

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

Nadine Faingold

Maître de conférences à l'IUFM de Versailles

Recherche : Construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide auprès des élèves en difficulté.

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

En France, les enseignants qui souhaitent se spécialiser dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté suivent une formation qui leur permet de passer le CAPSAIS (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire), option E. La recherche s'est donnée 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 :

1^{er} entretien

Je te propose d'évoquer les moments forts pour toi de ton année de formation à Cergy (au CAAPSAIS option E)

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

2^{ème} 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 ...

Temps 2 : Je te propose d'évoquer trois moments forts de ton vécu professionnel

Laisser à la personne quelques moments d'évocation silencieuse, faire noter les moments qui viennent ...

Temps 3 : 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".



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. »

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

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

38. Je revois des moments quand on était en stage de pratique accompagnée en réseau d'aides, au moment où les groupes se sont formés et où on avait notre petite 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 apprises, ou 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.

39. *ça m'intéresserait qu'on s'arrête là-dessus, si tu veux bien, tu prends ton temps... Donc un moment qui te reviendrait ...*

40. 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.

41. *Qui devait écrire ? Chacun d'entre eux ?*

42. C'était Ahmed qui avait le stylo 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.**

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

44. 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.

45. *Qu'est-ce qui se passe juste pour toi à ce moment-là ?*

46. 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.**

47. *Donc tu sens monter ça en toi, il ne se passe rien, et en même temps...*

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

49. *Donc comment tu fais par rapport à ce qui monte en toi ?*

50. 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 je me dis, 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.**

51. *Tu le sens quelque part ce réflexe ?*

52. 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...**

53. *Tu as un mouvement de recul, d'apaisement...*

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

55. *En ne leur disant rien...*

56. En ne leur disant rien. Tu vois ce que je veux dire ?

57. *Oui.*

58. 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, ça a été enregistré, 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, etc. Mais j'ai eu l'impression d'avoir

avancé justement dans ma recherche à moi, dans ce que je devais faire.



59. *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?*

60. Je me suis dit, j'étais face à eux, les gamins avaient le stylo, 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.

61. *Tu y es encore dans le moment-là ?*

62. 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...

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

64. 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.

65. *Si tu t'arrêtes juste là...*

66. 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 crisp

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)**

67. *(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...*

68. 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.

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

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

71. *Tu la laisses venir...*

72. 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 moment d'éclater la bulle, **elle était rassurante cette bulle**, alors qu'auparavant peut-être qu'elle m'aurait certainement ennuyé.

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

74. **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'institut, là je lui donne un côté bienveillant et un côté ça fait du bien à tout le monde. Ca c'est un moment important pour moi, et puis les gamins m'ont renvoyé les 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.



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

76. 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 coordonne la formation) et moi-même avons décidé de faire commencer l'année de formation au CAPSAIS :

Je repense à ce qu'on 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, il y a des moments comme ça. Donc on est dans le bain quand même dès le début quoi. Donc on prend conscience dès le début que puisque... enfin moi c'est comme ça que je l'ai vécu... puisque dans la formation on est autorisé à réfléchir, à **prendre du temps**, c'est professionnellement quelque chose qui est... qui est utile, qui est... pas valorisé, mais qui est reconnu quoi. 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...**

N'y a-t-il pas là un nouvel axe de réflexion : la formation à l'EdE comme changement du rapport au temps ?

Nadine Faingold

Pour faire écho au texte de Husserl publié dans le numéro précédent, voici des extraits du chapitre 4 de « Sciences de la mémoire » de Daniel Shacter (2003, Odile Jacob, Paris.)

L'extrait est un peu long au regard du droit de citation, aussi j'ai supprimé les références et j'ai passablement caviardé les extraits de façon à ce que vous soyez obligé de l'acheter si vous voulez aller plus loin. Dans tous les cas de figures je vous en recommande l'achat, il est très lisible et j'ai appris beaucoup en le lisant. Cependant l'auteur reste dans une perspective rationaliste, positiviste qui ne le conduit jamais à envisager les conditions subjectives des activités de rappel, ce qui conduit à plus d'un endroit à une certaine naïveté.

... pensez à l'expérience que le psychologue cognitif canadien Bruce Whittlesea a réalisée en 1993. Après qu'une liste de mots courants eut été donnée à étudier à des sujets, certains mots de cette liste et quelques mots nouveaux écrits en majuscules à la fin d'une phrase ont été présentés lors d'un test ultérieur : les participants devaient dire si ces mots finaux en majuscules étaient déjà apparus ou non, les mots précédents rendant ces derniers items très faciles à prévoir dans certaines

phrases (« La mer démontée ballottait le BATEAU ») et moins dans d'autres (« Elle fit assez d'économies pour pouvoir s'acheter une LAMPE »).

Quand le mot en majuscules n'avait pas fait partie de la liste préalablement étudiée, la réponse « nouveau » aurait dû être fournie : il a été parfois répondu « ancien » à la place. Plus important encore, la propension à prétendre indûment qu'un item avait été déjà rencontré était plus marquée quand les mots nouveaux étaient hautement prédictibles que lorsqu'ils l'étaient moins, et les mots