

CHAPITRE 8

Utiliser l'aide à l'explicitation en formation continue des enseignants ?

Dans quels buts?

Jean-Paul Bénétières ?

Résumé

L'auteur présente rapidement dans l'introduction son cadre de travail à la MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale de Lyon) et la façon dont il a rencontré l'entretien d'explicitation. Dans la première partie, il donne le protocole d'un entretien d'explicitation mené dans le cadre d'un accompagnement d'une équipe pédagogique avant de proposer une analyse du déroulement de cet entretien, de la place de cet entretien dans cette formation et d'interroger sa portée formative.

Dans une deuxième partie plus générale, il présente plusieurs exemples choisis dans le cadre de formations d'enseignants visant l'aide aux élèves. Il y montre comment il ménage dans ces formations des temps d'explicitation pour permettre aux participants d'être plus au clair avec ce qu'ils mettent en oeuvre dans un métier dont Philippe Perrenoud a bien montré toute la complexité.

Présentation de l'auteur

Professeur en collège pendant 20 ans, Jean-Paul Bénétière est depuis dix ans intervenant, formateur, et responsable de formation à la MAFPEN de Lyon. Il y a assuré en particulier la responsabilité du réseau de formateurs "Enseigner-Apprendre" qui se consacre aux relations entre enseignement et apprentissages. Il est aujourd'hui formateur de ce réseau et responsable de la formation des formateurs. C'est dans ces différentes fonctions qu'il s'est particulièrement intéressé aux formes d'accompagnement permettant aux élèves, aux enseignants et aux formateurs de construire des connaissances et des compétences nouvelles à partir de ce qui est "déjà-là" sans qu'ils le sachent toujours vraiment. C'est dans ces fonctions qu'il utilise l'entretien d'explicitation depuis 5 ans maintenant.

" Allons chercher ce qui est nôtre, si loin qu'il faille aller". Hölderlin. Placé par Sylvie Germain en exergue de "Immensités".Folio.

Je travaille dans un réseau de formateurs de la MAFPEN de Lyon, le réseau "Enseigner-Apprendre", depuis le mois de septembre 1991. Ce réseau avait été créé par le Chef de MAFPEN pour prendre en charge des formations demandées par des équipes d'enseignants de disciplines diverses voulant travailler collectivement autour des questions de l'aide aux apprentissages des élèves, demandes pour lesquelles la MAFPEN, organisée principalement en Commissions disciplinaires, était mal outillée. Dans ces cinq années d'existence, nous avons travaillé principalement avec des équipes interdisciplinaires de collègues, à partir de demandes aux libellés variés (gestion des études dirigées, accompagnement d'une équipe mettant en place un "dispositif de consolidation en sixième", pédagogie différenciée, travail de groupes, évaluation formative, mémorisation, ...) mais posant la question de la prise en compte collective par les enseignants des démarches de construction des connaissances par les élèves. Ceci dans le cadre limité de quelques demi-journées dans l'année. Ces quelques lignes étaient importantes pour définir notre mission et notre public, il ne s'agit pas d'une formation initiale ou de la formation d'un public à un métier nouveau, mais il s'agit de travailler avec des professionnels dans une position d'accompagnement, il s'agit d'aider ces professionnels à améliorer les solutions qu'ils apportent, individuellement et collectivement aux problèmes qu'ils rencontrent.

C'est un peu avant et un peu après la création de ce réseau que j'ai rencontré l'entretien d'explicitation. D'abord par la lecture du texte d'une conférence de Pierre Vermersch. Ensuite dans le cadre de la formation des personnes de ce réseau, d'une part d'abord dans une formation à l'entretien d'explicitation, d'autre part ensuite et pendant deux ans dans le cadre d'une analyse de pratiques des formateurs. Comme un certain nombre de mes collègues, j'ai ensuite entrepris un travail me conduisant à une certification de formateur à l'entretien d'explicitation.

Pourquoi poursuivre cette formation personnelle à l'entretien d'explicitation pour mener mon travail de formateur dans ce réseau? C'est une des questions auxquelles je vais essayer de répondre. Très tôt en effet, nous avons considéré que, dans le cadre de travail que j'ai défini plus haut, notre but ne pouvait être de former des experts de l'entretien d'explicitation; ce n'est pas ce que les personnes qui font appel à nous nous demandent, même

si parfois certaines d'entre elles le formulent ainsi. Mais plutôt de l'utiliser comme un outil dans nos formations.

Dans cette perspective alors, les questions qui se posent à moi dans chacune des formations que j'assure, quelle que soit au fond la question posée, sont celles-ci : Pourquoi et comment analyser des situations professionnelles dans le cadre de la formation continue? En quoi la pratique de l'entretien d'explicitation nous permet-elle d'analyser les situations professionnelles? Comment introduire cette pratique? Quel chemin peut-elle permettre de faire parcourir aux personnes en formation? En quoi leur permet-elle de répondre à leurs questions?

Je vais tenter de répondre à ces questions d'une part par la présentation et l'analyse d'un entretien d'explicitation mené dans le cadre d'un accompagnement d'équipe, et d'autre part en montrant comment et dans quels buts j'utilise des temps d'explicitation dans des formations d'enseignants visant l'aide aux apprentissages des élèves.

1. Un entretien d'explicitation dans une formation

1.1 Le cadre :

Il s'agit d'un travail avec une équipe regroupant cinq enseignants et deux conseillères d'orientation qui avaient mis en place une structure spéciale pour des élèves de 5ème en très grande difficulté. Cette structure prévoyait, entre autres, la mise en place d'un Atelier de Raisonnement Logique qui serait conduit dans un premier temps par les conseillères d'Orientation puis par les enseignants, et des réunions régulières de concertation de l'équipe pédagogique.

Très rapidement, les membres de l'équipe se sont aperçus d'un manque de liens entre leurs cours et l'Atelier et ils nous ont demandé à la fois une formation aux ARL, et un accompagnement. Le travail a été, sur deux ans, de quelques demi-journées. La première année, une formatrice de la MAFPEN a conduit un travail de sensibilisation à la pratique des ARL, à la suite duquel nous avons dégagé un certain nombre de principes que les enseignants ont décidé d'essayer de mettre en œuvre dans leurs cours : traitement positif des erreurs, mise en place de conflits socio-cognitifs, aide à la verbalisation des élèves...

L'année suivante, les enseignants souhaitant "travailler à partir du concret", je leur ai proposé que les séances de formation comportent à la fois des apports et l'examen de situations vécues par eux dans leur classe et comportant un rapport, direct ou indirect, avec la mise en œuvre des principes que je viens de citer. Il a été ainsi possible de ménager des temps qu'on pourrait appeler des temps d'analyse de situations vécues à l'intérieur de la formation. Dans les deux premières séances, tous les collègues présents ont dû

évoquer un moment de leur pratique professionnelle. J'avais alors deux types de préoccupations :

-Obtenir de ces personnes qui, bien entendu, n'avaient pas été formées à l'entretien d'explicitation, qu'elles reviennent de façon suffisamment précise sur des moments de leur pratique , qu'elles aillent suffisamment loin dans la description de leurs activités, qu'elles ne se contentent pas, soit d'un "voilà ce que je fais en général", soit d'un récit trop lapidaire de ce qu'elles avaient fait.

- "Protéger" la personne qui posait une question à partir d'une situation dont elle n'avait pas été satisfaite, d'appréciations trop rapides sur ce qu'il aurait fallu ou sur ce qu'il n'aurait pas fallu faire pour permettre l'installation d'un "véritable" conflit socio-cognitif, par exemple, dans la situation qu'elle décrivait.

Nous avons procédé ainsi à deux reprises avant l'entretien que j'ai retranscrit plus loin quand, à la fin de la deuxième séance de travail, un des stagiaires a proposé que l'on travaille sur la mémoire, et plus particulièrement, sur l'élargissement de la mémoire de travail des élèves.

Je les ai quittés ce jour-là sur cet accord de travailler autour de la mémoire de travail au cours de la séance suivante, mais j'avais été alerté par le fait qu'une seule personne avait exprimé ce souhait alors que les autres donnaient leur acquiescement plutôt qu'un accord.

J'aurais pu J'aurais pu proposer un apport théorique et j'ai consulté Jean-François Richard, Michel Fayol et Alain Lieury Mais cela ne m'a pas semblé adéquat et j'ai prévu les temps et modalités de travail suivants :

-un retour sur la façon dont ils avaient vécu les temps de description de situations professionnelles au cours des séances précédentes.

-un retour sur le moment où ils avaient décidé de poser cette question et sur les termes dans lesquels les uns et les autres se l'étaient posée puisque l'attitude du groupe me faisait penser que la question était plutôt celle d'une personne que de toutes.

-le passage par un certain nombre d'expériences de mémorisation et de retour sur ces expériences.

-la présentation d'un apport théorique.

Il me semblait qu'ainsi je leur permettrais d'effectuer un travail de mémorisation dans le cadre d'une/de séance(s) de formation consacrée(s) à la mémoire, que je vérifierais si la question posée était celle d'une seule personne ou celle du groupe (et en quels termes elle était posée), que je leur permettrais de mettre en rapport question (au singulier ou au pluriel)-expérience, évocation d'une situation vécue et modèle théorique.

1.2. La séance

Je suis revenu en début de séance sur ce que nous avons fait lors de la séance précédente. J'ai en particulier posé la question de savoir si, pour eux, c'était intéressant d'évoquer en formation une situation de classe. Un collègue a dit que cela ne valait pas vraiment le coup parce que, d'une activité à une autre, il ne faisait pas la même chose, et donc ne réutilisait pas ce qu'on avait pu dire à propos d'un moment précédent; les autres ont affirmé au contraire leur envie de poursuivre ce genre de travail.

Je leur ai ensuite demandé s'ils voulaient bien essayer de retrouver le moment où ils avaient parlé de la mémoire. Ils ont retrouvé très vite une séance de concertation entre eux, le lieu et le jour où elle s'était déroulée et j'ai eu là un exemple de l'évocation collective d'un moment où les indices amenés par les uns permettaient à des degrés divers aux autres de retrouver plus complètement des éléments de la situation.

Je leur ai ensuite demandé - je n'y avais pas pensé auparavant - de prendre le temps de retrouver les questions qu'ils s'étaient posées ce jour-là... et je me suis retrouvé au tableau sous une avalanche de questions ou de prises de position autour de la mémoire qui débordaient très largement la question telle qu'elle avait été posée initialement.

C'est dans ce repérage que L a posé sous forme de question quelque chose qui était pour elle une affirmation : Comment les antécédents sociaux ou culturels agissent-ils sur la mémoire? Là encore, j'aurais pu aller chercher du côté des auteurs ce qui avait pu être dit sur cette question, mais il m'a semblé préférable de questionner L sur la question qu'elle avait posée : pouvait-elle la mettre en référence avec une situation vécue? Pouvait-elle - je ne le lui ai pas dit ainsi, bien sûr - à ce moment-là, confronter sa "théorie" à une expérience qui avait contribué à l'installer? L, et également O qui interviendra dans l'entretien, s'est déclarée d'accord pour évoquer une situation, et être questionnée, sur celle-ci. Elle avait évoqué spontanément un moment de travail dans la séance de négociation et de façon plus construite, un autre moment de travail dans la séance précédente. Je crois qu'elle en voyait bien l'intérêt. Voici donc l'entretien que nous avons eu, qui a été enregistré et retranscrit.

1.3. L'entretien

1 L : 1.1 Dans le cours d'histoire, nous étions en train de travailler sur l'Afrique et intervenaient les problèmes d'émigration et d'immigration. 1.2 Alors naturellement, on travaille, on fait le cours, tout se passe bien, pas de problème. 1.3 Un petit contrôle sauvage rapide sur le lexique : 1.4 Qu'est-ce que c'est qu'un émigré? 1.5 Qu'est-ce que c'est qu'un immigré? 1.6 Et donc naturellement, il y a des enfants, les plus faibles, qui ont eu des gros problèmes, qui sont partis sur euh, c'est quelqu'un qui part du pays et donc ça devenait...il aurait fallu que j'aie des devoirs, en fait il y avait une confusion totale entre l'émigré et

l'immigré parce qu'ils commençaient par dire : il part de son pays et après il est étranger dans son pays. 1.7 C'est-à-dire qu'il y avait eu un amalgame total entre l'émigré et l'immigré parce qu'ils n'ont pas su se situer : L'émigré, c'est celui qui quitte son pays, donc c'est très précis et un immigré, on est dans un pays d'accueil, on arrive dans un pays d'accueil. 1.8 Alors, quand j'ai corrigé ça, je me suis dit : mais pourquoi cette espèce d'amalgame et pourquoi ?, ça va pas du tout. 1.9 Alors je leur ai demandé...

2 J-P : 2.1 Si, si tu veux bien, tu retrouves en particulier un élève qui aurait fait cet amalgame?

3 L : Oh, il y en a eu trois ou quatre.

4 JP : Et parmi les trois ou quatre, est-ce que tu revois particulièrement la copie de l'un d'entre eux?

5 L : C'est ça que j'aimerais retrouver..

6 O : Si je peux intervenir...

7 L : Oui.

8 O : Sur ce truc, il y en a un qui m'en a parlé hier : émigré/immigré.

9 L : (Un nom)?

10 O : Non, c'est Da.

11 L : Ah.

12 O : 2.1. Et pour lui, c'était un problème de son, d'après lui, hein, il entendait de la même façon immigré et émigré. 12.2. C'était le même mot.

13 L : Bon... avec l'expérience de Da, ça... met à zéro ma théorie.

14 JP : Ca fait rien, reprends-la.

15 O : L'expérience de Da, c'est spécial.

16 L : 16.1 Oui. 16.2 Et donc euh après, quand j'ai rendu le travail, je leur ai dit : Ecoutez, vraiment, je pensais que vous auriez compris, et là je vois pas. 16.3 Et donc Mo me dit : mais c'est la même personne. 16.4 Je lui dis : oui, c'est vrai, c'est la même personne, mais... une fois, il quitte son pays et une fois, il est dans un pays Et c'est vrai que c'est la même personne. 16.6 Et donc moi, quand j'avais expliqué, peut-être que j'aurais dû être plus claire sur le fait que c'était la même personne, qu'une fois il quittait son pays et que l'autre fois il était dans le pays d'accueil. 16.7 Et dit comme ça, il me semble qu'il n' y aurait pas eu confusion.

17 JP : OK. Et quand tu reviens, maintenant, quand tu discutes avec Mo, là.

18 L : Oui

19 JP : Tu peux.. revenir à ce moment-là, je te propose de revenir à ce moment-là où il te dit : c'est la même personne, c'est ça,.. oui?

20 L : Oui

21 JP : Oui

22 L : 22.1 Alors, moi, tout bêtement, j'ai essayé de faire euh, ce que j'avais dit dans le cours j'ai insisté sur le son en disant : dans é-migré, vous trouvez ex-térieur d'une part, dans im-migré, vous trouvez intérieur, il arrive quelque part et donc bon mais alors après il m'a dit : oui, oui, maintenant je comprends mieux. 22.2 Mais je crois qu'il a compris à partir du moment où on a pris son exemple et, lui, pour lui, quand il était en Algérie, il était un étranger, donc il savait plus s'il était émigré ou immigré, il disait : là-bas, Madame, je suis un français.

23 O : Oui, d'où l'importance de ce que tu as... l'importance de ta question...

24 L : 24.1. Ah, mais c'est pour ça que... 24.2 Il y a cet exemple-là et puis il y avait un exemple par rapport...

25 JP : OK. Et si on reste sur Mo, et si on reste sur Mo après que tu lui aies dit ça.

26 L : ...26.1 Après que je lui aie dit, j'ai dit : Oui mais euh de toutes façons, il faut voir euh... 26.2 Qu'est-ce que je lui ai dit, j'essaie de me re.. 26.3 Qu'est-ce que j'ai pu lui dire à ce moment-là?...

27 JP : 27.1 Donc, il t'a dit : c'est une seule personne.... 27.2 Et quand je retourne là-bas, je suis un français.

28 L : 28.1 Oui. Là-bas, on me traite de français. 28.2 Là-bas, je suis, je suis français. 28.3 Je suis le touriste français qui arrive là-bas. 28.4 Et donc euh... qu'est-ce que j'ai pu lui dire là? 28.5 Je me souviens pas...ce que je lui ai dit.

29 JP : Ca fait rien si tu retrouves pas...

30 L : 30.1 Je me souviens plus de ce que je lui ai dit, mais simplement j'ai dû reprendre un truc tout bête en disant : bon beinh écoute..le, quand tes...; voilà, .. non, non. 30.2 Voilà ce que j'ai dit puisque..., j'ai dit : mais, tes parents sont des émigrés quand ils ont quitté l'Algérie. 30.3 Et toi, tu es un enfant d'immigré parce que tes parents sont en France et là, après, il m'a dit : Mais, Madame, mes parents sont nés en France. 30.4 Brou (*éclats de rires*) . 30.5 C'est pour ça que je dis, maintenant, je retrouve ce qu'il me dit...

31 JP : Oui, oui..

32 L : Parce que là aussi, euh...

33 JP : Oui, oui.

34 L : Alors, je lui ai dit : bon, c'est tes parents qui sont des enfants d'immigrés.

35 JP : D'accord.

36 L : Puisque eux sont nés en France.

37 JP : D'accord.

38 L : Mais là bon, j'avoue que... la chute m'avait paru superbe quand il m'avait dit : mais non, mes parents sont nés en France...

39 JP : D' accord.

40 L :(?) 40.1 Tu es venu habiter à S. 40.2 Il me dit : mais, mes parents aussi. 40.3 Voilà. 40.4 Alors, c'est pour ça que je dis, c'est très important dans la mémoire et ce gamin, alors je vais remplacer P et faire de l'analyse sauvage, il avait du mal à se situer et pour lui, il a du mal en plus, il apprend... d'une façon, j'allais dire, bête. 40.5 Et donc, il n'arrivait pas à retenir ce que c'était l'immigré et l'émigré. 40.6 Pour lui, c'était la même personne et il l'employait indifféremment.

41 JP : OK. Est-ce que je pourrais te dire que ça serait très intéressant que tu..., que dans quelques temps, tu vois avec lui...où il en est par rapport à ces deux notions?

42 L : Ah oui. Non mais ça, j'y avais bien pensé.

43 JP : OK.

44 L : mais après avoir, euh...

45 JP : Oui, oui.

46 L : 46.1 De toutes façons ça va revenir lorsqu'on va faire une autre partie, donc je reviendrai, mais non seulement avec lui, mais avec la classe, parce que je me souvenais pas de Da, euh, la copie de Da et l'erreur, je m'en souvenais pas. 46.2 Mais je me souvenais de Mo, je me souvenais de...

47 O : Oui.

48 L : certains élèves.

49 O : Oui. Da était très malheureux. Parce que pour lui, le é ou le i....

50 L : c'était la même chose.

51 O : Il ne fait pas la différence (?)...

52 L : Oui.

53 O : Dans ses textes..

54 JP : Bien... Tu.. ça va pour cette expérience.

55 L : Oh! oui.

1.4. La suite de la séance

Suite à cet entretien nous avons eu un échange rapide sur son contenu avant qu' une autre enseignante, O, évoque à son tour une autre situation dans un autre entretien au bout duquel nous avons eu un autre échange.

Nous sommes ensuite passés au travail sur la mémorisation que j'avais préparé par ailleurs.

1.5. Suite à l'entretien

1.5.1. La préparation de la séance suivante

A l'audition de cet entretien, je l'ai trouvé réussi (que le lecteur me pardonne mon immodestie, mais c'était le premier entretien que j'avais enregistré qui me semblait tel) et intéressant pour plusieurs raisons : L pouvait y passer une "théorie" à l'épreuve des faits; elle retrouvait dans le cours de l'entretien un certain nombre d'informations qu'elle "n'avait plus en tête", effectuant ainsi une mémorisation particulière au cours d'un travail consacré à la mémoire. Je lui ai donc demandé si elle voulait bien que je transcrive cet entretien pour l'utiliser comme outil de formation. Elle m'a donné son accord, à condition, m'a-t-elle dit, d'en avoir un retour. Restait à définir quel retour en faire dans la séance suivante.

Les deux questions qui m'ont alors semblé intéressantes à retravailler dans le cadre de notre travail sur la mémorisation étaient les suivantes :

-à quelles conditions une personne peut-elle récupérer dans sa mémoire à long terme des informations dont elle a "perdu" consciemment le souvenir?

-est-ce que dans cette affaire, le cas de Mo, il s'agissait bien de mémorisation? En quoi la "théorie" de L était-elle juste, en quoi s'agissait-il plutôt, me semblait-il, d'une affaire de conception qui avait fait écran, pour Mo et d'autres élèves de la classe, à l'apprentissage proposé?

Sans que j'y pense tout de suite, un troisième élément était intéressant à travailler : c'est ce que L pouvait prendre comme informations pour elle-même, à partir de ce qu'elle avait relaté.

1.5.2. Le travail en cours de la séance de formation suivante

En début de séance suivante, en revenant comme à chaque fois sur la séance précédente, l'amorce du travail m' a été fournie par l'un des enseignants qui a posé la question de savoir si l'explicitation n'était pas un moyen de récupérer de l'information emmagasinée en mémoire à long terme.

J'ai proposé de répondre à cette question à partir de la lecture de la transcription de l'entretien.

Après la lecture, je me suis d'abord adressé à L en lui demandant ce qu'elle pensait de l'entretien. Elle m'a répondu qu'elle le trouvait cafouilleux, laborieux, en partie inexact (ce n'était pas un cours d'histoire, mais un cours de géographie)... Je lui ai dit que c'était le cafouilleux de la vie, une collègue a fait remarquer que ce caractère "cafouilleux" était dû à sa recherche d'informations. Nous avons convenu du fait que, dans ce cas, le discours ne pouvait pas être tout à fait correct du point de vue grammatical, tout à fait lisse, puisqu'il ne s'agissait justement pas d'un discours écrit à l'avance. (J'ai fait la comparaison avec des transcriptions tout à fait lumineuses d'entretiens sans aspérités qu'on peut trouver et qui ne me semblent pas du tout naturelles.)

J'ai proposé aux collègues d'analyser l'entretien à partir des questions suivantes :

-Comment est-ce que je m'y prends pour permettre à L de récupérer des informations en mémoire à long terme?

-Qu'est-ce que je fais?

-Qu'est-ce que j'essaie de ne pas faire?

-Est-ce que vous pensez que la "théorie" exposée par L est tout à fait exacte?

En ce qui concerne la première question, les enseignants avaient été sensibles dès la fois précédente au fait que L avait retrouvé des informations qu'elle croyait avoir perdues. Nous avons eu un échange intéressant sur les modalités du questionnement que j'avais mises en oeuvre et que je reprendrai dans la suite de ce texte.

Pour la deuxième consigne, il a paru évident à tout le monde que ce n'était pas une affaire de mémoire, mais de représentation faisant obstacle à ce que L avait voulu faire apprendre à cet élève. Il s'agissait d'une question d'identité (On peut l'inférer de ce que dit L en 40.4). Un collègue a dit qu'un contrôle ordinaire aurait permis de dire à un enseignant que cet élève n'avait tout simplement pas retenu, ou pas appris, alors que le dialogue qu'elle mène au moment où elle rend le contrôle (le moment au sujet duquel je la questionne dans l'entretien) permet de voir ce qui fait obstacle à l'apprentissage. Nous nous

sommes alors posé la question de savoir quelle influence ce dialogue avait pu avoir sur l'apprentissage post-contrôle, pourrait-on dire, de Mo et de certains de ses camarades.

En fin de séance, nous avons reparlé en petit groupe de l'intérêt d'un entretien en général et de la pression que pouvait ressentir la personne questionnée. Par rapport à ces deux questions, L a réaffirmé que cela ne lui avait pas été pénible, que le résultat (elle a redit cafouilleux) était intéressant.

La question qui restait à poser était : En quoi est-ce intéressant pour toi? Quelles informations peux-tu en tirer pour toi?

1.5.3. Suite à la suite de l'entretien

Dans la dernière séance de formation, j'ai demandé à L si elle avait relu la transcription de son entretien, si elle y était revenue. Elle m'a dit qu'elle ne l'avait pas fait. Par contre, elle nous a dit que, reprenant les deux notions d'immigré et d'émigré dans une autre classe, elle s'était "appuyée sur les situations concrètes" d'élèves de cette classe.

Elle disait donc avoir "utilisé" quelque chose en rapport avec l'entretien.

Qu'est-ce que je lui avais permis de penser? A quoi cet entretien avait-il pu lui servir? En quoi avais-je fait de la formation? Quel type de formation? Comment? Ce sont les questions auxquelles je me propose de répondre maintenant.

1.6. Quel rôle pour le formateur ?

1.6.1. Questionner les théories au regard de l'expérience

A chaque fois que les conditions me le permettent, je vise une place pour la formation : "au plus près", comme le dit souvent un de mes collègues, des pratiques et des questions des demandeurs. Il ne s'agit pas de développer des discours théoriques, ou de proposer des solutions toutes faites. Il s'agit d'abord de permettre aux personnes en formation de dire (de retrouver) ce qu'elles font, de reconnaître leur pratique dans un moment particulier. Cette pratique reconnue, elle pourra ensuite être confrontée à leurs questions, à leurs représentations, à celles aussi (pas trop vite) de leurs pairs et du formateur. Elle pourra ensuite, peut-être, être éclairée pour la personne par un apport

théorique. Cet éclairage pourra être facilité par la présentation d'autres activités pendant le temps de la formation. J'essaie ainsi de mettre en place des "formations expérientielles".

Au cours de cette formation, les stagiaires étaient entrés sans difficultés dans le cadre que je leur avais proposé lors du contrat initial. Peut-être était-ce dû au fait qu'ils avaient un projet collectif autour d'une classe qui sous-tendait le projet de formation. Toujours est-il qu'à la différence de ce qui peut se passer dans d'autres formations, ils n'avaient pas eu de réticences trop fortes à décrire des moments de leur vécu professionnel, et même des moments difficiles dans certains cas. Restait à faire vivre ce cadre, à le faire fonctionner, à leur permettre de voir ce qu'ils pouvaient en tirer pour eux, ce qui n'avait pas toujours été facile dans les deux premières séances, comme je l'ai dit.

Au moment où la question sur la mémorisation est posée, je reprends le travail par rapport à cette question. Au lieu de la traiter seulement théoriquement, je me donne un dispositif que j'ai décrit plus haut afin de permettre aux personnes présentes de passer par leurs expériences (en classe, en réunion de concertation, en formation) pour examiner les questions qu'elles se posent à propos de la mémoire.

Ce travail, je le mène à un autre degré avec L. J'aurais pu proposer de vérifier le bien-fondé de sa "théorie", soit chez les auteurs, soit grâce à l'évocation d'autres situations de travail, j'aurais plutôt pu combiner ces deux façons de voir. J'ai préféré, dans le feu de l'action, lui proposer de "mettre en mots" l'expérience spécifique qui était pour elle liée à cette "théorie". Je lui ai proposé de passer cette "théorie" à l'épreuve des faits, mais de faits qu'il fallait qu'elle retrouve, en bref je lui ai proposé de mener avec elle un entretien d'explicitation, ce à quoi elle s'est prêtée avec bonne volonté.

1.6.2 Permettre à une personne de mettre une expérience en mots

Les collègues avaient été dès l'abord très intéressés par les informations que L retrouvait dans cet entretien. Comment est-ce que je m'y suis donc pris pour lui permettre de les retrouver?

1.6.2.1. Je guide l'entretien

Je "focalise" l'entretien sur un moment et sur son dialogue avec Mo. Le moment, c'est celui que me propose L : elle a fait son "petit contrôle rapide" (1.3), qui lui a montré que "ça va pas du tout" (1.8) et elle va s'entretenir avec les élèves.

Curieusement, au moment où je voudrais me focaliser sur "un élève" (2.), "sur un élève parmi les trois ou quatre" (4), c'est une autre stagiaire, O qui vient faire diversion avec un autre élève (de 6 à 15). Et, curieusement encore, il faudra un moment assez long pour que L parle elle-même de "Mo" (16.3). Elle m'a donc situé ainsi le moment et la personne avec laquelle elle s'entretient, et je ne les lâcherai plus : "Et quand tu discutes avec Mo, là" (17); "je te propose de revenir à ce moment où il te dit" (19); "et si on reste sur Mo" (25) juste au moment où L venait d'envisager "un autre exemple" (24) qui

aurait bien pu être un autre élève, ce dont je ne voulais à aucun prix à ce moment de l'entretien. J'ai ainsi pu - après la diversion, intéressante au total, mais qui aurait pu se révéler désastreuse, qu'avait provoquée O - limiter l'entretien à ce moment précis de l'échange entre L et Mo.

Je crois que c'est grâce à ce travail opiniâtre que je vais pouvoir obtenir que L retrouve des informations précises sur l'origine de la confusion, qu'elle passe de la constatation à l'explication de cette constatation au moins pour l'élève en question : Dans la réplique 1.6. elle parle "des enfants les plus faibles... qui n'ont pas su se situer"; dans la réplique 16, elle dit que Mo lui dit qu'il s'agissait de la même personne; dans la réplique 22.2, elle nous dit qu'en Algérie, il était un étranger, et qu'il ne savait donc pas s'il était immigré ou émigré; dans la réplique 30.3, que ses parents sont nés en France; dans la réplique 40.4 à 40.6 qu'il avait du mal à se situer... "il apprend d'une façon bête... et donc il n'arrivait pas à retenir. C'était la même personne et il l'employait indifféremment".

Elle parle certes encore de "retenir" dans la réplique 40.5, elle dit encore que Mo apprend de façon "bête" en 40.4. Il n'empêche qu'à côté de ces appréciations liées peut-être à ce qu'elle pensait au départ, se trouvent, on pourrait dire en concurrence, les informations précises qu'elle a retrouvées et que j'ai citées dans le paragraphe précédent. C'est peut-être ces informations-là qui vont lui permettre d'enseigner en tenant compte de la "situation concrète des élèves", comme elle le dira dans la dernière séance de formation.

A propos de situation concrète et de son expérience à elle, telle qu'elle la relate, il est regrettable que j'aie laissé passer, sans la questionner, cette réplique 22.2 où elle nous dit qu'elle croit "qu'il a compris à partir du moment où on a pris son exemple". A la relecture, la perche est pourtant tentante : qui est le "on" en question? Comment ce "on"-là a-t-il amené cet exemple dans l'échange? : C'est quelque chose qui n'a pas été saisi et qui est resté dans l'obscurité pour moi et peut-être aussi pour L.

Je permets donc à L de retrouver des informations plus précises en m'accrochant à son échange avec Mo, mais aussi en me situant avec elle dans le déroulement de cet échange, en le faisant avancer. Il faut que je répète et que j'aide L à rester dans l'échange parce qu'elle le prolonge de ses propres considérations qui ne sont pas ce qui m'intéresse à ce moment-là : je vais donc soit ponctuer par des "après que" (25), soit en reformulant ce qu'a dit Mo : 19 "il te dit : c'est la même personne"; 27 "donc il t'a dit : c'est une seule personne... et quand je retourne là-bas..."

Permettre à L de retrouver des informations plus précises, c'est donc reparcourir avec elle l'entretien avec son élève. C'est ne pas mettre la mémoire de L au défi, sinon par la maladresse de la réplique 19 : "tu peux revenir à ce moment-là", maladresse que je rectifie par un "je te propose" suivi du rappel de quelque chose qui a été dit. C'est revenir un petit peu en avant de ce qu'elle ne retrouve pas en rappelant ce qu'elle a déjà retrouvé : 27 "donc il t'a dit : c'est une seule personne... je suis un français". C'est aussi risquer le "ça ne fait rien si tu ne trouves pas" de la réplique 29 pour désamorcer toute tension de ce côté-là, lui permettre de rester dans le contexte, d'examiner les pistes possibles au prix de beaucoup d'hésitations dans la réplique 30.1 avant de reconnaître ce qui s'est passé dans les répliques 30.2, 30.3, 30.4.

1.6.1.2. J'accompagne L dans cet entretien

Si L. peut accepter que l'entretien soit ainsi guidé, c'est que j'ai réussi à l'accompagner dans cette recherche d'informations. L'entretien a été précédé de son accord formel sur l'évocation d'une situation de travail en rapport avec sa "théorie" sur la mémoire.

Je sollicite à nouveau cet accord dans la réplique 2 quand je lui demande "si elle retrouve en particulier un élève". Ensuite, je continue à l'accompagner par mes nombreux "oui", "d'accord", "OK", et également comme je l'ai dit plus haut en reprenant directement un certain nombre de ses termes.

Je crois aussi qu'elle s'est sentie reconnue par le fait que, bien entendu, je ne reprends pas un mot de ce qu'elle dit quand elle porte des jugements péremptoires sur ce qu'elle a fait soit dans le cours, soit dans son entretien avec Mo : "bêtement" (22) : "j'ai dû reprendre un truc tout bête" (30) ; "j'aurais dû être plus claire" (16). Ces jugements outranciers sur sa naïveté par rapport à un obstacle auquel elle n'avait pas pensé, (ce qu'elle nomme sa "bêtise"), elle aura tout le temps de les reprendre en préparant de nouveaux cours et en s'exposant à d'autres ambiguïtés avec les élèves.

Il me semble bien plus important de lui demander de reprendre sa théorie quand l'expérience de Da, rapportée par sa collègue O, semble mettre "sa théorie à zéro" (13 L). Ma réaction est alors rapide, peut-être même un peu brutale, mais elle sort dans l'instant : "Ca fait rien, reprends la" (14). Cette brutalité de la réplique témoigne de l'intérêt réel que je porte à son expérience et à sa théorie et va lui permettre d'y revenir et de l'exposer longuement. Quant à sa collègue O, bien qu'elle reste persuadée que le problème est différent pour l'élève Da (49), elle se montre intéressée par ce que dit L, abondant dans mon sens à la réplique 15 : "L'expérience de Da, c'est spécial", avant d'exprimer tout son intérêt dans la réplique 23 : "Oui, d'où l'importance de ce que tu as... l'importance de ta question".

Ce "retournement" de O me semble important : c'est quand même elle qui, alors que L. avait de la peine à "retrouver" (5) était intervenue, certes avec bienveillance, mais pour proposer une autre "théorie" d'ailleurs tout aussi vraisemblable à partir du cas de Da. Cette péripétie me semble tout à fait intéressante pour illustrer l'importance de la présence d'un tiers extérieur à une équipe d'enseignants pour leur permettre de passer le cap des hésitations, des incertitudes. Que se serait-il passé en effet dans le cadre d'une réunion d'équipe pédagogique? L ne serait pas allée au bout et aurait été arrêtée dans sa recherche d'informations par la remarque de sa collègue. C'est moi qui, ici, en maintenant le cadre de parole, lui permets de retrouver les informations perdues, de vérifier sa théorie, et de pouvoir éventuellement utiliser les unes et les autres, ainsi que la "théorie" proposée par O dans la préparation d'un autre cours.

En même temps, je m'interroge sur ma question de la fin (41) : "est-ce que je pourrais te dire que ça serait très intéressant que tu revoies avec lui où il en est par rapport à ces deux notions?". Est-ce continuer à marquer de l'intérêt à L, ou aux apprentissages de Mo que de faire une proposition feinte à L, est-ce le retour de l'enseignant qui sommeillait en moi et qui ne s'était pas manifesté dans l'entretien? Quoi qu'il en soit, cela ne semble pas avoir eu de conséquences sur l'entretien : L avait retrouvé les informations manquantes, elle dit qu'elle a bien pensé retravailler la question, "pas seulement avec lui, mais avec toute la classe" (46). Je peux alors me remettre à une distance plus grande et terminer avec des "OK" et des "oui" sans faire la moindre proposition à L.

1.7. "C'est formateur, ce que vous avez fait?"

C'est à peu près la question que m'ont posée un certain nombre de formateurs à la lecture de cet entretien.

"D'abord, vous ne répondez pas à la question posée. Vous dérapez, vous glissez d'une question sur la mémoire à la narration d'une séance particulière.

Ensuite, vous n'intervenez pas sur la façon dont cette personne dit qu'elle a enseigné. Avait-elle, elle-même, les idées tout à fait claires sur les notions qu'elle voulait que ses élèves acquièrent? Est-ce que vous pensez que le fait d'avoir dit ce qu'elle a fait va suffire pour qu'elle transforme ses représentations? D'ailleurs, elle parle encore de "retenir" en 40.5, elle dit encore en 40.4 que Mo "apprend de façon... bête". C'est donc bien que votre travail n'a pas suffi, que vous ne l'avez pas fait progresser par rapport à ses représentations initiales du problème, il ne s'agit pas d'un problème de mémorisation, mais d'un problème de représentation".

Je suis pourtant sûr d'avoir été formateur. Si je ne répons pas dans l'entretien à la question posée, je permets à la personne de travailler sur une expérience qu'elle met elle-même en rapport avec cette question et qui fait **sens** pour elle. J'ajoute que j'ai aussi par ailleurs préparé des situations pour permettre une/des réponses aux questions posées.

C'est vrai que je choisis de ne pas intervenir au moment de l'entretien sur le fond de ce que me dit L. D'abord pour des raisons éthiques : je ne me sens pas le droit de "corriger" les représentations de quelqu'un, je peux la guider dans la description de ce qu'elle a fait (dit), pour le reste, je l'accompagne. C'est seulement ensuite quand elle aura elle-même repassé sa théorie à l'épreuve des faits que je pourrai la mettre en discussion. Toute intervention de ma part sur ses représentations du problème aurait évidemment arrêté net l'entretien tel qu'il se déroulait, il l'aurait placée dans une position défensive et aurait arrêté sa quête d'informations. Ce point de vue n'est pas seulement éthique. Il est aussi méthodologique : c'est, je pense, le fait d'avoir pu retrouver ce que son élève lui avait dit de singulier par rapport à l'apprentissage de ces deux notions, c'est cette difficulté, retrouvée par elle, de Mo, qui va lui rendre possible de traiter de ces notions en référence à la "situation concrète" de certains de ses élèves, comme elle le dit dans la dernière séance de formation. Le travail mené lui permet donc ainsi de changer en partie l'enseignement qu'elle donne. S'il ne touche pas toute la profondeur de ses représentations, il lui permet au moins d'envisager une autre façon de faire.

Il me semble aussi que ce travail mené au départ par rapport à la mémoire est une formidable illustration que les élèves ne sont pas des vases qu'on remplit de savoir, ce qui est une représentation forte chez les enseignants. Il me semble encore qu'on voit bien dans cet exemple que tout n'est pas affaire de mémorisation, qu'il ne suffit pas d'"apprendre sa leçon". Or, c'est là encore une représentation très forte. Ce travail aura permis, grâce à la relation de l'expérience qui en est faite, à L et à ses collègues, de mesurer la différence entre les obstacles pressentis chez les élèves et ceux qu'ils rencontrent au moment

de l'apprentissage. Il aura permis aussi de mesurer, dans l'expérience même, qu'apprendre ce n'est pas ingurgiter et régurgiter ce que dit l'enseignant.

Toujours par rapport à la mémoire, les collègues ont aussi pu mesurer dans l'entretien comment il était possible de permettre à quelqu'un de retrouver des informations qu'il croyait avoir perdues, et cela en s'abstenant de tout processus de mise au défi de la mémorisation consciente. Je ne peux pas garantir évidemment que les collègues ont pu en maîtriser la technique, ils ont au moins pu en faire l'expérience et nous en avons reparlé dans la séance suivante. Sur cette question aussi, le travail mené aura été formateur.

Ceci me renvoie alors à une autre question : en quoi une formation est-elle formatrice? En quoi pratiquer l'entretien d'explicitation en formation continue peut-il avoir un effet formateur? Question à laquelle je tenterai de répondre, comme annoncé en introduction, à partir des formations à "aider les élèves" que j'ai menées à de nombreuses reprises.

2. Former les enseignants "à aider les élèves"

Comme je l'ai dit plus haut, nous avons beaucoup travaillé à partir de demandes semblables venant en particulier d'équipes de collèges. Je ne développerai pas ici la question de ce que c'est que l'aide, je me contente de reprendre une définition proposée par ailleurs par André Chauvet : "Aider un élève à effectuer un travail, c'est "faire quelque chose" qui va lui permettre de réaliser une tâche qu'il ne peut réussir seul à un moment donné", le quelque chose dont il est question pouvant revêtir des formes très diverses.

Je commencerai par reprendre les propos de deux stagiaires de cette année, avant de dire en quoi ils me semblent révélateurs des difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans l'aide aux élèves et donc de la complexité de la démarche d'aide, et plus généralement du métier d'enseignant. Je proposerai ensuite quelques formes de réponses à ces difficultés en montrant en quoi la pratique de l'entretien d'explicitation peut nous aider à construire ces réponses.

2.1. Deux propos. Leur contexte. Les "réponses" apportées en situation.

2.1.1. "Alors là, ça m'a coupé les jambes"

Cette réflexion se situe dans une formation d'accompagnement d'enseignants conduisant des études dirigées dans un Collège. J'avais proposé aux stagiaires

de prendre à chaque séance un temps pour décrire, puis travailler collectivement sur une situation professionnelle vécue avec les élèves. Et ce jour-là, c'est par cette remarque que l'une d'entre elles, que j'appellerai B, a commencé:

Ce qui lui "avait coupé les jambes", c'est qu'à un moment de son étude où elle demandait aux élèves comment ils avaient appris leur leçon, une élève avait répondu qu'ayant été interrogée la semaine précédente, elle ne l'avait pas apprise. Que dire de cette situation en tant que formateur ? Chacune de ses collègues formulait explication ou parole de soutien ou de consolation ("Tu te fais trop de souci"; "B prend les choses trop à coeur") qui n'aidaient pas la personne à comprendre ce qu'elle avait vécu.

J'ai alors proposé au groupe et à B de prendre d'abord un temps d'écoute et de questionnement : pour que B. retrouve ce moment particulier, qu'elle décrive précisément la situation, qu'elle essaie de revenir sur ce qui lui avait précisément coupé les jambes, qu'elle nous dise ensuite ce qu'elle avait fait. C'est dans un deuxième temps que nous pourrions intervenir, essayer de comprendre ce qui s'était passé.

B. a alors pu dire à quel point elle s'était sentie choquée : "nous essayons, a-t-elle dit, de réfléchir, d'apporter une aide à ces élèves, nous nous remettons en cause, et eux, voilà ce qu'ils en font, c'est décourageant"

Ensuite, elle a pu , dans le cadre d'un questionnement que j'ai mené après qu'elle ait donné son accord, décrire ce qu'elle avait fait à la suite de la réflexion de son élève : exprimer qu'elle était choquée, travailler avec certains des élèves sur cette leçon, se rendre compte que certains n'avaient pas compris certains des éléments de cette leçon, et éclaircir quelques confusions. Il me semble que ce temps d'écoute et de questionnement de B était un préalable indispensable pour lui permettre de rentrer dans la compréhension de ce qui s'était passé, de relativiser, d'entendre ce que ses collègues et moi avons pu lui dire du choix de cette élève (son rapport au savoir; en quoi l'institution scolaire peut elle-même l'inciter à faire ce type de choix en accordant si peu de place à la métacognition par rapport aux contrôles.)

Ce moment-là était aussi nécessaire pour pouvoir entendre que les élèves sont toujours libres d'accepter ou non l'aide qui leur est proposée, et donc, que, dans ce domaine, il n'y a pas de tout ou rien : les efforts d'un enseignant n'entraînent pas ipso facto une transformation dans l'attitude générale de tous les élèves; la conduite d'un élève à un moment donné ne signifie pas que ce qu'a fait l'enseignant n'a servi à rien. Comme le dit Philippe Meirieu citant Lévinas : "Je suis responsable d'autrui sans en attendre la réciprocité, dût-il m'en coûter la vie. La réciprocité, c'est son affaire". Certes, mais des temps de parole sont bien nécessaires pour l'accepter.

2.1.2. "Moi, je voudrais savoir pourquoi des années ça marche, et d'autres ça ne marche pas"

Ce propos-là est venu d'un stagiaire que j'appellerai R au deuxième jour d'un stage. R. nous avait dit en début de stage qu'il venait chercher "des recettes", et, un peu plus tard qu'il ne comprenait pas le sens d'un exercice où nous

demandions aux stagiaires de retrouver, de décrire et d'analyser un moment où ils avaient eu l'impression d'aider un/des élèves.

Que lui dire? Qu'il y avait des choses à chercher dans ce qu'on faisait déjà. Qu'il fallait analyser plus précisément ce qui était fait une année, ou une autre, par telle ou telle équipe, avec telle ou telle classe, pour pouvoir répondre à sa question, et que d'ailleurs il y avait des formateurs de la MAFPEN qui pouvaient aider les équipes d'établissement à mener ce travail. Nous l'avons dit à R, j'ai parfois eu l'impression à ce moment que j'essayais de le convaincre et que je ne le convainquais pas. Que faire alors? Peut-être accepter que cette question ne soit pas réglée par un accord dans l'immédiat et proposer des situations de travail où il puisse trouver son compte. Compter également sur l'intérêt qu'une personne peut porter à l'examen de matériaux amenés par ses collègues. Au bout des deux premiers jours de formation, R a dit qu'il avait compris que venir en formation n'était pas seulement venir chercher de nouvelles "recettes", mais aussi réexaminer ce qui était mis en oeuvre par les uns et les autres. Pendant la deuxième partie du stage, R a été extrêmement actif.

Ces deux situations me semblent tout à fait typiques du travail que nous avons à mener avec les enseignants sur la question de l'aide aux élèves. Elles sont tout d'abord légitimes : en quoi suis-je payé de mon investissement? Est-ce que ça vaut vraiment le coup de faire quelque chose de nouveau ? Comment comprendre pourquoi "ça" marche ou non?

En même temps, la première question est partielle (elle ne tient pas compte du point de vue de l'élève). Et la deuxième est si générale qu'on ne peut y répondre directement. Mais c'est reconnaître leur légitimité qui va nous permettre de proposer aux personnes que nous cherchions ensemble des réponses qui passent par des détours, par l'appréhension de points de vue différents.

De même sur la question des "recettes" que R vient chercher en formation, il nous faut mettre en oeuvre une réponse satisfaisante pour les deux parties : nous ne pouvons pas proposer à R des recettes qu'il pourrait appliquer directement avec ses élèves. Nous ne pouvons pas non plus ne pas tenir compte de ce que R. vient chercher. Nous devons donc lui permettre de construire un certain nombre de réponses.

Ces questions mettent en évidence la "complexité", voire l'"impossibilité" du métier d'enseigner.

2. 2. Le m 2.2. Le métier d'enseignant : "un métier complexe" ou un "métier technique"?

Philippe Perrenoud, qui reprend l'expression à Freud, parle de métier "complexe", voire "impossible" pour désigner tous les métiers "où la formation n'est pas garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels" parce que ce sont des métiers de relation qui se heurtent sans cesse aux limites de l'influence que peut avoir un sujet sur d'autres sujets. Il classe dans ce registre les métiers d'enseignant, de thérapeute, de travailleur social, d'éducateur, de spécialiste de la désintoxication..."tous les métiers qui supposent la prise en charge par une personne d'autres personnes", tous ces métiers donc où l'on risque de rencontrer l'échec, "échec de l'élève, dit Philippe Perrenoud, mais aussi échec de l'entreprise éducative".

Beaucoup d'enseignants nous disent : Il faut que je fasse passer un programme qui est lourd, il est nécessaire que ce programme soit vu par rapport aux classes qui vont suivre. Et en même temps, il faut que les élèves apprennent. Alors, je veux bien réexpliquer, je veux bien écouter un élève qui est en difficulté, je veux bien faire une fiche en début d'année sur l'apprentissage d'une leçon. Mais je ne peux pas, je ne veux pas y passer trop de temps. Et je ne sais pas comment concilier ces deux impératifs contradictoires, il faut que je me réinvente des règles, que je fasse des choix seul.

"Dans la pratique pédagogique, dit Philippe Perrenoud, se jouent et se rejouent chaque jour des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes... respecter l'identité de chacun ou la transformer, avancer dans le programme ou répondre aux besoins des élèves, fabriquer des hiérarchies ou pratiquer une évaluation formative... préférer la structuration de la pensée et de l'expression ou encourager la créativité ou la communication...La loi et les programmes ne lèvent jamais toutes ces contradictions de façon convaincante... et surtout concrète". Alors, chaque enseignant est obligé de choisir chaque jour et de construire et de reconstruire des réponses, des compromis "auxquels nul n'échappe et pour lesquels nul ne peut définitivement s'abriter derrière une norme institutionnelle ambiguë qui prête à diverses interprétations"..

Est-ce que cette position d'incertitude, d'ambiguïté, est acceptable? Comme ce serait plus facile que le métier d'enseignant soit "un métier technique". Mais ce n'est pas le cas. C'est sans doute ce sentiment d'incertitude qui amène les enseignants dans des stages de formation continue. C'est aussi cette incertitude qui les amène à nous dire : "Formateurs-formatrices de la MAFPEN, enseignez-nous des trucs, des techniques pour les motiver, pour qu'ils se concentrent, pour qu'ils écoutent, pour qu'ils apprennent, pour que nous réussissions à les faire réussir. Dites-nous ce qui se fait ailleurs, enseignez-nous ce qu'il faut que nous fassions pour que ça marche."

Entendre cette demande des enseignants ne doit pas nous conduire à ne pas prendre le temps de l'analyser avec eux. Nous n'avons pas de recette magique à sortir de notre sac. Les "techniques" que nous pouvons proposer aux enseignants, comme les "techniques" que les enseignants proposent aux élèves, réclament de leur part un travail d'appropriation. La mise en oeuvre de ces techniques avec leurs élèves requiert qu'ils les considèrent comme des personnes qui ont des conduites, des savoirs, des habitudes de pensée et d'action dans l'école et hors l'école, des rapports au savoir et au savoir scolaire et qu'on ne peut pas faire comme si tout cela n'existait pas. Les enseignants peuvent faire appel ou non à leur activité et à leurs représentations, prendre appui ou non sur ce qu'ils connaissent déjà, leur laisser ou non le temps de commettre et de corriger leurs erreurs comme nous le disait dernièrement un collègue. Il n'en reste pas moins que ce sont eux qui apprennent, on ne peut pas le faire à leur place. Pour citer encore une fois Philippe Perrenoud, "l'action sociale,

thérapeutique ou éducative a besoin de la coopération active du sujet pris en charge, de son renoncement volontaire à une partie de son autonomie et de son intimité; or cette coopération n'est jamais définitivement acquise, ni dénuée d'hésitations et de fluctuations." Je mets cela en rapport avec l'importance que donne Pierre Vermersch à l'accord de communication entre les interlocuteurs de l'entretien d'explicitation, et cela en formation initiale comme en formation continue.

Dit d'une autre façon, et pour reprendre une métaphore de Pierre Vermersch, "ce n'est pas en tirant sur les poireaux qu'on les fait pousser." Il faut renoncer à l'idée de méthodes infaillibles dans l'enseignement. Il faut aussi renoncer à l'idée de trouver ces méthodes infaillibles en formation continue. Mais alors, qu'est-ce qui nous permet de nous appeler formateurs. Que pouvons-nous apporter aux enseignants qui leur permette d'aider leurs élèves, à quelles conditions, comment?

2.3) Une réponse : former en aidant

2.3.1) Former en aidant à dire ce que l'on fait

Former en aidant à dire ce qui a été fait, ce qui a marché, qui a réussi, d'abord parce que cela peut donner du courage de voir qu'on fait des choses qui marchent. Mais aussi parce que l'on peut faire l'hypothèse que si ça a marché, c'est que la personne a mis en oeuvre dans cette activité, avec cet/ces élèves-là, des compétences, des pratiques, des habiletés, une compréhension de la situation, qui pourraient lui resservir à elle ou à d'autres, à condition d'être analysées.

Dans le cadre d'une formation réunissant des enseignants et des intervenants spécialisés auprès d'élèves malentendants intégrés dans une sixième de collège, un enseignant a décrit comment il avait dans une occasion précise développé une pratique de mime pour permettre à une enfant sourde d'intégrer la consigne de l'exercice. Cette description d'une "gestualisation" d'un moment d'enseignement a été ressentie comme positive par plusieurs de ses collègues. Je ne peux dire dans quelle mesure d'autres enseignants ont pu s'approprier cette pratique. Cette mise en commun de moments de pratiques individuelles me semble néanmoins une des conditions pour l'élaboration de ressources collectives dans une équipe.

, a-t-elle été

Proposer un tel travail en formation n'est pas si simple qu'il y paraît à première vue : les stagiaires peuvent ne pas voir l'intérêt de le faire. Même si cette condition est remplie, ils peuvent ne pas retrouver précisément ce qu'ils ont fait.

Certains participants, ou le formateur peuvent parasiter ce retour sur un vécu particulier par une interprétation, un jugement ou même un conseil trop hâtifs. Le formateur doit donc ici mettre en place un dispositif de travail qui permettra à la fois à la personne d'être protégée (de pouvoir parler sans être parasitée ou jugée) et en même temps d'être accompagnée pour retrouver son expérience singulière. Ce dispositif d'entretien mené dans le groupe avec une des personnes du groupe est donc un emprunt direct à l'entretien d'explicitation tel que Pierre Vermersch l'a développé.

2.3.2) Former en aidant à dire ce qui a fait difficulté

Former en aidant à dire ce que l'on a fait même si ça n'est pas tout à fait concluant, même si ce n'est pas dans le droit fil de la formation. Si nous revenons au texte de Ph. Perrenoud cité plus haut, il nous dit que "l'inscription de l'échec dans la pratique la plus ordinaire implique des savoir-faire spécifiques :

-analyser les incertitudes et les contradictions;

-gérer les blocages, les déceptions, les conflits;"

Est-ce qu'une fonction de la formation continue des enseignants ne serait pas alors de leur permettre de dire ce qui n'a pas marché pour l'un ou pour l'autre? Et comme "la personne de l'enseignant est son principal instrument de travail", comme c'est la personne de l'enseignant qui est mise en jeu dans ce qu'il fait, cela va être dérangent pour celui qui va décrire, mais aussi pour les autres membres du groupe et pour les formateurs qui auront à reconnaître et à faire reconnaître aux autres ce qui est positif dans ce qui s'expose.

Nous avons examiné dans une séance de formation un problème amené par un enseignant. Pour permettre à un élève de prendre conscience de son manque de travail, il l'avait envoyé résoudre un problème au tableau devant toute la classe, problème dont il savait qu'il ne pourrait pas le faire. Ceci lui permettrait, pensait-il, de lui faire la leçon sur les leçons non-apprises, les exercices non-faits; il serait ainsi incité à un travail plus soutenu. En fait le résultat obtenu n'a pas été le résultat attendu : l'élève en question n'a pas du tout apprécié d'être ainsi mis en échec devant toute la classe et a développé une conduite très provocatrice. Notre collègue nous rapportait ainsi un échec. Comment pouvons-nous l'aider à analyser cet échec et à en tirer quelque chose de positif pour lui et pour les autres stagiaires?

A ce moment-là, il nous a fallu à la fois l'aider à analyser le problème tel qu'il l'avait vu, les buts qu'il s'était donnés, les moyens qu'il avait choisis pour les atteindre et les effets qu'il avait obtenus, pour lui permettre de repérer en quoi les moyens qu'il avait choisis n'avaient pas été bien adaptés. Mais pour faire cela, il nous a fallu en même temps lui faire reconnaître, et faire reconnaître par les autres, ce qu'il y avait eu de légitime dans sa démarche (que l'élève fasse lui-même et se rende compte par lui-même que les procédures choisies ne le menaient pas à la solution.) C'est grâce à ce double travail que nous avons pu l'aider à réexaminer ce qu'il avait fait, se donner des buts peut-être moins ambitieux, repenser les moyens choisis (passer par un travail individuel pour que l'élève ne soit pas

confronté à son échec devant toute la classe), y compris à partir de solutions proposées par les collègues.

2.3.3. Former en aidant à repérer quelle est la nature de la difficulté ressentie

Apporter une formation suppose que le formateur repère et aide les personnes en formation à repérer quelle est la nature de la difficulté repérée. Pour cela, le passage par la description de situations vécues est tout à fait nécessaire. Lors de l'accompagnement d'une équipe d'enseignants de 6ème, les collègues mettaient en avant ce que l'un d'entre eux avait préféré appeler la difficulté de la "gestion des relations humaines" plutôt que la gestion de conflits. Quelle était la nature de la difficulté, ou des difficultés qu'ils rencontraient? Comment leur proposer une réflexion en lien avec la réalité?

Il m'a fallu proposer que l'un des stagiaires veuille bien exposer une situation dans laquelle il avait rencontré cette difficulté pour que je puisse en avoir une idée, pour que les collègues puissent faire des liens, pour que nous puissions explorer des pistes de travail, essayer de comprendre ce qui se passait.

2.3.4 Former en aidant à comprendre ce qui s'est passé

J'ai en tête en écrivant le titre de ce paragraphe la situation présentée par une jeune enseignante. Voyant un jour en fin d'heure un crachat dans sa classe, elle s'était mise dans une "colère noire" et avait gardé ses élèves après la sonnerie jusqu'à ce que le crachat soit nettoyé, et ça ne s'était plus jamais reproduit. Revenir sur cette situation la mettait mal à l'aise : D'abord parce qu'elle s'était violemment mise en colère contre l'élève qu'elle soupçonnait d'avoir fait cela, sans en être sûre. Parce que d'autre part l'histoire s'était terminée ce jour-là par le nettoyage de la classe par un élève qui n'était sûrement pas le coupable. Avait-elle donc bien fait? Comment aurait-elle pu faire? Parce qu'enfin elle ne s'expliquait pas pourquoi l'incident ne s'était pas reproduit.

La situation d'entretien que je lui ai proposée à ce moment-là lui a permis de retrouver la peur qu'elle avait ressentie ce jour-là, mais aussi sa colère, mais encore le fait que certains de ses élèves étaient enfants d'agents d'entretien et qu'elle avait pu s'appuyer là-dessus, et aussi, ce qu'elle avait complètement oublié, le fait qu'au début de la séance suivante, elle avait énoncé que chaque élève serait "responsable de son périmètre". Le travail que nous avons fait ensemble lui a donc permis de retrouver, et de réexaminer dans un deuxième temps, un certain nombre d'éléments de la situation, ce qu'elle avait ressenti, ce qui avait guidé sa conduite. Nous avons aussi essayé de retrouver et de comprendre comment ses élèves avaient pu réagir à ce qu'elle avait fait. C'était ainsi lui donner l'occasion de réexaminer et de valider ou non ce qu'elle avait pu faire ce jour-là, dans cette situation-là.

Cet entretien a aussi permis de travailler très concrètement avec les jeunes enseignants présents ce jour-là : Punir celui qu'on soupçonne d'avoir commis un acte répréhensible parce qu'il a bien pu le faire? Ou non? Oui, mais alors est-ce qu'on peut risquer de commettre une injustice? Punir collectivement ou pas? Prendre le risque d'agir par rapport à quelque chose que l'on juge intolérable ou fermer les yeux? C'était pour certains le début d'une réflexion sur "la construction de la loi à l'école".

2.3.5. Former en permettant aux personnes en formation de faire l'expérience de l'aide et de son contraire.

Quand aide-t-on vraiment? A quelles conditions l'intention d'aider et l'intervention de l'"aidant" sont-elles efficaces? Il arrive parfois que les enseignants qui veulent aider un élève ne voient pas de résultat à leur intervention, ou, pire, que cette intervention amène un conflit entre celui qui voulait aider et celui qui ne voulait peut-être pas l'être, ou pas de la façon dont l'autre personne avait voulu le faire. Dans ce cas alors, les interprétations vont aller bon train des deux côtés sur "les élèves qui n'écoutent pas" ou sur "les enseignants avec lesquels on ne comprend rien". L'intention d'aider risque alors de se transformer en son contraire.

Pour permettre aux personnes en formation de faire l'expérience de ce divorce possible entre l'intention et le résultat, nous avons mis au point une situation de travail en formation dans laquelle les stagiaires sont tour à tour en situation d'aidants et en situation d'aidés.

Ce travail est suivi d'un moment d'explicitation en commun et de confrontation de l'expérience de chacun, "aidant" et "aidé", pour répertorier ce qui dans l'attitude, dans les gestes, dans les mots prononcés, a été aidant ou gênant.

Dans cette situation, les stagiaires se retrouvent donc successivement dans la position de l'élève, et dans la position d'un enseignant qui ne peut "faire cours", mais doit aider un élève à résoudre un problème posé (ce qui est souvent le cas dans les études dirigées). Ils peuvent ainsi éprouver (et parfois très fortement) la tentation de faire à la place de celui qui ne sait pas encore, et aussi qu'aider ce n'est justement pas faire à la place de l'autre, ce n'est pas faire un discours, ce n'est pas...., cela peut être simplement rassurer par sa présence, mettre sur la voie, questionner, permettre de reformuler un raisonnement, montrer du doigt, proposer une représentation du problème... à partir d'une demande explicite et de ce qui a été fait par la personne que l'on veut aider.

Cette expérience-là, jointe à un travail sur le texte de Bruner sur l'interaction de tutelle, me semble être une expérience de "décentration" fort précieuse, non seulement pour les personnes en formation, mais aussi pour les formateurs qui

sont eux aussi tout à fait impliqués dans la situation que je viens de décrire et à qui il peut arriver aussi, à force de vouloir aider, de faire à la place de l'autre.

2.3.6 Former en aidant à mettre en relation l'analyse de ce que l'on fait en classe, les expériences que l'on fait en formation et des apports théoriques

"Dire ce qu'on fait, parler de nos élèves, on le fait tout le temps". Oui, mais, est-ce qu'on ne pourrait pas le faire différemment? Les enseignants reviennent sur leurs pratiques, en parlent sans cesse avec leurs collègues, bref, ils exercent un "réfléchissement" de leurs pratiques mais, le plus souvent, sans se donner un cadre de travail suffisamment précis.

Ils risquent alors de ne pas prendre en compte un certain nombre d'éléments de la réalité car, en l'absence d'un regard extérieur, leurs représentations de tel élève, de telle classe, de tel exercice, peuvent les empêcher de voir certains phénomènes.

Ils risquent encore de ne pas prendre en compte, non plus, un certain nombre d'éléments qu'ils mettent en œuvre dans l'action de manière implicite, sans en avoir conscience. Les enseignants, dit toujours Philippe Perrenoud, disposent d'un double capital : un "capital fait de représentations" et "fait d'autre part de schèmes (d'action) dont beaucoup demeurent à l'état pratique, échappant pour une large part à la conscience des sujets

Ils risquent enfin de projeter leur propre démarche sur la réalité de l'autre : ce qui se passe là pour toi, c'est ce qui s'est passé l'autre jour pour moi.

Dans le cadre d'une formation, nous pouvons, grâce au questionnement, et à la condition expresse de l'accord des enseignants concernés, leur permettre de retrouver ce qu'ils ont fait dans une situation donnée, le mettre en mots, l'analyser et en faire ainsi un objet de connaissance, une expérience au sens donné par Piaget, mettre cette expérience en relation avec des modèles théoriques permettant de la comprendre. J'insiste sur cette condition expresse **de l'accord des personnes**, sur le contrat de communication nécessaire pour avoir eu l'expérience que certains des enseignants en formation peuvent ne pas accepter de relater leurs expériences, pour avoir eu également l'expérience qu'accepter de raconter quelque chose qu'on a fait ne signifie pas forcément que l'on accepte d'être questionné là-dessus. Là aussi, on peut avoir tendance à tirer sur le poireau pour qu'il pousse plus vite.

Les stagiaires peuvent ainsi retrouver des souvenirs qu'ils croyaient avoir perdus, les retravailler, revenir sur les stratégies qu'ils ont mises en place, dégager des ressources qu'ils ont pu ou pourront mettre en œuvre, enrichir leurs pratiques professionnelles.

Je renvoie ici le lecteur à l'entretien avec L.

2.3.7. Former en aidant à repérer ce qui (et à quelles conditions) pourra être mis en oeuvre en situation professionnelle.

Comme dans le cas des conseils donnés par les enseignants aux élèves, ce que les personnes qui sont venues en formation en feront dans leurs situations professionnelles dépend d'elles et bien entendu de leur contexte de travail.

Ce que nous, formateurs, essayons de faire, est de leur permettre de dire dans le temps de la formation ce qu'elles retiennent de ce qui a été dit ou fait par d'autres stagiaires ou par les formateurs, ce qu'elles imaginent qu'elles peuvent en faire, et puis dans quelles conditions elles pensent pouvoir le faire. Par exemple, nous terminons les situations de travail proposées par un travail d'analyse de ces situations d'un point de vue de professionnels : quelle forme d'aide a été mise en place dans ce dispositif? qu'est-ce que vous pourriez en reprendre dans votre travail avec les élèves?

Ce travail nous semble indispensable à mettre en place dans chacune de nos formations. Nous sommes souvent gênés par le manque de temps pour le mener à bien. Il est grandement facilité dans le cas des formations que nous menons dans les établissements par le fait que nous nous retrouvons à intervalles réguliers et que nous pouvons travailler sur les mises en oeuvre.

2.3.8. Former les enseignants à aider les élèves suppose qu'on ait élaboré un cadre formatif avec eux.

La conception de la formation développée ici ne va pas de soi. Il suffit de rappeler les attentes présentées par le collègue que j'appelais R pour mettre en évidence que cette conception peut aller à l'encontre de certaines représentations des demandeurs ou des prescripteurs de formation. Elle ne pourra donc être mise en place que dans le cadre d'un contrat négocié avec demandeurs et prescripteurs, un cadre qui dépendra de la demande, et des attentes, mais un cadre qui ne sera pas donné une fois pour toutes, un cadre qui pourra évoluer avec leur accord. Un cadre qui s'inscrira dans une démarche parallèle à celle de l'accord à mettre en place et à vérifier dans la pratique d'un entretien d'explicitation.

3. Pratiquer l'entretien d'explicitation en formation continue

Je peux maintenant reprendre les questions posées en introduction. En formation continue, la pratique de l'entretien d'explicitation va permettre aux participants d'évoquer, de décrire, d'analyser des situations professionnelles. Ce travail me semble essentiel justement parce que le métier d'enseignant est un métier complexe dans lequel il n'y a pas de réponses données une fois pour toutes, un métier complexe dans lequel on est souvent seul à

gérer une situation; un métier complexe, donc, où il convient de retrouver, de légitimer et de valider, ou non, les solutions qu'on a mises en place dans un instant précis face à des contraintes précises et avec ses ressources propres. La pratique de l'entretien d'explicitation va permettre de faire ce travail d'analyse des situations professionnelles, mais également des situations proposées dans la formation elle-même. On pourra ainsi mettre en rapport avec des éclairages théoriques, non pas seulement des questions générales, non pas seulement des impressions d'un moment, mais le "déjà-là" d'un matériel dégagé d'une expérience plus proche de soi. On pourra passer ses théories au filtre d'une expérience.

Bien entendu, il ne s'agit pas de faire que cela. Le formateur serait vite rappelé à l'ordre par ses stagiaires s'il se contentait de leur proposer d'analyser le "vécu de leur action" C'est à lui de leur proposer cette analyse parmi d'autres, de leur proposer des situations de travail, des éclairages théoriques, des moments de construction d'outils....C'est à lui de leur permettre d'éprouver que l'analyse de ce vécu mérite d'avoir sa place dans la formation.

Cette mise en oeuvre raisonnée de l'entretien d'explicitation parmi d'autres techniques, suppose donc chez le formateur une maîtrise suffisante d'un outil qui ne peut s'acquérir que progressivement et dans la pratique de cet outil, son utilisation en accord avec les personnes qui viennent en formation et la discussion avec elles de ce que cette pratique leur permet de découvrir.