

## *Le « travail sur soi » en analyse de pratiques. Plus de conscience de soi ou remaniement psychique ?*

*Philippe Péaud*

**Résumé<sup>1</sup>** : *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 Poitou-Charentes<sup>2</sup>, 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 tech-

---

<sup>1</sup> Doctorant – Université de Provence (Aix-Marseille I) – Unité Mixte de Recherche ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation) – Axe Intervention éducative dans l'accompagnement professionnel.

<sup>2</sup> Il est consultable en ligne : [www.poitou-charentes.iufm.fr](http://www.poitou-charentes.iufm.fr), rubrique Formations.

nique :

- 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).

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<sup>3</sup>, 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,

<sup>3</sup> Groupe de Recherche sur l'EXplicitation, dirigé par Pierre Vermersch (CNRS). Voir le site : [www.expliciter.fr](http://www.expliciter.fr)

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<sup>4</sup> 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<sup>5</sup>.

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<sup>6</sup>. Le moment choisi par Henri comme 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<sup>7</sup> 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).

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> Cela apparaît nettement dans l'entretien. Voir la transcription intégrale dans l'annexe 1, en particulier les répliques 32, 42, 56 et 64.

<sup>7</sup> Nous sommes deux à animer ce stage, une collègue et moi, tous deux formateurs certifiés par le GREX.

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*<sup>8</sup> et la fragmentation de l'action<sup>9</sup>. 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 <sup>10</sup>	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).
Déroulement	<p>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)</p>	<p>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 preserves 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)</p>
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 <sup>11</sup>	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 ren-

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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).

<sup>10</sup> C'est ce qui précède le début et qui lui est relié.

<sup>11</sup> Ce qui suit la fin de l'action et qui lui est liée.

forcement 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 crispier 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'essaie 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<sup>12</sup>, accepte les choses telles qu'elles sont, soit capable d'écouter ». Si l'on met en parallèle les modalités de formation et les effets produits, cela donne le tableau suivant :

Cycle de l'action	Déroulement de la tâche de formation	Effets produits chez Henri
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 que des deux autres collègues choisit d'être B (58).
Déroulement	<p>B demande à A de raconter une situation qu'il n'a pas su bien faire et qu'il a envie d'améliorer</p> <p>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.</p> <p>B demande à A de sortir puis se concertent 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.</p> <p>On va chercher A. Le groupe change d'endroit<sup>13</sup> et s'installe pour le deuxième temps du travail.</p> <p>B donne la consigne à A</p>	<p>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)</p> <p>Henri prépare une situation-ressource pour ne pas avoir à aller « trop profond » (6.3, 6.5).</p> <p>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 té-</p>

<sup>12</sup> Voir également 136.2

<sup>13</sup> Le changement de lieu est un moyen pour faciliter le « recadrage » (Watzlawick). Chacun des temps de l'entretien est spatialisé : un lieu pour raconter la situation problème, un lieu pour expliciter le vécu de la situation ressource. C'est une façon de matérialiser le changement de contexte, donc de point de vue, puisque A devra, dans le dernier temps, regarder le premier lieu pour dire quel sens il donne désormais à la situation qui lui a posé problème (cf. la réplique 4).

		<p>moins 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).</p> <p>Henri a le sentiment d'avoir « mis le doigt sur ce qui blesse vraiment » (68.1).</p>
	B mène un entretien d'explicitation sur le contre-exemple choisi.	
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<sup>14</sup>. 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<sup>15</sup>. « 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<sup>16</sup> :

- « 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

<sup>14</sup> 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) !

<sup>15</sup> 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).

<sup>16</sup> En italique, les verbalisations manifestant ce changement de direction de l'attention.

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 V217 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 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

<sup>17</sup> 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.

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<sup>18</sup> 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)	
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

<sup>18</sup> Ce qui correspond dans la transcription aux répliques 115 à 121.

		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 <i>versus</i> 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 <i>versus</i> 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 <i>a priori</i> (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 <sup>19</sup>		

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 (puisque'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 puis-

<sup>19</sup> Non documenté.

sance 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<sup>20</sup>, 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 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 & Brau-Antony, 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. *Carefour 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-

<sup>20</sup> 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).

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 brosse 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 preserves 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 Ça 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 vois, 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 crispier 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 mis 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 quand 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'aurai 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 !
- 101 Ah, 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.
- 106 106.1 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'aurai 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...exprimé 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

143 D'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.



# Claire et ses clés

Maryse Maurel

J'ai mené cet entretien, (06/ 01/ 95, environ 12 mn) comme entretien secondaire, au cours d'un entretien de recherche sur l'activité mathématique d'une étudiante (Claire) pendant un TD (auquel je n'avais pas assisté). Claire était convaincue qu'elle ne pouvait pas réaccéder à des informations qui nous manquaient. Je change donc d'objectif d'entretien en 3. M, je repasse un nouveau contrat de communication de 7. M à 14. C. J'explore le contexte de 15. M à 90. C pour chercher quelque chose qui permettra de faire bouger la résistance de Claire à accepter d'accéder à du pré-réfléchi (voir Piaget et Vermersch), je renouvelle le contrat en négociant avec Claire de 91.M à 105. M et, à partir de 107. M, je l'accompagne dans une évocation à partir de sa mémoire kinesthésique, pré-réfléchie (c'est-à-dire dont elle n'a pas conscientisé les informations disponibles). Elle retrouve en 140. C ce qu'elle pensait en mettant la clé dans la serrure ce jour-là, à midi, en rentrant chez elle, et je renouvelle le contrat en 151. M pour revenir aux objectifs de l'entretien de recherche maintenant que Claire sait, parce qu'elle vient de le faire, qu'elle peut réaccéder à des informations dont elle n'a pas la conscience réfléchie, qu'elles sont disponibles pour elle.

1. M Là vous me donnez votre vision à vous de la séance, je ne la mets pas du tout en question mais ce que je vous proposais de faire ce n'était pas ça, ce que je voudrais c'est
2. C Oui mais j'y arrive pas à dire ce que je faisais moi, je voyais pas comment j'étais j'arrive pas à analyser ce que je ressentais juste à ce moment-là
3. M Vous avez déjeuner où à midi
4. C A midi là
5. M Oui
6. C Chez moi
7. M Oui, est-ce que vous êtes d'accord pour répondre à quelques questions
8. C Oui
9. M Vous avez déjeuné chez vous à midi
10. C Oui
11. M Bon vous pouvez me décrire, si vous êtes d'accord
12. C Oui oui (*rires*)
13. M Si ça vous embête, on prend autre chose
14. C Ça me gêne pas
15. M Votre repas en commençant par le moment où vous avez commencé la préparation du repas qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là, racontez-moi, si vous voulez, le début de votre repas
16. C Non non mais ça me gêne pas mais je comprends pas ce que vous me demandez
17. M Ce matin vous avez fait quoi
18. C Je suis allée en cours
19. M Et après le cours
20. C Je suis rentrée chez moi
21. M Vous êtes rentrée chez vous à pied, en bus, dans une voiture
22. C A pied
23. M Vous êtes descendue chez vous à pied, bon, vous êtes arrivée chez vous
24. C Avant je me suis arrêtée acheter une galette des rois
25. M D'accord, vous vous êtes arrêtée acheter une galette des rois, quand vous êtes rentrée chez vous vous avez quoi à la main
26. C Mon sac d'un côté, la baguette et la galette des rois en équilibre (*elle montre avec la main gauche*), j'ai posé mon sac parce que j'avais les clés dans la poche gauche

27. M Oui
28. C J'ai pris les clés (*elle montre avec sa main droite*) et j'ai ouvert
29. M Oui il y a combien de clés à votre trousseau
30. C Une deux trois quatre (*elle va chercher l'information non disponible*)
31. M Quatre et la clé avec laquelle vous ouvrez votre appartement c'est laquelle
32. C Il y en a deux celle du verrou en haut
33. M Oui, elle est grosse petite
34. C Petite, c'est une clé d'appartement plate
35. M Oui
36. C Et l'autre (*inaudible*)
37. M Donc vous avez votre (*je fais en miroir le même geste qu'elle en 26 C*)
38. C Oui la première clé, après l'autre
39. M Elle est où la première clé
40. C En haut
41. M En haut
42. C Après je prends l'autre clé
43. M Oui toujours de la même main
44. C Oui l'autre est occupée (*rires, elle mime*) après je rentre, enfin j'enlève la clé de la serrure et je rentre
45. M (*inaudible Fax*) quand vous entrez c'est comment chez vous plutôt clair plutôt sombre
46. C Plutôt clair
47. M Plutôt clair et il fait plutôt bon plutôt frais
48. C Par rapport à dehors il fait plutôt chaud
49. M Vous le sentez
50. C Oui
51. M Quand vous ouvrez la porte
52. C Oui oui
53. M Et la clé qu'est-ce que vous en faites de la clé
54. C Je la garde à la main, je pousse mon sac avec le pied pour le faire rentrer
55. M Avec quel pied
56. C Le droit
57. M Oui, vous le poussez à l'intérieur et après
58. C Je pose, à gauche il y a ma chambre, je pose la baguette et la galette des rois sur le lit ensuite je prends mon sac et les clés et je les pose sur le lit
59. M Et la porte elle est restée ouverte
60. C Oui
61. M Vous laissez la porte ouverte
62. C Oui oui mais je vais la fermer hein je reprends le gâteau des rois et la baguette, je vais fermer la porte il y a mon ami là dans le couloir je dis tiens, je continue à raconter
63. M Non vous voyez que pour des actions physiques vous pouvez me décrire dans le détail, je sais avec quelle main vous avez pris vos clés, je sais qu'il y a quatre clés sur votre trousseau, je pourrais vous en demander davantage, je sais que vous avez poussé le sac avec le pied droit
64. C Oui mais ça c'était à midi et c'est ce que je fais tous les jours
65. M Non vous n'arrivez pas tous les jours avec la galette et la baguette
66. C Non non non
67. M Et peut-être que tous les jours vous n'avez pas les deux mains prises ce qui vous oblige à pousser le cartable avec le pied droit, ça c'était à midi
68. C C'est pas la première fois
69. M Est-ce que hier soir vous l'avez fait de pousser le cartable avec le pied droit, quand vous êtes rentrée chez vous hier soir
70. C Non
71. M Qu'est-ce que vous aviez dans les mains
72. C Juste mon sac
73. M Et alors vous avez ouvert comment hier soir

74. C En gardant mon sac à la main
75. M Dans quelle main
76. C La gauche
77. M Vous avez le cartable dans la main gauche
78. C Ouais
79. M Vous avez pris les clés
80. C Qui étaient dans mon cartable et j'ai ouvert
81. M Et vous avez fermé la porte comment hier soir
82. C Après avoir posé mon sac
83. M Vous avez posé le sac sur votre lit
84. C Non non je l'ai posé là dans l'entrée
85. M Par terre ou en l'air
86. C Par terre oui oui
87. M Vous posez le sac et puis
88. C J'ai fermé la porte, j'ai fermé le verrou
89. M Oui vous avez fermé le verrou et les clés
90. C J'avais toujours les clés à la main après j'ai pris mon sac je l'ai mis dans la chambre j'ai posé les clés sur la table de nuit (*rires*)
91. M Vous voyez que vous me donnez une description précise
92. C Oui mais c'est pas ce que je ressentais moi, c'est ce que j'ai fait
93. M Mais c'est ça que je vous demande, sans interprétation, vous ne m'avez pas dit j'ai bien ouvert la porte ou je pense que j'aurais pu l'ouvrir plus élégamment et vous avez décrit des actions
94. C Et ben là dans l'exercice de maths
95. M Dans l'exercice de maths je vous demande si vous êtes d'accord pour me décrire des actions comme ça, j'ai pensé ça, j'ai fait ça, je me suis dit ça, j'ai vu que lui il rigolait, une description pas des explications, c'est tout à fait intéressant mais c'est pas ce que je cherche aujourd'hui. Est-ce que c'est plus clair maintenant ce que je vous dit
96. C Oui
97. M On n'est pas obligé de continuer
98. C Non mais ça me gêne pas mais j'ai pas assez de souvenirs pour dire exactement, ce que j'ai fait quand j'ai posé ma question, ce que j'ai écrit après je m'en souviens mais euh après ce que j'ai ressenti en moi, ce que je me suis dit et tout ça
99. M Je voudrais aujourd'hui que vous me décriviez de façon précise quelque chose que vous pensez, vous m'avez décrit de façon précise comment vous ouvrez votre porte et vous posez votre galette sur le lit, quelque chose où vous me décrivez votre pensée sur des maths d'une façon équivalente, vous allez choisir le support vous allez prendre autre chose si vous voulez
100. C Attendez attendez, vous voulez que je vous décrive ma façon de penser, la même façon que je viens de décrire ce que j'ai fait là à midi, ce que je pense des maths
101. M Non pas ce que vous pensez des maths, je m'en fiche ce que vous pensez des maths (*rires*) non je m'en fiche pas mais aujourd'hui c'est pas ça, qu'est-ce que vous faites, bon je reprends cet exemple, on le quittera tout à l'heure, quand vous avez posé la question à Monsieur D il y a un moment où vous avez levé le doigt, avant de lever le doigt vous vous êtes dit dans votre tête quelle question vous allez poser et vous avez fait plusieurs essais et il y a quelque chose qui a fait que vous avez choisi une question plutôt que d'autres
102. C Mais ça c'est pas quand je fais des maths c'est tout le temps
103. M Ben oui tout le temps bien sûr, bien sûr et ce qui m'intéresse c'est quand vous le faites à propos de maths
104. C Oui
105. M Je ne vous ai pas demandé à quoi vous étiez en train de penser quand vous aviez vos clés et votre galette des rois, je vous l'ai pas demandé mais
106. C Et ben voilà mais ça je serais bien incapable de le dire alors que c'était à midi
107. M Vous allez vous remettre au moment où vous arrivez devant votre porte, la baguette et le gâteau des rois

108. C Mm
109. M Vous prenez les clés (*je refais son geste*)
110. C Ouais ouais
111. M Vous prenez la clé
112. C D'en haut
113. M Du verrou d'en haut
114. C Ah je l'ai pris avec la bouche d'ailleurs
115. M Oui
116. C Je sais parce qu'après ça a mis du rouge à lèvres dessus
117. M Et avant qu'elles soient dans la bouche elles étaient où les clés
118. C Non non j'ai pris mes clés, je les ai sorties (*geste de la main*) et pour trier trouver la bonne clé au milieu des quatre, j'ai fait comme ça (*elle mime avec ses mains et sa bouche*) enfin sorti la bonne après je l'ai prise avec la main
119. M Et au moment précis où vous avez mis la clé dans la serrure
120. C Et ben
121. M Vous pensiez à quoi, remettez-vous devant votre porte, vous avez la galette, vous la sentez, vous sentez le poids
122. C Mm
123. M Vous pouvez sentir
124. C Ouais ouais
125. M La clé que vous avez pris avec la bouche
126. C Oui
127. M Vous la récupérez avec la main
128. C Oui
129. M Vous allez la mettre dans la serrure
130. C Oui
131. M A ce moment-là
132. C Et ben juste à ce moment-là j'ai vu le rouge à lèvres c'est là que je l'ai vu
133. M Oui vous avez vu le rouge à lèvres, vous sentez le gâteau là, il pèse lourd
134. C Non il est en équilibre plutôt
135. M Il est en équilibre, vous mettez la clé
136. C Ouais
137. M Et vous voyez le rouge à lèvres, il est où le rouge à lèvres
138. C Juste sur les dents
139. M Oui
140. C Et je me dis (*rires*) oui mais c'est bête comme truc
141. M Gardez-le pour vous mais vous l'avez retrouvé
142. C Oui (*rires*)
143. M Et voilà, vous avez retrouvé ce que vous pensiez quand vous avez mis la clé dans la serrure. C'est tout, vous le gardez pour vous, ce qui m'intéresse c'est que vous l'avez retrouvé pour vous
144. C Ouais
145. M Si je vous pose la question brutalement tiens au fait quand vous avez mis la clé dans la serrure à midi vous pensiez à quoi, vous allez me dire je ne me rappelle plus, c'est normal, tout le monde vous fait cette réponse
146. C Oui
147. M Si on se remet là en retrouvant les sensations du corps, ce qu'on a vu, vous avez vu le rouge à lèvres vous avez dit tiens quelque chose qui vous fait rire et que vous gardez pour vous, mais vous avez retrouvé à quoi vous pensiez
148. C Oui oui
149. M A ce moment précis
150. C Oui oui, oui mais là il y a eu ce petit détail qu'il y avait du rouge à lèvres
151. M Oui et bien je cherche le rouge à lèvres dans l'exo d'analyse et je ne suis pas arrivée à le trouver

# Entretiens cliniques logopédiques et entretien d'explicitation

Karin Leresche Boulliane

(Cet article a été écrit pour la revue "Langage et Pratiques" de l'association suisse des logopédistes/orthophonistes francophones.)

"Le psychique, en un mot, c'est la solitude de la vie que,  
par intermittence, vient secourir le miracle du discours"

P. Ricoeur, *Discours et communication*, ed. De l'Herne, 2005

*Formée depuis quelques années aux techniques d'aide à l'explicitation, développées et théorisées par Pierre Vermersch et son groupe de recherche (Groupe de Recherche sur L'Explicitation - GREX), je me propose de présenter succinctement l'origine de l'entretien d'explicitation puis quelques-uns de ses principes fondamentaux. Puis, j'illustrerai par quelques exemples comment cette approche a permis d'affiner considérablement ma pratique des entretiens cliniques logopédiques.*

*Par entretien logopédique, je considérerai toute situation professionnelle d'interaction orientée vers un but, c'est à dire aussi bien les séances avec les patients, les proches ou les relations interprofessionnelles. Quant au terme clinique, il renverra à la rencontre entre un praticien particulier et un ou des sujets singuliers.*

## 1. Origine de l'entretien d'explicitation

*Nées du pari de créer une méthodologie rigoureuse pour l'étude de la subjectivité, les techniques d'aide à l'explicitation ont pour but de mettre à jour les actions matérielles et mentales d'un sujet de son propre point de vue. Ces techniques ont été conceptualisées et élaborées depuis une vingtaine d'années par Pierre Vermersch, psychologue-chercheur à Paris :*

« Je voulais pouvoir prendre en compte le point de vue de celui qui avait vécu l'activité (point de vue en seconde personne), enrichir les données par ce dont il pouvait témoigner de ses prises d'information et de la conduite de ses actes cognitifs. Cette visée de l'inobservable ouvrait en fait à toute la dimension privée de l'activité cognitive, elle inaugurait une saisie possible de la subjectivité suivant celui qui la vit. Vaste perspective. Pour viser directement cet inobservable, un seul moyen, recueillir le témoignage de celui qui a vécu la situation et, pour cela, lui demander de verbaliser son vécu. À ce moment, je ne concevais pas de procéder autrement que par entretien, conservant ainsi l'extériorité du chercheur par rapport à son informateur, *le chercheur restant dans le rôle de celui qui recueille des données d'un autre que lui. De là est née une technique d'entretien : l'entretien d'explicitation.* » (P. Vermersch, *Expliciter*, mars 2007, n°69).

Pour développer cette approche, P. Vermersch s'est référé à son expérience professionnelle de chercheur et de psychothérapeute ainsi qu' à différents courants de pensée dont :

- les orientations psychothérapeutiques outre-Atlantique (M. Erikson, V. Satir, R. Bendler, J. Grinder, C. Rogers, etc).
- la théorie piagétienne <sup>21</sup>(principalement : la méthode « critique » piagétienne, la référence à l'action pour accéder au cognitif et les travaux tardifs de J. Piaget sur la prise de conscience) .
- la phénoménologie <sup>22</sup> de Husserl

<sup>21</sup> (...) l'action à elle seule constitue un savoir autonome et un pouvoir déjà considérable, car, s'il ne s'agit que d'un « savoir-faire », et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même. » Piaget, J. La prise de conscience, PUF, Paris, 1974, page 275, cité par P. Vermersch, L'entretien d'explicitation, p. 72).

<sup>22</sup> « Finalement, ce qui m'apparaissait le plus prometteur était la phénoménologie de Husserl. Certes, il s'agissait

## 2. Un entretien d'explicitation, qu'est-ce que c'est ?

Faire expliciter une personne dans *une situation d'entretien* d'explicitation, c'est *l'inviter à recontacter une expérience passée, singulière puis à la mettre en mots..*

- *Une situation d'entretien*

L'entretien d'explicitation est généralement subordonné à un contexte social qui définit l'objet d'une rencontre (la consultation logopédique par exemple).

- *Inviter à :*

Les techniques de l'explicitation s'utilisent pour élucider quelque chose en se fondant sur une démarche descriptive (par exemple, dans le « quotidien » d'une logopédiste : s'informer de la manière dont s'y prend tel enfant pour lire/écrire, aider une personne -patient, parent, enseignant, stagiaire- à mettre en évidence comment il s'y prend pour effectuer telle ou telle tâche, etc...). Il importe de définir une direction, un but avant de proposer une explicitation à quelqu'un même s'il peut être difficile de définir à l'avance ce que l'on cherche exactement (il ne serait sinon pas nécessaire d'explicitier !).

- *Recontacter une expérience passée, singulière:*

L'interviewé se réfère toujours à une expérience passée, singulière située dans un espace-temps. Il s'appuie sur un travail de remémoration qui fait appel à sa mémoire épisodique ou autobiographique.

- *Mettre en mots une expérience :*

L'explicitation part du postulat que lorsque nous vivons une expérience ou lorsque que nous effectuons une action ou une activité, nous ne sommes pas conscients<sup>23</sup> de toutes les dimensions de notre vécu. Faire expliciter quelque chose à quelqu'un, c'est lui permettre de « réfléchir » (au sens de réfléchissement) une expérience au travers d'une verbalisation. Ce passage d'une expérience vécue à une mise en mots implique un changement de niveau et un élargissement du champ de conscience: l'expérience passée est réfléchie sur un autre plan, celui de la représentation, principalement mis en forme par le discours. Certains gestes peuvent également accompagner la parole et constituer une voie d'accès à ce changement de niveau. (Pour plus de détails, cf. Faingold, 2004).

## 3. Déroulement d'un entretien d'explicitation « standard »

Je me propose de décrire le déroulement chronologique d'un entretien d'explicitation « standard » en mettant en exergue certains points qui le définissent. Pour la suite de cet exposé et suivant la convention établie au sein du GREX, je désignerai par A la personne interviewée qui explicite et B l'intervieweur.

*Premièrement : définir les buts de la rencontre et de l'entretien et énoncer une demande de consentement*

Un entretien d'explicitation « canonique » s'ouvre par une clarification des buts de la rencontre. Dans quel but A et B sont-ils réunis ? Que vont-ils faire ensemble ?

Est-ce A qui souhaite élucider/clarifier une question par rapport à une expérience ? Ou

est-ce plutôt B qui souhaite s'informer des activités mises en œuvre par A dans une situation (par exemple, une logopédiste qui cherche à savoir ce qui s'est passé pour un enfant dans une situation d'apprentissage) ?

Une fois ces buts définis et avant de débiter l'entretien, B énonce une demande formelle de consentement à A. Cette demande peut être reformulée en cours d'entretien si nécessaire. A est également informé qu'il a la liberté d'interrompre l'entretien à tout moment.

### Exemple 1<sup>24</sup>: entretien entre un père et une logopédiste

M. S. (A) annonce à une logopédiste (B) que sa jeune enfant, en cours de traitement logopédique « fait des caprices » à la maison.

---

d'un travail de philosophie, excluant a priori toute démarche de recueil de données empiriques. Mais ce que j'en connaissais alors me le faisait percevoir comme une psychologie descriptive, basée sur la description et l'analyse d'exemples vécus et mobilisant une méthode d'accès à ces vécus, une méthode de description, un langage technique innovant permettant de désigner les propriétés de ces vécus. « (Explicitier, mars 2007, n°69).

<sup>23</sup> P. Vermersch ne parle pas d'inconscient mais de pré-réfléchi pour désigner un vécu non conscientisé (P. Vermersch, L'entretien d'explicitation, p. 85)

<sup>24</sup> Les exemples de cet articles sont fictifs mais inspirés de ma pratique

*Clarification des buts et demande de consentement :*

A souhaite mieux comprendre la raison des caprices de son enfant et s'il peut faire quelque chose pour y remédier.

B lui propose, s'il le souhaite, de trouver un moment où sa fille a fait un caprice qui lui paraît signifiant par rapport à sa demande.

*Deuxièmement : permettre à A de se remémorer une expérience*

Une fois le(s) but(s) de l'entretien défini, il s'agit pour A de « recontacter » son expérience, terreau du futur travail d'explicitation. B dispose de certaines stratégies pour faciliter cette remémoration susceptible d'amener A à un « quasi-revivre ». Certaines de ces techniques ont été empruntées à la Programmation Neuro-Linguistique, d'autres ont été développées par le GREX.

**Suite exemple 1 :**

La logopédiste (B) peut chercher à faciliter le processus de réfléchissement de l'expérience de M. S. (A) en le questionnant sur le contexte de ce caprice particulier :

B : « quand cela s'est-il passé ? » ou/puis « où étiez-vous ? » ou/puis « qui était présent ? » etc.

B peut aussi simplement poser la question suivante :

« qu'est-ce qui vous revient du dernier caprice de votre enfant ? »

et attendre....

Le processus de réfléchissement d'un vécu demande du temps à l'interviewé : à ce moment de l'entretien, A marque généralement un silence puis change d'attitude quand il commence à parler (débit de parole ralenti, décrochement du regard). Il se tourne vers son monde interne et est alors plus en contact avec lui-même qu'avec son interlocuteur.

*Troisièmement : faire expliciter une expérience*

Le travail d'explicitation du vécu d'une personne se réalise dans la continuité de ce processus d'émergence et de remémoration d'une expérience.

- *Catégoriser les énoncés du récit en fonction de l'action*

P. Vermersch a mis en évidence que le récit d'une expérience comporte différents types d'informations. En explicitation, nous apprenons à les repérer et à les catégoriser en fonction des actions effectivement réalisées par le locuteur. Repérer dans un premier temps les verbes d'action dans son discours ou l'y ramener par un questionnement ciblé est une manière efficace d'accéder à une description de sa « réalité » interne ou externe. La référence première à l'action de l'interviewé est la clé de voûte du développement des techniques d'explicitation<sup>25</sup>.

- *S'appuyer sur les propres mots de l'interviewé*

Dans ces techniques, B reprend les propres mots de A pour mener son questionnement. Il cherche à s'y tenir en évitant de faire surgir ou d'induire des éléments non-nommés par A. Ses interventions agissent plutôt comme une invitation à déplacer son attention sur différentes dimensions de son expérience (cf. infra) : B devient en quelque sorte un passeur entre A et lui-même.

**Exemple 4 : entretien entre un adolescent en grandes difficultés scolaires (A) et une logopédiste (B)**

A rapporte une épreuve de français où il a éprouvé des difficultés. Au cours d'un moment d'explicitation de cette épreuve, il énonce :

A : (...) (dans cette épreuve de français), « j'ai paniqué... »

B a plusieurs possibilités de questionnement suite à cette affirmation :

B : *et quand tu as paniqué*, qu'est-ce que tu as fait ? (centration sur l'action)

Ou

*et quand tu as paniqué*, qu'est-ce que tu as su faire quand même ? (centration sur les savoirs)

Ou

*et quand tu as paniqué*, qu'est-ce qui se passait d'autre pour toi ? (centration sur des dimensions non-nommées de l'expérience)

- *Faire « déplier » les implicites*

Lorsqu'un interlocuteur produit un discours, ses expressions comprennent de nombreux implicites

<sup>25</sup> "Si par action, je désigne la réalisation d'une tâche, l'entretien d'explicitation vise la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en oeuvre dans une tâche réelle. De plus, ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en oeuvre (...) pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (...), pour cerner les représentations ou les pré-conceptions sources de difficultés." (P. Vermersch, L'entretien d'explicitation, p. 18)

qu'il peut être intéressant de « déplier » afin de les rendre plus explicites. Par exemple, la plupart des expressions évoquant une qualification renvoient à des jugements ou des comparaisons qu'il peut être intéressant de questionner afin de mieux comprendre les critères de la personne qui est face à nous. Si quelqu'un énonce « c'est un enfant *agit* » nous ne connaissons pas pour autant les critères de la personne qui émet ce jugement et nous n'avons pas beaucoup d'informations sur le comportement de cet enfant. Des questions renvoyant à une description plutôt qu'à un jugement (par ex : *Et quand il est agit, il est comment ?* ou *seriez vous d'accord de me parler d'un moment où vous le trouvez agit ?* ) nous donne par contre accès à des informations souvent plus opérationnelles pour comprendre le point de vue d'autrui. Il en est de même avec de nombreuses expressions à caractère général ou abstrait comme « *on, les gens, l'intelligence, la maladresse,* » etc .

#### ***Quatrièmement : mettre un terme au travail d'explicitation***

Le degré de détail auquel peut amener l'explicitation rend la clarification des buts essentielle non seulement pour guider l'entretien mais également pour mettre un terme au questionnement.

Une fois le but de l'entretien jugé atteint, la fin du processus d'explicitation se manifeste par l'interruption du processus de réfléchissement de l'expérience. Une réflexion d'une autre nature, plus conceptuelle, plus générale et non systématiquement référée à un vécu, peut avoir lieu.

#### **Exemple 1 (suite)**

M.S. a pu faire un travail d'élaboration après avoir explicité 4 « caprices » de son enfant : des constantes sont apparues entre eux comme l'absence d'un tiers et des promesses non tenues. Ont émergé également des ressources potentielles pour les apaiser (certains d'entre eux ayant été jugés moins explosifs, M. S. a pu mettre en évidence les actions qui avaient pu y contribuer.)

Ce travail d'élaboration a été effectué par la « simple » explicitation de ces 4 moments. Les réflexions menées sont venues dans un 2<sup>ème</sup> temps et se sont appuyées sur ces descriptions qui ont largement contribué à donner sens au comportement de cet enfant.

C'est toutefois le passage par l'étape du réfléchissement d'une expérience singulière qui permet d'élargir le champ de la conscience et qui constitue la spécificité de l'explicitation.

### **4. Résonance des techniques d'explicitation sur ma pratique : de l'entretien d'explicitation aux techniques d'aide à l'explicitation**

Dans ma pratique professionnelle, au cours des nombreux entretiens que je mène aussi bien avec les enfants, leurs parents ou d'autres professionnels, il est rare que je mène un entretien d'explicitation de but en blanc tel que décrit ci-dessus. Pourtant, l'apprentissage de cette technique et les différentes réflexions menées au sein du GREX ont non seulement influencé ma pratique mais également changé mon regard sur mes interventions. Certains de ces changements ne sont pas l'apanage de l'apprentissage des techniques d'explicitation et s'acquièrent sans doute par l'apprentissage d'autres techniques d'entretien ou dans le cadre d'autres formations. D'autres me paraissent plus spécifiques des recherches initiées et menées par P. Vermersch et le GREX. En guise de conclusion, j'en donnerai quelques illustrations :

#### ***- Formuler une demande de consentement***

Reprenant la procédure d'ouverture d'un entretien d'explicitation, j'ai pris l'habitude de formuler explicitement des demandes de consentement et de les réitérer si nécessaire au cours de mes différents entretiens professionnels : « *Est-ce que tu/vous es/êtes d'accord de faire ce que je vous propose ? De parler de ce sujet ? De vous laisser questionner sur cet objet particulier ?* ». Cette demande de consentement a souvent l'effet d'un souffle de liberté dans les cadres formalisés de certaines rencontres professionnelles : avec des enfants qui n'ont généralement pas le choix, avec des parents, avec des enseignants. Elle est d'autant plus précieuse que la demande d'intervention logopédique est floue.

#### ***- Des interventions moins nombreuses mais plus ciblées***

L'art de l'explicitation repose en grande partie sur l'habileté du questionnement. Quel type de questions poser ? A quel moment les poser ? Comment les formuler ? Dans quel but ?

Reprenant la formulation de Vermersch, j'évolue dans mes entretiens en me posant désormais la question : quels effets est-ce que je cherche à produire chez mon interlocuteur en lui posant telle question ou en formulant tel énoncé à tel moment ? Que vais-je provoquer ? Susciter ? Est-ce utile ? Nécessaire ? J'accorde également plus de place au silence non en terme de vide mais plutôt en terme de création d'espace laissé à l'autre pour le déploiement de sa subjectivité.

### *- Renforcer l'attention de l'interlocuteur sur certaines dimensions de son expérience*

Par notre attitude, nos interactions verbales ou non-verbales (questionnements, silences, reprises, propositions), nous agissons sur l'attention<sup>26</sup> de nos différents interlocuteurs. En les orientant ou focalisant sur certaines dimensions de leurs expériences, nous avons la capacité de mettre en relief différents aspects de leur vécu.

#### **a) Entretiens avec les parents**

Les premiers entretiens avec des parents qui viennent consulter pour des troubles du langage de leur enfant sont des moments importants dans le processus thérapeutique. En un minimum de temps, il s'agit non seulement de clarifier la demande mais également d'obtenir différents types d'informations (des plus factuelles aux plus subjectives). Penser l'entretien en terme de « guidage attentionnel » peut s'avérer très opérationnel : dans le récit, forcément elliptique, que nous font les parents de l'histoire et des difficultés de leur enfant, sur quel objet les arrêter ? Les relancer ? Leur demander d'approfondir ? De quelles informations ai-je besoin ? Face à l'émotion visible d'une mère qui me parle de la malformation de son enfant à sa naissance, est-ce utile de renforcer son attention en la renvoyant à son vécu à ce moment là ? Ou est-ce juste une émotion à prendre note et à laisser passer dans le flux du discours ? Quels mots de l'enfant, des parents peut-il être intéressant de reprendre, ponctuer, faire « déplier » pour saisir au mieux leur « subjectivité » et saisir leur problématique ?

#### **b) Séances avec les patients**

Lors des séances avec les patients, je cherche à renforcer leur attention sur certaines conduites en faisant « des arrêts sur images », c'est-à-dire que je ponctue le flux de la séance par des demandes d'explicitation quand je repère des événements susceptibles d'amener une dynamique de changement ou un autre regard sur soi ou ses difficultés. Le travail d'explicitation a alors lieu dans un quasi-immédiat, dans un événement ou mouvement qui vient de se produire, que je juge positif en tant que témoin extérieur et dont je pense utile d'en rendre le patient conscient. Par exemple, avec des enfants souffrant de troubles d'apprentissage, j'accorde une grande importance à leurs conduites spontanées d'auto-correction qui peuvent apparaître aussi bien dans des activités structurées que dans des moments informels.

#### **Exemple 5 : entretien entre une élève de 3P en grande difficulté d'apprentissage de l'écrit et une logopédiste**

Alors qu'elle lit un texte en l'oralisant, Olivia produit « tarteur ». Elle interrompt sa lecture, revient sur le mot puis s'auto-corrige : « tracteur ».

B : (cachant le texte écrit avec la main, s'adresse à elle) « Tiens, c'est intéressant ce que tu viens de faire... », (Olivia s'arrête dans un premier temps, ne paraît pas comprendre).

B : « qu'est-ce qui vient de se passer pour toi, juste-là ? »

A : « ah oui, j'ai fait une faute »

B cherche à orienter son attention non pas sur « la faute » mais sur ce qu'elle est parvenue à faire, c'est-à-dire sur le fait d'avoir pris conscience qu'il y avait une erreur. Pour cela, elle s'enquiert des prises d'informations qui l'y ont amenée :

B : « Et comment tu savais que tu avais fait une faute ? »

A : « parce que je connaissais pas ce mot ».

A partir de ce micro-événement et de cette micro-explicitation, A et B discutent de l'importance de la compréhension, point nodal de la lecture.

#### **Exemple 6 : entretien entre une élève en fin de 2P en grandes difficultés d'apprentissage de l'écrit avec des séquelles de troubles de langage oral**

A essaie d'écrire le mot valise. Elle écrit d'abord valise puis s'arrête, efface le i, le l et parvient au mot valise.

B : « Laure, si tu es d'accord, j'aimerais bien qu'on revienne juste au moment où tu as changé quelque chose au mot... »

A : « Valise ? »

B : « oui, qu'est ce qui s'est passé, juste avant ce moment-là ? »

A : « alors...j'ai vu....d'abord...j'ai fait le son....j'ai fait (v) puis après (a) pis après (vali), pis en premier j'ai entendu le (l) (...) alors j'ai effacé. »

<sup>26</sup> L'attention est définie dans une perspective phénoménologique : « si l'on adopte une approche subjective ( i.e. ce qui est propre au sujet) (...), l'attention est conçue (...) comme ce qui module "la conscience de" (P. Vermersch, Expliciter 43, 2002)

Rendre l'enfant attentif à ses propres corrections me paraît important même si de nombreuses opérations langagières sont opaques à la conscience. Dans ces moments-là, se produisent des événements essentiels d'un point de vue thérapeutique : un élément dynamique, allant dans le sens de l'autonomie de l'enfant a lieu. Je souhaite mettre en relief ce mouvement même si je ne détiens pas la clé de son fonctionnement, ni sans doute mon interlocuteur.

Ce type d'intervention a également pour but de brouiller la spirale de l'échec en rendant les patients conscients d'un « fonctionnement heureux » (P. Ricoeur). Je poursuis le même objectif en fin de séance en demandant aux enfants de revenir sur des moments de la séance. Par exemples : *Qu'est-ce que tu as su faire aujourd'hui?* Ou *Qu'est-ce tu as réussi de nouveau?* Ou *Qu'est-ce qui s'est passé d'important pour toi aujourd'hui ?* Ou *Avec quoi tu repars ?* Ou *Qu'est-ce que tu pourrais réutiliser ?*

Dans nos traitements, nous agissons souvent à un niveau métalangagier dans le but d'intervenir sur les apprentissages de l'enfant, principalement dans le cas de troubles du langage écrit. Certains chercheurs comme E. Gombert distinguent les apprentissages implicites et explicites comme facteurs du développement des compétences langagières des enfants. Attirer l'attention des enfants en difficulté sur des composantes s'intégrant a priori de manière implicite (par exemple sur l'acceptabilité de certaines séquences graphiques en français, sur certaines unités morphologiques, etc) me paraît intéressant quand leurs productions nous montrent que ces apprentissages ne paraissent pas avoir fonctionné de manière heureuse. On pourrait d'ailleurs faire l'hypothèse que certains mécanismes d'intégration « automatique » ne fonctionnent pas de façon optimale pour certains des enfants que nous voyons et que nous les aidons en les en rendant explicitement conscients.

### 5. Pour conclure ....

Apprendre à questionner l'activité d'autrui amène naturellement à se questionner sur sa propre pratique : sur ses interventions, sur ses buts, sur ses théories sous-jacentes....il en est de même pour la gestion des nombreux entretiens que nous menons: nos attitudes, nos intentions de communication et notre propre usage du langage, au cœur de notre identité professionnelle.

**Karin LERESCHE BOULLIANE** est logopédiste indépendante à Genève. Membre du GREX depuis 2003, elle est également membre fondateur de l'association Antenne Suisse Explicitation.

### 6. Références

- DEMONT, E., GAUX, C., GOMBERT, E. (2006) « Bilan métalinguistique ». In : ESTIENNE, F. & PIERART, B.. *Les bilans de langage et de voix*. Paris : Masson.
- FAINGOLD, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Education permanente*, 160/2004-3.
- GOMBERT, E. (2006). Epi/méta vs implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage & pratiques*, 38.
- CHANGEUX, J.-P. & RICOEUR, P. (1998). *Ce qui nous fait penser, la nature et la règle*. Paris : O. Jacob.
- VERMERSCH, P. (2003). L'entretien d'explicitation. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- VERMERSCH, P. (2002). La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. *Explicitation*, 43, 27-39.
- VERMERSCH, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Explicitation*, 69, 1-31.
- La revue *Explicitation* paraît 5 fois par année et est disponible sur le site [www.expliciter.fr](http://www.expliciter.fr)

# Une expérience de Focusing.

## «LigneSalutation»

### Introduction

Début septembre, la demande de Pierre : "Je serais intéressé à plusieurs titres (personnel, pour le grex, pour expliciter éventuellement), si tu pouvais à l'occasion partager des informations sur ta pratique de supervision utilisant le focusing, c'est à dire sélectionner des choses dont tu peux faire état sans trahir ton intimité, mais qui donnerait des indications sur le plan de la pratique.

Je pense que le focusing devrait trouver sa place dans l'analyse de pratique et la supervision, c'est à dire dans mon esprit hors d'un contrat psychothérapeutique proprement dit, de façon à l'ouvrir aux situations d'apprentissage, aux cadres professionnels, et tu es la seule personne que je connaisse pour l'instant qui vit sa mise en application.

Il n'y a pas d'urgence, juste te mettre une idée en tête pour voir ce que tu pourrais en faire, soit que l'on prenne le temps d'en parler à deux lors d'un passage à Paris, soit que tu veuilles élargir ton témoignage par oral et/ou par écrit ?"

Une conversation téléphonique avec Pierre m'a apporté des compléments (ou des confirmations) que j'ai notés : hors du cadre thérapeutique, témoignage de quelqu'un qui l'a vécu, ce que je sentirais de faire facilement, apporter des commentaires, témoigner de mon étonnement de ce que j'ai vécu, l'intérêt que je verrais à développer ce versant, il ne s'agit pas d'analyser l'expertise, mais de mettre en valeur les contrastes avec l'explicitation. Nous convenons avec Pierre que j'écirais un premier texte qu'il pourra questionner, pour m'encourager à aller plus loin dans certains aspects de mon témoignage.

J'étais d'accord pour témoigner de mon expérience pour Expliciter, mais pas pour le n° 76, faute de temps. Je me suis demandé si je retrouverais tout, pour décrire cette expérience. Et puis j'ai laissé tomber la question. "Viendra ce qui viendra". Deux choses étaient certaines : j'étais enthousiaste pour témoigner, car j'ai trouvé un accompagnement et une posture très riches pour moi, dans lesquels j'avais eu le sentiment de me "couler" très facilement, et j'étais prête à partager le processus et les commentaires. Je ne souhaitais pas, a priori, décrire tout ce que j'ai appris de moi, de mes valeurs, de ce qui guide et constitue ma vie, au plus intime de moi. J'ai bien conscience, cependant, de dévoiler une part de cela en écrivant ce témoignage, mais pas plus que ce qui me semble nécessaire pour faire comprendre aux lecteurs ce que j'ai vécu du focusing ; le "comment", plus que le "quoi".

6 octobre : me voici dans une chambre d'hôtel, avec plusieurs soirées, pour témoigner de mon expérience. J'ai reçu le numéro 76, j'ai vu qu'il s'y trouve des écrits sur le focusing. Je préfère écrire spontanément, sans regarder ce qui en est dit, pour être au plus proche de ma manière de décrire mon expérience. Je n'ai pas lu le livre de Bernadette Lamboy, ni aucun autre livre sur le focusing. J'ai juste lu quelques articles : celui de Pierre<sup>27</sup> et celui de Gendlin<sup>28</sup> dans le numéro 74 d'Expliciter, celui de Pierre<sup>29</sup>, du numéro 75, qui faisait bien écho à mes premières expériences, et quelques articles de Bernadette Lamboy<sup>30</sup>, trouvés sur internet. Je n'en ai donc pas une connaissance théorique très développée et je souhaite, dans un premier temps, décrire mon expérience, de mon point de vue très

<sup>27</sup> Pierre VERMERSCH, *Introduction à l'article de Gendlin*, Expliciter n° 74, mars 2008, pp 38-40

<sup>28</sup> E.T. GENDLIN, *La primauté du corps et non la primauté de la perception : comment le corps connaît la situation et la philosophie*, mars 2008, Expliciter n° 74, pp 41-47.

<sup>29</sup> Pierre VERMERSCH, *Activité réfléchissante et création de sens*, juin 2008, Expliciter n° 75, pp 31-50

<sup>30</sup> Bernadette LAMBOY, *Le focusing*, journal de l'AFPC, n° 4, 1998

Bernadette LAMBOY, *le fil de soi, entre force et fragilité*, retranscription d'une conférence à Bruxelles (?) non datée, trouvée sur internet.

subjectif.

**Contexte général** : j'ai souhaité être supervisée dans ma pratique de formatrice et d'animatrice de séances d'analyse de la pratique. Mon intention est d'apprendre de mon expérience. Je ne viens pas avec des attentes thérapeutiques, je ne viens pas parce que j'ai des difficultés dans mon métier. Au contraire, je suis contente de la manière dont mon activité professionnelle se déroule et dans laquelle j'ai l'impression de m'épanouir. Parce qu'on me l'a conseillé, je pense que la supervision va me permettre d'apprendre et de "m'ouvrir les yeux" sur des choses que j'ignore sur moi, sur ce qui me guide, ce qui me meut dans un contexte professionnel. Je sais que ce que je vais découvrir va me concerner globalement. C'est-à-dire que, même si la question que j'apporte lors d'une séance concerne mon activité professionnelle, elle aura un écho, une résonance avec la globalité de ma vie.

L'idée du sens corporel m'a intéressée, car il me semblait que c'était une approche qui pouvait m'enrichir, du fait que je la percevais comme très différente de l'explicitation bien que, en analyse de pratique ou en supervision, visant le même objectif : donner du sens à ce qu'on vit, comprendre le sens de ce qu'on fait. L'explicitation, me semblait prendre appui sur les mots et la description fine et détaillée de l'activité physique et mentale (au moins de certains moments) pour "donner de l'intelligibilité à sa propre action" alors que je percevais l'approche du focusing (pour ce que j'en avais lu) comme faisant l'économie du descriptif et du "verbe", pour accéder au sens par l'écoute de son ressenti corporel. Ma curiosité était donc vive et mon désir d'entrer en contact avec moi-même d'une autre manière me semblait source d'apprentissage. Il y aurait donc deux apprentissages : celui que peut apporter toute supervision et celui d'une autre approche de mon vécu, en court-circuitant un peu le "cérébral".

Bernadette Lamboy, résidant en Savoie où j'ai vécu pendant 25 ans, me faisait signe. J'ai pris contact avec elle et je suis allée vivre l'expérience du focusing, accompagnée par elle. La première fois "pour voir", les autres fois (4), pour continuer à apprendre par ce chemin corporel. Ce que je vais décrire est mon expérience et ma compréhension de la chose, ce n'est en aucune sorte un savoir théorique sur le focusing.

Les deux premières séances m'ont parues riches d'enseignements, c'est la raison pour laquelle j'ai sollicité de nouveaux rendez-vous. Dans la première séance, je voulais comprendre ce qui se jouait dans une relation professionnelle avec plusieurs personnes d'une même entreprise et savoir comment "jouer ma partition au plus juste", la seconde m'a permis de revisiter une émotion personnelle dans un contexte professionnel, qui m'avait parue trop vive pour ne pas être riche de sens. Mais ce sont les troisième et quatrième séances qui m'ont parues lumineuses, à la fois sur ce qu'est le focusing, car j'ai eu le sentiment de vivre les {...} de Gendlin (voir article paru dans le numéro 74 d'Explicit), et sur ce que le sens corporel peut m'apprendre.

**Premier niveau de description de mon vécu** (*Il s'agit ici d'une auto-explicitation. Ceux qui connaissent cette pratique ne seront pas surpris que ce premier niveau de description reste superficiel. Il m'est plus facile de poursuivre cette description de manière plus fine, dans un paragraphe suivant, plutôt que de compléter celui-ci*).

Mon vécu subjectif de la troisième séance (*Il ne s'agit pas de décrire ici ce qu'a fait Bernadette, mais de décrire ce que j'ai vécu, grâce à son accompagnement*.)

La troisième séance (mai, juin 2008), je viens avec l'envie d'aller explorer une situation professionnelle que j'ai vécue "avec bonheur et jubilation" en mars 2008, avec l'idée d'aller voir ce qu'elle peut m'apprendre. Je propose ce projet à Bernadette, qui l'accepte. Je me cale dans mon fauteuil les yeux fermés, et j'évoque, mentalement puis en quelques mots, cette situation.

Il me revient aujourd'hui que, le jour du focusing j'ai retrouvé en très peu de temps (1 minute, 2 maximum), grâce à l'accompagnement de Bernadette, un moment singulier de cette situation qui caractérise bien ce sentiment de "particulièrement plaisant, jubilatoire". Je décris en quelques mots le contexte de ce moment-là, ce que je fais à ce moment-là, ce que je dis, ce que je perçois de mon environnement, ce que je sens des personnes avec lesquelles je travaille, l'état interne dans lequel je suis. Au moment où, accompagnée par Bernadette, je décris cet état interne très positif et ce qu'il provoque chez moi maintenant (en séance de focusing), je découvre, "dans mon corps" à l'intérieur de mes côtes, à gauche, une image qui semble en totale contradiction avec mon état de ce moment-là (V1) : il s'agit d'une sorte de

souche d'arbre dont la couleur terne et la "consistance" friable et en décomposition, contraste fortement avec le côté lumineux et solide de mon V1. Cette image me surprend tellement que j'exprime ma surprise et mon envie de comprendre ce qu'elle vient faire là. Je me laisse intentionnellement surprendre par cette image, et je n'ai qu'à "écouter" ce qu'elle m'apprend. Ce que je veux dire ici par "me laisse intentionnellement surprendre", c'est que le contraste s'impose, mais il ne s'impose qu'à moi et j'aurais pu le laisser passer. Ici, je m'y arrête volontairement, sans sollicitation de Bernadette qui ne peut pas percevoir cette chose-là et je formule tout haut mon constat et mon interrogation : "c'est bizarre, en même temps que je décris ce moment-là, je perçois cela ! Qu'est-ce que ça veut dire ?"

Je comprendrai plus tard que je viens de rencontrer les {...} de Gendlin. Ce que je vais découvrir sur le sens de cette image aura, d'une part, une résonance émotionnelle très forte pour moi pendant cette séance, et "tricotera", d'autre part, les différents fils de ma vie d'aujourd'hui. C'est-à-dire qu'elle fera écho à ma vie professionnelle par cette situation qui m'avait comblée, à ma vie familiale dans son évolution (je vais être grand-mère), à une réaction émotionnelle que j'avais eue peu de temps auparavant et qui m'avait surprise, pour laquelle je m'étais demandé "quel sens cette émotion a-t-elle ?". J'ai l'impression à ce moment-là que mon cerveau fait des liens "tout seul" à une vitesse incroyable et que beaucoup de choses de ma vie "prennent du sens", juste à cause de cette image et l'intérêt que je lui ai porté : "qu'est-ce qu'elle me dit ?".

Ce que j'en ai compris ce jour-là, c'est la puissance de mon cerveau à comprendre avant moi, tout ce que je sais pour l'avoir vécu, pour l'avoir senti, mais sans l'avoir compris au sens d'avoir fait des liens. Je sors émerveillée de tout ce que j'ai appris sur moi et en particulier combien le professionnel et le "privé" sont fortement intriqués en moi et que je suis "une", sur les valeurs qui me portent ou que je porte (je ne sais pas dans quel ordre le dire), sur le sens que je donne au cours (comme le *cours* d'eau) de ma vie, aujourd'hui.

Au sortir de la séance, j'analyse tout haut (avec Bernadette) les liens et différences que je fais avec l'explicitation : l'ancrage à un moment singulier et un moment du moment a été pour moi le même que pour l'explicitation. Il s'agit de faire revenir des éléments contextuels qui vont permettre de se retrouver en position de parole incarnée à propos de ce moment-là. Mais la comparaison s'arrête là. Pour pratiquer l'explicitation, je serais entrée dans la description fine de mes prises d'information sur mon environnement du moment, celle de mon activité mentale, celle de mes intentions. Eventuellement, en utilisant d'autres outils que ceux de l'explicitation, j'aurais décrit mes valeurs, mes croyances du V1. Ici, rien de tel. Ici, grâce à la description succincte et rapide du contexte d'un moment singulier et de mon état interne de ce V1, en écoutant ce que cette évocation m'apprend, je découvre en V2, une "image dans mon corps", je me laisse surprendre et attirer par elle et j'écoute ce qu'elle m'apprend. Cette image n'a rien à voir avec mon V1. Ce n'est pas le côté végétal qui me surprend ni l'endroit où je "la vois", c'est le fait que cet élément végétal ne soit pas dans la "tonalité" générale de ce que je décris : terne et obscure au lieu d'être lumineux, "en décomposition, friable" au lieu d'être plein de vie.

Cette idée d'écouter ce que "cela" m'apprend me paraît très forte, dans mon expérience : il y a quelqu'un en moi qui comprend plus vite que moi. Mon corps ? Mon cerveau ? Si c'est mon cerveau, c'en est une partie à l'intelligence immédiate, qui explique à l'autre partie, plus intellectuelle *donc* plus lente, ce qu'elle doit comprendre.

7 octobre (*et beaucoup d'autres jours où j'ai complété cet écrit*) : j'ai fini la description hier soir. Je lis maintenant l'Expliciter 76 pour voir s'il y a des domaines de description que je n'aurais pas abordés et que l'article de Pierre ou celui de Maryse m'encourageraient à écrire. Et, bien entendu, je repère des catégories descriptives que je n'ai pas visitées.

### **Quelques remarques : un deuxième niveau de description :**

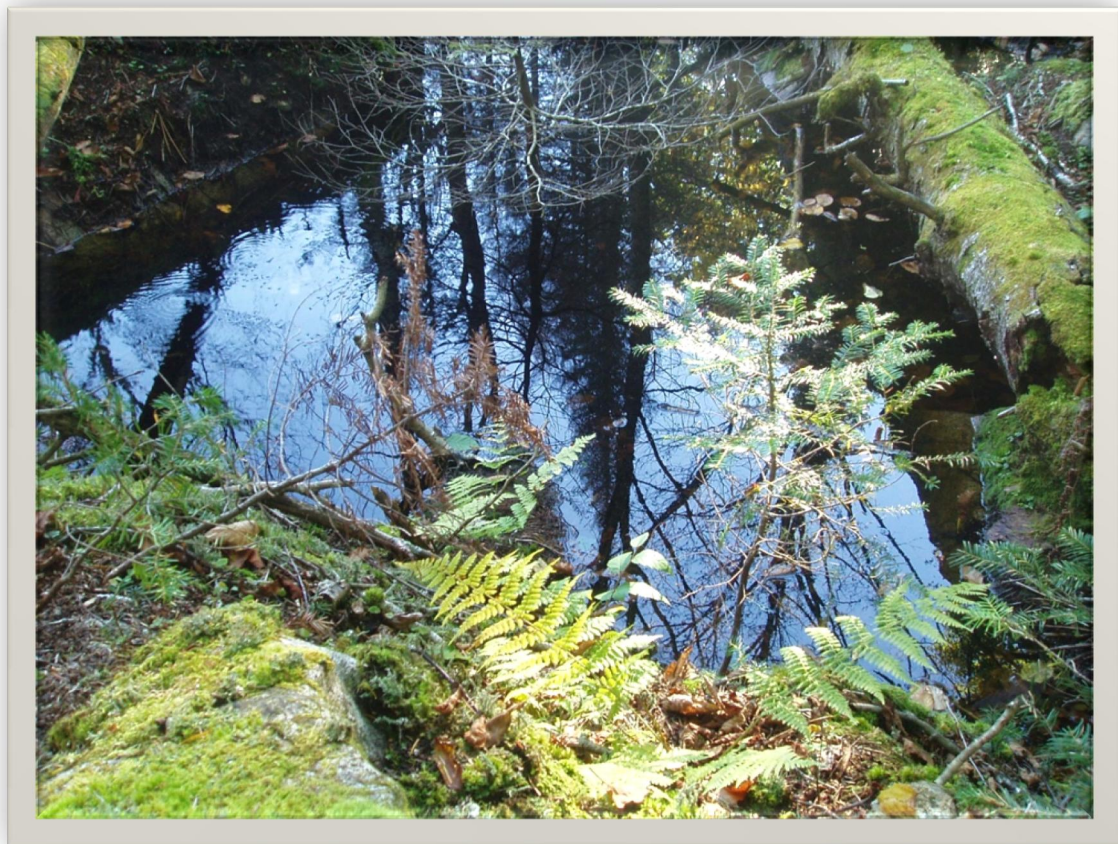
Pour la 3<sup>ème</sup> séance, comme pour les autres, j'ai travaillé avec une intention, une visée : "que puis-je apprendre d'une situation professionnelle que j'ai vécue avec un grand plaisir ?". Je ne voyais pas de difficulté suffisamment saillante qui me motive dans mon expérience professionnelle, alors que cette conférence de mars m'habitait comme un espace lumineux et large.

Ma pratique de l'explicitation et celle de la mise en position de parole incarnée contribuent sans doute à me rendre la première étape de mise en contact avec mon expérience très "facile". Je suis rentrée très

vite dans cet état d'être présente à mon V1. Je ne sais pas exactement la question que Bernadette m'a posée ou ce qu'elle m'a dit, mais je tourne mon attention vers ce moment passé, elle me demande quel moment me revient et, en me posant la question à moi-même, je retrouve aussitôt mentalement, un moment singulier, bien délimité dans le temps. *Cet "exercice"-là, je le connais. Je sais le faire spontanément.* Je ne choisis pas un moment particulier, je laisse venir celui qui me vient quand je repense à cette journée. Je retrouve la salle du mois de mars, la lumière, mes paroles et mon état interne du moment (au tout début de la conférence) : de la stabilité sur mes pieds, du dynamisme dans le haut du corps, de la "suspension" au niveau du plexus.

*En revanche, le moment où je tourne mon attention sur le "sens corporel" est nouveau pour moi. C'est Bernadette qui l'initie : je ne suis pas certaine de la manière dont elle conduit ce moment-là, mais ce que je vis, à ce moment-là, c'est que j'arrête rapidement de décrire le V1 (quelques phrases) ; il suffit que je sois en PPI de ce moment, et sur sa sollicitation (je ne sais plus laquelle), je me tourne vers moi et mon corps du V2. Je me tourne, en cherchant ce qui vient. Il y a comme une suspension "comment l'évocation de ce moment en V1 résonne-t-elle dans mon corps en V2 ?". Petit détour par "en cherchant" : qu'est-ce que j'ai fait, et comment je l'ai fait ? (mon objectif ici est de décrire ce que j'ai fait, sans chercher à décrire comment Bernadette m'a accompagnée pour le faire, mais ça ne veut pas dire que j'aurais été capable de la faire seule) Tout d'abord, ce qui vient est venu très vite. J'ai le sentiment de n'avoir rien fait, sauf à observer en moi ce que je ressens en V2, quand je décris ces éléments du V1. J'"écoute" mon corps. Et quelque chose vient : une image végétale, sur mon côté gauche, qui n'existe qu'en V2. Maintenant que j'écris, il me revient que j'étais en train de décrire des choses de mon corps en V2, qui étaient en cohérence avec mon vécu du V1, mais qu'à un moment cette chose-là, (terne, friable, en décomposition) m'a intriguée, et que j'ai eu envie de le dire à Bernadette, pour aller explorer ce que cela signifiait.*

*Le cycle de la vie : Un arbre en décomposition,  
une jeune pousse et le reflet de la lumière de la vie.*



C'est donc cette "chose-là", visuelle, qui me fait dire spontanément à Bernadette "c'est bizarre, je perçois ici quelque chose qui me surprend". Elle m'encourage à décrire cette chose-là. Je focalise mon

attention sur cet "objet visuel et localisé dans mon corps" pour le décrire. La description de la couleur, m'amène à trouver à quoi correspond cette couleur, et les mots qui me viennent correspondent bien à ce que j'ai trouvé "c'est comme une souche ou un arbre en train de se décomposer, dans la forêt". Ce que j'ai fait à ce moment-là, c'est comme écarquiller mes yeux internes et me demander "c'est quoi, cette chose-là ?" Mais ce n'est pas encore "qu'est-ce que ça me dit ?". *Je me rends compte, maintenant en écrivant*, que l'image initiale est très peu précise au tout début, c'est la description de la couleur qui me conduit à faire la comparaison avec une souche d'arbre en décomposition. Mais en le disant je trouve que les mots disent exactement ce que je vois et le font exister avec plus de netteté.

Bernadette m'invite ensuite à formuler ce que m'apprend cette chose-là. Je ne sais pas comment elle m'a guidée, mais ce que je sais, c'est que je suis en train de me le demander intérieurement, avec des mots distincts "qu'est-ce que ça me dit ?" et de laisser venir en moi la réponse, c'est à dire les mots qui me viennent pour les formuler à haute voix, au fur et à mesure qu'ils me viennent.

*A ce moment-là, qu'est-ce que je fais ?* Je me dis, dans ma tête : "qu'est-ce que ça me dit ?", et je laisse se dire les mots qui me viennent, sans les guider, sans les censurer. Car des mots viennent, spontanément. Je laisse se dire les mots qui viennent à mon esprit. Je laisse se formuler ce qui vient et, quelquefois je fais des commentaires du genre "c'est drôle" ou "c'est incroyable ce qui se passe". Je laisse les liens se faire, sans les guider, sans les chercher, juste à écouter, à "lire" ce qui est là, ce que je réponds spontanément à cette question "qu'est-ce que ça me dit ?"

*Comment m'est venu ce qui "se disait" ?* Un mot s'impose, à l'image de la souche. Je le formule en disant "peut-être que c'est en lien avec la mort". Une émotion m'envahit, je la laisse venir, à ce moment-là, je sais (grâce à mon expérience en explicitation et surtout grâce aux formations de Nadine sur l'aide au changement) que je dois passer par cet état pour savoir ce qu'il y a derrière. Je sais que Bernadette m'accompagne, qu'elle est là, je suis sereine avec l'émotion qui vient et je sais qu'elle va m'apprendre quelque chose de moi. Je formule le premier lien, qui ne concerne pas la conférence, mais ma vie privée, familiale. Pour résumer, "j'apprends" dans cette première étape de verbalisation de sens, un sens qui relie la filiation, le "transmettre" dans la famille, une valeur qui me porte et que bientôt ma fille portera. Aussitôt après, car ça se bouscule dans ma tête et dans mes sentiments, me revient visuellement et sensoriellement, un moment d'une pause dans une formation que j'ai suivie, où une émotion m'avait envahie au moment où j'annonçait à une collègue que j'allais être grand-mère, et qui m'avait surprise. Cette émotion a le même goût que celle qui m'habite, maintenant dans la séance de focusing. J'en comprends le sens immédiatement et je formule tout haut : "ah, c'était donc ça !" Ensuite, mon cerveau continue à galoper et associe ce qui est d'ordre privé avec ce qui est professionnel, dans la conférence de mars, cette valeur commune de transmission et tout ce que je découvre de sens à ce mot : transmettre c'est aussi passer le relais, c'est disparaître après avoir transmis. *(Je ne sais pas si décrire le processus ainsi permet au lecteur de percevoir l'épaisseur de toutes les découvertes, de ce moment-là. Je tiens donc à en souligner l'épaisseur, la richesse, pour moi, dans ce travail de focusing et de construction de sens.)*

Par ces "prises de contact avec certains moments de ma vie" et la verbalisation du sens que je leur donne au fur et à mesure, j'ai compris successivement une réaction émotionnelle vive que j'avais pu percevoir dernièrement et à laquelle je n'avais pas su donner un sens sur le moment, et j'ai aussi compris un "Sens" de ce que je faisais lors de cette situation professionnelle réjouissante, et un "Sens" dans le cadre familial. *J'avais écrit "le Sens", il me semble plus juste de dire "un Sens", parce qu'il ne me semble pas unique et que ma vie ne se résume pas à ce seul Sens, car je comprends maintenant que ce que j'appelle "sens" ici n'est autre qu'une valeur forte qui me porte.* Ce sens se cristallise dans un mot que je formule tout haut : "transmettre" *(est-ce le guidage de Bernadette qui me fait le formuler en un mot ?).*

A ce moment-là, j'ai dans la tête comme une perception globale de toutes ces choses de ma vie, comme un puzzle, dont je viens de mettre la dernière pièce, juste "en écoutant le sens corporel visuel" et qui fait que "tout prend sens". L'effet corporel de cette mise en mots et de ce "tout prend sens" est une sorte de plénitude intérieure. C'est plein, toutes les pièces du puzzle sont là, c'est lisible, c'est lumineux, c'est comme une dilatation dans tout mon corps.

Je reviens spontanément en contact avec le regard de Bernadette, que je n'ai pas regardée, ou très peu, pendant ce temps de travail (en tout 3/4 d'heure - 1 h). Je sens, à ce moment-là, peut-être par cette sensation de plénitude, que le chemin à parcourir aujourd'hui est achevé.

## Commentaires complémentaires sur cette séance ... et les autres

### L'aspect global de ce qui émerge :

Ce qui m'a surpris et me surprend encore c'est la compréhension simultanée de plusieurs éléments de ma vie, qui ne me paraissaient a priori pas liés, et qui, dans ce processus, se sont rattachés les uns les autres.

L'arrivée du sens corporel (*mais s'agit-il du sens corporel, quand ce qui vient est visuel et non proprioceptif ou kinesthésique ? la question est posée et j'espère que Bernadette pourra nous donner des éléments de réponse*) :

Chacun des sens corporels que j'ai vécu dans les différentes séances, est venu très vite. Je n'ai pas le sentiment de "faire quelque chose", comme quand je laisse venir un moment singulier, en explicitation : je "lance une attention éveillante", j'attends, je sais que "ça" va venir. Même la première fois, alors que je n'avais encore jamais vécu le focusing, je savais que quelque chose allait venir. Il me semble que, pour que "cela se fasse", il a fallu que j'ai confiance dans l'accompagnement de Bernadette et que j'adhère à son guidage et que j'ai confiance dans le fait que quelque chose allait venir. La pratique de l'explicitation me rendait les choses faciles, pour avoir beaucoup expérimenté ce "laisser venir".

Je me suis étonnée, auprès de Bernadette de ce "sens corporel" qui, chez moi, correspond plus souvent à des images (que je "trouve" à différents endroits de mon corps), qu'à une sensation physique. Même si, à certains moments, j'ai pu ressentir de manière proprioceptive ou kinesthésique quelque chose, la plupart du temps ce sont des images (qui ne sont pas des images de mon V1) et que je qualifierais de "métaphoriques" de ce que mon corps (ou mon cerveau à l'intelligence immédiate) comprend et utilise pour m'informer. Dans les autres séances, j'ai ainsi rencontré des paysages, des végétaux, mais j'ai aussi senti des bulles qui remontaient le long de ma colonne vertébrale, ... J'ai également trouvé, simultanément un oeuf en bois, type œuf à raccommorder à la place de mon plexus (*et maintenant que je l'écris, le nom de l'objet prend tout son sens ...*) et une pomme, à 50 centimètres devant mes yeux. En cherchant ce qui pouvait caractériser ces localisations, je crois trouver des constantes (qui restent à vérifier) : les images internes à mon corps correspondent à moi, mon histoire, ce qui ne peut pas être changé, parce que je l'ai vécu, c'est passé ou c'est l'état actuel des choses : par exemple, mon "statut" de future grand-mère. Les objets externes sont les éléments que je peux changer : par exemple, un état interne, une relation avec quelqu'un.

Plus que le "sens corporel" kinesthésique ou proprioceptif, la nature et la spatialisation des éléments qui m'apparaissent me semblent riches d'enseignements. Qu'est-ce que cet objet me dit ? Où se trouve-t-il par rapport à moi ? Comment je peux le déplacer ? Qu'est-ce que je veux en faire ? Sont des questions qui peuvent accompagner la description de ce qui apparaît. Dans les autres séances (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>), surtout quand je souhaitais travailler sur des questions relationnelles, cette spatialisation m'a paru très importante, riche de sens par la manière dont elle apparaît, riche de sens dans la manière dont je "l'aménageais" pour aller vers ce que je sentais "juste". D'ailleurs, je crois qu'un chapitre du livre de Bernadette, qui va bientôt paraître, traite de cette question. Lors de la troisième séance, je n'ai pas eu besoin de "déplacer" cet objet. J'avais juste envie de comprendre ce que cette image me disait. Elle n'était pas un problème. Elle était une surprise, mais pas quelque chose que je voulais changer.

### L'effet corporel à l'issue du focusing :

Je n'avais pas pris conscience, avant de la description de l'étape finale de la 3<sup>ème</sup> séance de l'effet corporel de ce travail de focusing. Jusqu'à maintenant, j'avais déjà verbalisé des commentaires sur cette méthode et ses effets : par exemple, "C'est impressionnant de voir à quelle vitesse le cerveau travaille et comprend !" ou "Je suis scotchée, impressionnée, émerveillée". Mais l'effet corporel, je ne l'avais pas "perçu explicitement" avant de l'écrire en auto-explicitation. "Spatialisation harmonieuse" pour la première séance : c'est un triangle équilatéral, devant moi. "Lumière et douceur" pour la deuxième séance : c'est à la hauteur du plexus, c'est rond et lumineux. "Plénitude" pour la troisième : c'est dans tout mon corps, jusqu'aux extrémités de mes doigts. "Sérénité" pour la 4<sup>ème</sup> : c'est à la hauteur de la poitrine et ça remplit une bonne partie de mon torse (et pour ces deux dernières séances, il s'agit bien de sensations corporelles, accompagnées d'une profonde émotion).

Après avoir écrit une bonne partie de cet article, j'ai eu l'occasion de travailler une 5<sup>ème</sup> fois avec

Bernadette. J'ai été particulièrement sensible, ce jour-là, à l'effet de la séance de focusing sur mon corps : j'ai ressenti une forte sensation de "délassement", de corps très lourd, comme après une séance de yoga ou de relaxation. Et je me suis rendu compte qu'il en avait été ainsi, au moins pour les trois dernières séances.

Le caractère "frais", "nouveau" de ce nouveau sens, par rapport au "sens réflexif".

Dirais-je que ce que j'ai découvert est "frais" ? Ce n'est pas le mot qui me vient pour traduire ce que je ressens : bouleversant, nouveau, neuf, lumineux, autre. "Bouleversant", c'est-à-dire que les choses, mes croyances, mes émotions, mes relations avec mon environnement, ne sont plus à la même place et ce "changement de place" change la perspective que j'ai de moi, de ma vie, de mon environnement, de mes relations. "Bouleversant" aussi par le fait qu'il a fallu si peu de temps, si peu de mots, qu'il a suffi de me centrer sur cette image, de la décrire, d'écouter ce que cela m'apprenait. "Nouveau, neuf", parce que je n'avais vraiment pas perçu, dans ma jubilation de ce jour de mars, tout ce que cette séance de focusing m'apprend. Et pourtant tout ce que j'y apprend est tellement important, juste, complet, plus large que cette simple séance de travail en mars. "Lumineux", parce que c'est à la fois "évident" et "rayonnant". Cela m'éclaire, cela met à jour. "Autre", parce que ce que j'apprends, je ne me l'étais jamais demandé, jamais dit, ça ne m'avait jamais effleuré en ces termes, avec cette précision, avec cette justesse, en lien si direct avec moi/maintenant.

La question de la justesse que pose Pierre, dans le numéro 76 d'explicit, m'intéresse.

Il y a eu pour moi ce sentiment de justesse, à la fois de la pertinence du choix du thème de travail, des images qui me viennent et des mots que je mets dessus pour les décrire et ceux que je mets pour donner du sens à ces images. Il y a comme une évidence.

Pour le choix du *thème*, je viens chaque fois en ayant cherché auparavant, souvent sur la route pour aller chez Bernadette : "qu'est-ce qui m'appelle ?". Ce sont des "petites choses", a priori. Sauf pour la 4<sup>ème</sup> séance où je suis arrivée sans intention professionnelle particulière, mais quand je m'étais demandé dans la voiture : "pour quel événement, dans ta vie actuellement, tu te demandes *quel sens cela a ?*", j'avais trouvé quelque chose appartenant à ma sphère privée, où je savais "qu'il y avait du gros", derrière ce que j'envisageais d'aborder. La 5<sup>ème</sup> séance, je souhaitais prendre une décision que je n'arrivais pas à prendre à l'aide d'un raisonnement, je me suis dit que le focusing pourrait m'aider. Et j'ai pu agir comme j'avais décidé, à la fin de la séance de focusing. Chaque fois, quand je propose le contenu à Bernadette, je sais qu'il y a quelque chose en moi qui est curieux d'aller voir. Pour la 3<sup>ème</sup> séance, comment je sais ? Je suis habitée par le climat interne que cette situation professionnelle m'a procuré. C'est juste, pour moi, d'aborder cette question ("qu'est-ce que ça m'apprend de me tourner vers cette jubilation intérieure ?"), parce que c'est en écho avec ce que je ressens. Mon but (pré réfléchi, à ce moment-là) est de continuer ainsi, a priori, à être habitée par ce sentiment et à le goûter, plus pleinement. Mais, en le proposant dans un travail de supervision, j'ai aussi le but de m'enrichir d'une connaissance de moi. Je sais, qu'en me tournant vers mon expérience, je ne peux qu'en apprendre quelque chose, qu'elle soit positive ou négative. Je sais que l'état d'esprit qui m'habitait lors de cette séance n'est pas "anodin" (sic).

La justesse de *l'image* qui m'est venue (celle de la souche) : comment je sais qu'elle est juste ? J'ai envie de dire parce que je m'y attarde et que je la décris telle qu'elle m'apparaît. Je m'y attarde à la fois spontanément (sans sollicitation de Bernadette, qui, à ce moment-là ne peut pas connaître cette image) et volontairement (je suis suffisamment surprise par le contraste de tonalité pour avoir envie de comprendre ce que ça dit). Je décris d'abord ce qui me surprend : la tonalité différente de celle de ma jubilation. Comment je sais à ce moment-là que cette *description* est juste ? J'ai envie de dire qu'elle est juste, parce que les mots que je dis pour décrire, disent précisément ce que je "vois". C'est juste parce que je décris ce qui me surprend, ce qui est "saillant", différent, surprenant. Je sais que c'est visuel, parce que je ne trouve pas de kinesthésique ni de proprioceptif, mais que je trouve de la couleur, des formes, une taille d'image, une absence de contours ... comme pour une évocation visuelle.

La justesse de "*ce que ça me dit*" est du même ordre. Je disais, lors du séminaire d'octobre du GREX, que "c'est ça" ; comme quand on passe devant un miroir et qu'on se reconnaît, sans surprise : les mots viennent et ils disent ce que je ressens et ce que je "lis" de l'image : le "reflet" dans la glace ne surprend pas. (Et je me rends compte en l'écrivant que "le reflet" fait écho au "reflètement" nommé par Pierre Vermersch, dans le numéro 75.) Ce que je dis en écoutant "ce que ça me dit" n'est pas un commentaire sur la chose qui m'apparaît, c'est juste entendre et verbaliser ce que je comprends, ce qui prend sens. La plupart du temps, j'ai rapidement mis en mots et sans chercher la justesse des mots. Le "reflet" est juste. Une fois, (je ne me rappelle plus précisément quand, mais je crois me rappeler que c'était lors d'une des deux premières séances) j'ai dit à Bernadette "Je ne sais pas ce que je dois faire, avec ça, j'ai besoin que vous me guidiez".

### *Remarques et commentaires en conclusion provisoire*

Me paraît-il envisageable d'utiliser une méthode de ce type-là, dans l'accompagnement d'analyse de pratique ? Il me semble qu'il m'a fallu connaître l'explicitation et les formations de Nadine (la PPI, la visée à vide, la reconnaissance et l'acceptation de la manifestation de mes émotions), pour pouvoir me laisser guider par Bernadette et accéder si vite à "du sens". Je suppose donc qu'il y a probablement un "apprentissage" à faire, pour être accompagné avec ces techniques, en dehors d'un cadre thérapeutique mais dans un cadre professionnel "classique" : apprendre à être un A qui accède à d'autres dimensions que la description de l'action.

Dans l'explicitation, nous utilisons le contrat d'alliance (d'attelage, selon Pierre Vermersch) et des contrats de communication et l'évocation d'un moment singulier pour mettre en place les conditions de l'explicitation. J'aimerais réfléchir, avec Bernadette et le GREX, aux conditions à mettre en place, pour que des personnes très loin des pratiques réflexives, adhèrent à la démarche d'être à l'écoute de leurs corps, de laisser leur tête pensante au repos pour laisser parler leur ressenti corporel. Par ailleurs, je connais l'accompagnement individuel par le focusing. Mais existe-t-il du focusing en groupe, comme il existe des séances d'analyse de pratique ?



Mon vécu de "A" en focusing me motive à me former pour apprendre à être "B", dans cette pratique. Et pour répondre à l'interrogation de Pierre, à l'heure actuelle j'ai le sentiment que le focusing pourrait être utilisé dans certains contextes professionnels qui sont les miens, notamment en analyse de pratique : les deux premières séances que j'ai vécues m'ont en effet aidée à trouver des réponses à des interrogations concrètes que je me posais à propos de ma pratique de formatrice. Mais je serais curieuse de savoir comment une pratique, qui contourne le rationnel et passe par le corps, serait reçue par des personnes qui n'auraient pas déjà pratiqué l'explicitation et la pratique réflexive.

Par ailleurs, il est sans doute possible d'introduire le focusing dans des situations de formation, mais cela suppose que l'apprentissage en question demande de travailler sur des savoir-être, du relationnel. En effet, le focusing fait accéder directement à des domaines (émotions, valeurs, croyances, ...) que certaines personnes ne sont pas prêtes à verbaliser, surtout en groupe. Pourtant, l'intérêt que je vois dans le focusing, c'est justement "la justesse" d'une réponse globale (qui prend en compte la globalité de la personne), c'est l'efficacité et la rapidité de l'émergence du sens.

On parle de "thérapies brèves", on pourrait parler, "d'aide à l'apprentissage bref" ou "d'aide au changement bref".

Bref et terriblement efficace.

Lyon, le 5 janvier 2008.

## *Fragments de vécus d'une formatrice : regards sur un processus de construction de compétences d'aide au changement des pratiques professionnelles.*

*Sylvie Bonnelle*

Formatrice à l'IUFM Poitou-Charentes

Témoigner des nos pratiques de formateur....faire partager ce qu'on a appris à faire... faire un retour sur des processus complexes de transformation professionnelle...évoquer le travail mené dans les groupes de recherche...L'envie d'écrire est là, sous-tendue par tous ces buts ...Comment s'y prendre, par où commencer...mes errances réflexives « classiques » sont là aussi quand il s'agit de coucher sur le papier une réflexion sur une pratique professionnelle multiforme et à fortiori quand il s'agit d'essayer de saisir un processus de construction de compétences de formateur.

Rien trouvé de mieux que l'introspection : repartir de mes vécus de formateur, ceux qui m'ont marqués, qui sont tout de suite là quand je tourne mon attention vers mes pratiques professionnelles ou de recherche. Ces vécus se sont imposés à moi en premier, ils ont été mon point de départ. Mais avant de vous les livrer ainsi que ce qui leur fait suite, il me semble important de dire comment cet écrit est finalement ce qu'il est et par quel mouvement d'écriture il m'a fait passer. Il est écrit pour certaines parties à la troisième personne, procédé expérimenté avec Mireille Snoecks, qui m'a aidé à me regarder fonctionner en situation, qui aide juste à faire « un pas de côté » pour se retrouver en train de faire et déclencher le flux d'écriture. Puissant ! Ensuite, il s'est enrichi, réorganisé, par un travail d'écho à distance mené avec Mireille. Suite à un premier jet que je lui avais envoyé, et un peu perdue quant à la direction à suivre, Mireille a posé des questions écrites ouvertes, entre des phrases que j'avais enchaînées bien vite. Elle m'a livrée ces questions écrites, placées dans le texte d'origine exactement là où elle sait repérer qu'il y a des points à déplier ou placées exactement là où ma pensée reste opaque. Ces questions ont la particularité d'être à choix multiples, elles déplacent tranquillement mon attention vers des zones où je n'étais pas forcément allée seule. En les prenant une par une, en y répondant à l'écrit j'ai pu approfondir les descriptions, préciser, me positionner, choisir ce qui me semblait le plus juste pour moi dans ce qui était proposé ou encore examiner les choix pour finalement en formuler un autre en ajustant la tonalité de ma réponse toujours avec ce critère de justesse.

### **I ) Partir de fragments de mes vécus de formateur .**

#### **1. Un stage de formation de formateurs d'enseignants...**

Elle pense qu'elle peut évoquer un moment récent d'un stage de formation de formateurs qu'elle anime avec un collègue et durant lequel elle supervise un groupe de trois. Les stagiaires sont en train d'apprendre à utiliser le dispositif d'intervention de l'ancrage de ressource. A est en train d'être accompagné pour procéder à la réduction de la formulation de la ressource, le B apprenti flotte un peu pour aider A à aller plus loin. A ce moment là, je prends le relais ( cela se produit par deux fois dans la même journée, en supervision de deux groupes différents) et je fais ce que jusqu'à maintenant je n'ai pas encore réussi à faire : percevoir le geste avant les mots, et de savoir que ce geste est le geste qui « dit » avant la verbalisation et qu'il faut le reprendre et le tenir et encore jusqu'à obtenir la formulation condensée et juste pour A, pour que A accède au sens de ce moment pour lui. Qu'est ce qui fait que je sais faire là maintenant ce que je ne sais pas encore faire avant ? C'est comme si dans ce moment mon regard s'est agrandi à une dimension plus vaste que ce que je vois de la personne qui est en évocation ...ce geste je le reconnais comme le geste, à quoi je le reconnais ? Il a le « sens » de ce qui apparaît pour la personne dans la situation qu'elle est en train d'évoquer, je le mesure en aller retour à l'aune de sa présence à elle-même dans ce moment là, je le reprends malgré moi, je le copie au millimètre, je sens une sorte de jubilation à le saisir, au sens de percevoir, pour moi ça frétille à l'intérieur comme si toute l'énergie que A met à le faire et le refaire et le répéter je l'avais aussi, c'est comme une communion étroite de moi à A et comme c'est étrange qu'à côté de moi le B en apprentissage soit « aveugle » encore à cela comme je l'ai été longtemps !

Et alors, une question me vient : quand je vis cela dans ces moments, qu'est ce ça me dit de mes compétences de formatrice ?

## 2. Albane : le suivi individualisé d'une professeure stagiaire en difficulté professionnelle.

Il me semble bon de revenir à un vécu d'un moment d'aide d'une professeure stagiaire d'EPS. Elle est un peu en difficulté, je l'ai vu deux fois faire cours, nous avons eu deux entretiens à la suite des observations que j'ai menées. Elle s'est livrée à un travail d'écriture réflexive sur sa pratique et lors de notre dernier entretien après l'observation de la leçon, elle me parle de son manque de confiance. L'heure ne nous permet pas de continuer et je lui propose que l'on se retrouve pour un nouvel entretien afin de travailler sur cette difficulté qu'elle évoque.

C'est sur ce moment que je souhaite revenir.

Qu'est ce qui me revient de cet entretien, quel est le moment sur lequel je souhaite revenir plus particulièrement ?

Je veux revenir sur le moment où je lui propose de retrouver une situation où elle rencontre cette difficulté de confiance en elle. J'ai choisi d'utiliser le procédé d'intervention nommé par N Faingold « situation ressource – situation problème » pour travailler avec elle. Elle aborde alors la dernière fois où elle a préparé son cours de danse. A quoi je suis attentive à ce moment là ? Je l'écoute me décrire rapidement ce moment, c'est très bref, je fais attention à mon accord postural, je sais que je dois faire doucement sur la situation problème, je vois ses yeux, ses cheveux longs. (ils brillent, sa mèche fait un mouvement souple, plusieurs fois mes yeux rencontrent le haut de sa chevelure, elle doit baisser la tête...) Arrive le moment où nous changeons de place et que je lui propose de laisser revenir une situation où elle a bien réussi à faire, où elle est contente d'elle ; je la laisse chercher, je vois son regard qui part... puis revient vers moi... rien ! A ce moment là, je l'accompagne doucement pour l'aider à trouver un moment, j'ai confiance, elle en trouvera un, je suis patiente, je ne la presse pas. *Quand je l'accompagne doucement, mes relances incitent à une visée à vide chez Albane : en lui demandant de laisser revenir une situation où elle est satisfaite de ce qu'elle a fait, je guide son attention vers cet objet mais vide de contenu pour l'instant... L'effet volontaire recherché appartient aux effets perlocutoires évoqués par P Vermersch : l'effet recherché est bien de diriger l'attention de A vers un objet avec un effet collatéral probable sur l'état interne de A ; il s'agit bien qu'Albane tourne son attention vers une situation de réussite.* Et moi, dans ce moment là, à quoi je suis attentive ? Les traits du visage, son niveau de présence/absence à moi, elle cherche trop... et rien encore ne lui revient ! Je parle doucement « un moment où tu t'es senti bien, agréable pour toi... »... enfin elle choisit un moment... je sens qu'elle se demande ce que je fabrique avec elle, regard interrogateur, je commence à utiliser l'EDE pour lui faire dérouler ce moment... elle n'est pas vraiment en évocation... A plusieurs reprises je lui demande de laisser revenir, je la guide vers le moment du moment une première fois puis vers un autre car très vite je me rends compte que ce qu'elle a choisi ne convient pas, je sens que ce n'est pas le moment du moment... *A quoi je sens ça ? Et comment je sais cela ? La compétence d'écoute active que j'ai développée me permet tout à la fois d'entendre le contenu de la situation qu'elle évoque, donc de la comprendre et en même temps de reconnaître en structure à quel registre de verbalisation appartient ce qu'elle me dit ; ce qui permet rapidement de savoir que le moment clé n'est pas encore là ou que là il faut s'arrêter et procéder à une intensification de l'accompagnement de A dans le but qu'il procède à une expansion du moment. En tant que formateur, dans ce temps spécifique, il s'agit d'accéder une granularité encore plus fine des informations.* En tout cas, je la guide vers un autre en lui proposant de prendre le moment le plus important pour elle finalement ? Là je sens qu'elle y va du bout des lèvres mais elle y va « c'est le moment où on... » J'entends le « on », je reformule en « tu » plusieurs fois, je ne la lâche pas... enfin elle y va, elle plonge doucement et moi qu'est ce que je fais à ce moment là ? Je ralentis mon rythme de parole, je baisse mon ton de voix, elle aborde des choses qui la touchent qui ont de la profondeur... je sais à ce moment là que je ne dois pas la lâcher, je sens mon rythme cardiaque s'accélérer, le cœur tape plus fort sous la cage thoracique, il faut que j'y arrive, avec elle c'est important... je me mets la pression ? Je reprends ce qu'elle amène, ce qu'elle formule, doucement, je suis dans l'accueil, c'est étroit entre elle et moi, c'est comme si je me rapprochais alors que je ne bouge pas, un mouvement interne qui donne de la proximité, elle élabore doucement ses formulations, ses stratégies, il y a de la solennité dans sa diction, je sais que je dois respecter complètement ce qu'elle amène, c'est une part d'elle précieuse, ressource. J'ai conscience que mon cœur tape, je la regarde intensément, je me dis que mon cœur cogne fort en même temps que je la vois et que je m'entends formuler. « Et finalement, dans ce moment là, qu'est ce que tu dirais que tu as bien su faire ? ». « Et quand tu sais si bien... qu'est ce que tu dirais à Albane qui est là

dans sa situation ... ».

*Finally dans ce moment d'accompagnement, qu'est ce que je sais faire d'autre encore ?*

*Je sais lui faire trouver la formulation juste pour elle, j'ai l'impression de franchir avec elle des étapes ....ce sont certainement les étapes liées à la prise de conscience. La métaphore de l'accompagnement de quelqu'un qui chemine vers un but encore caché me va bien. La regarder se rapprocher petit à petit du but, guetter « l'illumination » au sens de ce qui va faire sens pour la personne et pour « je franchis avec elle les étapes » : me revient le souvenir d'enfance du jeu piste maintes fois construit et de l'accompagnement jubilatoire de celui qui cherche sur la fin du parcours, qui se rapproche peu à peu du « trésor caché », me revient en résonnance mon activité d'observation attentive des ultimes errances du pisteux, guidées par la dernière aide donnée et qui vont le mener petit à petit à la découverte !*

Il me vient à l'instant que je dois peut-être me poser la question autrement : finalement dans ce moment d'accompagnement qu'est ce qui se passe pour moi ?

....Après c'est le relâchement pour moi , au moment où elle s'adresse à elle-même , qu'elle se dit ce qu'elle pourrait faire dans cette situation de difficulté, que son regard s'embue d'émotion, que ça fait sens pour elle, moi je me détends, je partage cette émotion avec le sentiment du « travail accompli » : je l'ai aidée à faire un bout de chemin , elle a mobilisé une ressource ...je suis habitée par l'espoir que les effets vont se faire sentir dans sa pratique et que ça va changer des choses pour elle, c'est comme si une graine était semée dans le sens où ce qui vient de se passer est vécu et que ça laissera une trace et que ça fera son chemin...A ce moment là, je suis dans « un état de croire » c'est-à-dire de « faire confiance au sens en route » pour elle. Pour moi un peu de jubilation, mêlé d'espoir et d'une grande confiance dans le futur....aider au changement de la pratique de l'autre se matérialise pour moi ensuite par cet état d'attente de voir ce que cela va donner dans sa pratique professionnelle...puisque j'aurai l'occasion de pouvoir le vérifier lors de la visite suivante.

Ce qui me marque à chacune de ces expériences d'aide sans exception aucune, ce sont les regards des personnes à la fin de la situation d'intervention d'aide quelle qu'elle soit...d'abord ce regard qui change de couleur , de tessiture, d'intensité...un regard qui sort de la personne, il regarde bien le monde mais il prend avant tout de l'information à l'intérieur, il soupèse , mesure, évalue, il visite l'identité, le sens profond de soi...Puis ce regard qui se retourne vers moi, qui revient de loin, un regard d'échange et de partage intense de ce qui vient de se passer, habité d'un « merci » !

### 3. Le module d'aide aux professeurs stagiaires en reconduction de stage : « quand des enseignants débutants sont en souffrance dans leurs premiers pas professionnels... ».

Après plusieurs années d'exercice en tant que formateur associé en EPS, à avoir à accompagner de façon systématique tous les ans un ou deux stagiaires en difficulté dans leur pratique professionnelle et à être témoin d'une grande souffrance dans ces débuts difficiles, il a fallu trouver des façons d'accompagner « à chaud » dans le vif de l'année de formation et finalement, il m'est apparu peu à peu que l'institut de formation avait le devoir de proposer un dispositif d'accompagnement à ces stagiaires.. Habitée par un flot d'interrogations mais aussi progressivement outillée par le travail fait au GREX et en séminaire de recherche sur les croyances et l'identité avec N Faingold, il m'a semblé alors possible d'imaginer ce dispositif d'accompagnement et de le faire valider par l'institution.

Les premières questions d'alors : « que faire avec ces stagiaires qui sont repérés en difficulté très vite par leur tuteur ou lors de la première visite ? », « que faire face à une certaine impuissance avouée des tuteurs témoins de cette difficulté ? », « faut-il considérer qu'un stagiaire en difficulté n'a pas à devenir enseignant titulaire ? », « une reconduction de l'année de stage peut-elle être une solution ( devenir une véritable seconde chance) et à quelles conditions ? », « comment comprendre, accepter et faire accepter qu'après 5 années de formation initiale et un concours de recrutement de haut niveau, que la validité du concours et l'avenir professionnel de la personne soient en péril ? »....

Dès la première année, en tant que formateur moi-même débutant, j'ai pris ces questions de plein fouet avec A. en difficulté. Chaque fois que je repense à ce moment difficile, me reviennent le malaise qui m'a habité, les pleurs de A. à qui je dis que je ne peux pas émettre un avis favorable, la sensation de grande solitude dans cette décision , le doute aussi mais la certitude également que je ne peux pas émettre un autre avis que celui là et le sentiment de n'avoir pas pu aider vraiment, ni d'avoir eu les moyens de tenter quoi que ce soit pour transformer en profondeur certaines de ses façons de faire dans sa pratique. Peut-être est ce là que j'ai décidé que jamais plus je ne revivrai un tel moment de cette manière là...et qui ne manquerait pas de se reproduire. Surement est- ce dans ce vécu là que j'ai dé-

cidé qu'il était hors de question que je laisse « en rade » tout jeune professeur débutant en difficulté dont j'avais la charge. Peut-être que cette première expérience difficile a été fondatrice du mouvement qui m'a porté à tirer le fil qui m'était tendu de la formation à l'EDE et à ne plus le lâcher. Quelle intuition féconde !

Aujourd'hui ce dont je veux témoigner et ce à quoi je souhaite réfléchir se trouve dans ma pratique la plus récente du module d'aide aux stagiaires en reconduction de stage et en difficulté en première année de stage. Je ne souhaite pas porter un regard sur le résultat obtenu, il est variable et singulier pour chacun des participants mais plutôt sur ce que je parviens à mobiliser durant ces séminaires d'aide:

### ***Un contrat de fonctionnement***

Avant toute chose, ce qui m'est apparu indispensable, c'était de réfléchir à ce que j'allais dire à ces stagiaires dans le premier moment du premier séminaire, au contenu des premières paroles prononcées, animée de la ferme certitude que si je ne passais pas un contrat de fonctionnement explicite avec eux, si je n'obtenais pas une adhésion explicite de leur part, un par un, il y avait de fortes chances que nous perdions du temps trop compté ( 5 fois 3 heures). Cette décision-détermination me vient de la pratique de l'EDE et de la transposition de l'étape du passage du contrat de fonctionnement « *voilà ce que nous allons faire ensemble, voilà ce à quoi nous allons nous atteler* », et du contrat de communication « si tu (vous) en es (êtes) d'accord, je te (vous) propose de.... ». Transposition du passage de contrat dans une situation duelle comme le début d'un entretien après une visite où il est question de se mettre d'accord pour explorer un moment vécu à des situations plus systémiques comme dans ce cas précis du début d'un module de 5 rencontres de 3 heures. Le « marquage » institutionnel de ce module ne facilite pas ce passage de contrat, néanmoins je le mène. Son contenu est important : confidentialité, respect des expériences et des personnes, absence de jugement, absence d'évaluation, absence de traces écrites dans le dossier de compétences, mon parcours, ma « légitimité » à être ici avec eux sont les fils conducteurs. Dans ce moment là, j'ai le sentiment de mettre au clair, de dire et de poser les actes du dire, d'offrir quelque chose de précieux qui sera pris ou pas ( M. Snoecks), l'avenir d'un futur possible. C'est un peu un moment de « va-tout » au cours duquel je perçois très vite ceux qui prennent et ceux qui ne prennent pas. Certains le mettent en mots : « d'accord on verra bien », ou « on vous croira aux actes » ou certains ne disent rien mais font passer une posture de retrait, d'attente, certains me disent avec leur corps « je reste sur ma réserve ou sur mes gardes ». Je prends ce qui vient avec une confiance étrangement puissante. Maintenant je sais que tôt ou tard ils se rallieront, quand ils auront cessé d'essayer de croire à ce que je dis et qu'ils auront perçu une intime utilité de ce que nous allons faire ensemble...

### ***La posture d'accueil et le point de vue en première personne***

Parce que c'est la seconde fois que j'anime ce module, je perçois aussi un peu mieux cette année quel est le poids du vécu de leur première année de stage pour ceux qui sont dans ce cas. Ils en conservent parfois une grande souffrance, pour plusieurs une incompréhension de la décision qui a été prise et à chaque fois un ébranlement identitaire. Je sais que j'ai aussi cela à accueillir sans déjuger ceux qui ont pris ces décisions. Je sais que je sais faire cela : c'est la mise en œuvre de la posture d'empathie ; l'apitoiement n'est pas là, juste la compréhension de ce que l'autre a vécu, c'est la prise en compte du point de vue en première personne ( P Vermersch ). Dès ces premiers moments, je sais que je stocke ces informations au sens où se remplit pour moi de ce vécu là la personne qui est entrée dans la salle quelques minutes auparavant et dont je n'avais qu'une épaisseur de carton ; comme dans ce jeu où petite fille j' « habillais » de costumes en papier des silhouettes plates qui tenaient debout par un pli du carton et qui dès qu'on passait de l'autre côté de la table n'avaient à nous montrer qu'un dos blanc et lisse insignifiant ! Ils sont bien vivants quand ils arrivent ces stagiaires mais maintenant ils existent pour moi et ils vont peu à peu déployer une épaisseur dont ils me donnent plus ou moins vite l'autorisation d'être le témoin.

\* \* \*

Ces fragments choisis sont comme des pics, ils marquent une étape importante dans le processus de progrès professionnel, et assurément à chaque fois des pics émotionnels : soit c'est l'émotion de l'autre dans ce qu'il élabore qui me pénètre, soit c'est ma propre émotion du fait d'une réussite encore jamais obtenue... Tous résonnent entre eux par les phénomènes de compréhension et de prise de conscience qui se passent pour les personnes qui sont impliquées dans les divers dispositifs. Mais aussi par le sentiment d'accomplir pleinement dans ces moments mon travail de formateur : ils enri-

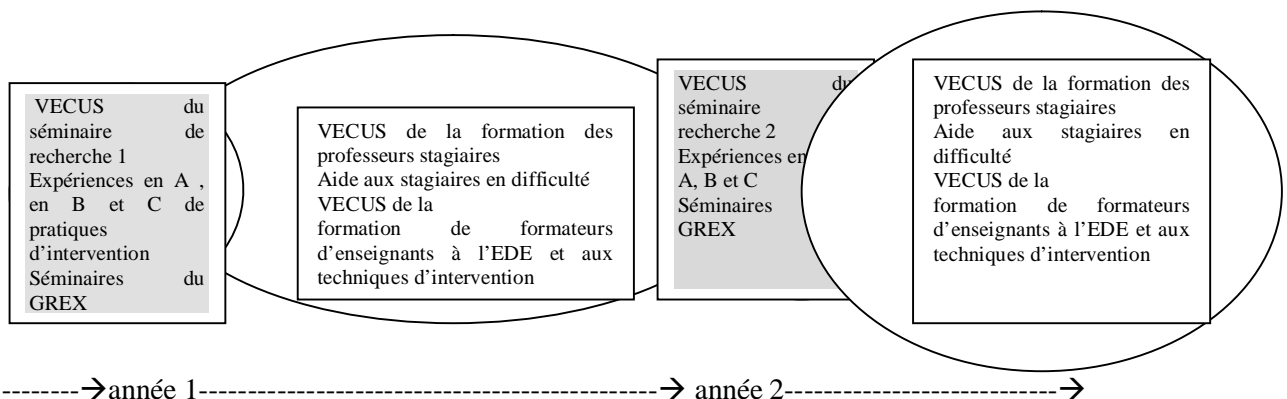
chissent et transforment les pratiques professionnelles des novices, des jeunes enseignants en difficulté et des nouveaux formateurs d'enseignants. Ils sont aussi en résonnance par la part de créativité qu'ils suscitent dans ma propre pratique de formateur.

Je dirais aussi qu'ils agissent en bouquet dans le sens où j'ai la chance d'avoir de multiples occasions d'exercer ces compétences dans des contextes différents mais que chaque premier essai en « libre » quel que soit le contexte, éclot comme une fleur qui vient compléter la brassée déjà ramassée. Et là je pense à la peinture et aux impressionnistes : finalement les coups de pinceaux successifs dans des nuances très différentes, des épaisseurs variées finissent par donner une forme qui finit par se révéler un bouquet fourni, harmonieux, et que l'on peut nommer « bouquet » si on se recule un peu. » C'est un peu ce qui se passe pour moi dans ce phénomène progressif d'enrichissement qui donne forme à ces compétences liées à l'aide au changement des pratiques professionnelles.

## II) Quelle histoire singulière de l'installation de compétences d'aide au changement des pratiques professionnelles, ces récits de ma pratique de formateur nous raconte-t-elle?

C'est l'histoire des compétences d'aide au changement d'un formateur qui ....se construisent peu à peu .... C'est l'histoire d'un cheminement personnel et professionnel conjoints qui se mettent en synergie. Elles sont le fruit d'une dynamique liée dans un premier temps à la constitution d'un soubassement solide : douze années de pratique de l'entretien d'explicitation et cinq années de fréquentation régulière des séminaires du GREX et plus récemment la participation à un séminaire annuel de recherche sur l'identité et les croyances. Comment les a-t-elle développées ? Quelles sont-elles ? Quels indicateurs de sa pratique professionnelle peuvent lui dire ce qu'elle a appris à faire dans le domaine de l'accompagnement et de la relation d'aide en formation ? Comment incorpore-t-elle, grâce au travail expérientiel avec ces groupes de recherche, ces façons d'agir, certaines techniques d'aide et quelles inventions naissent de ces mises en situation dans sa propre pratique professionnelle ? ».

Dans un premier temps, si je schématise cette dynamique de construction des compétences en question, cela pourrait prendre cette forme de formation par alternance :



Apprentissage	Formations	Apprentissage	Formations
Expériences des protocoles d'intervention Observation Du modèle	Autonomie Mise en œuvre des protocoles d'intervention Mise en apprentissage des formateurs aux pratiques d'intervention	Expériences des protocoles d'intervention Perfectionnement Observation Du modèle	Autonomie Mise en œuvre des protocoles d'intervention Mise en apprentissage des formateurs aux pratiques d'intervention

Séminaires de recherche → Formations IUFM → Séminaires de recherche → Formations

-- → ----- → Séminaires du GREX → ----- → ----- →  
 -- → ----- → Pratique de l'Entretien d'Explicitation -->----->  
 -- → ----- → Séminaires « Croyances et identité. »----->----->

Ces fragments de vie qu'elle a décrits plus haut sont comme des pièces d'un puzzle ou d'un kaléidoscope qui donnent à voir des moments d'émergence de compétences d'aide au changement selon une ligne qui va d'elle en apprentissage qui expérimente, qui observe attentivement "le modèle", à elle qui utilise dans sa pratique professionnelle, que ce soit avec les stagiaires ou avec les formateurs. Mais là, il me semble que l'apprentissage et/ou l'intégration est différente comme si celle qui forme les formateurs prenait la mesure de ce qu'elle sait de manière plus nette qu'avec les stagiaires. C'est vrai avec les formateurs le « mouvement » n'est pas le même. Dans ce cas de pratique de formation, le fait d'apprendre à d'autres formateurs à faire ce que moi-même j'ai appris à faire, ancre, cristallise, assoit mes propres compétences. C'est un mécanisme que je connais bien et finalement je ne pense pas que ce soit le type de formés : stagiaires ou formateurs qui joue mais ma posture de « passeur » puisque j'ai déjà rencontré la puissance de ce phénomène par exemple quand je me suis formée à l'escalade et que j'ai développé mes compétences à former des stagiaires à l'escalade et à l'enseignement de l'escalade avec leurs élèves. En fait en y réfléchissant, c'est en me retrouvant en situation d'autonomie, dans un contexte où c'est moi qui apprend aux autres, que mes compétences se déploient le plus. Dans ces moments là (des stages dont les durées sont conséquentes : 2, 3, 4 jours ou plus) mes maîtres sont présents, ils vivent en moi, leur expertise me guide. A cela s'ajoute une pointe de ce que je perçois comme une mise en danger, une prise de risque, un non droit à ne pas être à la hauteur pour ceux qui sont là et pour moi ; toutes choses qui transcendent ces compétences professionnelles toutes fraîches. Elles sont fraîches pour moi, comme encore ne m'appartenant pas complètement et d'un coup deviennent miennes par ce mouvement du passage.

Le tissage « en navette » qui va du travail expérientiel en séminaire de recherche à l'expérience en situation de pratique professionnelle et retour, permet l'avènement des compétences d'accompagnement de l'aide au changement et le changement même de mes façons de faire dans ces temps d'accompagnement des jeunes enseignants en formation.

Le temps devient alors une variable importante dans la mesure où ces rendez vous en séminaires sont espacés d'une année et qu'entre temps c'est la replongée dans la pratique professionnelle et les expériences en tant que formateur d'enseignants débutants et formateur des formateurs d'enseignants qui vont offrir de multiples occasions de se lancer dans des essais.

Dans mon intérieur de formateur qui se transforme dans le temps, c'est comme un processus d'incorporation dormante qui se produit et à un moment ce qui est incorporé va trouver à s'exprimer quand le contexte de similarité se produit : entre la situation de recherche expérientielle et la situation d'intervention en tant que formateur. C'est plutôt dans le sens où je retrouve chez l'autre, celui avec qui je suis en train de travailler, la saveur de la découverte ! Cette découverte de quelque chose que je n'avais pas nommé (qu'il n'avait pas nommé jusque là) et qui par le processus d'intervention se met clairement en mots pour moi (pour lui) et devient disponible. La similarité peut peut-être se nommer congruence des expériences ?

Mais après évocation, pour ce qui est de cette compétence particulière à repérer le geste, il me vient des images de mon superviseur (N. Faingold) en train de le faire et je sens aussi que d'avoir à plusieurs reprises eu l'occasion d'observer cet expert faire ce que je viens de décrire fait partie de l'incorporation dormante.

En fait, il m'apparaît trois processus différents et qui sont à l'œuvre pour moi :

- celui qui est engendré par l'expérience pour moi-même des procédures d'intervention en séminaire de recherche. Celui là serait-il d'autant plus puissant sur l'étayage de mes compétences que les situations choisies (difficultés ou réussites ?) en tant que A sont directement ancrées dans la pratique professionnelle ou non ? Dans ces temps, ces expériences s'agrègent avec les observations de l'expert en train de faire et le travail réflexif à posteriori des expériences menées en tant que A, B ou C ou en méta position en tant que C bis de ce qui se passe dans le séminaire de recherche,
- celui qui est provoqué par les multiples occasions d'utiliser les modalités d'intervention expérimentées en séminaires, pour aider des professeurs stagiaires à avancer sur leur propre changement de pratiques,
- celui provoqué par le fait de faire vivre ces procédés d'intervention à d'autres formateurs d'enseignants et surtout de superviser leurs apprentissages de ces procédés : d'abord de leur décrire, puis à un moment donné d'en donner les fondements théoriques et enfin d'aider et de réguler leurs apprentissages.

Dans les temps du séminaire de recherche, nous sommes le point de départ de l'apprentissage dans la mesure où c'est notre propre expérience, nos vécus qui servent de support à l'apprentissage et à la maîtrise des dispositifs d'intervention. Deux processus sont alors à l'œuvre : le travail sur soi, la compréhension de soi et l'appropriation d'une modalité d'intervention en formation. Ces processus dans le temps du séminaire sont légèrement décalés. En effet, je peux être en train d'élucider une difficulté évoquée dans une situation de ma pratique professionnelle ou dans une situation vécue autre et alors je vis directement les effets de la situation d'intervention sur moi et par la suite je peux observer un autre mener le travail d'intervention et faire mes propres liens entre le vécu précédent, mon observation actuelle et faire en sorte que l'ensemble s'agrège pendant les temps de feedbacks. C'est, me semble-t-il, dans ces séminaires que se produit la densification la plus évidente des nouvelles compétences d'accompagnement et d'aide au changement. Ensuite, de retour sur mon terrain professionnel, c'est l'usage, la répétition de ce qui a été appris qui fait le reste avec toutefois un léger avantage aux dispositifs de formation de formateurs pour ce qui est de l'approfondissement des compétences.

### III Tentative de recensement non exhaustif des compétences de formateur en matière d'aide au changement de pratique professionnelle des enseignants.

Quelles que soient les modalités d'intervention utilisées et dans lesquelles la technique de l'explicitation a toujours une place, quelles compétences de formateur sont à l'œuvre ?

Si je tente cette liste voici à quoi elle peut ressembler pour l'instant.

Je pense qu'il est juste d'accompagner chacune des compétences formulées, d'indicateurs de ma pratique de formateur, qu'ils soient observables ou non et qui permettent de dire que je mobilise la compétence en question.

<b>Compétences liées à l'aide au changement de pratique professionnelle</b>	<b>Indicateurs de la pratique observables ou non observables (activité mentale)</b>
1 Rendre explicite le contrat de fonctionnement qui va nous lier durant le temps du travail d'accompagnement :	- se mettre d'accord sur ce que l'on va faire ensemble, - obtenir explicitement l'accord de l'autre, vérifier cet accord. « Voilà ce que nous allons faire ensemble....Ce moment va être consacré à travailler ensemble sur .... »
2 Proposer à la personne, sans rien attendre, de choisir une situation de sa pratique, une question récurrente qui se pose à elle dans sa pratique professionnelle.	- <i>Etre ouvert au choix de l'autre.</i> - <i>Se mettre dans les dispositions d'accueillir ce qu'elle apporte.</i> - Orienter l'attention de l'autre, lui faire faire une visée à vide. « Si vous en êtes d'accord je vous propose de prendre le temps d'évoquer une situation de votre pratique qui vous préoccupe. »
3 Percevoir dans la situation qu'amène la personne, l'enjeu de formation pour elle, l'enjeu de transformation et choisir le type d'intervention le plus adapté.	- <i>reconnaître si la situation est unique ou récurrente ou d'urgence.</i> <i>Exemples : « je n'arrive jamais à capter l'attention de mes élèves en début de leçon » « J'hésite à hausser la voix quand je vois.... », « Quand je prépare une leçon, je la recommence plusieurs fois, je ne sais jamais si ça va ou pas... », « La semaine dernière quand j'étais au tableau les élèves ont mis le feu dans la poubelle »....</i> - <i>décider vite de la modalité d'intervention.</i>
4 Déployer une écoute active.	- <i>écouter à plusieurs niveaux ce que dit une personne sur son activité : écouter le contenu et</i>

	<i>écouter en structure, c'est-à-dire repérer les registres de verbalisation de son discours en même temps que suivre et comprendre de quoi elle me parle.</i>
5 Repérer les moments clés, les saillances, les « tournants d'existence » dans lesquels peuvent s'ancrer les difficultés, les erreurs, les errances ...dont il est question.	- <i>stocker mentalement les éléments apportés, de façon hiérarchisée et</i> - <i>faire faire silence aux hypothèses que je peux me construire.</i>
6 Maîtriser et déployer pleinement la technique de questionnement en explicitation afin d'obtenir les verbalisations sur l'action de la personne dans sa situation professionnelle.	Cf technique de l'EDE
7 Accompagner les verbalisations de la personne jusqu'à une formulation juste pour elle d'une solution en réponse à la question « mais finalement quand tu sais si bien... ( situation ressource) qu'est ce que tu te dirais de faire quand tu ... ( situation problème). ? »	- <i>faire procéder à une réduction de la formulation</i> - <i>repérer les critères de la justesse de la formulation : hésitations, reformulations, recherche du vocabulaire, ton de voix, regard.</i>
8 Garder mentalement présent et premier l'objectif d'aide à la transformation par la personne de sa pratique professionnelle	- <i>avoir toujours une partie de son attention tournée vers ce but.</i>
9 Aider la personne à opérationnaliser le transfert de compétence :	- <i>à partir de la formulation obtenue, inciter la personne à formuler un énoncé d'un scénario en termes de stratégie d'action à venir dans une situation professionnelle analogue future.</i>

*Ce regard sur ce processus de construction de compétences professionnelles  
résonne étrangement pour moi  
avec un article plus ancien, écrit pour la revue « Chemin de praticiens » où je jetais un  
« Regard sur huit années d'enseignement de l'EPS en établissement scolaire »....*

*Chemin de praticien....cheminements professionnels...construction de compétences professionnelles....identité professionnelle ... identité...*



# Entretien avec Laurence

Professeur des écoles en prolongation de stage

**Brigitte Laurency**

Formatrice à l'IUFM Poitou-Charentes

« J'ai l'impression d'en faire trop .... »

*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 faisais 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 dit 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 affichés 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 y en 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 que 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.....côté....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 écrivait 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 attentio
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 regarder 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 choisisais 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 inutilisable 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 judicieuse(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 aller retour, 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 questionnaire qui permet à Laurence d'analyser sa pratique plus que l'explicitation 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 où 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 posé 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 vu 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'interviewé 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 questionnerai 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 à posteriori 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 forcément 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'elles posaient, 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.*



# Complétez l'arbre inachevé du GREX

Maryse Maurel

En mai 2008, dans *Expliciter* n°75, je vous ai donné à lire un article intitulé *Repères chronologiques pour une histoire du GREX. L'arbre (inachevé) du GREX*. Pour écrire cet article, j'avais fait deux choix volontaires et parfaitement conscients :

1/ Prendre comme base de données les textes de la collection *Expliciter* augmentés de quelques documents bien identifiés du temps d'avant GREX infos et *Expliciter*.

2/ Donner des éléments, objectifs pour les citations, subjectifs quant au choix de ces citations, de l'évolution de la pensée de Pierre et de son programme de recherche.

J'ai en particulier voulu montrer que nous pouvions retrouver tous les éléments de ce programme de recherche dans les écrits de Pierre entre le rapport MRT de mai 1992 et le GREX info n°11 de septembre 1995.

Ce faisant, j'ai complètement occulté l'apport des autres membres du GREX et leur évolution à travers leurs écrits publiés dans *Expliciter*, sans pourtant vous oublier, tous et toutes, compagnes et compagnons grexiens depuis de nombreuses années, puisque j'écrivais à la fin de l'introduction :

*"Avec l'idée que chacun et chacune de vous pourra greffer sa branche sur l'arbre que je vais vous présenter. [...] Vos points de vue en première personne seront enrichissants et précieux et compléteront cette histoire "singulairement".*

## Deux raisons me poussent à lancer une intention éveillante dans votre direction :

1/ L'un d'entre vous, rencontré au séminaire de décembre m'a fait remarquer qu'il n'apparaissait pas dans cette histoire. Ce qui est tout à fait vrai pour les raisons évoquées plus haut.

2/ Je suis en train d'établir une recension des travaux de praticiens et de chercheurs s'appuyant sur l'entretien d'explicitation comme méthodologie de recueil de données, ce qui m'amène à passer beaucoup de temps avec vous par la médiation de vos textes. Et je trouve très difficile de résumer le travail et la pensée de quelqu'un en quelques lignes et quelques répliques d'entretien, même judicieusement choisies. Votre parole subjective sur vos travaux me manque, manque à notre collectif GREX.

## Voici quelques idées pour compléter cette histoire.

Pour chacun et chacune d'entre vous, il serait intéressant de raconter à quel moment de l'histoire du GREX vous vous êtes embarqués dans l'aventure, les raisons de cet embarquement, ce que vous y avez trouvé et ce qui vous a été utile dans votre recherche ou votre pratique professionnelle, ce que vous en avez fait, ce que vous avez apporté au groupe, où vous en êtes aujourd'hui.

Il y a toujours eu un temps de décalage entre les textes théoriques de Pierre et les traces de leur utilisation par un auteur. Vous pouvez en témoigner. Qu'est-ce qui vous a poussé à agir, à écrire ? Dans quels domaines ? Dans quels ouvrages ?

Il y aurait également à écrire et à témoigner sur le fonctionnement du GREX, sur la pratique de la co-recherche à Saint-Eble. Quelles en sont les spécificités ? Comment notre groupe a-t-il pu développer des propriétés émergentes qui font du GREX un lieu de réflexion et de mise en commun privilégié, un lieu stimulant pour la pensée et un lieu dynamisant pour chacun de nous ? Et que faisons-nous à partir du stage d'auto-explicitation, pour ceux et celles qui l'ont suivi ? Et bien d'autres choses, encore.

Je vous rappelle aussi que Pierre a proposé de mettre l'article *Histoire ...* sur le site *Expliciter* et de le faire évoluer au gré de vos contributions.

Je vous rappelle aussi que je prépare une recension des travaux faits avec et à partir de l'entretien d'explicitation et que certains ne m'ont encore rien envoyé.

N'oubliez pas de m'aider à compléter cette recension qui sera installée sur le site du GREX..

Vous pouvez m'aider

dans la recension des travaux GREX,

vous pouvez ajouter une branche d'histoire du GREX à mon arbre inachevé.

*Alors, qui fait quoi et qui commence ?*

## *Agenda 2008/2009*

***Lundi 2 février 2009 Séminaire***

***Mardi 3 Atelier de pratique ede.***

*Lundi 30 mars 2009 Séminaire*

*Mardi 31 mars Atelier de Pratique.*

*Lundi 8 juin 2009 Séminaire*

*Mardi 9 Juin 2009 Atelier de Pratique.*

***Du lundi 24 août 15 h au jeudi  
27 août 16 h Université d'été à  
Saint Eble (43)***



## *E x p l i c i t e r*

*Journal du GREX*

**Groupe de Recherche sur l'Explicitation  
Association loi de 1901**

***Place de la bergerie  
43300 Saint Eble***

*w w w . e x p l i c i t e r . f r*

*Directeur de la publication P. Vermersch*

N° d'ISSN 1621-8256

## ***Sommaire du numéro 78***

1 - 21 Le travail sur soi en analyse de pratiques. Plus de conscience de soi ou remaniement psychique. Philippe Péaud.

22 - 25 Claire et ses clés. Maryse Maurel.

26 - 31 Entretiens cliniques logopédiques et entretien d'explicitation. Karin Leresche Boulliane.

32 - 39 Une expérience de focusing. Armelle Balas-Chanel.

40 - 47 Fragments de vécus d'une formatrice : regards sur un processus de construction de compétences d'aide au changement des pratiques professionnelles. Sylvie Bonnelle.

48 - 61 Entretien avec Laurence : "J'ai l'impression d'en faire trop..." Brigitte Laurency.

62 Complétez l'arbre inachevé du Grex. Maryse Maurel.

63 Agenda Sommaire.

64 Le rôle d'un assistant dans une formation de base à l'entretien d'explicitation. Pierre Vermersch

## ***Programme du séminaire Lundi 2 février 2009***

de 10h à 17 h 30, Institut Reille  
34 avenue Reille 75014 Paris

*Discussion des articles de ce numéro  
avec les auteurs présents.*

*Le mardi 3 février de 9h 30 à 17 h à Reille  
**Atelier de pratique entretien d'explicitation***



# *Le rôle d'un assistant dans une formation de base à l'entretien d'explicitation.*

## *Invitation à venir (re) en position d'assistant.*

*Pierre Vermersch*

Vous pouvez concevoir le rôle d'assistant comme faisant partie du cursus obligatoire de certification à l'animation des stages de formation à l'entretien d'explicitation.

Vous aurez raison. Cela fait partie dudit cursus (Expliciter N°48).

Mais il y a des tas d'autres motivations pour venir dans la place d'assistant, y compris des raisons qui n'ont aucun lien avec la certification. C'est important : a implique b, mais b n'implique pas a. Faire la certification implique d'avoir été assistant, mais être assistant n'implique pas de vouloir faire la certification et devenir un jour formateur en entretien d'explicitation.

*Pourquoi alors venir comme assistant ?*

Les témoignages unanimes sont que c'est une occasion de prendre conscience de tout ce que l'on sait faire, même si l'on a pas pratiqué beaucoup. Assister les premiers apprentissages, assister aux découvertes, maladrotes, incompréhensions, émergence, mise à disposition lors des travaux en petits groupes est une manière de se faire du bien, en découvrant que ce qu'ils ne savent pas faire, qu'ils n'arrivent pas à faire, .... Vous vous le comprenez et même vous savez le montrer. Vous savez le faire. C'est donc une très bonne manière de prendre conscience et de mesurer ce que vous savez faire et qu'éventuellement faute de pratique vous ne saviez pas que vous le saviez (relisez lentement, ça va rentrer). (Enfin, maintenant il y a les ateliers du Mardi à Paris, plus tous les ateliers mis en place à Lyon, Genève, Québec, Poitiers, Vallauris, et bien plus encore)

Mais c'est aussi l'occasion de réentendre toutes les présentations théoriques et peut être de les écouter, et ce faisant de rentrer dans un approfondissement de la compréhension des bases théoriques qui sous-tendent toutes nos pratiques et font de nos techniques "des actes théoriques" ou encore de "la théorie en acte". C'est l'occasion d'observer toutes les mises en place d'exercice, sans le stress de celui qui ne sait pas encore faire, et d'apprécier pour tous ceux d'entre vous qui sont formateurs, tout le cheminement pédagogique qui conduit d'une acquisition à l'autre (quand ça marche). Ou encore, de suivre ces grands feedbacks qui sont tellement riches au plan humain.

C'est encore l'occasion de se mettre au courant des évolutions de la technique, surtout pour ceux qui se sont formés il y a déjà un certain temps, ou de découvrir comment je pratique et j'enseigne si vous vous êtes formés avec Catherine, Nadine, Jean-Pierre, Armelle, et bien d'autres.

Serait-ce à dire que cela ne s'adresse qu'aux "juste plus débutants" ? Que non ! De nombreux formateurs (trices) certifiés depuis longtemps sont revenus comme assistants, alors que bien sûr ils n'en ont pas besoin pour leur formation. Mais cela leur donne l'occasion de suivre mon évolution dans la mise en place des formations de bases (et depuis peu à l'auto explicitation).

Alors ? Convaincu ?

Ben, qu'est-ce que vous attendez pour y venir ?

Il y a des places d'assistants disponibles aux stages de mars et juin 2009 et deux places au stage de décembre 2009 d'auto explicitation.

*Des questions ?*