui va être travaillé. Il y a plusieurs entrées possibles : à partir de l'expression spontanée par un(e) participant(e) d'une situation vécue, ou à partir de consignes que je propose au groupe. Je remarque que c'est souvent à partir de difficultés, de moments « d'empêtrement professionnel » que les participants choisissent de présenter une situation particulière à la réflexion du groupe.

Le simple fait d'une exploration approfondie et conjointe des pratiques amène chacun à relativiser ses propres routines et certitudes et à se donner une possibilité d'ouverture à d'autres approches que la sienne. Quand cette démarche est entreprise par les membres d'une même équipe, la succession régulière des séances permet le développement d'une compétence accrue du collectif. De mon côté, à l'issue de chaque séance, je prends le temps d'une reprise écrite, reprise descriptive ou reprise synthétique. Ce qui me permet, à partir de chacune de ces séances, d'apprendre sur la progression et les dérives toujours possibles de ce travail. Actuellement je pratique cette écriture principalement dans une but de mémoire du travail engagé et de reprise possible de pistes réflexives d'une séance à l'autre. Mais je songe à la faire évoluer vers un retour ciblé autour de critères plus précis d'analyse des contenus et des modalités du travail.

Comme animatrice de ce travail, ma posture est différente de celle que j'adopte quand je suis dans un enseignement formel : je ne suis pas là pour donner les clefs d'analyse des situations explorées, mais d'abord pour susciter la recherche commune d'informations significatives pour comprendre la situation, et ensuite pour accompagner les participants dans une démarche ouverte de compréhension (sachant résister aux interprétations trop rapides et sommaires qui empêchent d'aller au fond des choses). Je peux contribuer à la recherche commune du sens des situations, mais sans imposer une lecture plutôt qu'une autre. Cette modalité de travail dans laquelle il n'y a aucune pré-définition des contenus m'apparaît comme toujours « risquée » pour moi-même en tant qu'animatrice du travail, mais c'est la seule façon que le travail soit mené au plus près des besoins des participants.

Ces séances d'analyse des pratiques m'ont donné plusieurs fois l'occasion d'utiliser les outils de l'EDE, de façon momentanée, sur un mode concerté avec les participants, en particulier quand le narrateur de la situation proposée comme support au travail collectif s'installait dans une approche de type « étude de cas » (centration sur la situation de l'usager, de l'élève, du stagiaire...) ou de type « approche d'un problème » (approche s'attachant aux situations vécues en général et aux explications globales). J'ai alors pris un moment, avant d'amorcer la phase de questionnement du groupe au narrateur, pour aider la personne à se recentrer sur la situation de départ et à éclairer non seulement le déroulement effectif de l'épisode choisi, mais aussi ce qu'elle avait fait et ressenti dans cette situation. Les participants d'un des groupes avec lesquels je travaille en analyse de pratiques a émis le souhait

que lors d'une de nos prochaines séances je conduise un entretien d'explicitation auprès du narrateur du jour.

La sensibilisation aux techniques d'explicitation proposée dans mes enseignements.

Dans la plupart de mes enseignements, un de mes objectifs est de faire découvrir le caractère fructueux d'une formation par l'expérience et d'une approche réflexive. L'apprentissage expérientiel constitue à la fois un thème récurrent de mes interventions et une méthode de travail que je propose assez systématiquement à mes étudiants, de formation initiale ou continue, à travers soit des pistes d'écriture personnelle, ouvrant à un travail d'analyse en groupes ou en collectif, soit des moments collectifs d'exploration conjointe d'expériences significatives proposées par l'un ou l'autre des participants. J'apporte très régulièrement des éléments d'information sur les principes généraux de l'EDE et sur ce qu'il rend possible en matière d'analyse de l'activité et de réflexivité sur la pratique. Précisons qu'à partir de cette année, je vais animer avec Catherine Bochet, de l'IRTS de Lorraine, un module optionnel de cinq jours de sensibilisation aux techniques d'explicitation et aux démarches d'analyse de pratiques dans le cadre de la licence professionnelle : « Métiers de la formation, de l'insertion et de l'accompagnement » (CUCES/Université Nancy2). Je fais le pari qu'il y aura encore quelques formations de base à l'EDE à organiser en Lorraine. Le groupe REFLEX créé en 2004, continue de se réunir trois au quatre fois par an, pour des échanges sur les usages respectifs de l'EDE dans les différents champs professionnels concernés. Une matinée d'entraînement mutuel à l'EDE a eu lieu début novembre, réunissant une douzaine de professionnels : ce temps de conduite d'entretiens mutuels, avec observateur, autour d'une consigne commune suivi d'un temps de « débriefing » et de mise en commun des questions et des difficultés a constitué un temps fort de co-formation.

Paru dans Expliciter 78, janvier 2009

Le travail sur soi en analyse de pratiques. Plus de conscience de soi ou remaniement psychique

Philippe Péaud.

Résumé[56] *:*

L'analyse des pratiques, outre aider à comprendre les situations professionnelles, cherche aussi à provoquer la transformation volontaire d'une personne dans toutes ses dimensions. Cette aide au changement n'est possible que si deux types d'activités réflexives, le réfléchissement et la réflexion, articulées entre elles, sont prévus de façon à permettre une prise de conscience (Piaget). Cet article se propose de décrire une pratique de formation fondée sur la prise en compte de ces différents temps, grâce à l'utilisation de l'entretien d'explicitation (P. Vermersch). Cette relation de pratique prend pour exemple une formation qui a eu lieu en 2005-2006 et le « travail sur soi » réalisé par un collègue en deux temps : lors d'une situation de formation (travail par contraste), où il opère un premier retour réflexif sur son vécu, puis lors d'une explicitation en différé de ce premier temps. En conclusion, l'article invitera à la conception de dispositifs d'analyse de pratiques, fondés sur plusieurs temps d'activités réflexives.

L'analyse des pratiques poursuit plusieurs objectifs : formaliser des savoirs d'action et d'expérience, aider à comprendre les situations professionnelles, mais aussi provoquer et accompagner la transformation volontaire d'une personne dans toutes ses dimensions (Barbier, 2000). Cette démarche de formation est un des piliers de la formation des formateurs, que j'ai mis en place à l'IUFM de

---

[56] Doctorant – Université de Provence (Aix-Marseille I) – Unité Mixte de Recherche ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation) – Axe Intervention éducative dans l'accompagnement professionnel.

Poitou-Charentes[57], dans une perspective de formation professionnelle à la complexité des métiers d'enseignant et de formateur (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002). Le plan de formation des formateurs propose plusieurs modalités d'analyses des pratiques. J'ai fait le choix d'y inclure l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006b) dans la mesure où cette technique est une aide à la verbalisation d'une pratique sous une forme descriptive. C'est ainsi que, dans le plan de formation des formateurs, est proposé un stage intitulé « De l'explicitation au changement des pratiques professionnelles ».

Il s'agit d'une formation de deux années. La première année est centrée sur l'apprentissage de la technique :

- Mettre en place une attitude d'écoute évitant projection et interprétation ;
- Formuler des questions visant les pratiques effectives et non les rationalisations *a posteriori* ;
- Faire travailler sur un exemple précis, et non sur des généralités, en ciblant un moment spécifié dans un contexte particulier.

La deuxième année, il s'agit de faire expérimenter aux stagiaires, qui sont formateurs de l'IUFM, des situations au cours desquelles ils ont à vivre des moments de réflexivité les amenant à changer un aspect de leur pratique professionnelle de formateur ou d'enseignant. Le but est de construire des pratiques d'intervention visant à accompagner un changement de pratiques professionnelles, incluant notamment l'utilisation des techniques d'aide à l'explicitation.

Cet article se propose de décrire une pratique de formation mise en œuvre dans le cadre de ce dispositif. Nous nous intéresserons plus particulièrement à une tâche de formation, prévue dans le cadre de la progression de ce stage, où peut s'effectuer un « travail sur soi », suite à la mise en mots d'un vécu subjectif en lien avec une situation ayant posé problème. Toutefois, il faudra aussi nous intéresser à un événement fortuit : c'est lors d'un entretien d'explicitation mené avec un formateur ayant suivi la formation de niveau 1, sur ce qui s'était passé pour ce dernier durant cette tâche de formation, que se produit de nouveau un « travail sur soi ». C'est pourquoi, dans un deuxième temps, nous verrons que l'explicitation en différé de ce qu'il a fait pendant ce moment de formation permet la réémergence d'éléments implicites et, ainsi, l'accès à une prise de conscience quant à sa dynamique identitaire. Notre conclusion invitera à la conception de dispositifs de formation, fondés sur ces deux temps de réflexivité, pour provoquer et accompagner un changement de pratiques professionnelles.

Le travail par contraste en analyse de pratiques : situation problème, situation ressource

Dans la mesure où la maîtrise d'une technique d'entretien est un savoir-faire, elle ne peut s'apprendre que dans une formation expérientielle, par le biais de mises en situation. C'est la raison pour laquelle, pendant la durée du stage, chacun est tour à tour interviewé, interviewer et observateur de l'entretien. Cela permet de jouer sur des leviers d'apprentissage différents :

- dire (l'interviewé décrit une situation vécue, ce qui peut l'amener à opérer une prise de conscience permettant de construire un savoir nouveau) ;
- faire (les différentes mises en situation permettent à l'interviewer de construire progressivement la capacité à mobiliser en situation, dans le tempo de l'échange, les savoir-faire liés à la technique de l'entretien d'explicitation) ;
- regarder faire et écouter dire (le formé est à la fois observateur des gestes mis en œuvre par l'interviewer et des effets produits chez l'interviewé, ce qui lui permet de confronter ses représentations à ce qui se passe).

L'ensemble du processus de formation est ainsi pris en compte, l'action (regarder faire, faire) comme la conceptualisation (écouter dire, dire).

---

[57] Il est consultable en ligne : www.poitou-charentes.iufm.fr, rubrique Formations.

Ce module de formation dure quatre jours, répartis en deux sessions de deux jours pour favoriser l'intégration des outils aux pratiques professionnelles des stagiaires ; en effet, il n'est pas nécessaire d'avoir reçu une formation approfondie pour commencer à utiliser, ne serait-ce que partiellement, les différentes techniques de l'entretien d'explicitation, le plus important étant sans doute de donner du sens au but de l'entretien. Ces mises en œuvre sont analysées au début de la deuxième session, à partir de transcriptions partielles d'entretiens.

La formation qui est proposée la première année vise à faire acquérir les bases techniques de l'entretien d'explicitation. Il s'agit d'apprendre à écouter, à chercher de l'information, à questionner et à favoriser la mise en mots des différents aspects de l'action. Toutefois, la dernière journée est conçue comme une charnière entre la première et la deuxième année de formation : est proposée aux stagiaires une première approche des dispositifs d'intervention, utilisant les techniques d'explicitation et visant la formulation de savoirs professionnels mais aussi de valeurs et d'enjeux relevant de la structure identitaire. C'est une approche nouvelle de l'analyse des pratiques développée dans le sillage des travaux du GREX[58], notamment par Faingold (1997, 2004, 2006) : les études de cas, que cet auteur présente, montrent que ce travail provoque chez le sujet un changement d'attitude ou de positionnement, une ré-appropriation de valeurs donnant un sens nouveau à la situation vécue, voire un ancrage plus profond de son identité professionnelle.

La tâche de formation comprend trois temps : explicitation d'une situation où A[59] évoque une situation qui lui a posé problème et pour laquelle il a envie de s'améliorer ; explicitation d'une situation de même structure, réussie, constituant un « gisement » de ressources pour A ; « recadrage » par A de la situation ayant posé problème, en apportant un éclairage nouveau et en pointant les compétences utilisées dans la situation ressource et qui pourraient être mobilisées dans la situation ayant posé problème[60].

Cette tâche de formation vise à construire chez B la capacité à moduler son intervention. Quand A évoque son vécu d'une situation qui lui a posé problème, il s'agit de le dissocier des affects négatifs liés à cette situation en le ramenant à une description factuelle de l'action par un questionnement fondé sur la chronologie des étapes (« qu'est-ce que tu commences par faire ? », « Et après », « Et après », etc.). Lorsque A évoque la situation ressource, B utilise l'entretien d'explicitation pour l'associer à ce vécu en induisant chez A une « position de parole incarnée » (Vermersch, 2006b) dans laquelle le sujet est présent à lui-même et fait l'expérience de ce dont il parle, ce qui lui permet de mettre à jour des éléments implicites de son action. Dans le troisième temps, B doit accepter de tâtonner dans son accompagnement pour permettre à A de trouver les mots justes pour définir le sens nouveau que prend la situation ayant posé problème et pour thématiser la ressource qu'il a identifiée.

Voyons maintenant ce qui se passe pour A grâce à la description qu'en fait Henri. Henri est un enseignant de collège, conseiller-pédagogique-tuteur, qui reçoit dans ses classes des étudiants, dans le cadre de l'approche des métiers de l'enseignement, et des professeurs-stagiaires. Il a suivi en 2005-2006 la formation de niveau 1. Il a déjà eu l'occasion de suivre diverses formations à l'analyse de pratiques. C'est un conseiller-pédagogique-tuteur expérimenté qui a appris à développer une présence à son propre vécu qui se traduit par une tendance à s'observer[61]. Le moment choisi par Henri comme

---

[58] Groupe de Recherche sur l'EXplicitation, dirigé par Pierre Vermersch (CNRS). Voir le site : www.grex2.com

[59] Au cours de la formation, les mises en situation se font par petits groupes comprenant un interviewé (A), un interviewer (B) et un ou plusieurs observateurs (C).

[60] Faire un recadrage, c'est « modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux, aux faits de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement» (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1975).

[61] Cela apparaît nettement dans l'entretien. Voir la transcription intégrale dans l'annexe 1, en particulier les répliques 32, 42, 56 et 64.

particulièrement représentatif d'un « travail sur soi » se situe au cours de cette dernière journée du stage de niveau 1. « 4.1 Ben c'était sur le... la dernière matinée 4.2 parce que c'est sans doute celle qui, sur le plan affectif, à un moment, a été la plus importante... 4.3 Euh... c'est simplement euh... dans l'exercice où euh... on est... on explique un problème que l'on a eu et puis qu'ensuite euh... on quitte sa place pour la regarder d'un peu plus loin et on finit par se donner des conseils ». Le lien fait par Henri entre moment de « travail sur soi » et moment important sur le plan affectif se retrouve dans les exemples analysés par Faingold (2004, 2006), ce qui l'amène à considérer que, quand l'émotion devient le centre du vécu, cela correspond pour un sujet donné à des enjeux identitaires. Ce qui se joue là n'est plus uniquement en lien avec l'action, mais aussi avec l'identité. On peut penser que le choix par la personne elle-même d'un tel moment correspond à l'émergence, parmi l'ensemble des situations possibles, de celle qui résonne le plus avec son histoire particulière.

Pour Henri, le moment précis correspondant à un « travail sur soi » se situe dans le deuxième temps de la tâche de formation. A l'issue du premier temps de celle-ci, il était demandé aux A de sortir pour que B et C puissent se concerter sur ce qu'ils avaient compris de la nature du problème rencontré par A et rechercher la formulation de la consigne pour faire trouver à A une situation ressource, cette formulation devant être validée par les formateurs[62] avant de passer à l'étape suivante. La formulation par B de la consigne pour faire trouver à A le contre-exemple est importante car elle doit permettre à A de se remémorer une situation vécue structurellement identique (A a rencontré le même type de difficulté, même si cette fois-là, il a réussi à surmonter l'obstacle) mais où le contexte est différent (de façon à modifier le point de vue de A). Pour Henri, dans le deuxième temps, le moment clé est celui où B lui donne la consigne pour chercher une situation ressource (5, 6, 7 et 8).

Pour analyser la description du vécu d'Henri quand il cherche à répondre à cette consigne, c'est un des universaux de la structure de tout vécu qui va nous servir de guide : la temporalité. Le rangement temporel des différents matériaux recueillis ont été ventilés en utilisant deux modèles : le cycle de la *gestalt*[63] et la fragmentation de l'action[64]. Ils correspondent à deux niveaux d'analyse, le premier ayant une maille plus grosse que l'autre Ce qui donne le tableau suivant :

Cycle de l'action	**Prises d'information**	**Actions d'exécution**
Ante début	Evaluation de la non pertinence du choix de la situation-ressource compte tenu de la consigne donnée (6.4).	Prépare une situation-ressource (6.3).
Début	La « réchappe » ne peut pas fonctionner (12.3, 12.4).	Prend la décision d'« aller... au plus profond des choses » avec lui-même (12.5).

[62] Nous sommes deux à animer ce stage, une collègue et moi, tous deux formateurs certifiés par le GREX.

[63] Considérée comme une totalité, une forme globale (c'est la signification du mot *gestalt* en allemand), l'action est composée de plusieurs éléments : ante-début, début, déroulement, post-fin. Pour un exemple d'une utilisation du cycle de la *gestalt* comme fil conducteur de la description d'une pratique, voir Perry & Dauty (2004). Ce fil conducteur permet également de vérifier que l'on dispose de toutes les informations se rapportant à l'ensemble de l'action.

[64] Vermersch, 2006b. Ce modèle distingue les actions d'exécution des prises d'information, qui leur sont liées. Les premières correspondent aux prises de décision et aux opérations d'effectuation; les secondes correspondent au traitement de l'information, effectué par le sujet, et aboutissent à des interprétations qui jouent un rôle important dans la détermination de l'action à mener (Faingold, 2004).

Déroulement	Les trois choses sont différentes et reliées (42, 44) Son explication manque de recul et de clarté (50.3) Des manières un peu trop autoritaires (avec son fils), trop d'implicite (avec les collègues) (50.5), un lien avec la thérapie de couple dans laquelle il est engagé (60)	Se pose la question « réellement » : « Qu'est-ce qui a fait que, dans cette situation-là, tu as été en échec ? » et « Quels sont... tes ressorts de fonctionnement... ou la façon dont tu te préserves qui font que... à ce moment-là tu préfères ne pas aller au fond des choses et essayer de prendre... un chemin dérivé ? ». (16.2) Classe et ordonne trois choses (rapport aux élèves, aux collègues, à sa femme et à son fils) (36, 38, 42.4, 46.3) Revient sur la situation problème qu'il revoit (50.1) Fait le parallèle avec le rapport à son fils et avec les collègues (50.5)
Fin	Capacité de sa femme à faire baisser l'agressivité de son fils (64.3)	Prend la décision de retrouver une situation où il a été sur l'écoute et l'argumentation plutôt que sur l'injonction (64.4, 68.3)
Post fin	Le sentiment de ne pas avoir perdu son temps, de mettre le doigt « sur ce qui blesse vraiment » (68.1)	

Tab. 1 : Description du vécu correspondant au moment de recherche de la situation-ressource (dernière journée de la formation de niveau 1)

Le « travail sur soi » réalisé ainsi par Henri au cours de la formation s'apparente plus à un renforcement de la conscience de soi qu'à un remaniement psychique. Il n'a pas provoqué de prise de conscience (Piaget, 1974), c'est-à-dire de travail cognitif amenant une recomposition d'éléments déjà connus. La prise de conscience a eu lieu antérieurement à la formation, au moment où Henri a vécu la situation-problème : « 20.5 Et effectivement, j'ai pris conscience à ce moment-là que euh... c'était mon attitude à moi, parfois trop autoritaire, plutôt qu'argumentative, qui avait fait défaut ». Le « travail sur soi » lui permet de constater que, s'il s'est préparé une « réchappe » (12.3), c'est pour ne pas avoir à mettre le doigt « sur ce qui blesse vraiment » (68.1) et qu'il connaît bien par ailleurs. C'est ce qui se retrouve tout au long de la description qu'il fait de son vécu comme en atteste un certain nombre de commentaires au cours de l'entretien :

- « 34.3 puisque, quelque part, je me dis que... c'est pas toujours euh... très opérationnel de rentrer dans les choses parfois en agissant un petit peu sur la touche autoritaire. Je devrais mieux être sur euh... une capacité à expliquer les choses de manière de plus en plus récurrente et de plus en plus euh... comment dire... en... pour essayer de retrouver ce domaine empathique dont parlait Rogers qui fait qu'à un moment euh... on entraîne les gens dans ce que l'on croit juste plus parce que euh... effectivement on est pertinent au niveau de son argumentation, que

parce que l'on paraît sûr de soi euh... par rapport à un timbre de voix ou des choses comme ça » ;

- « 46.6 Et euh... c'est sans doute quelque part un petit peu un défaut de ma personne de... de vouloir parfois aller trop vite euh... et l'emporter, conclure, à partir d'un... d'un discours euh... à tendance plus euh... autoritaire qu'argumentatif » ;

- « 52.1 Oui, c'est dans la situation de formation que je me suis dit euh... qu'effectivement euh... 52.2 parce que si aussi j'étais en formation de... comment ça s'appelle ?, en situation de formation, c'est que à des moments euh... dans ma vie professionnelle j'ai eu des obstacles 52.3 et je me suis rendu compte que euh... si le cadre était totalement posé sur une relation d'aide, par exemple, avec des stagiaires euh... ça me paraît toujours relativement facile et je n'ai pas de problème... enfin, je n'ai pas l'impression d'avoir de problème et, dans le retour qu'ils me renvoient de la relation que j'ai avec eux, ça se passe bien. 52.4 Par contre euh... la situation est euh... beaucoup plus... beaucoup plus... parfois plus difficile euh... avec des collègues euh... avec qui on traite, on va dire, - bon, je ne sais pas si le mot est juste -, d'égal à égal, mais euh... avec qui on ne partage pas forcément les euh... mêmes opinions 52.5 parce que ce sont euh... Bon... moi, je suis plus, je dirai euh... « pédago », quand même, avec toujours une idée de formation et d'instruction très claire qu'on doit apporter à l'élève mais aussi en mettant l'élève au centre, pour revenir à des banalités ; 52.6 Et euh... souvent euh... et par... enfin souvent, oui... c'est en conseil de classe ou dans d'autres types de réunion que je me retrouve en opposition avec des gens qui sont beaucoup plus donc euh... fondamentalistes par rapport à leur discipline et beaucoup plus centrés sur les savoirs... 52.7 Et euh...c'est sans doute vrai qu'à ce moment-là euh... je suis pas capable d'être suffisamment modeste pour simplement euh... être dans l'argumentation, être capable de faire ce que ma femme a fait euh... avec l'élève et euh... à partir de là euh... essayer de les convaincre par des arguments qui sont des référents théoriques, et non pas euh... des convictions intimes ou affectives » ;

- « 56.7 Donc, euh, quelque part je pense que euh... j'ai une personnalité parfois un petit peu trop rigide et que si euh... quelque part euh... l'analyse de pratiques doit déboucher sur une modification des pratiques, certainement, chez moi, ça doit passer par être euh... capable d'écouter plus longtemps et surtout euh... de ne pas euh... comment dire... de ne pas se crisper et... et de se mettre un peu en... en relation d'écoute et en relation d'aide pour faire évoluer les choses » ;

- « 62.3 Et euh... parfois cette euh... capacité à... que j'ai à m'emballer ou à pas être capable de... de... de prendre, donc, un moment sur moi pour euh... analyser les situations avec un peu de recul, ça la fatigue un peu » ;

- « 68.2 Mais, en plus, sur ces euh... des... c'est... sans doute quelque chose qui, inconsciemment euh... j'essaye de faire, quoi... d'avoir un peu conscience que euh... j'ai tendance un peu trop à être sur le côté revendicatif et que euh... il faudrait sans doute évoluer... enfin, je me dois d'évoluer sur un sens consensuel ».

Récapitulons. A partir d'un premier constat fait dans le feu de l'action (cf. la réplique 20.8), la recherche d'une situation ressource structurellement identique à la situation qui lui a posé problème, amène Henri à se poser « réellement » la question sur ce qui fait qu'il a été en échec (16.2). Cela lui permet d'établir que ce qui est en jeu relève d'une attitude qu'il connaît bien : sa tendance à être plus sur l'autoritaire que l'argumentatif (50.5), qui se retrouve aussi bien dans son activité professionnelle que dans sa vie familiale (60). Il a ensuite exploré une situation ressource au cours de laquelle il était plus dans l'écoute et l'argumentation que dans l'injonction (64). A la fin du travail réalisé lors de la situation de formation, Henri avait ainsi formulé sa ressource : « 106.1 En fait, à l'époque, je... suis revenu sur des... « Prends pas de décision (inaudible) du temps pour les faire[65], accepte les choses telles qu'elles sont, soit capable d'écouter ». Si l'on met en parallèle les modalités de formation et les

[65] Voir également 136.2.

effets produits, cela donne le tableau suivant :

Cycle de l'action	**Prises d'information**	**Actions d'exécution**
Ante début	Conflit entre Henri et un élève.	Prise de conscience opérée au moment où la situation problème est vécue (20.5)
Début	Constitution du groupe de trois. Henri choisit d'être A.	Henri n'est pas très confiant quand il sait qui des deux autres collègues choisit d'être B (58).
Déroulement	B demande à A de raconter une situation qu'il n'a pas su bien faire et qu'il a envie d'améliorer B écoute et pose des questions factuelles pour comprendre comment A (Henri) s'y est pris pour mal faire. C note les points importants verbalisés par A. B demande à A de sortir puis se concerte avec C pour élaborer la consigne qui permettra à A de trouver une situation ressource. Ils attendent la validation de celle-ci par un des formateurs. On va chercher A. Le groupe change d'endroit et s'installe pour le deuxième temps du travail. B donne la consigne à A B mène un entretien d'explicitation sur le contre-exemple choisi.	Henri raconte un conflit avec un élève, qu'il n'a pas su régler ; c'est sa femme, qui enseigne également dans la classe de cet élève, qui le règle (20) Henri prépare une situation-ressource pour ne pas avoir à aller « trop profond » (6.3, 6.5). La consigne donnée empêche Henri d'utiliser la situation ressource qu'il s'était préparé (12). Pour trouver la situation vécue qui lui servira à trouver une ressource, Henri décide de rechercher ce qui fait qu'il a été en échec (16). Un élément lui apparaît, dont il a déjà pris conscience auparavant : le fait d'être plus sur le côté autoritaire qu'argumentatif (20, 50.5). Cela l'amène à faire le lien avec sa vie familiale et avec des situations vécues avec des collègues (50.5). Cela lui permet d'identifier une ressource : une situation vécue par Henri où il a été témoin de la façon dont sa femme a agi avec son fils (64). Il choisit de s'appuyer sur celle-ci pour trouver une situation de réussite (64, 68.3). Henri a le sentiment d'avoir « mis le doigt sur ce qui blesse vraiment » (68.1).

Fin	B demande à A d'énoncer la résolution du problème	Henri l'énonce ainsi : ne pas réagir dans l'urgence (136.2), prendre les choses telles qu'elles sont et écouter (106.1)
Post fin		Entretien d'explicitation avec Henri.

Tab. 2 : Le déroulement de la tâche de formation et ses effets (dernière journée de la formation de niveau 1)

L'explicitation en différé d'une activité réflexive

Quelques mois plus tard, ayant décidé d'écrire cet article, je propose à Henri de faire l'entretien, dont une partie vient d'être analysée ci-dessus, pour documenter ce qui se passe d'un point de vue subjectif quand une personne participe à la formation de formateurs sur l'explicitation. Durant cet entretien se produit un événement. En effet, dans la deuxième partie de l'entretien (de la réplique 73 à la fin) Henri va opérer une prise de conscience. Cette deuxième partie de l'entretien est le résultat de la régulation que j'ai faite par rapport à ce qui s'était passé précédemment[66]. Je lui demande son accord pour reprendre l'entretien en gardant le même thème, le « travail sur soi », et en nous donnant pour but de réussir à faire en sorte qu'il soit moins « désimpliqué » par rapport au vécu évoqué (73-82). Il me propose de revenir sur un autre moment, « le transfert » (80, 90), c'est-à-dire le moment où, à la fin de la tâche de formation, A doit opérer le « recadrage » (Watzlawick). Il est à remarquer que, comme précédemment (4), il s'agit d'un moment où l'affectif est très présent ; en effet, quand B lui demande de ré-envisager la situation qui lui avait posé problème, un conflit avec un élève, c'est une situation vécue avec son fils qui lui revient (84). Ce qui se joue-là engage sans doute la dynamique identitaire du sujet, comme dans le moment choisi au début de l'entretien. La prise de conscience a pour effet de faire quitter à Henri la description de son vécu passé ; il tourne son attention vers ce qui se passe pour lui au moment de l'entretien[67]. « Eh, bé... Je... ce qui se passe... maintenant... c'est que je fais le lien entre... le... et... le... j'ai... j'ai... la perception qu'à ce moment-là ma difficulté à moi, c'est peut-être de... de... de faire confiance à... à autrui dans... dans des situations qui sont... qui sont un peu périlleuses » (94). Ce changement de direction de l'attention s'est déjà produit deux fois dans l'entretien[68] :

> - « 46.3 Et en fait, *c'est maintenant a posteriori que je me rends compte* que euh... quand j'ai dit tout à l'heure que j'avais classé, en fait j'avais classé euh... d'un côté euh... des élèves avec qui

---

[66] En effet, comme je l'ai signalé plus haut, Henri adopte assez facilement une posture d'observateur, ce qui génère des commentaires sur son vécu, faits de rationalisations *a posteriori* et de jugements de valeur, et non une mise en mots de ce qu'il a fait. La difficulté à obtenir des informations sur le vécu résulte aussi d'une caractéristique liée à ce type d'entretien, soulignée par Vermersch (2006b, Glossaire de l'explicitation). C'est l'entrecroisement entre plusieurs couches de vécus : le vécu de la situation-problème (ici, la situation vécue avec l'élève), le vécu de la tâche de formation portant sur la situation-problème (lors de la dernière journée du stage de niveau 1), le vécu de l'entretien sur le vécu de la tâche de formation portant sur le vécu de la situation-problème (c'est-à-dire, l'entretien que nous avons, Henri et moi) !

[67] L'analyse de contenu qui va suivre doit beaucoup aux travaux en cours, menés par Pierre Vermersch sur une approche psychophénoménologique de la construction du sens et qu'il a publiés dans la revue du GREX, Expliciter (voir bibliographie).

[68] En italique, les verbalisations manifestant ce changement de direction de l'attention.

je suis en permanence en relation, d'un côté des collègues qu'il faut gérer euh... même si on est pas toujours d'accord sur tout et puis aussi euh... ben... le troisième temps... ou... le troisième type... en fait, c'est notre vie familiale. Et je m'étais pas rendu compte qu'il y avait un lien aussi étroit, 46.4 puisque euh... à la fois mon fils a été mon élève et ma femme est en même temps une collègue adulte... » ;

- « 64.3 La situation ressource... dont je me suis... En fait, pour moi la situation ressource

euh... mais, peut-être, je me suis planté un peu, ça a été l'attitude, la posture que ma femme avait été capable de prendre avec... avait été capable de prendre dans une situation conflictuelle avec mon fils».

Mais ces deux changements de direction attentionnelle ne provoquent pas de prise de conscience car ils n'apportent rien de neuf. Dans le premier cas, il s'agit d'une évaluation de la nature du lien associant trois éléments, ce qui ne change en rien la combinaison réalisée entre eux par Henri ; à relire les répliques, on se rend aisément compte que c'est le résultat d'un affinement de la description : trois choses différentes et reliées (42.4) ; trois modes de rapport à autrui, comprenant les élèves et les collègues (44.2) ; le troisième mode est cité ensuite, la vie familiale dans la mesure où son fils a été son élève et sa femme est sa collègue (46.3, 46.4). Dans le second cas, il s'agit là aussi d'une évaluation ; elle porte sur le choix de la ressource et elle lui laisse un sentiment d'inadéquation qui n'arrête pas l'évocation de ce qu'il a fait, puisqu'il donne ensuite sa prise de décision (64.4). Dans le troisième cas (94), le sens qu'il donne à la situation problème change : ce n'est plus une difficulté liée à une attitude trop autoritaire ; il s'agit d'une difficulté à faire confiance à autrui dans des situations « périlleuses ». Il y a création de sens, cela paraît nouveau pour Henri (102, 104, 106) ; c'est une nouvelle compréhension, un nouveau point de vue : « 136.3 Alors que, maintenant, d'après... l'autre perception, c'est plutôt... : « Fais... (5 *s.)* confiance aux personnes qui sont en face et ne fais pas... ne juge pas trop tôt... par... le petit bout de la lorgnette et par des préjugés ». Ce dégagement d'un sens nouveau est le fruit du réfléchissement du vécu, première étape de la prise de conscience (Piaget, 1974), au cours de laquelle le sujet construit une représentation mentale de ce qui s'est passé, ce qui permet ensuite d'en exprimer le sens pour la personne. Henri re-contacte le moment où il fait le « recadrage » (Watzlawick). La qualité du contact qu'a Henri avec son expérience vécue est différente de ce qui se passe dans la première partie de l'entretien. Le contact avec le vécu est beaucoup plus étroit dans la deuxième partie de l'entretien, ce qui est manifesté par un certain nombre d'indicateurs observables, propres à ce que Vermersch appelle la « position de parole incarnée » (Vermersch, 2006b) :

- Le ralentissement du rythme de parole ; les répliques sont entrecoupées de pauses plus nombreuses et de silences plus longs que dans la première partie (92, 94, 96, 112, 114, 136, 138) ;
- Les commentaires diminuent très fortement, ce qui se traduit par le fait que les répliques d'Henri sont plus courtes que dans la première partie de l'entretien.

Lui revient en mémoire une image (il voit son fils, 84) et l'interprétation résultant du traitement qu'il a opéré à partir des informations tirées de cette image (88). Dans le temps de l'entretien d'explicitation, il découvre un sens nouveau par rapport à celui qu'il avait élaboré dans le temps de la formation. Et ce sens nouveau est le résultat d'une configuration nouvelle d'éléments déjà connus. En V2[69] il est déjà question du lien entre, d'une part le passage de l'implicite à l'explicite et, d'autre part, la confiance, qui est associée à une absence de prise de recul, un manque de clarté dans ses explications et une façon d'agir un peu trop autoritaire (50). En V3, la même mise en relation débouche sur la verbalisation d'une difficulté liée au manque de confiance (88, 90, 92, 94) ; il ajoute l'empathie (112) qu'il associait auparavant avec le fait de mettre en avant l'argumentation plutôt que se montrer sûr de

[69] Reprenant les propositions de Vermersch (2006b, Glossaire de l'explicitation), nous appellerons V1 le vécu de référence d'Henri, à savoir la situation conflictuelle avec un élève. Ce que Henri a vécu pendant la formation sera appelé V2. Enfin, V3 correspond au vécu de l'entretien d'explicitation postérieur à la formation.

soi (34.3) ; cette association crée une nouvelle configuration, singulière, de choses déjà repérées auparavant : être dans l'explicite / faire confiance / empathie. Tout ceci est déclenché par une découverte, liée au réfléchissement du vécu V2 : « je crois que c'est.... le moment où le mot confiance... dans le retour dans ma tête... est apparu » (92.2). Se produit ainsi de façon imprévue un remaniement psychique (94, 104, 112). Ce qui apparaît ainsi a une dimension existentielle très forte : « Ben, je... je perds un peu pied parce que j'ai le sentiment intime que euh... j'ai sans doute un peu de mal à apporter euh... euh... à... Je... je suis sans doute un peu radin dans la capacité à accorder la confiance aux gens » (114). Cette nouvelle compréhension de ce qui s'est passé en V1 fait non seulement bouger la représentation que Henri s'était construite (106, 136) mais encore ses points de repère par rapport à lui-même, à son identité : « 112.1 Je (3 s.) perds un peu mes... le pied, là, par rapport à moi euh... ». Cette découverte d'une nouvelle facette de son identité provoque l'émergence d'une forte émotion, ce qui a nécessité que nous fassions une pause dans l'entretien[70] avant qu'Henri ne formalise cette nouvelle compréhension (136) d'une manière plus précise par rapport à sa première formulation (106). En découle une perspective de changement pour lui : « 138.1 Oui...pari... C'est-à-dire que... ce serait un pari sur moi-même... d'être moins (7 *s.)* sur mes gardes, moins... fermé. En fait d'être capable de plus s'ouvrir 138.2 et... de... prendre la personne en face telle qu'elle est 138.3 et, non pas... aller chercher les... les capteurs, euh, les indicateurs, pardon, plutôt que les capteurs, qui te disent... qui vont faire que, à partir de là, tu vas être capable de libérer ou pas... d'insuffler ou pas de la confiance ».

Ce qui s'est passé là avec Henri se retrouve dans les études de cas présentées par Faingold. En effet, elle donne l'exemple de Diane (Faingold, 2004), enseignante en formation pour devenir institutrice spécialisée, qui, comme Henri, a l'occasion de travailler, en deux temps, sur une situation problème : lors d'une séance d'analyse de pratiques, puis lors d'un entretien qui a lieu un mois après. Parmi les effets produits, Faingold note le fait que cela a permis à Diane de mieux identifier une facette de son identité qui est à l'origine de la difficulté rencontrée. Autre exemple, celui d'Anne, institutrice en classe d'adaptation (Faingold, 2006), qui montre que ce travail en deux temps, redoublant l'activité réflexive par une explicitation du premier temps de retour réflexif, permet d'aller plus loin dans la découverte d'aspects non encore conscientisés d'une pratique professionnelle. Il est donc possible, à partir de ce qui s'est passé avec Henri, et qui est récapitulé dans le tableau ci-dessous, d'en tirer quelques conclusions sur les modalités d'analyse des pratiques à mettre en place pour permettre un « travail sur soi » se traduisant par des changements pour le formé.

Cycle de l'action	**Déroulement du processus de formation**	**Effets produits chez Henri**
Ante début	Conflit entre Henri et un élève. [V1]	Compte tenu de la manière dont le conflit se règle, Henri en conclut qu'il a eu une attitude trop autoritaire. (20.5)
Début	Henri décide de participer à la formation de formateurs pour mieux comprendre sa pratique professionnelle (58.2, 58.9)	

[70] Ce qui correspond dans la transcription aux répliques 115 à 121.

Déroulement	Tâche de formation : travail par contraste [V2] Explicitation en différé de ce qu'a fait Henri pendant la tâche de formation. [V3]	Henri renforce ce qu'il a déjà conscientisé : une tendance à être un peu trop autoritaire, en reliant ensemble la situation de conflit avec l'élève, la relation avec son fils, celle avec ses collègues et la thérapie de couple dans laquelle il est engagé (50, 60). Cela l'amène à prendre la décision de rechercher une situation de réussite où il a agi comme sa femme, qui sait si bien régler les conflits (64, 68). Le recadrage lui permet de formuler sa ressource pour surmonter ce type de difficulté : ne pas réagir dans l'urgence (136.2), prendre les choses telles qu'elles sont et écouter (106.1). Le fait de re-contacter V2 provoque un approfondissement du réfléchissement, ce qui fait apparaître de nouveaux éléments. Henri se rend compte du lien étroit entre les situations qu'il a évoquées : la relation élèves/ collègues se double d'une relation fils/femme (46.3, 46.4). Surtout, le fait de mettre en mots ce qui s'est passé au moment du recadrage (92.2) l'amène à prendre conscience d'une autre facette de son identité qui est en jeu dans la situation problème avec l'élève : sa difficulté à faire confiance quand il est dans une situation « périlleuse » (94). Cette découverte bouleverse non seulement son système d'interprétation de la situation vécue (50 *versus* 88, 94, 112) mais également son image soi (20.5, 32.4, 34.3, 46.6, 50.5, 52.7, 56.4, 56.7, 60.3, 62.3, 68.2 *versus* 114). Son objectif est désormais : « Fais... (5 *s.)* confiance aux personnes qui sont en face et ne fais pas... ne juge pas trop tôt » (136.3) dont il amorce une opérationnalisation : prendre la personne telle qu'elle est et, pour cela, ne pas chercher la présence d'indicateurs de confiance, définis *a priori* (138).

Fin		En conclusion, Henri souligne le fait qu'il a bougé, d'une part en se rapprochant de ce vers quoi il essaie de tendre, et, d'autre part, grâce au fait d'avoir vécu des situations où il n'était pas expert (144).
Post fin		

Tab. 3 : Présentation synthétique du processus de formation (travail par contraste, explicitation en différé) et de ses effets en termes de « travail sur soi »

Conclusion

A la fin du premier niveau du stage de formation de formateurs, « De l'explicitation au changement des pratiques professionnelles », une tâche de formation est mise en place, fondée sur le « recadrage » (Watzlawick). La caractéristique fondamentale de ce qui est visé est la suivante : en adoptant un point de vue auquel A n'aurait pas pensé en restant dans le contexte du vécu de référence (puisqu'il est créé par l'explicitation d'une autre situation, structurellement identique, mais dans un contexte différent), celui-ci peut découvrir de manière imprévue une nouvelle compréhension du vécu de référence ; il peut alors ébaucher des perspectives d'action inédites, attestant d'un changement profond.

L'analyse du vécu d'un formateur ayant participé à ce stage, analyse faite à partir des verbalisations recueillies *via* un entretien d'explicitation mené quelques mois plus tard, montre qu'il n'opère pas un réfléchissement d'aspects non conscientisés de son vécu, mais un rappel d'éléments déjà connus. Du coup, peu de changement personnel est produit car il a mis en œuvre une activité réfléchie privilégiant les explications et les liens de causalité. Cela ne fait que renforcer la compréhension, qu'il s'était construite auparavant, de ses manières d'agir, et que conforter une image de soi déjà bien connue. C'est lors de l'explicitation en différé du vécu lié à la tâche de formation que, grâce au réfléchissement de ce vécu passé, quelque chose de nouveau se révèle à lui, une facette de sa personnalité qu'il n'avait pas encore reconnue. Cette prise de conscience fait bouger à la fois sa compréhension du vécu de référence et de ses manières d'agir, mais aussi son image de soi. Ce sens nouveau, donné tant à son action qu'à son identité, dépasse la banalité des mots utilisés par Henri, bien faible reflet de la puissance émotive de ce remaniement psychique.

Ces deux dimensions, ce qui relève de l'action et ce qui relève de l'identité, sont liées et composent la pratique, comme nous le rappelle Beillerot (1998) : « La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice et sa mise en œuvre » si bien qu'elle recouvre une triple réalité, sociale, psychosociale et psychique. Cet auteur attire aussi notre attention sur le fait qu'en formation, les pratiques étant abordées par le biais des discours[71], ce ne sont pas elles qui sont alors visées mais les discours et, donc, leurs auteurs. Ce qui est cohérent avec le principe sur lequel se fonde toutes les modalités d'analyse des pratiques : le sujet accède à une possible transformation de ses pratiques « par sa conscience, puis sa compréhension des situations et des phénomènes ». Dès lors, le « travail sur soi » devient un des principaux leviers pour susciter un changement de pratique.

Force est de reconnaître que les dispositifs d'analyse de pratiques mis en place dans le cadre de la formation initiale des enseignants privilégient souvent le développement de l'intelligibilité de ce qui s'est passé, une meilleure compréhension de la situation racontée. C'est le cas, par exemple, du

[71] Même quand un enregistrement vidéo est utilisé à des fins d'analyse de pratique, les informations recueillies par visionnement sont toujours complétées par un entretien. Par exemple, voir Mottet (1997).

Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (Fumat, Vincens & Etienne, 2003). Ce n'est pas toujours suffisant pour provoquer des changements dans les pratiques (Bouissou & BrauAntony, 2005). En revanche, la prise en compte dans un dispositif d'analyse de pratiques, non seulement de l'activité réflexive mais aussi du réfléchissement du vécu devrait rendre possible cette transformation. Auquel cas, c'est le formé qui en retirerait le principal bénéfice, le formateur adoptant alors la posture de l'accompagnateur qui rend possible l'accès à des aspects du vécu insoupçonnés du sujet et, souvent, riches de changements ouvrant à un perfectionnement de sa pratique.

Bibliographie

Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Eds). (2002). *Formateurs d'enseignants: Quelle professionnalisation ?*. Bruxelles: De Boeck Université.

Barbier, J.-M. (2000). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds). *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 35-58). Paris: L'Harmattan.

Beillerot, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression ?. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds). *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 21-28). Paris: L'Harmattan.

Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefour de l'éducation, 20*.

Faingold, N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. In P. Vermersch & M. Maurel (Eds). *Pratiques de l'entretien d'explicitation* (pp. 187-214). Paris: ESF.

Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente, 160(3),* 81-99.

Faingold, N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter, 63,* 18-25.

Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.

Mottet, G. (dir.). (1997). *La vidéo-formation*. Paris: L'Harmattan.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.

Perry, E. & Dauty, A. (Eds). (2004). *La fonction soutien-accompagnement. Le rôle de l'adulte-référent*. Vaucresson, France: Centre National de Formation et d'Etudes – Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Vermersch, P. (2005a). Présentation commentée de la phénoménologie du « sens se faisant » à partir des travaux de Marc Richir. *Expliciter, 60,* 42-47.

Vermersch, P. (2005b). Approche psychophénoménologique d'un « sens se faisant ». II Analyse du processus, en référence à Marc Richir. *Expliciter, 61,* 26-48.

Vermersch, P. (2006a). Signification du « sens expérientiel », en lisant Laszlo Tengelyi. *Expliciter, 63,* 26-32.

Vermersch, P. (2006b). *L'entretien d'explicitation : Nouvelle édition enrichie d'un glossaire*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.

Vermersch, P. (2007). Activité réfléchissante et création de sens.. *Expliciter, 75,* 31-50.

Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1975). *Changements: Paradoxes et psychothérapie*. Paris: Le Seuil.

Annexe 1 : transcription de l'entretien

1. Bien, alors ce que je te propose, donc, si tu en es d'accord, c'est de laisser revenir un moment du stage sur l'explicitation où tu as le sentiment d'avoir eu à travailler sur toi-même pour réaliser telle ou telle tâche de formation. Dès que tu l'as tu me fais signe.

2. *(14 s.)* Bon, ben on peut essayer.

3. Alors tu me brosses le tableau pour savoir à quel moment cela se situe exactement ?

4. 4.1 Ben c'était sur le... la dernière matinée 4.2 parce que c'est sans doute celle qui, sur le plan affectif, à un moment, a été la plus importante... 4.3 Euh... c'est simplement euh... dans l'exercice où euh... on est... on explique un problème que l'on a eu et puis qu'ensuite euh... on quitte sa place pour la regarder d'un peu plus loin et on finit par se donner des conseils.

5. D'accord ! Alors, dans cette situation de formation, quel serait le moment plus précis qui te paraîtrait révélateur ou intéressant sur le plan du « travail sur soi » ?

6 6.1 Euh... quand on se...quand on... reprend les différents temps euh... J'avais expliqué... expliqué... enfin expliqué une situation dans laquelle j'étais en difficulté 6.2 et j'avais un peu triché euh... 6.3 J'avais euh... préparé un peu ma situation de... ma situation ressource derrière. 6.4 Sauf que euh... les gens qui te posent la question pour ensuite induire cette situation ressource te fixent le cap. Et, - pas de chance ! -, mon cap de carte qui m'avait été fixé ne correspondait pas à la situation ressource que j'avais envisagée, donc euh... je... 6.5 et sans doute si quelque part j'avais fait ça, c'était pour ne pas avoir à aller au trop profond de moi-même. 6.6 Et là euh... j'ai été coincé, et euh... j'ai été obligé non plus de jouer un jeu mais d'aller au plus profond des choses et essayer de voir qu'est-ce qui, à ce moment-là, avait posé problème et comment sans doute euh... par rapport à, peut-être cette attitude un peu récurrente et répétitive chez moi, je pouvais m'en sortir par... enfin, ce qu'il fallait... enfin quel était réellement le problème et comment sans doute en envisageant les choses sous un angle différent je pouvais euh... essayer de rattraper la situation.

7 D'accord ! Donc, si tu en es d'accord on peut essayer d'explorer, alors, non pas le contenu, mais comment tu t'y prends, donc, au moment où dans l'exercice on te demande d'aller chercher une situation qui n'est donc pas celle que tu as préparée. Et tu me disais que c'est là où tu as été obligé d'aller chercher un peu plus profond que ce que tu pensais au départ. C'est bien ça ?

8 Oui, c'est ça. Donc, eh, ben...

9 Alors, si tu veux bien prendre le temps de revenir sur ce moment-là, précis, où, donc, la consigne t'est donnée...

10 Alors, là, j'ai un tout petit peu de mal, parce qu'effectivement j'ai du mal à me remémorer quelle était la consigne précise...

11 Peu importe, même si la consigne ne te revient pas, c'est simplement le moment.

12 12.1 Alors, sur le moment euh... j'ai une phase de déstabilisation. 12.2 J'ai eu un temps euh... d'attente 12.3 et euh... je... j'ai cru comprendre que j'avais essayé de jouer un double jeu et de me préparer une réchappe. 12.4 Donc, cette réchappe était... ne pouvait pas fonctionner. 12.5 Donc je me suis dit euh... « Je vais essayer d'aller plus profond... au fond des... au plus profond des choses avec moi-même et euh... bon, ben tout simplement de jouer le jeu à ce moment-là ».

13 D'accord ! Alors, ce que je te propose c'est qu'on parte de ce moment-là où tu te dis : « Je n'ai pas la réchappe. Donc, là, je vais essayer de jouer le jeu et je vais au plus profond ».

14 Mmh, mmh.

15 Donc si tu prends le temps de revenir là, juste à ce moment-là, qu'est-ce que tu commences par faire ?

16 16.1 Me poser la question réellement euh... 16.2 « Qu'est-ce qui a fait que, dans cette situation-là, tu as été en échec ? » et « Quels sont euh... peut-être les... les... tes ressorts de fonctionnement ou de... ou la façon dont tu te préserves qui font que euh... à ce moment-là tu préfères ne pas aller au fond des choses et essayer de prendre euh... un chemin dérivé ».

17 Tu dis : « Me poser réellement la question », et là, à ce moment-là, quand tu te poses réellement la question comment tu fais pour te poser réellement la question ?

18 *(4 s.)* Euh... Alors c'est difficile de rester euh... complètement sur le fonctionnement sans faire référence à... au sujet même.

19 Si tu as besoin, tu fais référence au sujet.

20 20.1 En fait le... le sujet même c'est un moment euh... qui est un petit peu conflictuel avec un élève euh... 20.2 et euh... où euh... comme de par hasard euh... ma femme qui a des relations plus souples avec lui 20.3 parce que on est en même temps collègue 20.4 en... le ramenant beaucoup plus sur le plan du réfléchi a réussi à balayer beaucoup plus facilement les obstacles et puis à... 20.5 Et

effectivement, j'ai pris conscience à ce moment-là que euh... c'était mon attitude à moi, parfois trop autoritaire, plutôt qu'argumentative, qui avait fait défaut.

21 Alors au moment où tu repenses à tout ça, qu'est-ce qui te revient, là, de ce temps de formation ?

22 Eh, ben... alors euh... que euh... mon... Comment ça s'appelle ? Comment... ce que... on revient à ce temps... ce temps de formation, là ?

23 Au moment où tu es en train de parler de tout ce que tu viens de me dire, qu'est-ce qui te reviens ?

24 24.1 Oh, là, plusieurs choses... 24.2 Premièrement par rapport à mes élèves : que, si je suis resté en collège c'est effectivement parce que j'ai une majorité d'élèves de quatrième, troisième où euh... effectivement on les fait rentrer dans l'argumentation par rapport aux choses, mais où encore la gestion des *leaders* se fait en grande partie par l'autorité et c'est peut-être aussi sans doute ce qui m'arrange. Première chose euh... 24.3 Deuxième chose euh (5 *s.)*. 24.4 Je perds un petit peu le fil...

25 Ca ne fait rien ! Prends le temps... Prends le temps de laisser revenir le moment-là. Tu es dans la salle... Où tu étais dans la salle ?

26 26.1 ... Oui... Je me revois dans la salle avec, donc, deux collègues, un qui était en observation et l'autre qui essayait de creuser, d'avancer. 26.2 Il avançait (inaudible) le chameau !

27 Tu viens de me dire là : ta femme, ton élève, tes classes de troisième, tout ça. Peut-être qu'il te revient encore d'autres choses, c'est toi qui sais.

28 28.1 Ben, là maintenant, j'ajouterai autre chose. 28.2 Je suis parfois un petit peu en situation conflictuelle euh... et effectivement euh... *(5 s.)* je recampe peut-être un petit trop, et toujours dans… sur... par rapport à la même situation, sur des convictions plutôt que de m'appuyer sur euh... des référents théoriques qui permettraient de faire avancer les choses, et donc euh... pas suffisamment euh... euh... dans l'argumentation. 28.3 Simplement parce que, à un moment, j'ai l'impression d'avoir un peu raison euh... par rapport à la manière dont devraient être orientées les choses par rapport aux élèves.

29 D'accord, d'accord... Attends, attends, attends ! J'ai un doute, là... Avec ce que tu me dis, on n'est plus sur le moment que tu as choisi ?

30 Non.

31 Donc, si tu veux bien qu'on revienne sur le moment où on te demande d'aller chercher une situation ressource, comment ça se passe pour toi ? C'est sous forme d'images, de sons... Comment

c'est ?

32 (7 *s.)* 32.1 Euh... j'allais dire à la fois euh... sous forme d'images et sous forme de sons. 32.2 Je crois que chez moi les deux sont un petit peu liés euh... 32.3 Les images effectivement, c'est ce qui me reste euh... des... des... des différentes situations... de ce que j'en ai perçu et de ce qui m'en reste. Plutôt des images sur le plan de l'analyse froide de la situation 32.4 et plutôt des sons euh... par rapport euh... à ce qui serait une entrée affective puisque j'aurais toujours un petit peu tendance à euh... je parlais de la gestion de l'autorité avec les élèves, les *leaders* de la classe, des choses comme ça euh... à récupérer des situations de dérive en montant un petit peu au niveau du son.

33 Donc, si tu veux bien qu'on revienne, là, sur ce moment... Ils viennent de te donner la consigne, il y a tout cela qui te vient à l'esprit. Comment est-ce que cela te revient ? Est-ce qu'il y a un ordre ? tout te revient en même temps ? Comment cela se passe ?

34 34.1 Dans un premier temps c'est plutôt les images... euh *(5 s.)* des gens... dans les différentes situations. Que ce soit avec les collègues, avec les élèves, que ce jour-là avec les personnes. 34.2 Et dans un second temps, effectivement, c'est les sons 34.3 puisque, quelque part, je me dis que... c'est pas toujours euh... très opérationnel de rentrer dans les choses parfois en agissant un petit peu sur la touche autoritaire. Je devrais mieux être sur euh... une capacité à expliquer les choses de manière de plus en plus récurrente et de plus en plus euh... comment dire... en... pour essayer de retrouver ce domaine empathique dont parlait Rogers qui fait qu'à un moment euh... on entraîne les gens dans ce que l'on croit juste plus parce que euh... effectivement on est pertinent au niveau de son argumentation, que parce que l'on paraît sûr de soi euh... par rapport à un timbre de voix ou des choses comme ça.

35 Donc, tu as tout ça, là... Attends, on est bien d'accord, on est sur le moment où les collègues viennent de te donner la consigne. Tu es dans la salle avec les collègues. Tu les voies, tu les entends. Et là, qu'est-ce que tu commences par faire dans cette situation de formation à partir du moment où tu as tout ça qui te revient ? Qu'est-ce que tu commences par faire ?

36 (6 *s.)* Sans doute classer et ordonner un petit peu. Parce que...

37 Tu classes et tu ordonnes.

38 Oui, c'est l'impression que j'ai.

39 O.K., c'est l'impression que tu as. En restant sur cette impression, comment cela te revient le fait de classer et d'ordonner ?

40 Eh, ben c'est-à-dire que euh... il y a des... des... des choses que l'on ressent sur le plan euh... émotionnel...

41 Qu'est-ce qui te vient, là ? Comment tu fais, là, pour classer à ce moment-là, ce jour-là ?

42 42.1 Comment je fais pour classer ce jour-là ? 42.2 J'ai... j'ai l'impression enfin... quand je dis classer effectivement euh... c'est que euh... ça fait... 42.3 C'est difficile à dire 42.4 parce que c'est une entrée un peu systémique, c'est-à-dire que c'est trois choses qui, au départ, paraissent totalement différentes et qui finalement sont totalement reliées.

43 Alors, prends le temps ! Allons-y doucement... Tu me dis : « Trois choses qui sont totalement différentes ». A quoi tu sais qu'elles sont différentes ?

44 44.1 Alors, à quoi je sais qu'elles sont différentes ? 44.2 C'est que ça fait euh... référence à euh... trois... temps... plus ou moins trois modes de rapport à... autrui, qui sont différents : d'un côté rapport aux élèves... de l'autre côté... mes collègues adultes. 44.3 Donc euh... les... En fait, quand je disais systémique, c'est que euh... sur le premier temps de classification, ce sont des choses différentes et euh... sur le second temps euh... d'analyse de situation, ce sont quand même des choses qui sont intimement liées.

45 O.K. Tu me dis : « Sur le premier temps : classification, ce sont des choses différentes ». Si tu prends le temps de revenir à ce moment-là, avec les deux collègues... le collègue qui t'a donné la consigne... ce premier temps de classification, tu le fais comment ?

46 *(4 s.)* 46.1 Le premier temps ? ... Le premier... le premier temps de classification, je le fais parce que euh... donc euh... c'est... la... la... la question, hein !, initiale qui était posée. C'était : revenez sur un temps où vous avez été en difficulté. Donc, soit sur un temps de... professionnel, ou ça pouvait être un autre temps de... de... de loisir. 46.2 Et comme l'incident s'était passé pas très longtemps à l'avance et que ça m'avait marqué un peu quand même, j'étais revenu sur celui-là. 46.3 Et en fait, c'est maintenant *a posteriori* que je me rends compte que euh... quand j'ai dit tout à l'heure que j'avais classé, en fait j'avais classé euh... d'un côté euh... des élèves avec qui je suis en permanence en relation, d'un côté des collègues qu'il faut gérer euh... même si on est pas toujours d'accord sur tout et puis aussi euh... ben... le troisième temps... ou... le troisième type... en fait, c'est notre vie familiale. Et je m'étais pas rendu compte qu'il y avait un lien aussi étroit, 46.4 puisque euh... à la fois mon fils a été mon élève et ma femme est en même temps une collègue adulte... 46.5 Comme on est quand même très enfoncé dans l'enseignement, on en sort pas beaucoup, et euh... effectivement le... le... le problème... enfin... ce qui, je crois... a été le problème par rapport à l'élève euh... c'est que euh...je n'ai... je ne m'étais pas rendu compte qu'il s'était sorti de l'âge où on pouvait euh... un peu euh... décider des choses euh... un petit peu en force et qu'il fallait être forcément, totalement, sur le mode euh... de l'argumentation pour qu'il comprenne et que ça passe. 46.6 Et euh... c'est sans doute quelque part un petit peu un défaut de ma personne de... de vouloir parfois aller trop vite euh... et l'emporter, conclure, à partir d'un... d'un discours euh... à tendance plus euh... autoritaire qu'argumentatif.

47 Attends, si on revient sur la chronologie des événements... On est au moment où le collègue, dans la situation de formation, t'a demandé de choisir une situation ressource. Au moment, donc, où il te donne cette consigne, juste après, c'est là que te viennent à l'esprit ces trois choses : la situation de difficulté que tu viens d'évoquer dans le temps précédent de la situation de formation, et tu as donc maintenant en plus les collègues et ta vie familiale. Tu es donc en train de rechercher la situation ressource. Et la première chose que tu fais, donc, c'est, tu me dis bien, premier temps : classification ; et ensuite tu me dis un deuxième temps où, en fait, tu fais des liens. Alors, prends le temps de revenir

au moment où tu es dans la Salle des Conseils, là où on a fait la formation. Tu es là avec ça dans la tête. Comment tu fais après ?

48 *(9 s.)* Je ne me... Alors ce que... ce que je ne me souviens plus très bien maintenant...

49 Pas grave...ça c'est pas grave. Moi, ce qui m'intéresse c'est comment tu fais là, à partir du moment où tu as tout ça qui te revient en tête, ce que tu viens de me raconter. Tu me disais tout à l'heure : « Je suis allé plus profond puisque ma situation de réchappe ne pouvait pas fonctionner ». Donc tu as ça en tête. Tu viens de le décrire, ce que tu classes, etc. les liens. A partir de là...

50 50.1 A partir de là, je... je... je suis revenu sur la situation au collège 50.2 où j'ai vu... où je voyais très bien l'entretien. Et en fait euh... le... la discussion euh... enfin le malaise était basé sur un quiproquo : c'est-à-dire que pour lui euh... c'était qu'on ne lui faisait pas confiance et en fait euh... quand ma femme lui a dit que ce n'était pas un problème de confiance ou pas confiance, mais euh... simplement euh... d'analyse simple et froide de la situation... 50.3 Alors que moi, dans ma tête, c'était aussi la même chose que ce que ma femme a été capable de lui expliquer. Sauf que je n'avais pas été capable dans cette situation-là de prendre suffisamment de recul et euh... et d'expliquer clairement qu'elles étaient les choses qui motivaient euh... mon attitude, mon comportement, ma posture. Ce qui faisait qu'au départ, en fait, il y avait un quiproquo. 50.4 Et, une fois que les choses ont été expliquées différemment par la tierce personne, donc ma femme euh... ben il a euh... les choses se sont simplifiées d'elles-mêmes. 50.5 Et je... et de là, je n'ai pas pu m'empêcher, ensuite effectivement de faire un parallèle, alors d'une part avec ma relation par rapport à mon fils où euh... souvent, j'induis sans doute les choses un peu trop de manière autoritaire, et aussi par rapport à mes collègues où euh... on est souvent aussi dans un implicite et dans un non dit et où euh... les oppositions peuvent venir euh... de l'implicite, justement, et... 50.6 et si on arrive à passer sur un mode beaucoup plus explicite, qui nous permet de comprendre à chaque fois pourquoi telle ou telle position, à ce moment-là euh... ça doit être plus facile.

51 Tu dis : « De là, je n'ai pas pu m'empêcher de faire le parallèle ». Quand tu dis : « Je n'ai pas pu m'empêcher de faire le parallèle », c'est au moment de la situation de formation ?

52 52.1 Oui, c'est dans la situation de formation que je me suis dit euh... qu'effectivement euh... 52.2 parce que si aussi j'étais en formation de... comment ça s'appelle ?, en situation de formation, c'est que à des moments euh... dans ma vie professionnelle j'ai eu des obstacles 52.3 et je me suis rendu compte que euh... si le cadre était totalement posé sur une relation d'aide, par exemple, avec des stagiaires euh... ça me paraît toujours relativement facile et je n'ai pas de problème... enfin, je n'ai pas l'impression d'avoir de problème et, dans le retour qu'ils me renvoient de la relation que j'ai avec eux, ça se passe bien. 52.4 Par contre euh... la situation est euh... beaucoup plus... beaucoup plus... parfois plus difficile euh... avec des collègues euh... avec qui on traite, on va dire, - bon, je ne sais pas si le mot est juste -, d'égal à égal, mais euh... avec qui on ne partage pas forcément les euh... mêmes opinions 52.5 parce que ce sont euh... Bon... moi, je suis plus, je dirai euh... « pédago », quand même, avec toujours une idée de formation et d'instruction très claire qu'on doit apporter à l'élève mais aussi en mettant l'élève au centre, pour revenir à des banalités ; 52.6 Et euh... souvent euh... et par... enfin souvent, oui... c'est en conseil de classe ou dans d'autres types de réunion que je me retrouve en opposition avec des gens qui sont beaucoup plus donc euh... fondamentalistes par rapport à leur discipline et beaucoup plus centrés sur les savoirs... 52.7 Et euh...c'est sans doute vrai qu'à ce moment-là euh... je suis pas capable d'être suffisamment modeste pour simplement euh... être dans l'argumentation, être capable de faire ce que ma femme a fait euh... avec l'élève et euh... à partir de là euh... essayer de les convaincre par des arguments qui sont des référents théoriques, et non pas euh... des convictions intimes ou affectives.

53 Donc, si on revient à ce moment-là... Tu es là... Il est où par rapport à toi le collègue qui t'as donné la consigne ?

54 Il est... Il est en face. C'est celui... c'est celui qui est en face.

55 D'accord, donc, il vient de te donner cette consigne. Tu as tous ces éléments qui te reviennent en tête. Tu dis : « Je ne peux pas m'empêcher de faire le lien ». Au moment où tu ne peux pas t'empêcher de faire le lien, si tu prends le temps de revenir à ce moment-là quand tu dis : « Je ne peux pas m'empêcher de faire le lien », qu'est-ce qui se passe exactement pour toi, quand tu dis ça ?

56 *(10 s.)* 56.1 C'est que... ça me renvoie quelque part à des... sous-couches en profondeur, quoi... 56.2 C'est des... espèces de... 56 Je... je... j'ai plus les... j'ai plus le... les mots exacts pour qualifier ce... ce... cette espèce de... de... de pré-temps qui préside à la réflexion ou cette espèce de sous-couche qui est en profondeur euh... qui quelque part euh... oriente un petit peu notre façon d'être, notre façon de réagir... 56.4 Et effectivement comme je sais que parfois euh... j'ai un peu de mal à... à... à... à éviter le conflit... 56.5 Et sans doute, si on se met euh... résolument dans une optique d'aide et de progrès euh... forcément il faut être... enfin, forcément... je ne sais pas... 56.6 Oui, j'ai quelque part...à ce moment-là, j'ai... l'intuition qu'il faut... qu'il faille... je... absolument éviter le conflit pour euh... non pas parce que euh... on est euh... porteur de toute la vérité mais que, quelque part, et même si on pense qu'on en a un petit bout euh... l'intérêt c'est sans doute d'aider l'autre à évoluer et d'évoluer soi-même par rapport à ce que l'autre est capable de dire quand on est en... en situation un peu conflictuelle par rapport à... à un objectif pédagogique ou *(inaudible)*... 56.7 Donc, euh, quelque part je pense que euh... j'ai une personnalité parfois un petit peu trop rigide et que si euh... quelque part euh... l'analyse de pratiques doit déboucher sur une modification des pratiques, certainement, chez moi, ça doit passer par être euh... capable d'écouter plus longtemps et surtout euh... de ne pas euh... comment dire... de ne pas se crisper et... et de se mettre un peu en... en relation d'écoute et en relation d'aide pour faire évoluer les choses.

57 D'accord. Tu disais : « C'est sans doute que ça renvoie à des sous-couches ». Donc, sans nommer les sous-couches en question, c'est pas ça qui m'intéresse, au moment-là où tu as le collègue en face de toi qui t'as donné cette consigne, tu as à la fois la situation de référence avec l'élève, la situation avec les collègues, la situation avec ton fils, donc tout ce que tu viens de me dire, de commenter sur tous ces éléments-là, tu me dis : « Sans doute, ça renvoie à des sous-couches », à quoi tu sais que ça renvoie à des sous-couches ? C'est pas les sous-couches qui m'intéressent mais c'est : qu'est-ce qui te le fait dire. Prends le temps de revenir à ce moment de la situation de formation. Ça renvoie à des sous-couches. A quoi tu le vois, à quoi tu le sais ? Quels sont les indices qui te disent qu'il y a des sous-couches ?

58 58.1 Je sais pas... alors je sais pas effectivement ce qui euh...58.2 La journée précédente... 58.3 En fait, le collègue en face de qui je me suis trouvé euh... je l'avais beaucoup observé la journée précédente euh (7 s) 58.4 Alors je me suis retrouvé dans ce groupe-là, non pas par choix, mais parce que je me suis dit : « Il faut vivre simplement la situation jusqu'au bout ». 58.5 Et si j'avais fait un choix de collègue avec qui je serais allé, ça n'aurait pas été avec lui parce que je l'avais pas trouvé très rassurant, aussi parce que... simplement parce que j'avais senti si... j'avais senti chez lui euh... et c'est peut-être pour ça que j'avais essayé d'éviter un peu le même euh... un peu la même appréhension des choses que j'ai moi et euh... Sans doute les malaises qu'il exprimait par sa posture, par sa manière d'être, par sa façon de répondre, par les questions qu'il envoyait euh... c'est euh... c'est ces choses-là que l'on voit chez quelqu'un que l'on dit : « C'est pas forcément bien que ce soit comme ça ! » ; et si cela pose problème à soi c'est parce que l'on sait que quelque part on est un petit peu comme ça. Et effectivement quand vous, en tant que formateurs, vous présentiez un certain nombre de choses, en permanence, il était en... en questionnement sur : « Et ça, est-ce que vous êtes bien sûr... ? Et comment vous pouvez affirmer que... ». Et euh... même à un moment je le trouvais un petit peu euh... que... Que les gens euh... questionnent, ça me paraît tout à fait normal, qu'ils soient pas d'accord à des moments, ça me paraît aussi tout à fait normal, mais trop de, comment dire, trop de systématique, de remises en cause ou de : « Et moi je sais aussi que », qui était un petit peu sous-entendu derrière... 58.6 Donc je me suis dit... et quand je me suis retrouvé avec lui je me suis dit : « Mon Dieu ! Comment cela va se passer ? ». 58.7 Et euh... finalement euh... ça s'est pas mal passé euh... 58.8 ça s'est d'autant bien passé que comme je disais tout à l'heure, le chameau, il a su avec pertinence trouver les bons mots au bon moment pour bien me bloquer comme il faut pour que je ne puisse pas fuir dans les... perspectives de fuite que j'avais mises en place. (5 s) 58.9 Parce que si, sans doute, je... je suis revenu sur cette situation-là, c'est qu'avant de la vivre on en a causé avec d'autres collègues et qu'on s'est tous dit qu'on avait un peu l'impression d'être dans la salle d'attente du dentiste, quoi. C'est-à-dire que euh... bon on sait quand on vient faire un travail sur soi, quand on vient faire un travail en analyse de pratiques que euh... on est là pour faire de l'analyse de pratiques. (9 s) Mais, alors, peut-être tout à l'heure on parlait des... des sous-couches... Si effectivement je fais référence aux sous-couches aussi, c'est que euh... même euh (4 *s.)* Si on commence à avoir un petit peu de bouteille chacun, et qu'on a la

capacité à se protéger dans un premier temps euh... ensuite on... on maîtrise pas tout. En fin on maîtrise (inaudible) pas tout, et au bout d'un moment, on se retrouve dans des situations qui sont pas toujours faciles à vivre ou à expliciter même si on sait que c'est le risque qu'on prend quand on vient dans... faire ce... ce genre de travail, quoi. Et même si quelque part on croit aussi que c'est incontournable de se mettre dans cette situation-là pour pouvoir aller plus loin et puis euh... comprendre un certain nombre de choses.

59 Alors. On a parlé des sous-couches. Moi ce qui m'intéressait de savoir, c'était de revenir sur le moment où tu fais référence à ces sous-couches et à quoi tu sais que ça met en jeu les sous-couches. Tu me dis que le collègue arrive à te bloquer, tu n'as pas d'échappatoire, tu ne peux pas utiliser ta situation de réchappe et tu sais que tu vas vers quelque chose où il y a ces fameuses sous-couches. Donc à quoi tu sais ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ?

60 60.1 Alors euh... ça va un peu plus loin. 60.2 Je crois que l'ensemble est lié, hein !... Comment dire... Bon... Je...ça venait aussi d'une... 60.3 Bon, quand même comme des fois je... il m'arrive d'être euh... parfois un petit peu soupe au lait euh... ma femme a voulu que l'on fasse un, comment dire euh... un travail... pareil, d'analyse de pratique... pour le coup d'analyse de pratiques conjugales pour voir, effectivement, à quel moment les choses avaient tendance un petit peu à dériver et puis pour essayer de là....

61 Donc, les sous-couches dont tu parlais, c'est ça. Cela a fait écho à ça.

62 62.1 Effectivement, parce que je crois que ce qui l'agace un petit peu dans mon comportement, c'est cette... 62.2 C'est quelqu'un qui... Elle est très distante, très... posée, très... voilà ! Tout un peu comme moi je fais pas ! 62.3 Et euh... parfois cette euh... capacité à... que j'ai à m'emballer ou à pas être capable de... de... de prendre, donc, un moment sur moi pour euh... analyser les situations avec un peu de recul, ça la fatigue un peu 62.4 et, donc, effectivement, je me suis retrouvé au carrefour de ces trois situations.

63 O.K., d'accord. Donc, là, il vient de te donner la consigne. Il faut maintenant que tu cherches une situation ressource qui n'est pas la situation de réchappe que tu avais prévue. Tu as toutes ces situations qui reviennent, ce carrefour qui se crée avec ce dont tu viens de me parler à l'instant, et après, comment tu fais pour aller vers cette situation ressource ?

64 Et après ? Eh, ben après euh... 64.1 Après je me dis que euh... effectivement euh... la... la... la situation ressource euh... elle est dans la capacité euh... à comprendre euh... ce qui par le dialogue... 64.2 En fait, ce qui fait blocage chez moi, c'est euh... essayer de passer parfois un petit peu en force au niveau des convictions et que euh... 64.3 La situation ressource... dont je me suis... En fait, pour moi la situation ressource euh... mais, peut-être, je me suis planté un peu, ça a été l'attitude, la posture que ma femme avait été capable de prendre avec... avait été capable de prendre dans une situation conflictuelle avec mon fils... qui euh... avait euh... tout d'un coup complètement aplani les choses, avait fait baisser l'agressivité qui était chez mon fils alors que euh... la manière dont, moi, je m'y prenais faisait que faire l'inverse. Et donc euh... ma... la... la situation est... Enfin... pardon... 64.4 A ce moment-là, mon... mon idée ça été effectivement d'essayer de retrouver une situation où moi quand... où j'avais été capable euh... plus euh... donc, peut-être sur le plan de l'écoute euh... et euh... de l'argumentation plutôt que du euh... « C'est comme ça qu'il faut faire, et maintenant, y'a plus qu'à ! ».

65 D'accord, O.K. Donc, on arrive au moment du choix de la situation ressource. Tu as ces trois situations, la situation de difficulté racontée, la situation avec les collègues, la situation avec ton fils, plus le carrefour avec le travail que vous avez fait avec ton épouse sur le comportement au sein de la famille. A partir de là tu orientes ton choix de la situation ressource pour trouver une situation où toi tu as agi comme avait agi ton épouse à ce moment-là. C'est comme ça que tu arrives à trouver la situation ressource.

66 C'est comme ça que j'arrive à trouver une situation ressource, oui.

67 Et alors, quand tu arrives à trouver cette situation ressource, tu l'as donc racontée, qu'est-ce qui se passe pour toi quant tu commences à raconter la situation ressource ?

68 68.1 Par rapport à moi-même une forme d'apaisement au niveau du ressenti intérieur, de relâchement euh... de euh... se dire... parce que... on a... je sais pas... de se dire : « Tiens ! T'as pas perdu ton temps effectivement. T'as mis le doigt sur ce qui blesse vraiment ». Euh *(4 s.)* 68.2 Mais, en

plus, sur ces euh... des... c'est... sans doute quelque chose qui, inconsciemment euh... j'essaye de faire, quoi... d'avoir un peu conscience que euh... j'ai tendance un peu trop à être sur le côté revendicatif et que euh... il faudrait sans doute évoluer... enfin, je me dois d'évoluer sur un sens consensuel. 68.3 Donc, effectivement, ce qui me sert de situation ressource c'est de voir comment quelqu'un peut réussir en étant, disons, sur une posture beaucoup plus consensuelle que la posture que je suis capable d'adopter, moi, d'habitude.

69 D'accord ! Bon, alors, on va s'arrêter là parce qu'on a dépassé le moment de recherche de la situation. On est sur l'explicitation de la situation ressource. On va revenir sur le moment où tu recherches la situation ressource. A moins que tu préfères qu'on continue. Qu'est-ce qu'on fait ? Tu veux qu'on revienne sur quel moment ? celui où tu la recherches ? le moment où tu la racontes ? le moment où tu fais le transfert ?

70 *(7 s.)* 70.1 Aïe ! Mon Dieu ! C'est pas facile... J'allais dire le transfert, et je suis pas sûr. 70.2 J'allais dire le transfert parce que euh... effectivement euh... je... je crois profondément, hein, que... que... euh... le travail fait en analyse de pratiques n'a d'intérêt que s'il débouche sur une modification de la pratique. Euh... 70.3 Dans un deuxième temps euh... je... j'aurais tendance à dire aussi que euh... ce retour sur soi lorsque j'avais les sous-couches, donc les profondeurs, et euh... d'essayer de voir... où dans ces euh... ou d'essayer de percevoir, parce que voir, c'est pas sûr, cataloguer, c'est pas sûr... d'essayer de percevoir dans ses sous-couches où est-ce que ça dysfonctionne, et déjà prendre conscience qu'il y a des dysfonctionnements là et que c'est en re-stabilisant, en réglant ici que sans doute, plus tard, on serait capable de pas retomber dans les mêmes pièges, donc, j'avoue que, là maintenant, je sais pas bien.

71 C'est pas grave. Prends ton temps.

72 72.1 J'aurai dit plutôt d'entrée le transfert. 72.2 Mais euh... je crois que quand euh... que la... une situation déclenchante qui permet aussi euh... d'aller voir euh... où on a l'impression qu'un moment on a dysfonctionné, et qui est capable de euh... de... de... d'aider à faire ce retour sur soi euh... c'est important. 72.3 Mais j'aurai quand même tendance à dire le transfert.

73 Ce que je vais te proposer, là, maintenant, c'est qu'on va se faire une deuxième couche d'explicitation sur ce que tu viens de me proposer, là : le moment du transfert. Mais, là, cette fois, je vais cadrer beaucoup plus pour arriver à ce que tu me verbalises, vraiment, uniquement les actions mentales, parce que là je t'ai pas beaucoup freiné sur tes commentaires. Donc, si tu en es d'accord, on va prendre le transfert et je vais te demander le « comment-tu-t'y-prends ».

74 Le « comment-je-m'y-prends » dans le transfert ?

75 Voilà ! Au niveau des différentes actions.

76 D'accord !

77 Alors, maintenant, ce que je te propose c'est qu'on en prenne une et que celle-là on l'explore.

78 *(8 s.)* 78.1 J'ai... j'ai du mal par... par rapport au transfert. 78.2 Je veux dire à... à effectuer... à... à... recentrer plus sur le transfert.

79 Ben, à ce moment-là, on prend l'autre moment dont tu parlais, puisque tu m'as dit que ça, c'était dans un premier temps. Moi, je te proposais le transfert parce que tu me dis : « C'est dans un premier temps, c'est ça qui me vient ».

80 Ben dans un premier temps... Enfin ce que j'appelais le transfert, c'est euh... euh... la prise de conscience à un moment euh... de la manière dont une chose s'est réalisée et en quoi euh... et euh... effectivement, partant de cette expérience-là, on peut euh... faire le pari que euh... sur une autre situation de, bon, un peu identique où les... les mêmes euh... forces intérieures seront mises en jeu, on sera capable de réguler plus facilement.

81 Alors, est-ce qu'on peut explorer ce moment-là où tu t'es dit : « Je peux faire le pari » ?

82 *(9 s.)* Ouais... oui. Enfin, tu m'aides à descendre plus en profondeur ?

83 Voilà. Donc, on va essayer d'abord de caler le curseur. Le moment où tu te dis : « Je peux tenter le pari ». Si tu prends le temps de revenir à ce moment-là, qu'est-ce qui te revient en premier ?

84 *(4 s.)* Ce que je t'expliquai tout à l'heure, c'est-à-dire voir le niveau d'agressivité chez mon fils descendre complètement.

85 D'accord !

86 Ça, c'est une première chose.

87 O.K., tu dis : « Je vois l'agressivité chez mon fils descendre complètement ».Ça, c'est la première chose qui te permet de dire...

88 88.1... de dire : « Tu étais trop... dans l'implicite... tu étais... t'as pas été fichu d'être dans l'explicite ». 88.2 Puisque euh... ce qui faisait de l'agressivité chez lui, en fait c'était de croire que c'était un manque de confiance, 88.3 alors que euh... moi j'étais pas dans un manque de confiance, qu'il pourrait faire des bêtises...

89 O.K. ! D'accord ! Attends, attends ! Trente secondes, trente secondes, trente secondes, trente secondes... Quand est-ce que tu as ça en tête ? Essaie de me le replacer dans l'entretien que tu as avec le collègue ?

90 *(7 s.)* 90.1 On est dans le moment euh... *(5 s.)* Ben on est dans le moment où il me demandait de trouver une ressource par rapport à ma situation conflictuelle... 90.2 où, effectivement, j'avais perçu quelque chose qui ressemblait à une solution par rapport euh... au... au moment conflictuel que j'ai eu moi.

91 Et alors, dans ce moment-là, si on rétrécit encore à un plus petit moment où tu te dis que là tu peux faire le pari que ça va modifier quelque chose pour toi quand tu vas te retrouver dans une situation identique, tu as le sentiment que tu réagiras pas pareil. Tu me dis : « C'est par rapport à la baisse d'agressivité de ton fils ».

92 Oui, 92.1 parce que... en fait... ce qui posait problème c'était... la confiance, c'est-à-dire que... l'autre... en fait, mon fils... me reprochait de ne pas lui faire confiance 92.2 et... je crois que c'est.... le moment où le mot confiance... dans le retour dans ma tête... est apparu.

93 Alors, à ce moment-là quand il apparaît, il se passe peut-être aussi autre chose, ou il ne se passe peut-être que ça, c'est toi qui sais ?

94 *(10 s.)* Eh, bé... Je... ce qui se passe... maintenant... c'est que je fais le lien entre... le... et... le... j'ai... j'ai... la perception qu'à ce moment-là ma difficulté à moi, c'est peut-être de... de... de faire confiance à... à autrui dans... dans des situations qui sont... qui sont un peu périlleuses.

95 D'accord ! Donc, à ce moment-là, tu as cette perception-là. Quand tu as cette perception-là...

96 *(4 s.)* Euh...Ben de le... 96.1 Me revient à... me revient à l'esprit la... euh... le... la thématique du bouquin de Jacques André sur la motivation. 96.2 Et dedans, il reprend... y a... y a un petit paragraphe avec lequel il reprend la thématique de la confiance, - je sais pas, tu l'as peut-être vu -, dans lequel il dit, en gros, hein, je relativise, euh... euh... si l'on veut que les gens euh... fonctionnent, quelque part, il faut faire confiance euh... Pour cela euh... pour faire confiance aux autres, il faut, quelque part, avoir confiance en soi et euh... pour avoir confiance en soi il faut avoir reçu la confiance des autres. 96.3 Et là, cette espèce de... de truc... ça vient de faire tilt dans ma tête... 96.4 Je suis au milieu d'une problématique... d'une espèce de problématique de la confiance où... on pourrait dire : « Bon ! Où t'en es toi euh... de la confiance que tu inspires euh... donc, du coup, de la confiance que tu as en toi. Et, donc, du coup, en même temps, de la confiance que tu es capable d'accorder aux autres ».

97 D'accord, donc, c'est tout ça le tilt : la confiance, le passage du bouquin de Jacques André. Donc, c'est ce que tu te dis juste avant le transfert...

98 ... Non...

99 Attends ! Attends, attends ! Trente secondes ! On va y aller tout doucement. Tout doucement, tout doucement. D'accord. C'est pas ça que tu dis juste avant de faire le transfert ?

100 C'est ce que je me dis maintenant !

101Ah, maintenant...

102 C'est ce que je me dis maintenant et c'est pas ce que je me suis dit à l'époque.

103 D'accord.

104 C'est que je décale en fait.

105 O.K.

106106.1 En fait, à l'époque, je... suis revenu sur des... «Prends pas de décision (inaudible) du temps pour les faire, accepte les choses telles qu'elles sont, soit capable d'écouter ». 106.2 Et, maintenant, après notre premier temps d'entretien, j'aurais tendance à... décaler par... : « Un manque de confiance initial dans l'autre ».

107 D'accord. O.K. Mais l'histoire de la confiance, elle y est bien à ce moment-là, dans le temps de la situation de formation ?

108 Dans le temps de la situation de formation, oui.

109 O.K. C'est après que tu passes à...

110 Oui.

111 Donc, tu me dis : « Ça fait tilt ! ». Il y a la confiance, avec tout ça.

112 (11 *s.)* 112.1 Je *(3 s.)* perds un peu mes... le pied, là, par rapport à moi euh... Bé, je... 112.2 j'en suis à cette espèce de... de, de... de, de... de triptyque... de, de... de fonctionnement, en fait euh... euh... dans *(4 s.)* 112.4 Oui, parce que... il y a un rapport quelque part entre l'empathie et puis ça. 112.5 Et donc euh... on fait confiance à... aux autres... Enfin...être capable de faire confiance aux autres... 112.6 Il faut être capable d'avoir confiance en soi pour ne pas euh... pour ne pas que... il y ait des... des espèces de brouillards qui se créent et... donc euh... et pour... 112.7 Et en même temps, en retour, il faut avoir reçu euh... et... la... la confiance des autres, pour avoir confiance en soi.

113 Donc, il y a la confiance et tu dis : « Je perds un peu pied »…

114 Ben, je... je perds un peu pied parce que j'ai le sentiment intime que euh... j'ai sans doute un peu de mal à apporter euh... euh... à... Je... je suis sans doute un peu radin dans la capacité à accorder la confiance aux gens. (Henri *vient de prononcer ces mots en manifestant une grande émotion)* 115.... Attends... je... ce que je... Si tu veux, c'est... On continue ?

116 *(4 s.)* Sur... ?

117 Une fois que tu as ça.

118 Ben, ça...ça me... ça me... ça me... Ouais... on peut continuer.

119 C'est comme tu veux.

120 Oui.

121 O.K., d'accord !

122 Ben tu vois... je... je... je me dis, euh, effectivement par rapport aux expériences que j'ai eues ces derniers temps, les différentes choses que j'ai croisées, euh : « Quand est-ce que... effectivement, quand est-ce que la... la situation avec des (inaudible) difficile... de confiance (inaudible) ressenti par toi en fonction des autres ? ».

123 Alors, donc on est à la fin, là, hein, quand te revient le mot confiance dans la situation de formation ?

124 Bé, on arrive pratiquement... pratiquement à la fin, là, du... du... Puisque c'est, c'est... On est sur le moment où je vais...

125 Oui...

126 Euh... Nous. Enfin, dans la situation, euh, expérimentale, on en est au moment, euh, où, euh, le... le... le... le... le *timing* est terminé et que je vais me retourner vers moi-même pour me donner, euh, pour... pour, euh, me donner les... les... les conseils.

127 O.K. Donc tu fais ça.

128 Ben tu vois, là...

129 Oui.

130 Eh, ben arrivent à la surface tout un tas de choses qui me paraissaient latentes....

131 O.K., d'accord ! Donc il y a tout un tas de choses qui arrivent à la surface. Peu importe les choses. Donc, il y a toutes ces choses qui reviennent à la surface, quelles qu'elles soient, peu importe. Alors, donc, si j'ai bien compris, ça fait tilt avec l'histoire de la confiance, d'être capable de faire confiance

132 Maintenant, je me dis que j'en suis sans doute capable.

133 Qu'est-ce qui te permet de dire maintenant que tu en es sans doute capable ?

134 Par, euh, que je... j'en suis sans doute capable, euh, parce que, euh, il y a des situations, euh, où, euh, je suis capable de faire confiance à l'autre, euh, et, euh, ça... Et dans... dans... dans...dans... dans un... mais il ne faudrait pas que je...

135 Attends, attends, attends. Alors, donc, si tu prends le temps de revenir sur ce sentiment de « tu vas sans doute en être capable »...

136 136.1 Je me dis : « Tu vas sans doute en être capable ». 136.2 Parce qu'en fait ce ne sont pas les conseils que je me suis donné. Les conseils que je me suis donné, c'est : ne pas... réagir dans l'urgence... laisser un peu... de temps entre... le... temps de déstabilisation et la prise de décision. 136.3 Alors que, maintenant, d'après... l'autre perception, c'est plutôt... : « Fais... (5*s.)* confiance aux personnes qui sont en face et ne fais pas... ne juge pas trop tôt... par... le petit bout de la lorgnette et par des préjugés »... qui, en fait, sont chez moi et pas forcément...exprimés par l'attitude de l'autre.

137 D'accord. Avant qu'on ne commence à explorer ce petit moment où il était question de confiance, tu me parlais de pari par rapport à une modification de comportement. Est-ce que tu peux faire le pari, là ?

138 138.1 Oui...pari... C'est-à-dire que... ce serait un pari sur moi-même... d'être moins (7 *s.)* sur mes gardes, moins... fermé. En fait d'être capable de plus s'ouvrir 138.2 et... de... prendre la personne en face telle qu'elle est 138.3 et, non pas... aller chercher les... les capteurs, euh, les indicateurs, pardon, plutôt que les capteurs, qui te disent... qui vont faire que, à partir de là, tu vas être capable de libérer ou pas... d'insuffler ou pas de la confiance.

139 Très bien ! Bon, ben, je te propose qu'on s'en arrête là, parce que ça fait quand même un bon bout de temps qu'on travaille, mine de rien ! Ca va dans le sens de ce qui m'intéresse, là. Cette idée que le retour sur l'expérience, ça peut aussi fonctionner par ce que je viens de te faire-là : un retour sur une expérience de formation et non pas simplement sur une expérience de terrain...

140 ... D'accord...

141 ... quand tu reprends, en laissant un temps.

142 O.K

143D'accord. Bien. Tu as envie d'ajouter quelque chose sur le travail sur soi dans ce genre de formation ?

144 144.1 Il y a... toujours deux... sentiments contradictoires. 144.2 Il y a... une volonté de... le faire et un sentiment de bien être, quand c'est fait parce que j'ai l'impression de... me rapprocher de... ce vers quoi j'essaie de tendre. 144.3 Et il y a un sentiment de trouille en même temps parce que... je sais que... on va, 1 - travailler sur des situations pas faciles, et 2 - même si c'est avec des gens qui sont pour le coup... On rencontre forcément que des gens qui sont dans cette démarche-là, qui ont une certaine entrée par rapport à ça. C'est vrai que quand tu débarques avec des gens que tu ne connais pas du tout, et même si c'est sur des thèmes qui sont ou qui paraissent complètement anodins, ce n'est... pas toujours facile. 144.4 Et l'autre chose aussi, c'est le sentiment d'échec. 144.5 Parce que... on est dans... on vit dans un système permanent où, en fait, nous sommes souvent des gens qui jugeons. On est... membre de jury, on est ci, on est là, on est « vieux tuteur », on est tout 144.6 et... le dernier stage, je me suis trouvé pendant une journée en situation d'échec. 144.7 Il y avait très, très longtemps dans ma vie que je m'étais pas trouvé... pendant toute une journée en situation d'échec récurrent. 144.8 Ca change un peu la vision des choses pour un petit bout de temps. 144.9 Sans doute, ensuite, on retrouve un certain nombre de ses habitudes 144.10 mais se dire: bon, zut, attends, là j'y arrive pas... Je voudrais entrer en évocation dans des temps où je sais qu'il faudrait... Je n'y arrive pas. J'essaye d'écouter, de rester sur des questions ouvertes, de ne pas fermer. Et, paf ! Je n'y arrive pas. 144.11 Etre dans... ce type de situation où l'on voit qu'on n'est pas expert, mais qu'on est tout petit et que ça... bouge intérieurement par rapport au confort que l'on a, je trouve que c'est... porteur à un moment.

_____

Paru dans Expliciter 78, janvier 2009

Entretien avec Laurence :

"J'ai l'impression d'en faire trop…"

Brigitte Laurency
Professeure des écoles en prolongation de stage
Formatrice à l'IUFM Poitou-Charentes

Cet entretien d'explicitation est le premier avec Laurence qui est une professeure des écoles deuxième année dont l'année de stage n'a pas été validé en fin de formation initiale et qui a donc la responsabilité d'une classe, une année supplémentaire. J'interviens dans l'équipe de suivi en tant qu'aide pour la faire réfléchir sur sa pratique.

Ce premier entretien est destiné à lui montrer à quoi correspond ce type d'échange. Je lui ai proposé d'utiliser la vidéo pour la filmer en classe et faire ensuite des entretiens d'explicitation autour d'un moment du film. Laurence a accepté de venir faire un entretien pour découvrir cette technique, nous avons le temps et je vais lui faire découvrir les caractéristiques de ce type d'entretien en espérant faire avancer sa réflexion sur un problème professionnel qu'elle aura choisi.

Je présente l'entretien avec B, Brigitte qui questionne (ça tombe bien !) et L, Laurence qui est interrogée. J'ai découpé l'échange en différentes parties, chronologiquement, en y insérant des temps d'analyse et commentaires menés après transcription et relecture de l'entretien (présenté en italique).

I – Mise en place de contrats de communication et recherche du moment spécifié

1. B - Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de revenir à un moment, une séance que tu as faites et qui peut-être, sur laquelle, tu aurais envie d'avancer un peu ou qui te questionne dans tout ce que tu as pu faire. Donc tu prends le temps de la retrouver puis quand tu es prête, tu me le dis.

2.L - Oui, j'avais déjà pensé, un petit peu... Ce matin

3.B - Oui

4.L - Euh.... en classe de CM2. On a fait la suite d'une séance commencée mercredi, en mathématiques.

5.B - Mum, mum

6.L - Donc une séance de tri de figures géométriques. Donc ils ont fait une recherche par groupe et ce matin, on a fait la mise en commun.

7.B - D'accord

8.L - Donc c'est plus au niveau de la mise en commun après euh, ça s'est bien passé, on a abouti à ce que je voulais qu'ils voient, après dans la manière de faire euh..... je suis pas convaincue de tout le déroulement...

9.B - Alors peut-être dans cette séance de mathématiques que tu as faite ce matin, suite à la première, et dont tu n'es pas convaincue de tout le déroulement. Prends peut-être le temps de rechercher un moment plus particulier que l'on va explorer parce que l'on ne peut pas explorer toute la séance, si tu veux.

10.L – Oui

11.B - Là, tu m'as brossé un petit peu le tableau, donc prends le temps de recontacter un moment. Sur l'ensemble de ta séance, sur quel moment plus particulier tu souhaiterais revenir ?

12.L - .... Alors sur euh..... les... donc les travaux des enfants ont été accrochés au tableau.....

13.B - Oui

14.L - Tous les travaux de recherche ont été affichés au tableau.

15.B - D'accord

16.L - Et à partir de là euh...pour faire la mise en commun..... euh..... c'était un peu..... euh.... on a pris les travaux les uns après les autres et après on les a repris globalement.

17.B - Mum, mum, alors ce serait plutôt au moment où tous les travaux sont affichés et que tu es avec tous les élèves, ce serait plutôt à ce moment-là ?

18. L - Oui

19.B - Où tu commences avec tous les travaux affichés au tableau ?

20.L – Oui

21.B - Alors est-ce que tu peux redire, comment tu étais toi à ce moment-là ? Où tu étais ?

22.L – Moi, j'étais donc devant le tableau...

23.B - Mum, mum...

24.L - Donc les élèves, face au tableau euh... et moi ben de côté entre le euh... pour faire le lien entre le tableau et les élèves.

25.B - Oui

26.L - Et euh donc j'ai pris les travaux dans l'ordre dans lequel ils étaient affichés

27.B - Alors est-ce que tu revois ces travaux : comment ils étaient affichés en fait ?

28.L - Alors ils étaient affichés euh les uns à côté des autres, c'est des feuilles A3

29.B - D'accord

30.L - Ils les ont tous pris... Il n'y avait aucune indication pour prendre la feuille, c'était euh...l'organisation était libre. Ils les ont tous pris dans le sens euh.... du plus large donc ça faisait une ligne avec leurs travaux affichés au tableau et on les a pris dans le sens de la lecture.

31.B - Dans le sens de la lecture et il y en avait à peu près combien de travaux là ?

32.L - Huit, huit travaux

33.B - Huit travaux de format A3 qui étaient sur le tableau les uns à la suite des autres ?

34.L - Oui

35.B - Et sur ces formats A3 : il y avait quoi à peu près ?

36.L - Alors il y avait euh...les travaux des enfants donc en fait c'étaient des figures géométriques qui étaient classées par groupe euh...donc suivant les travaux : y a un groupe ou y avait que deux groupes, une feuille où y avait que deux groupes de figures et après les autres c'est eux qui avaient organisé aux feutres, euh, faire des séparations entre les figures, y a des figures qui étaient collées par petits groupes en fait.

37.B - D'accord, ils étaient par groupe de combien les élèves ?

38.L - Par trois

39.B - Par trois ?

40.L - Et un groupe de quatre.

41.B - Et un groupe de quatre. Donc si tu veux bien te remettre à ce moment-là où tu as tous les travaux affichés, toi, tu es entre le tableau et les élèves. Ils sont disposés comment les élèves ?

42.L - En fait ils sont euh...., ils sont tous face au tableau, ils sont en rangée euh... Face au tableau et y a une rangée le long, euh, le long des murs sur les côtés.

43.B - Donc une rangée de chaque côté ?

44.L - Oui

45.B - D'accord et les autres face au tableau ?

46.L - Oui

47.B - Il y a combien donc d'élèves ?

48.L - Vingt-cinq

49.B - OK donc tu y es à ce moment-là, donc c'était tôt le matin, tu m'a dit ?

50.L - Oui c'était ce matin

51.B - C'était à quel moment de la matinée ?

52.L - C'était juste après la récréation donc on est rentré de récréation à 10h35, on a fini de lire deux textes d'enfants parce qu'avant on avait fait écriture, ils n'avaient pas eu le temps de tous lire et certains voulaient lire.

53.B - D'accord

54.L - Donc on a pris le temps de finir et après on est revenu à la géométrie donc il devait être 11h moins dix

55.B - 11h moins dix, d'accord. Et à ce moment-là où tu as tes huit travaux affichés, tu m'as dit format A3. Qu'est ce qui te revient de ce moment-là, de ce matin après la récréation ?

56.L - ..... (le *débit de paroles de Laurence se ralentit)* Ce qui me revient c'est que euh……. j'étais euh....., j'ai eu l'impression que c'est moi qui en faisait trop, en fait, par rapport à la recherche...

57.B - Juste au moment où c'est affiché, où tu es entre le tableau et eux ?

58.L - Oui ben parce que c'est moi qui ai guidé, en fait qui ai guidé euh..... les, les.... groupes et j'ai pris, j'ai demandé aux enfants de...., de parler groupe par groupe

59.B - Oui

60.L - Et c'est moi qui distribuait la parole et qui euh....

61.B - D'accord donc si tu... peut-être recontactes plutôt le moment où tu as eu l'impression d'en faire trop ?

62.L - Oui

63.B - A ce moment-là, tu as plutôt parce que tu me disais, ils sont disposés, tu affiches....

64.L - Oui

65.B - A ce moment-là tu me dis ce qui te revient si tu as l'impression d'en faire trop : donc c'est juste au début quand les travaux sont affichés ?

66.L - Oui, oui parce que le travail, tout ce qui est travail de recherche, ils ont... enfin, c'est eux qui ont construit leur recherche.

67.B - D'accord

68.L - Après au moment du retour, ... de la mise en commun c'est.....

69.B - Tu as commencé par faire quoi quand tu as vu toutes ces feuilles affichées au tableau ?

70.L - Je leur ai expliqué que...qu'on allait mettre en commun les recherches qu'ils avaient faites, les trucs qu'ils avaient faits pour pouvoir expliquer et regarder ce que chaque groupe avait fait... pour euh...pour essayer de trouver les..... les familles qu'on trouve à l'intérieur de la famille quadrilatère.

71.B - Mum, mum. Donc tu y es à ce moment-là : tu es debout quand tu leur expliques ça ?

72.L - Oui

73.B - Tu es debout, tu es dans la classe, tu les regardes, tu leur expliques, tu leur dis qu'on va travailler sur cette mise en commun, qu'est-ce que tu dis d'autre aussi ?

74.L - Euh, je dis que c'est chaque groupe qui..... un par groupe va expliquer son travail parce qu'au tableau c'est un petit peu loin, ils ont écrit des choses par rapport aux propriétés des figures ou euh... ou des noms qu'ils réussissaient à donner à leur groupe mais que les autres peuvent pas forcément lire donc expliquer leurs propriétés et comment ils ont fait ça.

75.B - D'accord

76. L - Pourquoi ils ont mis telle figure ensemble...

77.B - D'accord tu leur expliques ça et à ce moment-là quand tu leur as expliqué : qu'est ce qui te

revient de ce moment-là ?

78.L - Alors après, groupe par groupe, ils ont... y a un par groupe qui a expliqué le travail du groupe...dans l'ensemble, y a des....

79.B - Et toi, si on reprend le premier qui vient, qui a expliqué son travail de groupe, toi tu fais quoi à ce moment-là ?

80.L - Moi j'écoute

81.B - Toi t'écoutes ?

82.L - Oui, je reformule certaine fois quand au moment..... j'écoute en fait celui qui parle et en même temps j'observe les autres, voir si ils ont compris parce que c'est vrai certaine fois quand c'est un enfant qui explique, ils comprennent pas toujours ce qu'il veut dire.

83.B - Mum, mum

84.L - Donc en général, ... là ce matin j'ai reformulé quand ils passaient, quand je voyais que certains tiquaient un peu ou avaient l'air de pas comprendre, je reformulais...

85.B - Oui et quand tu me disais j'ai eu l'impression d'en faire trop : c'était à quel moment ça dans le passage des différents groupes ?

86.L - Alors le, le.... c'est plus après, en fait, j'ai l'impression, c'est plus euh....

87.B - Alors est ce que tu veux bien qu'on revienne sur ce moment où tu as cette impression-là ?

88.L - Oui après... parce qu'en fait chaque groupe est passé...

89.B - Oui...

90.L - Moi, j'ai reformulé aussi au niveau du vocabulaire mathématique, y a des choses qu'ils disaient qui n'étaient pas correctes mathématiquement donc je reformulais certaines choses et donc quand chaque groupe a eu expliqué son propre classement après il faut passer à l'étape euh..... le vrai classement mathématique

91.B - D'accord

92.L - Qu'est ce qu'il faudra retenir quelle va être la leçon et.... ce moment-là je veux pas que ça soit moi qui le dise, je veux que ça vienne d'eux et euh....

93.B - Mum, mum alors est-ce que tu peux retrouver à quel moment-là ?

94.L - Alors quand ils sont tous passés

95.B - Ils sont tous passés, tu as écouté...

96.L – Oui

97.B - Tu as reformulé, tu as repris le vocabulaire qui éventuellement n'allait pas, ça se passe à quel moment-là après ensuite?

98.L - Alors après du coup, c'est un peu.... j'ai guidé pour euh....

99.B - Alors est ce que tu veux bien... prendre le temps de revenir à ce moment où tu guides là, où c'est fini : tu es toujours au même endroit à ce moment-là?

100.L - Mum, oui, je suis devant et plus, y a, ...y avait le tableau, le paperboard qu'était sur le côté (*fait le geste de désigner l'emplacement)*

101.B - Oui

102.L - Euh.... donc sur la droite du tableau

103.B - Oui

104.L - ... dans le coin, le coin droit et euh..... et donc euh je me suis approchée du paperboard pour faire euh.....la trace écrite collective et que moi je puisse la garder pour après faire euh... à partir de celle-ci, leur faire la leçon au propre, à partir d'eux, de ce qu'ils m'ont dit

La mise en place du contrat de communication a été assez rapide mais par contre il faut du temps et des relances pour que Laurence trouve le moment spécifié Le moment a évolué au cours de l'échange, d'abord elle a choisi le moment où elle met en commun (8) quand les travaux sont affichés (18, 56) et qu'elle les reprend dans l'ordre d'affichage (26) du sens de lecture (30) puis elle est venue au moment où chaque groupe a expliqué le travail affiché et qu'il fallait passer au vrai classement mathématique

ou elle guidait pour que cela vienne des élèves (88, 92,104). Je l'ai accompagnée et j'ai reposé le contrat plusieurs fois pour qu'elle prenne le temps de retrouver le moment qui l'intéresse, en lien avec son impression d'en faire trop mais je crois qu'elle n'était pas encore en évocation juste par petit moment.

Son problème professionnel a été assez rapidement posé : elle n'est pas convaincue de tout le déroulement (8) et pose rapidement (56) : L «ce qui me revient c'est que... j'ai eu l'impression que c'est moi qui en faisait trop, en fait, par rapport à la recherche »or *c'est les élèves qui ont construit leur recherche (66) et pour suivre logiquement sa démarche initiale, cela devrait être les élèves qui écrivent la trace collective.*

II – Mise en évocation et mise en mots de sa pratique professionnelle

105. B - Tu veux bien qu'on reprenne à ce moment-là quand t'es devant le paperboard et que tu vas commencer la trace écrite collective ?

106. L - Oui

107. B - C'est ce moment-là qui t'intéresse ?

108. L - Oui

109. B - Alors ok, donc le paperboard est du côté droit donc avant de commencer à écrire qu'est ce qui te revient de ce moment-là ?

110. L - Alors j'ai essayé de leur faire dire alors je voulais prendre euh...je voulais qu'on reprenne les familles de celles qui avaient le moins de propriétés pour aller vers celles qui en avaient le plus. Prendre les figures, de la plus simple celle qui avait le moins de choses jusqu'à la... celle qui en avait le plus

111. B - D'accord

112. L - Mais ça je leur ai pas dit, c'était moi dans ma tête, je voulais qu'on procède dans cet ordre-là

113.B - Tu penses ça à ce moment-là quand tu es à côté du paperboard et que tu vas commencer ?

114.L - Oui mais j'y avais pas pensé avant par contre, c'est sur euh..... c'est sur le moment en, en... les ayant entendu expliquer leurs tris et en ayant... parce que j'avais regardé leurs travaux un petit peu avant mais pas très attentivement donc c'est vraiment quand ils ont expliqué leur tris que je me suis rendue compte que ben...la famille, la famille des... y avait des quadrilatères quelconques qui n'avaient rien mais ils avaient tous mis ensemble, tous les groupes avaient fait cette famille-là de trois figures où il y avait rien de particulier donc je suis partie de ça pour dire que ces figures apparemment : là tout le monde était d'accord pour dire qu'elles n'avaient aucune propriété que par rapport à la consigne...

115.B - Donc c'est toi qui commences à dire ça ?

116.L - Voilà

117.B - Que ces figures-là, c'est toi qui l'annonce effectivement, n'ont aucune euh..?

118.L - Donc c'est ça, alors après...

119.B-Il y a quelque chose que tu fais ou que tu dis à ce moment-là quand tu annonces ça ?

120.L - ..... Euh pas par rapport à ce groupe de figures-là, j'ai simplement... dit... que ce groupe-là on le retrouvait, ce groupe de famille, de figures on le retrouvait dans, dans tous les groupes, tous les groupes avaient classé ces figures-là ensemble et tous les groupes avaient écrit quelconques.

121.B - D'accord donc tu dis ça à ce moment-là

122.L - Donc je dis ça, je dis que c'était des figures quelconques donc on les a laissés de côté car elles n'avaient rien de particulier à... on n'avait pas besoin d'aller plus loin avec ces figures-là

123.B - Mum, mum

124.L - Elles avaient rien de particulier et après donc j'ai voulu les orienter pour partir de la famille qui avaient le moins de propriétés donc je leur ai dis si on regarde vos groupes euh.... de quelle famille on va parler pour... qu'est ce qu'on va regarder, quels sont, quelle est la famille où il y a le moins de propriétés sur les côtés..... le moins de, le moins de choses à dire

125.B - Tu t'adresses à eux à ce moment-là ?

126.L - Oui, je m'adresse à eux en leur euh…. en leur montrant un petit peu de...en leur faisant signe de regarder euh…. les, les affichages, les tableaux qu'étaient toujours affichés, les feuilles qu'étaient toujours affichées euh.....

127.B - Quand tu t'adresses à eux en leur faisant signe, tu vois des choses à ce moment-là ?

128.L - Oui je vois certains... certains qui, qui réagissent et qui..... voient ce que je veux dire et d'autres qui.... qui..... réagissent moins, qui semblent moins euh..... voir où je veux en venir

129. B - Mum, mum... Tu vois d'autres choses à ce moment-là où tu vois ceux qui réagissent et d'autres qui réagissent moins ?

130. L - Je vois surtout ceux qui réagissent alors euh..... y en a … deux qui ont levé la main très rapidement qui ont vite compris ce que, ce que je voulais dire donc je leur ai, avant de les interroger, j'ai répété, j'ai... j'ai dit que on regardait les propriétés des côtés donc ce qui rappelait la consigne de départ. On regardait bien les propriétés des côtés et dans les différents groupes qui étaient dont on avait parlé : est ce qu'il y avait une famille qui leur...euh..... qui leur venait ou.... ou vraiment les, les... figures avaient peu de propriétés

131.B - D'accord donc pour les deux qui lèvent le doigt : tu répètes des choses ?

132.L - Oui j'ai répété quand même parce que j'ai vu que certains euh.... certains avaient pas..... enfin j'ai vu, j'ai eu l'impression de voir que certains n'avaient pas compris forcément ce que je voulais euh..... ce que je voulais qu'ils disent.

133.B - A quoi tu as eu l'impression de voir ?

134.L - (le *débit de parole se ralentit)..... dans* euh..... je sais pas leurs yeux, les expressions du visage, y en a, y en a quelques-uns dans cette classe qui.... qui réagissent euh pas brusquement mais..... qu'aiment pas ne pas comprendre et ça se voit euh... maintenant je les connais un petit peu et je vois certains..... y en a certains je vois quand y comprennent pas et..... ils n'aiment pas ne pas comprendre après yen a, … y en a aussi plusieurs dans la classe qui participent très peu à l'oral et....

135. B - Mum, mum, non mais sur ce moment-là où tu as regardé, tu as vu deux doigts levés puis tu as vu d'autres enfants, d'autres enfants qui n'aiment pas ne pas comprendre ?

136.L - Oui, oui, parce que les deux doigts levés, c'est ceux qui se lèvent les premiers à chaque fois

137. B - Donc à ce moment-là tu as redit

138.L - Oui

139.B - Tu as rajouté des choses ?

140.L - Oui

141.B - Une fois que tu as rajouté, qu'est ce que tu as fait à ce moment-là ?

142.L - Après j'ai interrogé donc euh.... j'ai interrogé un élève qui a dit euh.... donc qui a donné la réponse : famille des trapèzes et qui a dit qu'y avait que deux côtés parallèles et qui y avait rien d'autres donc j'ai demandé aux autres donc euh... collectivement, à peu près collectivement puisqu'il y en a toujours qui parlent pas, ils ont dit qu'ils étaient d'accord et donc moi sur le paperboard, j'ai écrit euh.... les trapèzes et avec une autre couleur en dessous, j'ai écrit deux côtés parallèles.

143.B - Mum, mum

144.L - Et c'est là où je me suis posée la question... je me l'étais pas posée avant, à savoir que c'est moi qui ai écrit

145. B - D'accord, tu veux bien être sur ce moment-là, tu reprends le paperboard et tu commences à écrire, les trapèzes d'une couleur...

146.L - Oui alors le choix des deux couleurs ça m'était venu assez naturellement

147.B - Oui

148.L - D'écrire le nom, le nom des familles d'une couleur

149.B - Oui le nom de familles, tu veux bien revenir sur ce moment juste avant que tu commences à

écrire sur le paperboard

150.L - Oui

151.B – Tu y es à ce moment-là?

152.L - Oui

153.B - Qu'est ce qui te revient de ce moment-là, juste avant d'écrire les trapèzes ?

154.L - ..... alors euh..... c'est Maxime qui euh.... qui venait de donner la réponse..... j'ai demandé aux autres s'ils étaient d'accord..... et je leur ai dit que (voix *basse)*..... j'allais écrire euh...la famille et que j'allais mettre la propriété, je leur ai redemandé, une fois que j'ai écrit la famille, j'ai dit donc vous m'avez dit des trapèzes..... j'ai écrit la famille j'ai écrit les trapèzes

155. B - Quand tu leur as demandé si tous était d'accord avant d'écrire tu as redemandé si tous étaient d'accord, qu'est ce que tu vois à ce moment-là pour voir si tout le monde était d'accord ?

156.L - Alors..... certains..... m'ont dit oui en acquiesçant et certains ont parlé

157.B - Oui, il y a d'autres choses qui te reviennent ?

158.L - Et....je pense que d'autres ont pas..... ils ont pas tous réagi, ils ont pas tous euh.....

159.B - Oui mais qu'est ce qui te revient dans ce moment-là, qu'est ce que tu vois ? Qu'est ce que t'entends, Qu'est ce qui t'apparaît juste avant d'écrire ?

160. L - Ils regardaient tous vers le tableau, j'avais... ils devaient attendre de voir ce que j'allais écrire (voix *qui baisse)*

161.B - Ils regardaient tous vers le paperboard ?

162.L - Oui

163.B - Donc tu écris, il y a d'autres choses aussi avant que tu écrives à ce moment-là ?

164.L - (ralentissement, *Laurence évoque son expérience)*..... *Non,* non... ils étaient tous tournés vers le paperboard..... après j'ai écrit donc j'ai commencé à tourner... à me tourner vers le paperboard

165. B - Mum, mum, donc tu te tournes, tu écris les trapèzes, tu te dis quelque chose à ce moment-là quand tu écris ces mots ?

166. L - ..... Je pense m'être demandée... euh..... est ce qu'ils regardent toujours tous parce que du coup, j'étais, j'étais, j'étais pas face au paperboard donc j'étais pas dos à la classe

167.B - Mum, mum

168.L - Mais j'étais quand même euh..... de, de côté donc euh la majeure partie de la classe je l'ai dans le champ de vision mais il y a quelques élèves que je vois plus...

169.B - Mum, mum

170.L - Et je me demande euh...comme ça m'était déjà arrivé de euh... est ce qu'ils suivent encore ce que je fais étant donné que moi je les vois plus.

171.B - Tu te demandes ça à ce moment-là ?

172.L - Oui est ce que parce que dans ceux que je vois plus, je sais que..... y en a deux qui ont tendance à... vite régler euh..... à pas faire autre chose, pas faire le bazar, ni rien du tout mais à pas forcément… à décrocher assez facilement

173. B - D'accord donc tu dis ça à ce moment-là où il y en a que tu ne vois pas et qui auraient tendance à décrocher assez facilement

174. L - Oui, oui

175.B - Et tu te dis d'autres choses encore à ce moment-là ?

176.L - ..... Ben je me suis dit que justement que c'est moi qui écrivait et que peut-être euh..ça aurait judicieux mais je sais pas comment de..... de mettre en place un système qui fasse que c'est les élèves qui, qui viennent écrire alors euh... ... individuellement je voulais euh…

177.B - Qu'est ce qui fait dire ça à ce moment-là ?

178.L - Parce que je me dis c'est moi qui suis en activité d'écrire euh … ce nom : les trapèzes et que je

vais écrire derrière la propriété qui correspond et qui si c'était eux, eux-mêmes qui l'avaient écrit, peut-être qui certains auraient plus intériorisés et plus assimilés cette chose en fait, de passer par le geste

179.B - De passer par le geste ?

180.L - Parce que... parce que je sais euh.., je commence à me rendre compte et à comprendre que euh..... euh... plus ils en font tout seuls et..... plus ça fonctionne dans la classe et plus ils retiennent facilement

181.B - Mum, mum

182.L - Et là ce, ce moment-là précisément, j'y avais pensé avant, pour les traits de figures parce qu'ils travaillaient tout seuls, c'est eux qui ont cherché et à ce moment-là quand, quand c'est moi qui me suis mise à écrire, je me suis dit que... que j'avais lâché euh....que moi j'avais lâché la manière de fonctionner jusque-là en fait..... que j'avais repris le dessus

183.B - Tu as lâché la manière de fonctionner et tu as repris le dessus ?

184.L - Oui voilà c'est moi qui, qui me suis mise en activité face à eux et eux y sont face au tableau et ils ont rien... ils sont pas en activité physique, ils réfléchissent mais ils sont pas en activité, ils écrivent pas, ils.....

185. B - Qu'est ce qui est important pour toi à ce moment-là quand tu écris face à eux et qu'ils ne sont pas en activité physique ?

186. L - Ben, je me dis que certains pourraient décrocher très facilement et que ça serait naturel pour eux de décrocher à ce moment-là et de pas.... de pas continuer à être vraiment dans euh...dans ce qu'ils ont fait, en fait, parce que à l'oral certains participent beaucoup mais c'est toujours les mêmes qui lèvent la main donc euh..... à ce moment-là, je me suis dit que bon c'était la première famille donc que peut-être après d'autres allaient comprendre et se mettre à parler plus mais que.... à ce moment-là effectivement l'élève que j'ai interrogé... je savais que c'est un élève qui avait compris et qui... qui n'aurait pas de difficulté à comprendre ce que je... ce que je voulais faire mais que... c'est moi qui écrit et que c'est pas forcément à moi de le faire à ce moment-là euh..

187. B - Mum, mum...Il y a d'autres choses qui sont importantes pour toi à ce moment-là quand c'est toi qui écrit et c'est pas les élèves ?

188. L - …….. (rythme *ralenti, voix basse, regard décroché)*. Ben du coup, euh si c'est moi qui écrit, je me dis qu'eux…… eux ils n'ont pas…… pour certains ça doit pas parler enfin ça doit pas…… ils ont pas forcément compris pourquoi euh… pourquoi maintenant j'écris les trapèzes… ils ont pas forcément fait le lien avec euh..

189. B - Ils ont pas forcément le lien sur le fait que t'écris trapèze à ce moment-là ?

190.L - Oui ils ont peut-être pas forcément tous euh… suivi la démarche euh… parce que ça commence à faire un petit moment avec euh la première phase ils étaient en... en écoute déjà, ils parlaient un par un donc tout le reste de la classe pendant ce temps-là était déjà en écoute donc peut-être que.... le fait que ce soit moi qui écrive derrière..... pour certains ça commence à faire long pour une période d'écoute sans activité écrite et euh... (rythme *lent)*.

191. B - Mum, mum... Sur quoi tu t'appuies pour dire ça à ce moment-là que : pour certains ça commence à faire long ?

192.L - Parce que j'ai l'impression qui.... enfin dans leur regard euh.....

193.B - A quoi tu as cette impression que c'est ça à ce moment-là ?

194.L - …… Je sais pas dans leur regard ou dans leur attitude ou euh…… ils ont pas..... je sais pas..... pour certains après c'est pareil, c'est y en a qui ont l'air de rêver un petit peu tout le temps mais....

195.B - Tu penses à certains particulièrement ?

196.L - Oui, ... après oui, je suis pas sûre qu'ils aient réellement décroché mais... je me dis que ça aurait pu arriver

197. B - Tu dis que ça aurait pu arriver mais sur ce moment-là, tu te dis que ça peut arriver : tu en as une partie que tu vois, une que tu vois pas et notamment des qui peuvent décrocher ?

198. L - Après…… quand je pense à la..... à comment la suite... enfin à ce moment-là certains, je me dis que…….. comme c'est moi qui écrivait, eux ils étaient pas... ils étaient que... en activité réflexive et.... mais après quand je vois la suite…… euh… certains ont commencé plus à participer…. enfin ça en a révélé certains en fait, ils voulaient dire pour que j'écrive ce que eux avaient dit...

199.B - Mum, mum....

200.L - Parce que après, une fois que j'ai eu écrit les trapèzes, j'ai pas réécrit moi toute seule la phrase euh..... les propriétés, je leur ai fait redire..... j'ai dit « donc là les trapèzes : qu'est ce qu'ils ont ? »…. et c'est un autre qui a levé la main que j'ai interrogé qui a dit deux côtés parallèles et j'ai écrit deux côtés parallèles..

201.B - Mum, mum

202.L - Et après, je les ai fait passer à la suite et là….. y avait plus de……. après c'est dans la…… je sais pas c'est sur leur, leur visage ou leur, leur attitude comment ils se tiennent sur leur table.... sur leur chaise et avec leurs tables il y a… certains euh…. je me rends compte de….. ben ça y est ils ont... il s'est passé quelque chose et ils sont….. ils ont envie de réfléchir et de trouver la réponse..

203.B - Mum, mum

204.L - Mais dans… au fur et à mesure en fait

Je crois que ce temps d'échanges lui a permis d'évoquer son action et de mettre en mots ce qui se passait avant le moment spécifié (l'anté-début) et de mettre à jour l'origine, dans ce qui s'est passé à ce moment-là, de sa question professionnelle sur son sentiment d'en faire trop. Elle est devant le paperboard dans une posture où il y a quelques élèves décrocheurs qu'elle ne voit plus (168) et elles se demandent si ils suivent (170, 172) et c'est à partir de cette interrogation où elle ne voit plus toute la classe qu'elle se demande si c'est bien à elle d'écrire et donc si elle n'en fait pas trop. Elle se pose cette question car elle a lâché la démarche de début de cours où les élèves faisaient (182) et elle dit qu'ils ne sont plus en activité physique : ils réfléchissent (184). « Parce que je me dis c'est moi qui suis en activité d'écrire euh... ce nom : les trapèzes et que je vais écrire derrière la propriété qui correspond et qui si c'était eux, eux-mêmes qui l'avaient écrit, peut-être qui certains auraient plus intériorisés et plus assimilés cette chose en fait, de passer par le geste »178 *: «* Parce que... parce que je sais euh.., je commence à me rendre compte et à comprendre que euh..... euh...plus ils en font tout seuls et..... plus ça fonctionne dans la classe et plus ils retiennent facilement *»*

Elle mentionne aussi qu'écouter peut faire décrocher certains, notamment ceux qui ne participent pas facilement et qu'elle ne voit pas (170, 186), que cela les empêche de faire des liens rajoutant que le temps d'écoute commence à être long (188, 191). Elle a, je crois, de bons réflexes professionnels les élèves doivent faire pour apprendre mais comment le concilier avec le temps de synthèse mis en œuvre par le maître ?

Les questions renvoyant à ses prises d'informations (127, 133, 155), croyances (177), savoirs d'expériences (179) et au sens de son action (185, 187) lui ont permis de décrire et conscientiser son action professionnelle.

III – Réflexions de Laurence sur son action et analyse de sa pratique

205. B - Au fur et à mesure donc tu t'es dit au moment où tu allais écrire trapèzes finalement c'est moi qui ai écrit et c'est pas eux...

206.L - Ben, je me suis posée la question : est ce que c'est bien que ce soit moi qui écrive.....

207.B-Oui

208.L - Sur leur paroles ou est ce que euh..... ça aurait pas pu être euh..... nommer un secrétaire ou euh..... ou je sais pas trop comment en fait mais euh.... faire en sorte que ce soit eux

209.B - Qu'est ce que tu vises à ce moment-là finalement en écrivant à leur place ?

210.L - Ben que la formulation, la manière écrite soit euh.... soit claire, bien écrite, visible par tous... et qu'ils m'écrivent en fin que euh...que la formule, la formule écrite soit correcte mathématiquement et...au niveau du langage..... être sûre que ce soit vraiment..... même si

en même temps j'ai écrit ce que eux m'ont dit mot pour mot

211.B - Et là tu visais à que ça soit écrit correctement dans un langage correct ?

212.L - Oui je pense parce que sur leurs travaux de euh.... de recherche.... c'était écrit trop petit, ils voyaient pas du fond de la classe.

213.B - Et à quoi tu savais qu'il fallait faire ça à ce moment-là ?

214.L - Parce que je savais que...ma feuille de paperboard, je savais qu'elle resterait jusqu'à la fin de la séance et que après euh…. pour la suite euh…. à la fin de la mise en commun écrite, y avait y avait un petit jeu à l'oral à partir de cartes, je savais qu'il fallait qu'ils aient ça sur les yeux clairement pour l'assimiler en fait ……. et après … euh y avait un petit exercice individuel ça pouvait les aider

215.B - Tu t'es dit ça : je le fais moi pour qu'ils l'assimilent clairement ?

216.L - Pour que ce soit bien écrit

217.B - Pour que ça soit bien écrit ?

218.L - Oui

219.B - C'est ça que tu t'es dit ?

220.L - Oui, ... oui, oui..... mais après c'est vrai que y a le pour et le contre en fait j'étais dans...j'avais pas prévu que ça soit un élève qui vienne écrire mais au moment d'écrire, je me suis dit : est ce que tu aurais pas du penser à faire écrire un élève mais après je sais très bien que cette feuille de paperboard, il fallait qu'elle soit lisible clairement par celui qui était au fond de la classe et qu'il fallait qu'elle reste euh, qu'elle reste jusqu'à la fin de la séance pour que … ils voient le…… ils voient vraiment ce qui était écrit et le jeu de couleurs et …… que ça soit oui voilà que ça soit bien écrit, clairement, assez gros pour tout le monde....

221. B - Donc c'est ça qui est important pour toi à ce moment-là : quand toi tu agis à leur place et que tu écris bien, que tu le gardes sur le paperboard et qu'ils le voient clairement écrit sur le papier ?

222.L - Oui, oui..... je pense.....

223.B - Y'a d'autres choses qui sont importantes encore dans ce moment-là où tu écris à leur place, que tu t'utilises des couleurs et que tu...

224. L - Ben ce qui est important c'est que …. j'écrive pas moi toute seule euh….. et que je dise pas bon ben là on a fait les trapèzes maintenant on écrit les parallélogrammes ils ont ça, ça, ça, c'est que vraiment par contre, c'est moi qui écrive pour la clarté de la feuille mais que… ce qui est écrit ça vienne d'eux …. en les guidant mais c'est absolument pas moi qui ai formulé ce qui est écrit sur ma feuille

225.B - D'accord

226.L - Donc après une fois qu'on a écrit la première famille, je leur ai demandé euh..en regardant les, les groupes qui étaient déjà fait à quelle le... si on rajoute une seule propriété en plus, si on a deux côtés parallèles, si on veut euh.... un peu plus de propriété... mais... donc ils ont bien compris en fait, que... qu'on allait petit à petit vers des figures qui auraient de plus en plus de choses

227.B - Et à quoi tu sais qu'ils ont bien compris à ce moment-là ?

228.L - Parce qu'il y a plus de mains qui se sont levées, y en a trois ou quatre qui ont levé les mains et certains...

229.B - Tu revois ces mains levées à ce moment-là ?

230.L - Oui et certains qui, qui murmuraient euh..... déjà le nom de la famille...

231.B - Tu revois les élèves qui murmurent, les mains levées ?

232.L - Oui parce que on a fait euh…. j'avais écrit d'abord la propriété euh.. deux côtés parallèles et j'avais écrit dessous les trapèzes et après ils m'ont dit les côtés parallèles deux à deux…… parce que au début y a que deux côtés parallèles et après nous sommes passés deux côtés parallèles deux à deux et y en a un donc après ils m'ont dit les parallélogrammes et euh….. donc j'ai écrit les parallélogrammes justement comme ils m'ont dit et y a euh...

233. B - Et quand t'écris les parallélogrammes comme ils t'ont dit là... y a quelque chose qui te revient : est ce que tu te dis des choses quand c'est toujours toi qui écris les choses qu'ils t'ont dit c'est-à-dire les parallélogrammes ?

234. L - En fait pendant que j'écrivais …. là.. quand je... quand on a dit deux côtés parallèles deux à deux, y en a un qui a dit parallélogramme et avant de l'écrire j'ai demandé si les autres étaient d'accord pour nommer euh… pour donner ce nom-là aux figures et donc euh... ils ont acquiescé et euh….. donc là j'ai commencé à écrire les parallélogrammes et au milieu du mot... euh y a Margot devant qui a dit : euh.... « mais oui mais ils ont aussi des côtés deux à deux, des côtés égaux deux à deux ».... et donc là je me suis arrêtée… et j'ai fini mon mot parce que du coup parallélogramme m'arrêter au milieu je savais plus trop où j'en étais et y en a qui m'ont soufflé...

235.B - Mum, mum....

236.L - Et je me suis retournée et j'ai demandé à Margot de répéter pour tout le monde…… et donc ils ont dit ah ben oui……. donc du coup j'ai dit ben regardez je vais l'écrire…., non je répète, je l'ai écrit dessous en plus pour dire que ben euh.....

237.B - Tu écris quoi dessous en plus ?

238.L - Côtés égaux euh….. côtés parallèles…… côtés….. j'ai écrit côtés opposés parallèles et égaux parce qu'on a dit que effectivement qu'on pouvait tout dire dans la même phrase et que c'était les côtés vraiment qui étaient en face et à ce moment-là je leur ai expliqué donc les côtés en face c'était les côtés opposés... égaux.... et du coup dans l'organisation de la feuille.... ça a séparé euh……. j'ai repris du coup le mot parallélogramme les propriétés étaient dessous…. donc après on a continué donc on était dans la grande famille des….. côtés parallèles deux à deux parce que toutes les figures qui restaient avaient les côtés parallèles deux à deux et donc après on a enchaîné...

239. B - Et dans les moments où tu dis ça en fait ou tu rajoutes ça, est-ce que tu te questionnais toujours sur le fait de qui écrit ?

240. L - Je me suis pas reposée la question parce que du coup ça me paraissait beaucoup mieux que ça soit moi qui écrive, je pense parce que euh……. au niveau… même ne serait-ce que l'organisation … de l'espace sur la feuille, un élève qui aurait écrit je lui aurais dit écrit là, écrit là, écrit là et ça aurait peut-être pas été plus judicieux finalement.....

241.B - Mum, mum et par rapport à ton idée que tous les élèves agissent...

242.L - Oui

243.B - ... écrivent aussi : qu'est-ce que tu en as pensé à ce moment-là quand tu as continué à écrire, que ça te semblait important que c'est toi qui mette les traces ?

244. L - Au début ça me paraissait plus…… plus pratique que ça soit moi qui écrive parce que eux sur la, la fiche collective ils auraient pas pu euh……. réagir vu l'organisation de l'espace, j'aurais dû les guider beaucoup pour que ça soit assez clair à la fin en fait

245.B - Oui j'entends bien et tu me disais aussi en fait : là c'est moi qui écrit j'ai pas à les guider...

246.L - Oui

247.B - … je sais où je vais écrire et j'écris à partir de ce qu'ils me disent. Tu m'avais dit avant quand tu as commencé sur ton premier mot ?

248.L - Mum

249.B - … que tu te questionnais…

250.L - oui

251.B - sur le fait qu'il fallait les mettre au maximum à agir et en fait c'est toi qui écrivais à ce moment-là, qu'est ce que tu te disais à ce moment-là ?

252. L - Parce que je pense, je pense ce que je me suis dit au début quand j'ai commencé à écrire c'est que...

(changement *de face de cassette)*

253.B - Ils étaient en position d'écoute ?

254.L - Oui, ils étaient déjà en position d'écoute depuis que les … donc huit groupes à passer euh, ça leur fait déjà un certain temps à écouter les camarades

255.B - Mum, mum

256.L - Et après je me suis dit ils sont encore (insiste) en position d'écoute

257.B - Oui

258.L - Donc peut-être dans le déroulement de la séance, ça fait ….. long pour certains mais en même temps y a le côté euh.. cette affiche fallait qu'elle soit écrite clairement et….. et y a que moi qui pouvait le faire euh … au niveau de l'organisation de l'espace... étant donné que je savais pas dès le début, je savais pas par où ça allait commencer, je savais pas qu'est ce qu'on allait voir en premier par rapport à leur tri parce que c'est vraiment parti de..euh...de comment ils ont expliqué leur tri en fait donc moi au départ je pouvais pas organiser la feuille euh (voix un peu plus forte)… je savais pas ce qu'elle allait donner cette feuille..

259. B - Mum, mum en tout cas c'est toi qui l'a organisée tout en disant effectivement c'est moi qui écrit et c'est pas eux et puis ils sont en position d'écoute depuis un certain temps ?

260. L - Mum.... c'est ce qui me gêne c'est ce qui m'a gêné sur le coup et puis finalement, je me suis rendue compte que ça aurait pu ….. pour certains peut-être euh…. l'écoute a pas été... a été longue mais euh...

261.B - T'en vois certains pour qui l'écoute a été longue ?

262.L - ……. Ben ça s'est pas vu vraiment parce qu'ils sont quand même tous tournés vers le paperboard jusqu'au bout

263. B - Mum, mum donc qu'est-ce qui te fait dire ça que pour certains l'écoute a été longue à ce moment-là quand c'est toi qui écrivait après leurs travaux ?

264. L - Parce que je pense que je me dis qu'à leur place ça peut être un peu….. c'est embêtant d'être assis euh..... sans, sans écrire euh.....

265.B - Tu t'es dis ça à ce moment-là ?

266.L - ..... Je me le dis en général.....

267.B - Oui mais sur cet exemple-là où tu commences à écrire ?

268.L - Non parce que je les récupère enfin je les récupère..... quand j'écris plus quand j'attends qu'ils me donnent la suite, je suis pas restée à côté du paperboard, je suis..... j'ai, j'ai marché devant le tableau pour aller à l'autre bout de la classe euh.... je suis pas allée au fond de la classe mais euh.... devant le tableau je suis allée de l'autre côté pour euh.... au niveau de la voix déjà qu'ils aient la voix plus près d'eux et ça je sais que j'y ai fait attention

269.B - Tu n'es pas restée tout le temps près du paperboard ?

270.L - Non, non...pour justement faire euh.... faire en sorte qu'ils se sentent pas loin derrière parce que quand j'écris je suis de côté donc euh et donc le déplacement fait que euh..... que je fais,… enfin je, je pense que j'ai…, je me dis que le fait d'être plus près d'eux déjà ça va, ça va les rattraper un petit peu et euh faire des aller retour comme ça, ça évite que justement ils lâchent euh.....

271. B - Mum, mum, tu veux bien revenir aussi au moment où tu commences à écrire au tableau et tu pensais à ceux à qui tu tournais le dos...

272.L - Oui

273.B - Et là tu ne les voyais pas et tu avais peur qu'ils coupent un petit peu avec ce que tu faisais ?

274.L - Oui et c'est pour ça que une fois que j'ai fini d'écrire je me retourne tout de suite et, et je fais des aller retour devant le tableau pour les, pour les.

275. B - Une fois que tu as fini d'écrire : c'est à quel moment que tu commences à faire les aller retour ?

276. L - Après euh..... une fois que j'ai écrit le, la première famille avec les propriétés… quand j'ai écrit la première famille je me suis retournée vers eux déjà pour qu'ils me répètent la propriété…

277.B - Mum, mum

278.L - Qu'il fallait que j'écrive et quand on est passé à la deuxième euh…… avant de passer à la deuxième famille justement euh.., j'ai, j'ai reculé pour qui... pour leur montrer en fait qu'il fallait reregarder les, les tris pour voir à quelle famille on allait passer

279.B - D'accord

280.L - Donc là, à ce moment-là, effectivement je suis repassée devant ceux qui étaient encore plus loin du, du paperboard

281. B - Maintenant à travers ce que l'on a exploré puisque ta question c'était de revenir au moment où tu choisissais d'écrire à leur place sur le paperboard et à travers tout ce que tu as dit, tu as eu l'impression d'avancer un petit peu dans ton questionnement qui était finalement c'est moi qui agit et c'est pas eux ?

282.L - Oui …. ben je pense que…… il fallait que cette affiche ce soit moi qui l'écrive.....

283.B - Mum, mum...

284.L - Et que dans les…. après c'est…. c'est dans les déplacements, dans …. la gestion du cours,

dans…… que je, que je réussis à ……. à garder tout le monde euh...

285. B - D'accord donc tu réussis à garder tout le monde dans les déplacements et dans la gestion du groupe ?

286.L - Je pense….. c'est l'impression que j'ai eue...

287.B - Mum, mum donc tu as l'impression à ce moment-là que tu réussissais à garder tout le monde ?

288. L - Mum, mum après dans la, au niveau de la participation orale….. c'est, c'est.... souvent les mêmes qui lèvent la main mais parce que.....

289. B - Oui sur cette impression-là, y aurait un moment où tu as cette impression de te déplacer mais de garder tout le groupe quand même même si c'est toi qui écrit ?

290. L - Oui même ceux, même ceux qui sont … qui parlent pas forcément beaucoup euh…. faisaient des aller retour entre le paperboard entre ce qui était affiché et moi qui me déplaçait....

291.B - D'accord.....

292.L - …… Pour certains après euh.. je revois pas….. je les revois pas tous mais ….. ceux à qui je fais attention euh…… je les revois suivre, suivre les mouvements, suivre mes, mes déplacements.....

293.B - Suivre tes déplacements, ils te suivaient toi ?

294.L - Oui voilà…….. donc je pense qu'ils….. du coup ils suivaient euh…. la démarche, ils suivaient où j'allais où je voulais aller en fait...

295.B - D'accord....

296.L - Et plus on a avancé et plus, plus les enfants enfin il y en avait de plus en plus qui, qui participaient et qui redonnaient des noms de propriétés ou des noms de familles.....

297.B - D'accord..

298.L - …. et quand ils étaient pas interrogés ils étaient pas contents……. j'en revois deux ou trois là....

Ce troisième temps me semble plus un retour sur sa pratique, la mise en mots et l'importance de son action où elle se rend compte que sa façon de faire était adaptée et qu'elle a su tout au long de ce temps de synthèse collective utiliser et mettre en valeur ce qu'ont apporté les élèves sans perdre leur attention. Elle formule ses objectifs : 210 L *«* qu'il est important que la trace écrite soit claire, lisible, correcte mathématiquement, assimilable et utilisable par les élèves. Elle indique que leurs écrits auraient été trop petits et donc inutilisables ensuite par les élèves du fond de la classe. Or cette trace vient mot pour mot de ce qu'ils ont dit *» ; 214 L* : « Parce que je savais que... ma feuille de paperboard, je savais qu'elle resterait jusqu'à la fin de la séance et que après euh…. pour la suite euh.... à la fin de la mise en commun écrite, y avait y avait un petit jeu à l'oral à partir de cartes, je savais qu'il fallait qu'ils aient ça sur les yeux clairement pour l'assimiler en fait..... et après… euh y avait un petit exercice individuel ça pouvait les aider » 224 L : «Ben ce qui est important c'est que…. j'écrive pas moi toute seule euh….. et que je dise pas bon ben là on a fait les trapèzes maintenant on écrit les

parallélogrammes ils ont ça, ça, ça, c'est que vraiment par contre, c'est moi qui écrive pour la clarté de la feuille mais que… ce qui est écrit ça vienne d'eux …. en les guidant mais c'est absolument pas moi qui ai formulé ce qui est écrit sur ma feuille »

Elle découvre qu'ils ont compris car les mains se lèvent de plus en plus (228), une élève donne les propriétés (234).

Elle formule que c'est mieux que ça soit elle qui écrive car l'organisation de l'espace feuille donnée à un élève n'aurait peut-être pas été judicieux (240).

Concernant la difficulté du long temps d'écoute des élèves (256, 260, 264), Laurence se rend compte qu'elle récupère leur attention par son déplacement, ses allers-retours, elle va plus près d'eux (268, 270, 278)

Finalement elle constate que la gestion de son cours et ses déplacements lui permettent de garder l'attention de tous les élèves (284) notamment ceux qui ne parlent pas forcément (290, 294).

Je crois que les questions sur ses buts (209), ses prises d'informations (213, 227, 261, 263), son action mentale (219), le sens de son action (222) et le retour sur sa problématique (239, 281) lui ont permis de clarifier son action de conforter ses choix. J'utilise un questionnement qui permet à Laurence d'analyser sa pratique plus que l'expliciter car elle est peu dans l'évocation.

La fin de cette partie montre ce que Laurence a conscientisé 282 : « cette affiche, il fallait que ça soit moi qui l'écrive » 284 : «... après c'est dans les déplacements, dans la gestion du cours que je réussis à garder tout le monde» 292 : «....je les revois suivre mes déplacements... 294 : «.... oui... voilà…. je pense qu'ils suivaient la démarche, ils suivaient là où je voulais aller en fait... »

IV - Conclusion de l'entretien

299. B - Donc est ce que tu veux revenir à un autre moment ou ça te suffit là ce qu'on a exploré quand tu commences à écrire et que tu te questionnes ils ont déjà écouté longtemps....

300. L - Non parce que après par rapport au fait que ça soit moi qui écrive, je revois après quand on a fait euh...je leur ai reposé des petites questions, j'ai fait un petit jeu de cartes où je donne une propriété, une ou plusieurs propriétés et il faut qu'ils retrouvent quelle famille ça peut être

301.B - Mum mum

302.L - Et je les ai vus, ils regardaient le fameux tableau, ils le regardaient donc si 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

303.B - Mum, mum

304.L - Mais ils regardaient, ils regardaient vraiment le.....l'affichage donc si l'affichage était illisible du fond c'était pas possible

305.B - Donc on s'arrête là, tu as l'impression d'avoir exploré le moment que tu avais choisi ?

306.L - Oui

307.B – Tu as l'impression d'avoir avancé un peu ?

308.L - Oui, oui, oui.

La fin de l'entretien me permet d'avoir le sentiment de Laurence sur ce qui s'est passé dans l'échange pour elle mais sur « sa lancée », elle continue à réfléchir sur l'utilité de son action dans la suite de son cours.

VI - Analyse de cet entretien

Ce que je cherchais

A travers ce premier entretien avec Laurence, je cherchais surtout à la familiariser avec cette technique de questionnement qui n'est pas habituelle et les professeurs stagiaires se demandent souvent où je veux en venir avec mes questions et ce que j'attends comme réponses de leur part. Je

l'utilise avec des stagiaires en formation où j'ai plusieurs identités : souvent formatrice ou accompagnatrice et mais aussi évaluatrice.

Ce premier entretien était une prise de contact qui permettait « d'apprivoiser » et de familiariser l'interviewée en lui faisant vivre les spécificités de cette technique d'entretien dual.

Avec Laurence, je n'avais que la casquette d'accompagnatrice (même si j'avais été sa formatrice l'année précédente) et je crois que cela a dû aider à ce premier entretien. En même temps, je voulais la questionner progressivement en m'autorisant à bien lui laisser le temps de choisir son moment, en lui faisant vivre l'évocation et en fragmentant un moment précis pour vivre l'expérience sans forcément vouloir arriver à de grandes prises de conscience et je lui avais dit préalablement qu'on travaillerait sur un moment de sa pratique pour l'aider à réfléchir sur sa façon de faire et que je la questionnerais pour l'aider à mettre en mots tout ce qu'elle avait fait. J'ai insisté sur le fait que rien ne valait l'expérience de l'entretien et qu'elle pourrait me questionner ensuite sur la manière dont il s'était déroulé. Ce que j'ai tenté de faire

- faire définir à Laurence le plus précisément possible un moment spécifié et insistant sur le contexte pour retrouver le moment qui l'intéressait

- obtenir la mise en mots de son problème professionnel et je crois qu'elle l'a formulé rapidement et n'en a pas changé ensuite

- faire mettre à jour l'origine de ce problème : verbaliser l'anté-début, elle a commencé à se questionner lorsqu'elle réalise qu'elle ne voit plus tous les élèves, notamment les décrocheurs

- amener des prise de conscience qui lui permettent de mieux comprendre ce qui s'est passé notamment dans la deuxième partie car j'ai pu lui faire recontacter son expérience et la mettre en évocation

- lui faire analyser sa pratique et répondre à sa problématique car je crois que la mise en mots de son expérience lui a permis de continuer à mettre à jour sa stratégie même si ce n'était pas de l'explicitation

Ce qu'il manque à cet entretien après transcription et analyse a postériori de ce qui s'est passé

Je crois que Laurence s'est laissée guider assez facilement avec une relative confiance et que j'ai pu lui laisser le temps de choisir son moment spécifié, elle a recontacté et évoqué ce moment de classe qui était tout proche en questionnant son rôle et sa place dans l'apprentissage des élèves. J'ai beaucoup trop insisté sur le contexte pour lui faire retrouver le moment choisi car j'ai eu des difficultés à l'amener et à la maintenir en évocation de façon à ce qu'elle puisse vivre pleinement la position de parole incarnée. Elle a recontacté son expérience et le moment spécifié mais je n'ai pas réussi à l'y faire rester suffisamment pour augmenter son remplissement expérientiel.

Mais peut-être ce vécu modeste de l'évocation, même s'il n'était pas profond, lui a permis d'aller plus loin dans le troisième temps après qui s'est révélé être de l'analyse de pratiques réflexive plus que de l'explicitation car l'échange était plus explicatif qu'évocatif, mon expérience de formatrice est plus importante dans ce domaine avec les enseignants stagiaires et elle s'est imposée face à ma difficulté de faire rester Laurence en évocation.

J'ai essayé de lui faire mettre en mots à la fois son action professionnelle, une part de sa sensorialité, de ses croyances et du sens de son action : 186 « Ben je me dis que certains pourraient décrocher très facilement et que ça serait naturel pour eux de décrocher à ce moment-là et de ne pas continuer à être vraiment dans ce qu'ils ont fait »188 « Ben du coup si c'est moi qui écrit, je me dis qu'eux, pour certains ça doit pas parler ils ont pas forcement compris »mais *je ne lui ai pas assez fait explorer certaines couches de son vécu comme ses états internes, sur ce qui se passait pour elle à ce moment-là : 202* « je sais que c'est sur leur, leur visage ou leur attitude.... je me rends compte de... il s'est passé quelque choses et ils ont envie de réfléchir et de trouver la réponse »

Je n'ai pas su questionner son ressenti corporel à faire « un arrêt sur image » qui aurait approfondi l'expérience de Laurence comme par exemple aux répliques 234 : «En fait pendant que j'écrivais...ils ont acquiescé et j'ai commencé à écrire et Margot qui a dit.....et donc là je me suis arrêtée.... » et 268 : « non parce que je les récupère en fin je les récupère quand j'écris plus quand j'attends qu'ils me donnent la suite, je suis pas restée à côté du paperboard, j'ai marché....je suis allé au fond de la classe et au niveau de la voix déjà qu'ils aient la voix plus près d'eux »)

Elle a quand même pu répondre à la question qu'elle se posait où elle avait l'impression d'en faire trop : d'écrire à la place des élèves alors qu'elle sait qu'il faut que cela vienne des élèves, qu'à ce moment-là ils retiennent mieux, que leur temps d'attention collective est limité.

Je crois que ce qui a été éclairant pour elle, c'est à la fois la prise de conscience qu'il fallait que ça soit elle qui écrive la synthèse pour que le tableau soit lisible et utilisable par les élèves et qu'elle n'avait pas perdu leur attention à la fois par les questions qu'elle posait, les réponses qu'elle suscitait et le fait qu'elle se déplace pour garder le contact avec tous.

Laurence a semblé étonnée de ce que cet entretien avait pu lui apporter, elle me l'a dit à la fin mais aussi quand je l'ai retrouvée quelques jours plus tard elle m'a confirmé que cet échange avait été éclairant pour elle.

.

Fin du Tome 2