

Expliciter n° 58 janvier 2005

Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires

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

Nadine Faingold

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles.

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

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

Il existe en effet différentes entrées possibles pour aider un sujet sur le chemin des prises de conscience quant à son fonctionnement en situation professionnelle et aux enjeux identitaires sous-jacents. Quand le point de départ de l'analyse de l'activité est un enregistrement vidéo (Mottet 1988, 1997, Faingold 1993), la prise de conscience se fait à partir de la prise de connaissance d'une trace objectivée de l'activité du sujet, mais aussi des différents éléments de la situation qui ont fait ou non l'objet d'une prise d'information en temps réel, et auxquels le sujet se trouve confronté en différé. Dans un dispositif de groupe comme le Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives ou G.E.A.S.E. (Fumat, Vincens, Etienne 2003), la prise de conscience s'opère à travers un processus de décentration qui se met en place avec l'écoute et la prise en

compte du point de vue des autres sur la situation problème. La spécificité de ce dispositif est en effet de comporter différentes phases strictement distinctes, dont une phase de distanciation où le narrateur ne parle pas, mais écoute sans intervenir la pluralité des hypothèses émises par les autres participants. Depuis une douzaine d'années c'est cependant l'apport de l'entretien d'explicitation ou E.d.E. (Vermersch, 1994) qui a principalement influencé ma manière d'intervenir en analyse de pratiques et qui m'a le plus fait avancer sur la question de l'aide à la prise de conscience.

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

L'entretien d'explicitation est une démarche qui consiste à accompagner une personne dans l'exploration pas à pas d'un moment singulier de son vécu. L'intervieweur guide vers l'évocation du contexte de la situation en sollicitant la mémoire sensorielle (sans le support de traces de l'activité), puis aide à la mise en mots du vécu de l'action et à la prise de conscience de ses éléments implicites pour accéder

ensuite au sens et aux enjeux du moment évoqué. « L'entretien d'explicitation a développé une technique d'accompagnement qui a pour but d'aider le sujet à se rapporter à un moment singulier, à le présentifier (à le rendre à nouveau dans une qualité de présence vivante dans la représentation), et à en fragmenter la description. » (Vermersch, 2000, p.249). L'accompagnateur crée les conditions d'une réémergence du vécu passé en favorisant une posture de retour sur soi et en faisant appel à la mémoire sensorielle de la situation. « Dans tous les cas ce qui importe est le maintien de la position en première personne, avec l'ensemble des conditions méthodologiques nécessaires pour qu'il y ait bien référence à l'expérience subjective » (P.A. Dupuis, 2002, p. 174).

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

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

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

1. Le contrat de communication

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

2. L'incitation à explorer un moment spécifié

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

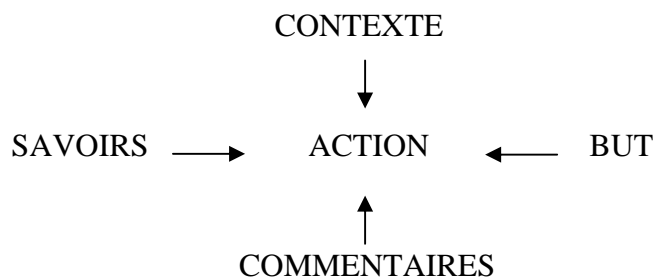
3. L'appel à la mémoire concrète

L'accompagnement consiste ensuite à aider la personne à retrouver le contexte et les sensations qui étaient les siennes afin de permettre une re-présentification de la situation. Ceci consiste à proposer de retrouver le lieu, les circonstances, l'environnement, la posture corporelle. Des questions larges du type « Qu'est-ce qui vous revient de ce moment » facilite le ressouvenir qui se présente souvent

dans un premier temps sous forme vague, images floues, sensations, bribes sonores, petits flashes qu'il convient simplement d'accueillir pour que peu à peu à partir de ces éléments sensoriels, le sujet recontacte son vécu subjectif dans la situation de référence..

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

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



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

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

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

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

Schéma 1

plote en position d'évocation un moment de pratique professionnelle ?

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

ainsi la structure de l'action :

- (1) Prise d'information → Identification
- (2) Prise de décision → Effectuation

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

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

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

Consciente de simplifier considérablement la complexité de ce qui se joue dans un moment de vécu, et que l'approche psychophénoménologique

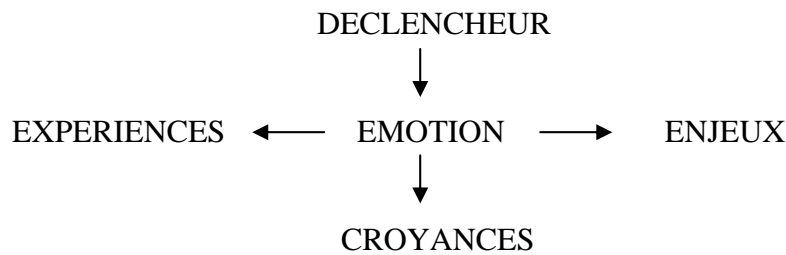
dans laquelle P. Vermersch s'est engagé depuis quelques années contribue à mettre au jour, j'ai choisi ici d'analyser en deux niveaux expérientiels les différentes strates du vécu : le niveau des stratégies qui permet de comprendre comment le sujet s'y prend dans une situation donnée (et qui correspond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

6. L'accès au sens

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

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

Schéma 2



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

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

Accompagnement d'une situation-problème

Lorsqu'une émotion à tonalité négative se manifeste au cours de l'exploration d'une situation-problème, il convient d'éviter toute intervention qui risquerait de plonger un peu plus le sujet dans ce ressenti difficile. En effet une émotion se rattache le plus souvent à des expériences de référence appartenant à l'histoire du sujet, liées les unes aux autres par des chaînes associatives. Elle correspond à des enjeux existentiels, mais aussi à des croyances sur soi ou messages structurants qui impriment de leur marque notre appréhension du réel. Les messages structurants peuvent avoir été construits dans l'enfance par le sujet pour donner sens à une situation vécue comme incompréhensible

ou insupportable. Ils peuvent aussi avoir pour origine l'identification à des messages venus de l'extérieur, « tu es nul » devenant par exemple « je suis nul ». Les croyances ont la caractéristique de se transformer en généralisations et de s'appliquer de manière souvent inadaptée à toute situation présentant la moindre analogie avec les situations d'origine. Quand l'évocation d'une situation-problème s'accompagne de beaucoup d'émotion, on peut faire l'hypothèse que la difficulté ne relève pas du niveau des stratégies, mais qu'elle croise la problématique du sujet, système en réseau de quelques messages structurants déterminants dans son histoire.

Ma recommandation quand je forme des formateurs à l'explicitation des pratiques est donc d'être d'une très grande vigilance quand des émotions à tonalité négative se manifestent dans l'évocation d'une situation. En formation initiale, quand les stagiaires ne sont pas nécessairement volontaires, ou dans des ateliers d'analyse de pratique où le contrat de communication ne prévoit pas qu'il y ait un travail sur l'implication de la personne, l'attitude la plus sûre est d'écouter, d'accueillir l'émotion, de la laisser s'exprimer, de montrer qu'elle est prise en compte et comprise, puis de relancer sur l'action, c'est à dire de revenir au niveau expérientiel des stratégies : « D'accord, à ce moment là tu as paniqué, et qu'est-ce que tu as fait après ? ». Notons au passage que l'utilisation du passé composé favorise une distanciation alors que le présent tend à associer davantage la personne à l'émotion.

En revanche, en formation continue ou en supervision, avec de petits groupes de praticiens volontaires et prêts à travailler sur la dimension de leur implication personnelle dans certaines de leurs difficultés professionnelles, il est possible d'aider le sujet à avancer sur le chemin du décryptage du sens de l'émotion qui se manifeste là, sans pour autant aller ques-

tionner la sphère privée ou l'histoire du sujet. Le plus souvent, une émotion forte est le signe qu'un aspect de la problématique personnelle de la personne a fait irruption dans le cadre professionnel, créant une réaction disproportionnée et inadaptée à la situation. Il peut être très éclairant d'aider à mettre au jour et à distinguer ces différents registres identitaires. Le propre de l'inconscient est de faire des confusions et de solliciter à partir d'analogies minimales une constellation identitaire inadaptée au contexte. La prise de conscience par le sujet de ces mélanges dissonants lui permet souvent de clarifier ce qui est en jeu dans ce moment difficile, de distinguer clairement ce qui relève du professionnel et ce qui relève du personnel, et de pouvoir porter un regard à nouveau serein sur ce qu'il pourrait faire en termes de stratégie dans un contexte identique.

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

Accompagnement d'une situation-ressource

Depuis quelques années j'ai mené beaucoup d'entretiens de recherche à partir de l'exploration de moments de pratique représentatifs pour la personne de son identité professionnelle. J'ai donc eu de multiples occasions d'accompagner des situations-ressource en partant de l'évocation d'un moment spécifique choisi par le sujet, pour ensuite faire décrire l'action par la verbalisation des prises d'information et des prises de décision. Dans cette re-découverte d'une situation-ressource l'explicitation s'arrête quand culmine un moment clé, moment dans le moment, reconnaissable à l'apparition simultanée d'une coloration émotionnelle, d'une intensité nouvelle dans la tonalité de la voix, de gestes plus précis... L'accompagnement consiste alors à faire avec la personne un arrêt sur image sur ce moment-clé, à reprendre les mots et les gestes, à permettre au sujet d'entrer plus profondément

en contact avec les différentes dimensions de ce vécu singulier, de favoriser le maintien en prise avec la situation de référence afin de laisser émerger le sens, et de l'aider à s'exprimer en formulant des questions spécifiques, toujours ancrées dans l'action, comme : Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ? Et quand tu es là... et que tu ... qu'est-ce qui se joue pour toi ? Et quand... quel sens ça a pour toi ? etc. En fait, il convient d'essayer différentes formulations de questions, et d'accepter de tâtonner en tant qu'accompagnateur, tant il est vrai que telle relance pourra convenir à telle personne mais pas à telle autre. La condition pour obtenir une parole authentique sur le sens identitaire du moment évoqué et les valeurs qui s'y incarnent, est de vérifier constamment le maintien en position d'évocation. Là encore, le décryptage est donc bien aux antipodes d'une approche interprétative. C'est le sujet qui sait, lui seul peut mettre au jour les enjeux sous-jacents au moment sur lequel il a choisi de revenir. L'intervenant ne peut qu'accompagner le sujet sur le chemin des prises de conscience, pour qu'il trouve lui-même les mots justes qui signifieront exactement pour lui le sens du moment choisi. Très souvent c'est à partir de la reprise d'un geste que le sens émerge, et que l'émotion déjà présente emplit la personne toute entière, la laissant alors silencieuse dans la re-découverte des valeurs qui l'animent. Mon expérience est que le plus souvent dans ces moments essentiels, identité personnelle et professionnelle se confondent.

Deux exemples d'explicitation et de décryptage

J'interviens à l'IUFM de Versailles auprès d'enseignants titulaires qui suivent une formation pour se spécialiser dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté. Les deux exemples choisis portent sur un moment de pratique professionnelle auprès de petits groupes d'élèves en regroupement d'adaptation. Dans le premier cas, il s'agit d'une situation-problème travaillée dans le cadre d'un groupe d'analyse de pratiques. Le second exemple est un entretien sur une situation-ressource mené au cours d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle d'enseignants spécialisés (maîtres E).

Premier exemple - Analyse de prati-

ques en groupe : Situation problème

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

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

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

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

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

Synthèse du récit et des réponses aux questions

C'est une petite fille qui avait déjà été signalée en cours de CP pour des difficultés d'apprentissage, et une opposition à l'adulte fort marquée. Il y avait un conflit entre la famille et l'enseignante de CP, quelque chose

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

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

Elle a très vite investi le travail de production écrite malgré un comportement bizarre, un peu agité. Elle a manifestement beaucoup de mal à être autonome. Elle a besoin de ma présence à son côté. Elle manque énormément de confiance en elle. Mais elle a des capacités, c'est évident, elle comprend très bien, elle a un langage oral déjà soutenu... Par contre, au moment de passer à l'écrit, et même au mo-

ment de lire, elle a tendance à s'évader je sais pas trop où, elle a le regard ailleurs...

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

La séquence

Alors, on avait commencé à travailler sur un projet de production écrite. Je ne sais pas si tu connais le livre " Il croit que " : il n'y a pas de texte. Je me suis inspirée de ça parce qu'il y a en même temps un travail sur la compréhension. Donc le personnage croit quelque chose et la double page derrière vient affirmer ce qui avait été supposé. Et donc, ils sont amenés à produire des petits textes. Dans la situation dont je vais parler, le cadre du fonctionnement du groupe était déjà posé, ça commençait à tourner depuis un moment. Et en fait j'avais commencé à regarder un petit peu comment évoluait la situation, comment les enfants s'appropriaient le travail, et il semblait que du côté de l'objectif pour Virginie, « essayer de faire toute seule », je passais un peu à côté. Je trouvais que dans le groupe elle me sollicitait

énormément, et ce que je voulais l'amener à faire, c'était prendre conscience de ce qu'elle savait faire, parce qu'elle sait faire plein de choses, et essayer de le faire avec les outils qu'elle avait, et prendre conscience de ce qu'elle sait faire pour y arriver seule. Et il faut avouer que c'est un point sur lequel je ne réussis pas vraiment avec elle. C'est-à-dire qu'elle sait se mettre en projet, elle sait rappeler ce qu'elle a fait, ce qu'elle va faire, elle sait redire sur quoi elle peut s'appuyer, un dictionnaire, ses copains, mais j'ai l'impression d'un décalage entre un oral qui est, je dirais, assez brillant et puis le moment de passer à l'activité où là elle va commencer à s'agiter, à regarder tout ce qui peut la distraire, etc., avant d'entrer dans la tâche.

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

(Diane manifeste à ce moment une très vive émotion)

Et là, ça a été un choc pour moi, sa réaction. Oui, j'ai eu vraiment l'impression de recul, de quelque chose qui n'était pas... pas ce qu'elle attendait. Voilà.

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

J'ai dû lui dire quelque chose comme ça.

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

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

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

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

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

A la fin de la phase de questionnement, un participant pose la question suivante : « Est-ce que tu aurais eu ce ressenti si tu n'avais pas rencontré la maman ? »

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

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

Si tu en es d'accord, j'aimerais bien qu'on

s'arrête un peu sur quelques-uns de ces moments.

Installation dans le contexte

Donc tu prends tout ton temps, tu prends le temps de retrouver où tu es, le lieu, les enfants, comment ils sont disposés au moment où tu vas fixer un objectif individuel, où tu vas lui dire que tu aimerais bien qu'elle fasse toute seule. Donc, tu es comment ?

Je suis comme là. D'un côté il y a Valentin. Elle, elle est juste en face, et puis il y a Maïa de l'autre côté. Donc, ce sont deux tables qui se regardent, enfin l'une en face de l'autre.

Questionnement sur l'action

Donc, si tu te replaces juste avant de t'adresser à Virginie, qu'est-ce qui se passe ? Tu es en train de faire quoi ?

Je pense que je me suis avancée comme ça. Oui, je me suis approchée d'elle et puis je lui ai dit : « Pour toi, Virginie, ce que je veux que tu fasses, c'est que tu travailles seule aujourd'hui, sans me demander de l'aide. Tu as bien préparé tes phrases, tu sais ce que tu vas écrire, tu connais les outils que tu peux utiliser, et ce que je souhaite c'est que tu le fasses seule aujourd'hui. »

Question sur l'identité

Et qui tu es juste à ce moment là quand tu lui dis : Virginie, ce que je veux que tu fasses, c'est que tu travailles seule aujourd'hui, sans me demander de l'aide » ?

Je suis une institutrice et je veux qu'elle devienne autonome dans son travail

Question sur l'enjeu

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

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

Recherche des prises d'information

Donc, qu'est-ce que tu perçois ?

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

Question sur l'identité

D'accord. Donc ça va peut-être être un peu

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

(Regard très troublé de Diane)

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

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

Relance sur l'action

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

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

Comment tu as fait pour rattraper la sauce ?

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

Question sur l'identité

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

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

Sollicitation d'un autre moment

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

Ah oui, oui oui, parce qu'elle est aux dictionnaires, et les dictionnaires sont placés sur une autre petite table, donc j'ai vu qu'elle s'était

déplacée, que ça durait longtemps. Et ce que je me rappelle surtout, c'est que moi je suis d'abord allée vers elle. Je crois qu'avant qu'elle demande c'est moi qui ai anticipé.

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

Ben de l'aider (rires).

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

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

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

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

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

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

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

Question sur l'identité

Donc qui tu es quand tu vas l'aider ?

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

Recherche des prises d'information

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

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

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

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

Sollicitation d'un autre moment

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

Je vais l'aider après, je vais l'aider après sur le dictionnaire, parce que là réellement... Et d'ailleurs à ce moment-là je lui dis, je lui ai dit : je vais t'aider, parce que c'est un moment

où je voyais que vraiment... Elle, elle s'était reculée, donc je pense qu'elle a eu le souci de faire seule, mais après je suis allée l'aider parce que je pense que sinon elle n'y serait pas arrivée...

Merci, Diane

Entretien en différé (un mois plus tard)

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

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

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

Ah oui.

Donc, c'est sur ce moment de déstabilisation.

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

D'accord. Donc ça t'a renvoyée à ça.

Oui, oui oui.

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

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

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

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

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

Non non.

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

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

Tu veux dire en termes d'indication ?

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

Donc, tu penserais plutôt à une aide psychologique ?

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

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

Oui oui.

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

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

Avec un effet positif ?

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

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

Non non.

Merci beaucoup, Diane.

Commentaire : l'émotion comme signe d'un conflit de co-identités

On notera que la séance d'analyse de pratiques a été suivie d'un entretien en différé, qui a eu lieu, dans ce cas précis, un mois après le travail en groupe. L'intérêt de cette reprise est non seulement d'obtenir un effet de distanciation plus grand par rapport à la situation- problème, mais aussi de permettre un ancrage plus stable de la ressource qui a consisté pour Diane à prendre conscience du fait que dans ce moment difficile pour elle, apparaissait un conflit interne de co-identités, vite surmonté mais suffisamment violent émotionnellement pour qu'elle éprouve le besoin d'y revenir en analyse de pratiques. L'important pour elle est d'apprendre à identifier ce qui en elle relève d'une posture spontanée d'aide immédiate, probablement liée à sa problématique personnelle. En l'occurrence, cette tendance spontanée est en contradiction avec l'objectif qu'elle s'est fixé en tant qu'enseignante professionnelle : ne pas aider Virginie pendant cette séance pour la laisser prendre son autonomie. L'intérêt de pouvoir reconnaître cette tendance est de pouvoir éventuellement mieux la contrôler à l'avenir, ce qu'elle dit avoir commencé à faire aussi bien en classe que chez elle par rapport à ses propres enfants.

Second exemple - Entretien duel de recherche :
Situation ressource

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

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

Consigne

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

- C'était pendant le stage de formation. Je

pense que c'est là que ça s'est vraiment installé. Ouais, c'était avec le petit groupe de quatre.

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

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

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

35. Donc il était où par rapport à toi ?

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

Recherche des prises d'information

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

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

Désamorcer toute recherche consciente en mémoire de rappel, créer les conditions ré-émergence du souvenir

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

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

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

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

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

45. Tu es debout là ?

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

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

47. Donc tu te rends compte de quoi exactement ?

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

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

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

51. Va tout doucement. Tu lui demandes quoi ?

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

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

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

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

56. Le petit livre bleu.

57. Le petit livre bleu te revient.

58. Ouais, le petit livre bleu.

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

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

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

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

63. Donc il fallait que ça commence par

" r ". Alors qu'est-ce qu'il fait à ce moment-là ?

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

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

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

Arrêt sur image pour passer aux enjeux identitaires

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

68. Oui, je suis debout derrière lui.

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

70. Oui.

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

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

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

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

75. Tu recules d'un pas.

76. J'ai reculé d'un pas.

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

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

78. Ben j'ai... en me reculant, j'ai pris de la distance par rapport à ce qui se passait, et en me reculant, ça m'a permis de ne pas intervenir, alors que souvent j'interviens trop vite. En fait, à ce moment-là, dans le projet, je m'étais rendue compte, dans mes séances d'analyse avant, que j'intervenais trop vite, j'allais trop en avance par rapport à... Les

enfants avaient le temps de voir qu'ils avaient un problème, mais ils n'avaient pas le temps forcément de le verbaliser. C'est-à-dire que j'intervenais trop tôt. Donc là, **en me retenant en fait, d'abord je me suis déplacée, je me suis mise en position d'être à égalité avec lui**, je me suis accroupie, et en étant accroupie à côté de lui, j'ai entamé l'entretien... enfin pas l'entretien, mais l'interaction pour qu'il puisse, lui, verbaliser le problème qu'il avait, que c'était vraiment roue qu'il voulait écrire et qu'il n'arrivait pas à l'écrire.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Donc **je voulais qu'il aille au bout tout seul.**

89. Comment tu sentais ça ?

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

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

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

En conclusion...

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

Il semble cependant que les prises de conscience soient parfois fragiles : il ne suffit pas d'une seule expérience de mise en mots, quelle qu'en soit la force, pour mettre en place une dynamique de changement. Il faut offrir à la personne l'occasion de se réapproprier ses compétences et son identité à travers des dispositifs de réflexivité variés. D'une part il me paraît nécessaire dans un processus de formation, de prévoir une complémentarité entre des temps d'analyse réflexive de pratiques en groupe et des temps d'entretiens duels. D'autre part, dans ces deux contextes

complémentaires, il importe d'analyser les difficultés rencontrées, mais aussi d'explorer les moments-ressource où un sujet commence à être ce qu'il tend à devenir. Enfin il convient, par des enregistrements systématiques, de permettre au sujet de revenir autant de fois qu'il le souhaite, sur ce qui a pu émerger pour lui au cours de ces temps de présence à lui-même.

Indications bibliographiques

- Dupuis P.-A. 2002. *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse sur les travaux de recherche. Université Nancy 2. www.grex-fr.net
- Faingold N. 1993. *Décentration et prise de conscience - Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat. Université Paris X-Nanterre.
- Faingold N. 1996. « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». Dans : PAQUAY L. et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck, pp.137-152.
- Faingold N. 1997. « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». Dans : Vermersch P. et Maurel M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF, pp. 187-214.
- Faingold N. 1998. « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle ». *Explicititer* n° 26, pp.17-20. www.expliciter.net
- Faingold N. 1999. « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre ». *Spirale* n° 24 : *L'approche biographique en formation d'enseignants*, pp. 129-145.
- Faingold N. 2001. « Entretien avec L. Paquay et R. Sirota », *Recherche et formation* n° 36, *Le praticien réflexif*. Paris, INRP..
- Faingold N. 2002a. « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques ? quelle identité professionnelle ? ». Dans : Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. : 193-218.
- Faingold N. 2002b. « De moment en moment, le décryptage du sens ». *Explicititer* n°42, pp. 40-48. www.expliciter.net
- Faingold N. 2002c. « Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques. » *Explicititer* n° 45. www.expliciter.net
- Faingold N. 2003. *Les dispositifs d'analyse de pratiques comme facteur d'innovation en formation initiale et continue*. Colloque Formation et Innovation. Reims, 15 octobre.
- Lamy M. 2002. « Propos sur le G.E.A.S.E. ». *Explicititer* n°43. www.expliciter.net
- Fumat Y., Vincens C, Etienne R. 2003. *Analyser les situations éducatives*. Paris, E.S.F.
- Mottet G. 1988. « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques. Une hypothèse de formation ». *Les Sciences de l'Education* n° 4-5, pp. 33-64.
- Mottet G. et al.1997. *La vidéo-formation, autres regards, autres pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- Thabuy A. (1996). *Former à la métacognition, vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED*. Mémoire de DEA en

Sciences de l'Education, Université Paris X .

- Vermersch P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF. / Vermersch P. 1996. « Pour une psychophénoménologie - Esquisse d'un cadre méthodologique ». *GreX Infos février 1996*. www.expliciter.net /Vermersch P. 1996. « Pour une psychophénoménologie/2. Problèmes de validation ». *GreX Infos mars 1996*. www.expliciter.net
- Vermersch P. et Maurel M. 1997. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF./ Vermersch P.1998. « Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? » *Explicititer* n°25. /Vermersch P. 1999a. « Etude psychophénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples ». *Explicititer* n° 31, pp. 3-23. /Vermersch P. 1999b. « Pour une psychologie phénoménologique ». *Psychologie Française* 44 (1), pp. 7-19. /Vermersch P. 2000a. « Conscience directe et conscience réfléchie ». *Intellectica* 2 (31). pp. 269-311
- Vermersch P. 2000b. « Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche ». *Explicititer* n° 35, p. 19-35.
- Vermersch P. 2000c. « Approche du singulier ». Dans : *L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M.* Paris, PUF, pp. 239-256.
- Vermersch P. 2003. Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Explicititer* n° 50. www.expliciter.net