

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

*Sylvie Bonnelle*

Formatrice à l'IUFM Poitou-Charentes

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

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

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

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

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

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

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

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

C'est sur ce moment que je souhaite revenir.

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

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

dans sa situation ... ».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\* \* \*

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

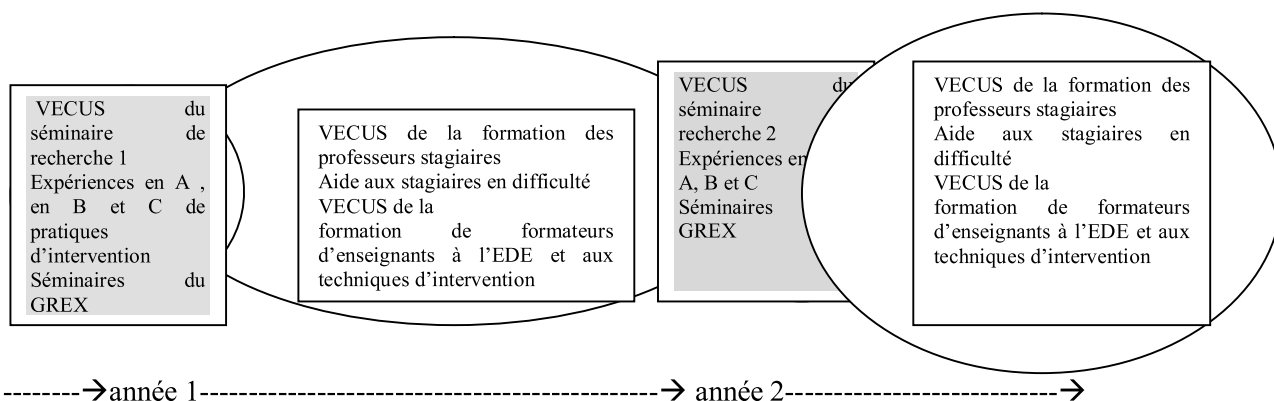
chissent et transforment les pratiques professionnelles des novices, des jeunes enseignants en difficulté et des nouveaux formateurs d'enseignants. Ils sont aussi en résonance par la part de créativité qu'ils suscitent dans ma propre pratique de formateur.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

