

# *Expliciter*

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n° 38

## ***Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires***

*Mireille Snoeckx*

(chapitre de livre : Gohier Ch., Alin Ch., 2000, Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle, L'Harmattan, Paris)

Si les recherches et les réflexions actuelles se posent la question du sujet, soit pour en affirmer le retour (Anadon, 1997), soit pour en invoquer son "deuil" (Alin, 2000), c'est pour le moins qu'il reste au cœur des préoccupations et des analyses en sciences humaines. Mais de quel sujet s'agit-il ? Le terme reste polysémique et chacun d'y aller de son sens : celui qui parle, celui dont on parle, celui qui fait, celui qui promet, celui qui assume, celui qui est assujéti... Je m'attache à désigner par le nom de sujet, l'être singulier, celui qui vit, pense et agit. Sujet et singulier sont ainsi intimement liés dans ma réflexion. C'est dire si j'essaie de prendre en compte un sujet dans son expérience singulière et plus particulièrement dans ce qu'il peut comprendre et dire de son expérience. Il s'agit cependant de ne pas réduire le sujet au sujet conscient de soi, d'aller à la rencontre du singulier dans ses multiples dimensions subjectives et intersubjectives.

Cette approche du singulier (Vermersch, 1999) participe, à mon sens, d'un double mouvement, l'un du côté du sujet, enjeu du discours, l'autre du côté du sujet/chercheur. Un préalable est, pour moi, toujours indispensable, chaque fois que le chercheur ou le praticien-chercheur identifie un objet de recherche, c'est l'inscription de celui-ci dans une démarche d'élucidation de la situation de recherche qui lui permet d'en identifier les caractéristiques les plus saillantes et les plus cachées. La démarche clinique (Revault d'Allonnes et coll., 1999) est une des démarches qui facilite à mon sens, la prise de conscience de l'activité du chercheur. C'est dans l'activité de cher-

cheur que des clés de compréhension de la construction "d'une connaissance sur" sont à repérer à la fois dans la production des résultats que dans les résultats eux-mêmes. Les temps forts spécifiés par C. Revault d'Allonnes sont un cadre méthodologique pertinent d'analyse des situations de recherche. J'en rappelle les principaux éléments : lien avec la pratique, rôle de la demande, importance de la relation, prise en compte de l'implication, rapports avec la psychanalyse, réévaluation du social.

C'est dans cette perspective que va se déployer le récit, dans une prise en compte de ce double mouvement et dans un ancrage obstiné dans l'expérience avec pour cadre de référence la démarche clinique. Le récit se déploiera selon un ordre qui relève du fonctionnement de la pensée de l'écrivain, avec les dérives et les impasses, les choix effectués, les oublis et les redites, les insistances, dans une tentative de visibilité du processus de fabrication de théories exprimées. L'horizon, "une subjectivité maîtrisée". Le fil rouge, le concept d'implication.

### ***Identités professionnelles, identité de la profession***

Actuellement, mes préoccupations de recherche se rattachent à la construction et à la compréhension des identités professionnelles, plus particulièrement, celle des enseignants de (Perrenoud, 1995) l'enseignement primaire. En même temps, mes activités de formation me conduisent à travailler depuis 1996 dans un nouveau programme universitaire de formation initiale des enseignants primaires à

Genève. Il est, à mon avis, essentiel que les formateurs et les plans de formation s'interrogent sur cette dimension identitaire, dès la formation initiale professionnelle, ne serait-ce que pour en connaître les effets sur les apprentissages du point de vue des obstacles ou des facilitations. En effet, si la formation professionnelle s'inscrit dans un agir et un devenir social, la question des identités sociales et par-là même professionnelles ne peut être passée sous silence. Celle des enseignants du primaire me paraît intéressante du fait du statut particulier de cette " profession ". Elle se trouve sous la visibilité de la société, soumise à différents groupes de pression, les autorités administratives, les politiques, les parents, la noosphère<sup>1</sup>, les utilisateurs eux-mêmes, sans oublier les collègues. Il est à noter que le corps enseignant constitue une communauté reconnaissable à un certain nombre de caractéristiques, dont la plupart sont souvent connotés négativement aux regards de la société : fonctionnaires, individualistes, éternels écoliers, sans connaissance réelle du monde du travail, d'ailleurs travaillent-ils puisqu'ils sont toujours en vacances...

Les enseignants se reconnaissent-ils dans ces caricatures ? Certainement pas, mais ce qui paraît étonnant, c'est que cette communauté ne semble pas vouloir jusqu'à présent revendiquer explicitement une autre image, du moins elle ne manifeste pas de volonté évidente de se présenter elle-même telle qu'elle se pense être. La pratique ou du moins la nature des tâches des enseignants reste pour le moins invisible. La réalité quotidienne des enseignants est peu connue. Les études et les recherches réalisées découpent souvent cette réalité en fragments d'observations, soit sur des disciplines d'enseignement, soit sur des aspects ponctuels de la gestion de la classe. Néanmoins, qu'elle soit peu ou mal connue, il existe vraisemblablement une identité de la profession. Pendant longtemps la formation des instituteurs et des institutrices s'est déroulée dans des institutions en vase clos. Nul doute que dans les écoles normales s'est forgée une identité particulière, une vision du monde incluant des pensées, des valeurs et des significations impliquées par la nature particulière du travail des enseignants. Travail ou mission ? Choix ou vocation ? La question n'est pas qu'historique, elle interpelle la nature même de la tâche d'enseigner, notamment dans les attentes paradoxales entre une exigence de compétences pointues et scientifiques pour les enseignants et une certaine dévalorisation de la profession. Sa féminisation n'est pas seule en cause. Le statut accordé à l'enfance y prend sans aucun doute une large part. Mais peut-être aussi, une méconnaissance des enjeux des

images publiques d'une profession. Tout se passe, comme si les enseignants continuaient à garder farouchement leurs secrets : est-ce seulement parce qu'ils sont inviolables (Perrenoud, 1995) ? Toujours est-il qu'il existe une transmission des valeurs et des significations spécifiques à la profession mais que la manière dont celle-ci s'effectue, comme le contenu réel de ses spécificités restent encore dans une certaine débutance.

### *Une approche expérientielle*

Qu'est-ce qui insiste ainsi chez moi à me confronter aux aspects identitaires ? Cette obstination s'ancre nécessairement dans mon travail de formation, là où je rencontre des résistances, là où je bute contre des difficultés qui ne se résolvent pas dans une " didactisation " plus performante de mes approches, là où je ne comprends rien ou pas grand chose, là où j'aperçois comme des fêlures qui viennent de loin, de l'enfance, de l'histoire de l'étudiant. Se poser la question des identités professionnelles et de l'identité d'une profession peut sans doute permettre de comprendre les impasses rencontrées dans les formations initiales, comprendre non seulement les refus, les fuites mais aussi quelquefois les indifférences aux démarches proposées, notamment dans l'articulation entre théories et pratiques, entre séminaires et terrain scolaire. Il me semble qu'une stratégie identitaire comme la référence au futur groupe d'appartenance, dans laquelle les sujets essaient d'intégrer les normes et les coutumes de celui-ci, peut donner des bases d'analyse pour comprendre ce qui interdit ou freine un étudiant, l'empêche d'entrer dans les formations institutionnelles proposées, quelles qu'en soient leur degré de pertinence et d'adéquation aux problématiques du terrain.

C'est donc essentiellement à partir de ma pratique de formatrice universitaire et dans une perspective clinique que je m'attache à entrevoir les aspects identitaires. Cette démarche n'est pas sans difficultés du fait de la réduction de proximité entre l'acteur et le chercheur. Il ne s'agit pas seulement de l'opposition intériorité/extériorité souvent mise en évidence par les sociologues, mais aussi de l'histoire de la personne en tant que mouvement de compréhension du monde. La distanciation revendiquée dans la recherche passe ici nécessairement par une implication extrême, par des collages à l'action, par d'inévitables aveuglements, et par une mise en ordre à travers des techniques de prises de conscience comme l'entretien d'explicitation et/ou l'écriture. Cette dimension d'implication permet de recueillir notamment les données en

première personne auxquelles il n'est possible d'avoir accès que dans et par l'introspection. Les pratiques d'introspection ont fait l'objet de vives critiques tout au long du siècle (Vermersch, 1998) et continuent d'être l'enjeu d'arguties. Depuis plusieurs années déjà, un groupe autour de Pierre Vermersch<sup>2</sup> conduit des démarches de recherche en filiation avec une approche phénoménologique; certaines d'entre elles visent plus particulièrement à " expérencier " et à théoriser les pratiques d'introspection. Si la proximité favorise un recueil de données autre que les observations habituelles, si l'écriture permet d'en pointer et circonscrire les limites, reste la difficulté à " théoriser sa pratique ". Comment dépasser les constats, certes essentiels ? Comment conceptualiser ce qui fait le quotidien ou l'essence même de sa vie ?

### *Premiers repérages*

A Genève, une unité de formation commence le deuxième cycle spécifique à la licence mention Enseignement et s'intitule donc explicitement Profession enseignante : rôles et identité. L'enjeu de cette unité n'est pas de capitaliser des connaissances sur... mais de pouvoir se poser des questions sur l'identité de la profession, sur les rôles attendus par la société et prescrits explicitement ou implicitement par les institutions, de les confronter, pendant un stage, aux rôles observés et effectivement joués par les enseignants au quotidien. Les objectifs de cette unité de formation me paraissent pertinents pour préciser le projet professionnel de l'étudiant et lui permettre d'anticiper et de repérer les compétences nécessaires à l'exercice de cette profession. Cependant, au cours des séminaires, en deçà de ces objectifs, d'autres aspects se manifestaient, notamment des indices de stratégies identitaires. J'avais pu repérer quelques mouvements qui affectent les modèles sociaux d'identification, notamment la part d'identification et d'identification aux professionnels en place, surtout pendant les temps en classe. Le formateur de terrain est souvent observé et perçu comme un modèle positif ou négatif. L'étudiant exprime en séminaire une position ambivalente, entre le mouvement identificatoire à l'agir du formateur, aux actions observées, et l'obligation d'analyse de cet agir dans le cadre universitaire. Ainsi, ce qui fonctionne en classe du point de vue de la socialisation, peut apparaître, en regard de certaines théories,



comme des entreprises de docilisation de l'élève, alors que les débats, les prescriptions pédagogiques et le mouvement idéalisant de l'étudiant privilégient plutôt des modèles d'autonomisation et d'indépendance de l'élève. Cette ambivalence provoque des bouleversements plus ou moins profonds dans la perception de la profession qu'en ont les étudiants. Ils " découvrent " la multiplicité des tâches, l'hétérogénéité des approches des enseignants, les attentes contradictoires ; ils prennent conscience des exigences, celles des institutions bien entendu mais aussi celles des enseignants envers les élèves et surtout eux-mêmes. Dans cette unité, les formateurs de terrain " se donnent à voir " et partagent avec les étudiants leurs conceptions du métier et les valeurs qu'ils considèrent comme essentielles pour l'exercer. Un public, lors de cette formation, avait plus particulièrement retenu mon attention : celui des enfants d'enseignants. Ceux-ci pouvaient se trouver en conflit de loyauté avec leurs parents, éviter, voire refuser de s'engager dans le processus de formation.

Ce qui m'avait intrigué, c'est la puissance du processus de construction identitaire, ses manifestations la plupart du temps " cachées ". Les étudiants ont tendance à présenter les aspects les plus valorisants de la pratique observée, à surinvestir les compétences des formateurs de terrain.

Ils évitent d'aborder les faits qui les ont troublés ou alors, si l'écart a été vraiment trop grand entre le modèle idéalisant de l'étudiant et la pratique entrevue, il y a un rejet massif qui ne souffre aucune entrée en matière. Il s'agit alors pour moi, de revenir obstinément à l'observation, de solliciter les autres étudiants sur des faits qu'ils considèrent comme analogues pour pouvoir mettre en évidence les concepts de modèle, d'imitation, les multiples appartenances qui tissent le moi public et privé, les liens entre identité personnelle et professionnelle, les tensions et les fragilités dans la manière d'exercer ce métier (Cifali, 1997). Néanmoins ces prises de conscience, ces remises en cause ne vont pas de soi et n'émergent pas nécessairement pour tous les étudiants, notamment parce qu'ils considèrent ces réflexions comme de l'ordre de la pensée personnelle, donc privée, si ce n'est intime. Cet amalgame pensée personnelle, pensée privée, pensée intime est un obstacle au travail de formation sur soi. Il y a nécessité d'une distinction si l'étudiant souhaite avoir quelque prise sur ses processus d'apprentissage. J'avais pu donc apercevoir qu'au-delà des objectifs spécifiés, d'autres mécanismes, dont notamment ceux liés aux questionnement et remaniements identitaires étaient à l'œuvre. Ce constat peut paraître d'une banalité affligeante, voire un truisme, n'empêche qu'il est peu souligné, peu pris en compte, s'il n'est pas tout simplement occulté, du fait justement qu'il appartient à la subjectivité de la personne en formation !

### *Jeu de pistes*

Cependant, la construction identitaire ne se limite ni à un titre, ni même ne s'y enferme. Il me semble que les processus sont à l'œuvre tout au long de la formation, ne serait-ce que dans le projet professionnel et personnel de l'étudiant. A tout moment dans la formation, lors des séminaires en groupe de base<sup>3</sup>, ou lors des travaux, des signes identitaires peuvent se déceler plus ou moins explicitement. Par exemple, en première année du second cycle, une étudiante revient sur sa journée en responsabilité pendant son compagnonnage<sup>4</sup> et tente d'analyser ce qui s'est passé : cette journée a été " un enfer " pour elle. Toutes les activités proposées aux élèves qu'elle connaissait depuis trois semaines ont été vouées à l'échec. Et pour terminer, elle leur a crié en fin de journée " Je ne veux plus vous voir ". Ce qui s'est passé ce jour-là était si violent pour elle, qu'elle appréhendait de revenir en classe le lundi. Elle a même remis en question son choix d'enseigner. Après un long entretien avec sa formatrice de terrain qui la rassure, elle souhaite comprendre le bouleversement

qui l'a secouée dans un travail écrit universitaire.

Ce n'est pas la première fois que des étudiants font part de ce type de phénomène lors de leur journée en responsabilité. Les années précédentes, j'avais déjà eu l'occasion en séminaires, d'aborder et d'approfondir un peu avec eux ce qui se jouait dans cette journée particulière. Je pouvais certes attribuer la violence des sentiments aux caractéristiques personnelles des étudiants. Je restais néanmoins perplexe : je n'étais pas sans être intriguée par la récurrence du phénomène. Il me semblait qu'il ne s'agissait pas seulement de chahut ou de gestion de classe, qu'autre chose se manifestait, mais je ne pouvais déterminer ce qui faisait si fortement violence et perturbation pour l'étudiant. Il était relativement aisé d'analyser les déséquilibres de la situation, de mettre en évidence le système des places et les engrenages, mais en ce qui concernait la personne elle-même, la violence de son vécu subjectif, je restais dans l'incompréhension.

En reprenant la description minutieuse du déroulement de la journée, Sally fait apparaître tous les sentiments qui l'animent. Bien qu'elle ne se sente pas bien, elle se réjouit de la journée, surtout qu'il s'agit de son anniversaire ! Elle connaît les enfants, la manière dont se déroulent les activités et désire tester ses compétences à être une enseignante. Avant la formation, ses quelques expériences de remplacement n'avaient pas été très bonnes, mais là, dans cette situation privilégiée, elle se sent en terrain connu et pense que tout se déroulera parfaitement. Malheureusement, tout va se déglisser rapidement et tous les efforts de l'étudiante rester vains. Elle ne comprend pas, elle se raidit, et, plus elle menace, plus elle exige, plus les enfants lui échappent. Il lui semble pourtant qu'elle fait " exactement " comme la formatrice de terrain.

La première analyse des faits, si elle montre clairement l'enchaînement du processus de perte de maîtrise de la situation, ne permet pas de comprendre, ni la violence des sentiments, ni la remise en cause si profonde de l'étudiante. En explorant les buts visés par elle ce jour-là, elle réussit à mettre en évidence une demande de reconnaissance identitaire d'une grande intensité. Il est possible de la résumer ainsi : dites-moi, prouvez-moi que je suis une bonne maîtresse. Cette demande de reconnaissance a fonctionné comme un filtre, brouillant les images réelles, amplifiant les faits. L'étudiante jouait son image de future enseignante sur une journée ! Plusieurs auteurs ont souligné la nécessité d'exister à travers le regard d'autrui. Pour le psychiatre Ronald D. Laing, " toute idée requiert l'existence d'un autre : de quel qu'un d'autre, dans une relation grâce à laquelle s'actualise l'identité de soi " (1971, p.99, cité par Lipiansky, 1999). Celui-ci prolonge l'analyse en

précisant : "D'abord parce que chaque identité ne se définit que dans un rapport à une autre identité (celle d'homme suppose celle de femme, celle de parents celle d'enfant, etc ; ensuite parce qu'elle implique la reconnaissance d'autrui, le besoin d'avoir de lui la confirmation de l'image que l'on tend à donner de soi dans la communication avec les autres. " (Lipiansky 1999, p.175). Il semble bien que Sally se trouve aux prises avec ce processus, qu'elle recherche et intime un besoin d'exister comme enseignante dans le regard des élèves. Si l'analyse de la situation ne prend pas en compte cette demande identitaire, toute compréhension reste inachevée et les recherches de stratégies inopérantes. Engagée dans un processus de formation, l'étudiante est persuadée qu'elle en acquière aussi les signes d'appartenance, en observant attentivement, en participant à des activités, en organisant des séquences. Elle construit certes des compétences dans ces domaines, mais cela n'aboutit pas nécessairement à une reconnaissance de statut, à une assignation de place et à une confirmation par autrui de celle-ci.

C'est avec Sally que je comprends que la fissure est identitaire et qu'elle ne dépend pas seulement de l'aspect individuel de la personnalité. " L'enjeu est la naissance du Soi : en langage hégélien, il s'agit de passer du désir, comme désir de l'autre, à l'Anerkennung, à la reconnaissance ; de quoi s'agit-il ? Très exactement de la naissance du Soi dans le dédoublement de la conscience. " (Ricoeur, 1969, p.111.) Et Ricoeur de nous proposer comme étapes de cette reconnaissance trois sphères de sens qui peuvent être placées sous la trilogie de l'avoir, du pouvoir et du valoir. Ce serait plutôt cette troisième sphère de sens qui serait concernée dans la violence du sentiment lors de cette journée en responsabilité. " On peut comprendre ainsi ce troisième mouvement : la constitution du Soi ne s'épuise point dans une économique ni dans une politique et se poursuit dans la région de la culture. Ici aussi la " psychologie " n'en étirent que l'ombre, à savoir le dessein, présent en tout homme, d'être estimé, approuvé, reconnu comme personne. Mon existence pour moi-même est en effet tributaire de cette constitution de soi dans l'opinion d'autrui ; mon Soi - si j'ose dire - est reçu de l'opinion d'autrui qui le consacre ; " (Ricoeur, opus cité, p.113.). La construction d'un soi professionnel n'échappe sans doute pas aux mouvements qui agitent le Soi selon Ricoeur...

Il me semble alors que ces traces de mécanismes identitaires remarquées à l'occasion de difficultés, d'incidents critiques, sont à rechercher peut-être sous d'autres formes, dans d'autres modules de formation. Si là, aussi, cette affirmation apparaît triviale, elle ne s'est pas imposée aussi simplement pour moi dans ma pratique. J'en veux pour preuve un certain aveuglement dans une autre de mes tâches, celle de la direction de mémoires de licence

alors que par ailleurs je mène une réflexion plus théorique sur l'identité dans mes recherches personnelles.

### ***Des traces identitaires dans l'activité mémoires ?***

La formation des étudiants s'achève par l'écriture d'un mémoire de licence. Le dispositif lié à l'écriture du mémoire présente deux parties, l'une sous la forme d'un séminaire d'une vingtaine d'étudiants dont l'objectif est de faciliter l'émergence et la préparation des thèmes, l'autre dans un accompagnement par un directeur de mémoire tout au long de son élaboration et jusqu'à la soutenance devant un jury. C'est donc dans le cadre de mon activité professionnelle, comme directrice de mémoire, que s'inscrit cette histoire.

### ***Un outil, le journal d'accompagnement des mémoires***

Dès la première rencontre avec la première étudiante, j'ai décidé de tenir un journal de mon accompagnement des mémoires. C'est une démarche qui m'est familière puisque j'écris déjà un journal de thèse et un autre journal pour un module de formation dans le domaine des Approches transversales intitulé: Situations éducatives complexes, diversité des acteurs. Je n'avais aucune autre expérience de mémoire éprouvée que la mienne, mais lors de relectures de travaux pour d'autres, j'avais pu me rendre compte des difficultés à élaborer un mémoire pour la plupart des personnes. Les étudiants n'allaient très certainement pas échapper à cette réalité. La relation étudiant/directeur de mémoire me semblait un point extrêmement sensible : une certaine vigilance de soi me paraissait essentielle afin que l'élaboration de cet objet puisse être celle de l'étudiant et non celle du directeur. Les processus de transfert et de contre-transfert se manifesteraient, sans aucun doute, et j'estimais nécessaire de me donner un outil de travail qui pourrait me permettre de les repérer. Une préoccupation d'efficacité m'animait par ailleurs. Je pensais pouvoir déterminer les moments critiques éventuels, identifier des stratégies fonctionnelles, les tester, et ainsi mieux me préparer, gagner du temps dans cette tâche, qui n'est comptée qu'en termes de prestige dans les activités universitaires. Le journal d'accompagnement des mémoires était un outil déterminant pour moi comme construction de mon activité professionnelle et de mes compétences dans ce domaine. Rien, dans un premier temps, ne me laissait supposer que cette considération pratique et professionnelle pouvait rencontrer mes objets de recherche. La naïveté est sans cesse à traquer.

Le journal d'accompagnement des mémoires ne se présente pas sous la suite d'un long texte linéaire qui suivrait le fil du temps, avec les commentaires sur le travail des étudiants en continu, mais

comme plusieurs journaux en parallèle. Pour chaque étudiant, j'ai ouvert un dossier à son nom. Ce dossier est composé d'une rubrique Suivi et des écrits épistolaires si l'échange le justifiait. Pour tous les étudiants, il y a eu non pas une correspondance en tant que telle, mais des lettres envoyées. Cette manière de procéder me permettait d'avoir pour chacun des mémoires en cours, une vision rapide des questions, de l'état de la réflexion, sans avoir à rechercher dans un texte daté les informations nécessaires. Si je nomme cette démarche Le journal d'accompagnement des mémoires, c'est que l'écriture de la rubrique Suivi procède bien de l'écriture d'un journal. En effet, j'écrivais le soir même de la rencontre ou dans la semaine qui suit pour le continuer avant la séance suivante. J'ai scrupuleusement noté les rencontres avec les étudiants, leur durée, le contenu de nos échanges, leurs questions, mes propositions de travail, mes exigences quant aux travaux préalables et/ou intermédiaires, mes réflexions, sentiments, coups de cœur ou coups de gueule éventuels, bref, j'écrivais un journal, et en cela je m'inscrivais dans une pratique ancienne qui commence à être reconnue dans certains domaines des sciences humaines : " Il est un outil efficace pour celui qui veut comprendre sa pratique, la réfléchir, l'organiser. L'objectif du journal est de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions " (Hesse R., p.1). Avant chaque rencontre, je relisais ce que j'avais écrit, à la fois pour me préparer à notre séance, voire pour organiser un éventuel ordre du jour, mais surtout pour comprendre ce qui se passait dans la construction du mémoire afin d'être disponible à l'élaboration de la pensée des étudiants. Très rapidement, pour chacun d'entre eux, s'est dessinée une image, un profil particulier, image qui a d'abord commencé à m'intriguer dans son singulier.

### ***Les points aveugles, Aurélia.***

C'est ainsi que, pour Aurélia, je note très vite, de ma part, à la fois un agacement, un étonnement, une acceptation et un refus pour le même vécu récurrent. En effet, Aurélia termine sa licence en même temps qu'elle enseigne déjà comme jeune suppléante à l'école primaire. La problématique de la punition est l'objet de son mémoire. D'une part, elle construit un instrument de recueil de données pour des enseignants qu'elle expérimente sur elle-même, d'autre part, elle conduit des observations et des transformations de sa pratique. Chaque séance avec Aurélia commence par une long monologue sur ce qui s'est passé en classe depuis la dernière fois que nous nous sommes vues. Ce discours peut avoir une référence plus ou moins directe avec le thème de la punition, mais il est toujours nécessaire pour qu'Aurélia puisse s'engager

dans un échange et une réflexion sur le mémoire. Ce préambule m'irrite profondément. Je me sens même en défaut. Il me semble que je ne respecte pas mon rôle de directrice, que je me laisse aller dans une écoute complaisante dans laquelle j'ai l'habitude de fonctionner comme formatrice en analyse de pratiques avec des débutants. N'avais-je pas écrit dans le journal : " Mais je ne suis pas là pour transformer sa pratique. Je suis là pour qu'elle écrive son mémoire ! ". Comme le temps à disposition de l'une et de l'autre n'est pas extensible, j'ai usé de stratégies diverses pour l'obliger à entrer plus rapidement en matière sur le travail supposé du mémoire : ordres du jour précis, démarrage sur les écrits reçus, demandes des dernières données récoltées par exemple. Toutes ont échoué. Aurélia revenait obstinément à un discours sur son vécu d'enseignante débutante et ce n'était que, quand elle semblait avoir pu exprimer ce qui était important de sa pratique à ce moment-là, qu'elle pouvait revenir à sa recherche, enfin ce que je considérais comme le travail de recherche, et travailler sur les étapes de son mémoire. J'ai ainsi admis cet espace de parole, d'abord " comme un mal nécessaire ", en le qualifiant dans un premier temps d'" espace de jeu transitionnel " puis de " rite d'entrée dans la tâche ". J'ai ensuite remarqué, avec surprise, que, pour tous les étudiants, ces discours sur la pratique, sur leurs expériences, s'effectuaient sous des formes diverses, qu'ils aient la responsabilité d'une classe, qu'ils soient en stages ou pas. Ainsi, je note pour Marianne :

" Pendant le repas, Marianne se détend. C'est une vraie pile électrique. Elle me parle du stage. Elle est dans une institution avec des enfants désorganisés psychiquement. Tout a l'air de bien aller. Elle se dit à bout. On le serait à moins.

Après le repas, je cadre ! Je reprends les points de l'esquisse. Je ne fais que pointer ce qui est possible. Elle entre dans le projet, commence à déterminer le choix des classes, quand elle peut le faire. Bon, c'est plus une fonction de réassurance qu'un vrai travail de mémoire. "

Pour Aurélia, ce rite d'entrée dans la tâche m'apparaissait comme une évidence nécessaire, un allant-de-soi. Les débutants ont peu la possibilité d'avoir un interlocuteur. Nos rencontres étaient une occasion inespérée pour Aurélia de parler la classe, de confronter ses idées, d'analyser sa pratique. Je note après cinq rencontres et après une énième lamentation sur le temps " perdu " à l'écouter et à juste être en écho : " Je sais bien que ce n'est pas vrai. Que je le veuille ou non, elle attend de moi une réflexion sur sa pratique. En réalité, l'écriture du mémoire transforme sa pratique ". Bien loin de freiner l'activité d'écriture, ce préambule permettait à Aurélia, l'entrée dans des champs théoriques ou dans des prises de conscience de ses actes. L'obstination d'Aurélia à parler sa pratique

n'avait d'égale que la mienne à refuser d'entrer dans le jeu, persuadée que le mémoire s'écrivait d'abord et n'était pas nécessairement vécu. Je n'avais pas remarqué tout de suite la similitude avec les autres étudiants. Peut-être parce que je les connaissais mieux, ayant eu l'occasion de travailler avec eux lors de séminaires.

A la relecture, ces quelques phrases " Je sais bien que ce n'est pas vrai. Que je le veuille ou non, elle attend de moi une réflexion sur sa pratique. En réalité, l'écriture du mémoire transforme sa pratique ", me rassurent et m'offrent une impression de liberté. Je ne suis plus rivée à être dans le texte, rien que dans le texte, à être dans le thème, rien que dans le thème. Je me laisse aller à la rencontre, et pour Aurélia, la rencontre passe par la demande d'analyse de sa pratique. Mes interventions vont se moduler sur un mode de questionnement en prise directe avec sa réalité quotidienne et les écrits mémoire qu'elle rédige.

Le journal comporte aussi des descriptions les plus fidèles possibles de certains moments des séances. Mais bien entendu, il n'est pas le reflet de toutes les facettes des entrevues. Quand je considère ces passages descriptifs, ceux-ci sont souvent liés à des impressions de déséquilibre pour moi, à de l'incompréhension. A des moments de prise de conscience pour les étudiants aussi. Ce jour-là, je m'étais arrêtée à décrire un moment le plus précisément possible, parce qu'il me semblait qu'il s'était passé quelque chose d'important pour Aurélia, que je n'arrivais pas vraiment à déterminer, mais aussi, parce que j'avais l'impression de ne pas avoir été à la hauteur, d'être maladroite, et surtout de m'être laissée envahir par un sentiment que je n'arrivais pas à identifier, que les techniques utilisées relevaient plus de la formation que de la construction d'un mémoire. Notamment, il me semblait que je me faisais piéger par mon expérience d'enseignante, par ma compréhension intérieure de cette facilité que les enseignants peuvent avoir pour imposer ou supprimer les activités sans avoir besoin de rendre des comptes, même à eux-mêmes, mais aussi par mon travail de formatrice dans l'analyse des pratiques, que j'étais dans un double rôle, que je passais très certainement de l'un à l'autre et que cette forme d'éventuelle projection pouvait être préjudiciable à la construction du mémoire. De nouveau, ce qui me guidait, c'était la mémoire de mes actions, mes sentiments, toujours pour être plus disponible au projet mémoire de l'étudiant.

" Elle arrive, très émue, l'air content, avec une lettre d'un parent, ancien enseignant, une lettre qu'elle me donne à lire et qui concerne bien la punition !

J'avoue ne pas comprendre tout à fait les événements qu'elle me raconte et, m'appuyant sur les décisions qu'elle avait prises pour sa classe, la dernière fois, je lui dis :

- " Il y a dû avoir beaucoup de discussion alors au conseil de classe.

- Non. Il n'y a pas eu de conseil de classe. Il n'y avait rien dans le cahier.

Je suis complètement suffoquée. Une lettre pa-reille, si sensible et qui pointe un fait saillant d'une disproportion délit/punition, et pas de conseil. Mais qu'est-ce que ça veut dire pas de conseil ? elle est en train de lire les écrits sur le conseil, je n'y comprends rien.

- Mais c'est vous qui avez supprimé le conseil ou c'est ...

- C'est moi. Puisqu'il n'y avait rien.

- Mais Aurélia, le conseil, qui décide dans le conseil ?

- ben, il y a un président, un secrétaire... Elle s'arrête.

- Aurélia, si vous êtes d'accord, nous pourrions revenir sur ce moment où vous décidez de supprimer le conseil.

- Ben, y avait déjà plus beaucoup de temps. C'était vendredi. Alors, j'ai pas fait le conseil, voilà.

- C'était vendredi...

- Oui.

- Quand vous dites, j'ai pas fait le conseil, comment vous avez fait pour pas faire le conseil.

- Et ben, j'ai simplement continué ce qu'on était en train de faire.

Je sens une sourde colère qui monte en moi. Quelque chose de l'ordre, mais c'est pas possible, je me demande ce que j'ai fait avec elle pendant tout ce temps ! Je m'accroche à essayer de rester sur ce qui s'est passé, mais je ne me sens pas bien..

- Mais vous avez dit qu'il n'y avait rien. Vous avez regardé le cahier ?

- Oui, oui, avant, y avait rien.

- Y avait rien d'écrit ? Du tout ?

- Non. (silence) Ah, si. Mais c'était pas assez pour faire un conseil.

- Et qu'est-ce qui était écrit ?

- Juste une phrase.

- Juste une phrase...

- Oui. S'il te plaît, ne nous donne pas à écrire une page du dictionnaire comme punition. Et c'était signé. Ils étaient plusieurs à avoir signé. Mais c'est tout ce qui avait.

Je suis suffoquée, j'hésite à continuer. Et à ce moment-là, Aurélia me dit.

- Mais, j'ai pas fait le conseil parce que je voulais pas parler de ça ?

- Qu'est-ce que vous en pensez ?

- Je ne sais pas, j'étais tellement contente de la lettre.

- Qu'est-ce qui vous rendait si contente ?

- Ben tout. Le ton. Tout ce qu'il dit. Il est pas fâché. Il me parle comme à une collègue. "

Si je m'arrête un moment sur cet extrait, il s'agit de différencier tout ce qui relève de l'activité d'Aurélia de la mienne. Tout un pan de la séquence se focalise certes sur le questionnement d'Aurélia et les quelques indices identitaires, notamment le mot " collègue " qui aurait dû m'alerter. L'autre partie concerne l'état de confusion et les interventions que j'effectue. Ce qui me surprend à la relecture, c'est que je suis envahie par une colère qui semble naître à partir de la pratique d'Aurélia, qui me met en cause sur sa pratique, alors que je suis dans une direction de mémoire ! Avec Aurélia, il y avait un tel collage entre le thème du mémoire, son activité d'enseignante et, mais je ne l'avais absolument pas remarqué, avec son soi professionnel, que je devais tenir, en tout cas pour moi, c'était l'impression que j'avais, une ligne d'horizon mémoire la plus ferme possible. Ma seule possibilité, une écriture la plus fidèle possible. C'était aussi ma première étudiante, et j'essayais d'être le plus exhaustive possible dans le journal, toujours dans la perspective techniciste d'une meilleure utilisation du temps et des stratégies à promouvoir. D'ailleurs, je réinvestissais, j'ajustais mes interventions presque instantanément avec d'autres étudiants, sans vraiment nommer ce que j'identifiais. J'étais dans l'écriture du journal ; cette écriture me permettait d'avancer dans mes interventions. Je n'étais pas dans l'analyse du journal. Quand je relisais ces écrits, c'était toujours dans une perspective d'action pour la prochaine séance.

Lentement un réseau de résonances se tissait et pas plus qu'Aurélia avec son objet punitions/conseil, je n'avais conscience de son importance et de sa signification.

### ***Le rideau se déchire, Maité.***

Quand Maité vient me voir pour son mémoire, elle est en deuil d'un premier sujet, dans une attente immense, avec une focalisation sur le désir d'enseigner, (Encore ! Mais qu'est-ce qu'elles ont toutes à être préoccupées par ça !) et il me semble, une grande lassitude dans son corps. Je l'écoute longuement, je suis très troublée. J'ai l'impression " de lignes de fuites ", " d'une obstination éperdue ". Je lui suggère plusieurs idées, en me basant sur la ligne de son discours, " comment repérer le désir d'enseigner ". Elle se jette sur l'une d'elles " le corps de l'enseignant dans la classe " et je m'en veux de ne pas avoir laissé suffisamment de place à une écoute plus attentive d'elle, d'avoir si vite répondu en termes de propositions. Je me prépare à retravailler son choix, notamment sur l'aspect deuil d'un autre objet. Je lui avais cependant de-

mandé, comme repère, un premier écrit sur son rapport personnel à son corps d'enseignante dans la classe.

Cette demande de premiers textes personnels sur le thème déterminé par les étudiants s'est très vite imposée pour moi dans la démarche d'accompagnement du mémoire. J'ai constaté, dès mon deuxième duo, que sous un premier thème brandi avec conviction se cachaient un ou plusieurs thèmes, qui resurgissaient sous des formes diverses et perturbaient le travail de recherche, qu'il était nécessaire de pointer au mieux " l'obscur objet du désir du mémoire ", compte tenu du temps à disposition. A la fois, moyen efficace de ciblage du thème, mais aussi mise en évidence des premières images que les étudiants ont de leur objet de recherche, ce qu'ils connaissent déjà, comment ils le connaissent, ce qu'ils ignorent et ce qu'ils désirent savoir. Ces écrits des étudiants peuvent ne pas apparaître du tout dans le produit final, prendre une autre forme que l'écrit initial ou encore apparaître tel quel dans l'architecture du mémoire. C'est le premier objectif de ces écrits personnels.

Le second qui m'est apparu très vite, c'est la nécessité de travailler le rapport d'implication à l'objet mémoire, notamment en ce qui concerne la récolte des données. Le duo Annabelle/Mélanie souhaite comprendre le désir d'enseigner des étudiants actuels avec des enfants en difficultés. Elles décident de conduire des entretiens avec des étudiants. Les risques de collage et de projection sont évidemment largement possibles. De plus, dans cette problématique du désir, elles vont très certainement flirter avec l'inconscient. Elles peuvent ainsi ne pas entendre ce que disent leurs interlocuteurs, solliciter peut-être les personnes sur des fausses pistes, trop vite se contenter de paroles qui les confortent. Une préparation à la conduite d'entretien me paraît indispensable, et pas seulement pour différencier les formes d'entretien, la pertinence de l'outil pour la problématique. Elle est, pour moi, incontournable pour accueillir les paroles des personnes et recueillir des données les plus fiables possibles.

Comme première approche, j'invite les étudiants à " une écriture zonale ", c'est à dire à errer dans le thème sans construit préalable, sans souci de bien-facture ou même de production mémoire, à jouer avec les mots, les analogies, à dialoguer par écrit en rebondissant sur les termes qui les " accrochent, les troublent, les étonnent ". Je suis particulièrement vigilante à tout ce qui précède la constitution des données afin que les étudiants puissent repérer les zones d'interférences, les éventuels blocages et qu'ils explorent tant que faire se peut, le rapport subjectif qu'ils entretiennent avec le thème.

Lorsque je reçois la première écriture zonale de Maité, je suis " complètement suffoquée, bouleversée ". Maité m'offre et s'offre un écrit d'une vio-



lence inouïe et surtout totalement insoupçonnable et insoupçonné. Maité est une jeune étudiante d'une rare beauté, à la tenue vestimentaire excentrique. Qui pourrait imaginer que ce corps exhibé est un corps souffrant, marqué par une histoire d'enfance, mais surtout un corps qui pourrait peut-être remettre en cause son désir d'enseigner, du fait d'un léger handicap ? Un corps que Maité a combattu, " plié, façonné afin que rien ne puisse transparaître ". Et Maité part dès ce moment, à l'observation des corps des enseignants dans la classe, les photographiant pour identifier des gestes professionnels, de même qu'elle se jette " à corps perdu " dans l'histoire du corps et de sa place dans le cadre de la classe. Image de soi personnelle confrontée aux images d'une profession : " L'enseignante a un problème, elle ne peut pas plier ses jambes. Et alors ? Elle n'est pas moins enseignante pour autant. Elle est seulement différente. Se différencier des autres sur le plan physique ou esthétique, en quoi cela peut-il altérer la qualité de l'enseignement ? Belle ou laide, grande ou petite, grosse ou mince, blonde ou brune, noire ou blanche, pliant ses jambes ou non, aurait une incidence et porterait préjudice à l'enseignement dispensé ainsi qu'aux enfants auquel il est destiné ! On croit rêver ! D'ailleurs, comme il s'agit d'un handicap physique invisible à l'œil nu, encore faudrait-il le déceler puisqu'il est si bien dissimulé ! " Ecrit intermédiaire. Maité ne peut me laisser ignorer, que, je le veuille ou non, de la dynamique identitaire est à l'œuvre dans l'écriture du mémoire de licence mention Enseignement .

Cette dimension personnelle qui jaillit ainsi à ce niveau d'intensité et qui va soutenir l'écriture et la recherche pendant toute l'élaboration du mémoire va m'obliger à reconsidérer mes écrits dans le journal et mes interventions en séances sous un autre angle que celui de la technicité. En effet, à aucun moment dans le journal d'accompagnement, je ne me suis posée des questions conceptuelles quant à ma pratique de directrice de mémoire. Moi qui étais à la recherche de stratégies pour élaborer un mémoire, pour mieux déclencher le processus d'écriture, je m'interroge tout à coup sur ce qui se joue pour les étudiants lorsqu'ils s'engagent et sont engagés dans cette activité de recherche et d'écriture. Si, bien entendu, j'étais vigilante à repérer des processus de transfert et de contre-transfert, si j'étais attentive à tenter d'éviter de participer aux " répétitions ", je ne l'écrivais pas en tant que tel. Peut-être un indice de temps à autre. Paul décrit longuement le rôle que sa mère a joué dans son enfance : " Difficile pour moi, aujourd'hui encore de m'engager dans un travail de longue haleine. En effet, dans notre relation duale, ma mère, de part la stratégie qu'elle a adoptée, m'a inconsciemment rendu dépendant d'elle en ne me laissant aucune autonomie, me permettant, par exemple, d'avoir un contrôle sur mes

connaissances. Elle a voulu, certes, dans un souci de bien faire, " pour mon bien ", absolument tout contrôler, tout diriger lorsque je faisais mes devoirs. Ces moments de travail scolaire à la maison sont très vite devenus des motifs de disputes, soit parce que je ne répondais pas immédiatement juste à ces questions, soit parce que je prenais trop de temps pour faire tel ou tel exercice. Bref, à force de ne jamais être en mesure de la satisfaire, et pour cause, j'en suis venu à faire de la résistance passive. Cette attitude était en plus renforcée par le fait que, très vite, lorsque ça n'allait pas, elle avait l'habitude de faire les choses, en grande partie à ma place. Donc, à quoi bon travailler. Très vite je n'ai plus éprouvé le besoin de faire des efforts puisque je savais qu'elle viendrait m'aider, quitte à réfléchir à ma place. " A la réception, je note dans le journal " Tout contrôler ! Et avec moi ? Prudence. "

L'écriture du Journal d'accompagnement des mémoires fonctionne avec une certaine économie. Son premier mouvement est une mémoire pour moi des différents moments de l'avancée des travaux et un mouvement de repérage d'une vigilance de moi dans la tâche. Je n'ai nul besoin de m'appesantir sur certains constats. Le contrôle par exemple. C'est une des tâches extrêmement présente dans la fonction d'enseigner. Elle m'est familière. Je sais que cette fonction, nécessaire, peut être étouffante, voire castratrice. Je sais aussi qu'elle m'est non seulement familière, mais qu'elle est devenue presque un geste " naturel " dans mes activités professionnelles. C'est une compétence certes, mais surinvestie, elle peut annihiler toute tentative d'émancipation intellectuelle de l'autre. La remarque de Paul attire mon attention sur le phénomène de répétition qui pourrait se jouer (qui se joue quand même, sous le registre de l'élucidation) et qui entraverait l'écriture du mémoire. Plus qu'avec tout autre étudiant encore, le mot Prudence va guider mes interventions, le mode d'échanges et de déroulement des séances. Ce que je souhaite souligner, c'est que des aspects théoriques sont présents dans la pensée du journal, mais qu'ils ne sont pas exprimés dans un langage théorique mais dans un langage relevant de l'action.

Si je reviens à Maité, je repère bien que ma demande a été entendue comme une autorisation à se dire, à être. Il me semble repérer dans le travail qu'effectue alors Maité, une démarche proche du travail de l'analyse en psychanalyse, mais ce n'est pas une psychanalyse. Ce qui est en jeu, " c'est l'accès au discours vrai " (Ricœur, 1969), au discours sur soi, afin de se connaître mieux dans les détours du désir. Il se passe quelque chose de l'ordre d'une transaction, sans aucun doute sociale, le mémoire est un objet public, entre un processus biographique (identité pour soi qu'elle nous révèle puisque cet écrit va figurer dans le corps du texte) et une sorte d'investissement dans une identité

professionnelle qu'elle approche à partir de ses potentialités propres. En photographiant les enseignants dans l'exercice de leur profession, elle peut mesurer la tenue du corps, les postures les plus habituelles et surtout repérer la parole du corps dans la classe dans son inscription même. " Il ne s'agit donc plus seulement de " choix de métier " ou d'obtention de diplôme mais de construction personnelle d'une stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs. " (Dubar, 1996, p.121). Dubar rappelle que ce processus apparaît dans la confrontation avec le marché du travail. De son issue dépend à la fois l'identification par autrui de ses compétences, de son statut et de sa carrière possible et la construction par soi de son projet, de ses aspirations et de son identité possible. Ce processus apparaîtrait donc aussi en formation initiale, au cours de l'écriture du mémoire de licence.

### **Gros plan**

Le journal d'accompagnement m'apparaît alors comme une source éventuelle de données. Je le relis donc attentivement, non plus seulement comme un outil pour mon activité d'accompagnement de mémoire, préparation de la séance, points particuliers à signaler pour permettre aux étudiants d'avancer dans leur texte, mais comme une mémoire, avec les différents écrits des étudiants, de compréhension du processus de construction de l'identité professionnelle des étudiants / enseignants. Mon analyse porte ainsi sur un corpus ayant trait à 15 étudiants, 11 étudiants ayant terminé leur mémoire ou en instance de le terminer et sur 4 étudiants en cours d'accompagnement.

Cela me permet d'établir, dans un premier temps, quelques constats :

- tous les thèmes choisis ont trait à des aspects de leur future vie professionnelle qui leur posent problème d'une manière ou d'une autre du point de vue identitaire. Aurélia va même jusqu'à écrire " Je punis, donc je suis " lorsqu'elle remarque qu'elle punit d'autant plus, d'autant mieux et d'autant plus " conformément " lorsqu'elle se trouve sous le regard des collègues. Il s'agit bien pour elle de se faire reconnaître comme ayant de l'autorité dans la profession, et surtout une certaine forme d'autorité, celle qui ne souffre aucune contestation. Daniel et Ida décryptent ce qui se passe et se joue lorsqu'ils sont " dans la peau d'un remplaçant " : ils mettent en évidence leur appel fou de reconnaissance comme étant eux aussi des enseignants à part entière, une reconnaissance qu'ils espèrent de la part des élèves et des enseignants. Une reconnaissance qui légitime les compétences qu'ils construisent en se substituant pour un temps au titulaire. Nelly veut connaître le vécu subjectif des élèves lorsqu'il y a punition, car, lors de remplacements, elle s'est aperçue de sa propension à utiliser la punition avec les élèves. Elle ne souhaite

pas s'engager dans la spirale délits/punitions et se trouve démunie du fait qu'elle se considère "comme une élève pas punie ".

- des résistances se manifestent qui peuvent sans doute concerner l'abandon progressif d'un modèle idéal au profit d'un modèle réaliste. Dans leur mémoire, Marco et Valérie analysent ce que disent des enfants à propos de l'autorité de l'enseignant. A la recherche d'un hypothétique " juste milieu " dans l'exercice de l'autorité, ils vont attendre plus de quatre mois pour admettre les paroles des enfants recueillies au cours d'entretiens, notamment la massive référence à l'expérience de la punition. Les deux étudiants ne peuvent entendre que l'école qu'ils idéalisent, du moins l'école qu'ils souhaitent investir de leurs idéaux, fabrique des expériences telles que leur racontent des enfants de 6-7ans et de 10-11 ans. Ils vont même jusqu'à supprimer le mot punition dans les textes intermédiaires alors que les enfants utilisent le terme avec force ! Ida et Véronique se sentent " coupables de délit de jugement " face à un professionnel qui les a accueillies et leur a offert sa pratique. Leur souci de ne pas faire rupture avec une personne du milieu professionnel les empêche de prendre suffisamment de recul pour questionner les pratiques d'interventions observées. Même une classification des interventions de l'enseignant dans le domaine de la construction des règles de vie en classe leur paraît impossible, de l'ordre d'une certaine transgression.

- des incompréhensions lors des transcriptions et des analyses de celles-ci surgissent et perturbent l'activité de recherche elle-même : au cours des entretiens avec des enfants, le statut d'étudiant stagiaire, en sourdine celui de futur enseignant, freine la compréhension du discours des élèves. C'est après de nombreuses réécoutes que Marianne réalise que la fonction du rire dans l'activité qu'elle a menée avec les enfants de 6-7ans n'est pas dirigée contre elle et qu'elle est en réalité une stratégie d'apprivoisement de leurs peurs . Ils n'étaient pas en train de tester l'autorité de la stagiaire mais lui donnaient des clés de compréhension des peurs enfantines. De même Marco pense que le petit garçon interviewé ne comprend rien, se moque de lui, bref, " il est obligé de faire de la discipline ", alors que l'enfant décrit très précisément son vécu subjectif de la punition. Il est bien dans la tâche ! et de plus confirme que, même les jeunes enfants ont une perception très fine des conduites d'autorité des enseignants. Annabelle s'aperçoit qu'elle n'a tout simplement pas retranscrit tout un moment d'un entretien avec une étudiante, qu'elle l'a " oublié " car il touchait quelque chose d'important pour elle qu'elle ne voulait pas entendre.

- des prises de conscience s'effectuent, notamment l'existence d'un " modèle idéal ", sa force symbolique et les écarts éventuels avec la réalité et les potentialités personnelles. Certaines provoquent

des prises de décision : Mélanie renonce à postuler dans l'enseignement primaire après avoir exploré le désir d'enseigner dans la division spécialisée, le sien, celui de sa co-rédactrice du mémoire et ceux de ses collègues étudiants.

- l'écriture du mémoire et son achèvement représente pour certains étudiants une victoire sur les déterminations dont ils ont été l'objet au cours de leur enfance. Paul, en étudiant les effets possibles des commentaires dans les carnets scolaires, règle sa dette avec son entourage familial et scolaire, s'engage dans une compréhension des " stratégies " de ses parents. Il l'écrit d'ailleurs explicitement et peut analyser plus sereinement cette tâche d'évaluation mais aussi les paroles des étudiants. Si ces constats me permettent d'affirmer qu'un certain nombre de " difficultés ", de " perturbations " sont provoquées par des questions identitaires, malaise, refus, confusion, immobilisme, superposition, il s'agit encore de pouvoir déterminer si je suis en présence de remaniements identitaires, et quels remaniements, de stratégies identitaires, et quelles stratégies, si des références à d'autres recherches peuvent me permettre d'avancer dans ma réflexion.

### **Détour théorique**

Au cœur de la théorie sociologique de l'identité, l'accent est porté sur une articulation de deux processus identitaires :

*" Le premier concerne l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu. Il ne peut s'analyser en dehors des systèmes d'action dans lequel l'individu est impliqué et résulte de " rapports de force " entre tous les acteurs concernés et de la légitimité - toujours contingente - des catégories utilisées. Le processus aboutit à une forme variable d'étiquetage produisant ce que Goffman appelle les identités sociales " virtuelles " des individus ainsi définis (Goffman, 1963 p.57).*

Le second processus concerne l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes. Elle ne peut s'analyser en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des " identités pour soi " qui ne sont rien d'autre que " l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont " (Laing, p.114) et que Goffman appelle les identités sociales " réelles ". Celles-ci utilisent aussi des catégories qui doivent avant tout être légitimes pour l'individu lui-même et le groupe à partir duquel il définit son identité-pour-soi. Ce groupe de référence peut être différent de celui auquel il appartient " objectivement " pour autrui. Il est pourtant le seul qui importe " subjectivement " pour l'individu. Sans cette légitimité " subjective ", on ne peut parler d'identité-pour-soi. " (Dubar, pp. 113-114).

Ce que j'ai vu émerger, c'est, à mon avis, non pas l'un plus que l'autre de ces processus, mais le mou-

vement d'échanges de l'un à l'autre et surtout les perturbations que ce mouvement provoque dans l'apprentissage et l'élaboration de la pensée intellectuelle et professionnelle. S'il n'y a pas coïncidence, et il n'y a pas de raison qu'il y ait coïncidence entre les deux processus, des stratégies identitaires apparaissent, visant à réduire l'écart. Elles peuvent prendre deux formes, l'une de " transactions externes " ou objectives entre l'individu et les autrui significatifs, en ajustant l'identité-pour-soi à l'identité pour autrui, l'autre de " transactions internes " ou subjectives avec la nécessité pour l'individu de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire de nouvelles identités dans l'avenir (identité visée).

Presque tous les étudiants sont concernés par ces mécanismes... L'insistance d'Aurélia à parler sa pratique peut être tout autant une demande de reconnaissance que celle de Sally avec les élèves. La transformation de sa pratique relèverait d'une transaction externe entre elle (enseignante débutante et suppléante) et un autrui significatif, moi (formatrice universitaire), qui, en analysant avec elle ce qu'elle fait, lui attribue bien une identité d'enseignante et lui confirme une légitimité dans sa fonction. Quant aux transactions internes, leur présence est significative dans tous les écrits. Marco rappelle qu'il a reçu une éducation visant l'obéissance, le sens des responsabilités et qu'il se sent dans l'incompréhension totale des transgressions des élèves dans la classe. Ce qu'il cherche à comprendre avec Valérie, c'est comment accepter la position d'autorité tout en ne reniant pas sa " gentillesse " qui est, pour lui, une part de son héritage. Voilà ce qui fait qu'il ne veut pas entendre parler de punitions, ni de sévérité, mais plutôt de " conséquences de ses actes ". Quant à Nelly, elle a toujours été une élève sage et les comportements perturbateurs en classe la déstabilisent car elle ne peut leur attribuer des significations. Ce constat la préoccupe. Il lui semble qu'elle n'a alors aucune possibilité d'interventions pertinentes qui conviennent (à son image de soi).

### **Écriture zonale et transaction subjective**

Comment laisser des espaces de jeu pour que ces stratégies puissent se déployer ? Comment engager Nelly dans la réflexion ? Une des pistes que je privilégie dans l'écriture zonale, c'est de revenir à l'expérience des étudiants. Nelly n'a pas été puni ! Je lui demande alors de raconter son expérience d'élève-pas-punie, et devant sa perplexité, je lui suggère de laisser venir, de retrouver des moments où d'autres ont été punis et pas elle, des moments où elle aurait pu être punie mais elle ne l'a pas été. Mon but, c'est toujours de revenir à la subjectivité du sujet, ma démarche, de solliciter des moments précis de l'expérience, des moments spécifiés et cette démarche ouverte dépasse toujours

mes espérances. Nelly, qui commence actuellement son mémoire avec moi, raconte en une page et demi un événement au cours d'une année de collège : elle est un modèle de sagesse, son carnet de comportement est exemplaire ; un jour, cependant, le professeur de classe la punit ! Nelly décrit les sentiments qui l'agitent pendant le reste de l'heure, sa honte, son désarroi, ses recherches de stratégie pour éviter ce qu'elle considère comme le pire. A la fin de l'heure, (elle n'a rien écouté du contenu), elle va voir le professeur, reconnaît " sa faute ", avoue son ennui de ne pas garder un carnet si exemplaire... et le professeur enlève la punition... Quand, au cours d'une séance et en interaction avec moi, Nelly entre dans l'analyse de son texte, elle peut effectuer un premier bilan de ses connaissances sur la punition, ne serait-ce que " chaque élève est un puni potentiel ", repérer des stratégies possibles d'évitement de la sanction (la " négociation ", " le jeu de la vérité/soumission "), les sentiments qui agitent l'élève, etc. Cela lui permet de déterminer sa méthode de recueil de données (des textes d'élèves), de commencer à cerner sa consigne d'écriture, de réaliser " que tout texte est une mise en intrigue du vécu " et que, comme dans tout récit, il y a des personnages, des héros, des victimes etc. et qu'une analyse d'un récit permet déjà de dégager un certain nombre de données et de concepts. Elle peut commencer une première recherche bibliographique sur le thème, travailler sur quelques textes fondateurs (Piaget : Le jugement moral, Ricoeur : Du texte à l'action, De Gaulegac : La honte, Cifali : Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique).

Si cette écriture zonale fonctionne, et elle fonctionne, c'est sans doute parce qu'elle facilite la stratégie identitaire de " transaction subjective " qui permet non seulement de sauvegarder une part des identifications antérieures, ici, être une élève-pas-punie, de prendre la mesure du savoir expérientiel déjà constitué et de construire de nouvelles compétences, de nouveaux savoirs pour cette identité visée, celle d'enseignant.

" La construction des identités se joue donc bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les " trajectoires vécues " au sein desquelles se forment les identités " réelles " auxquelles adhèrent les individus. Elle peut aussi bien s'analyser en terme de continuité entre identité héritée et identité visée que de rupture impliquant des conversions subjectives. Elle peut se traduire aussi bien par des accords que par des désaccords entre identité virtuelle, proposée ou imposée par autrui, et identité réelle, intériorisée ou projetée par l'individu. Cette approche (sociologique) suppose donc à la fois une relative autonomie et une nécessaire articulation entre les deux transactions : les configurations identitaires constituent alors des formes relativement stables mais toujours évolutive de compromis entre les

résultats de ces deux transactions diversement articulées. " (Dubar, opus cité p.115).

Ce que j'ai observé peut tout à fait s'inscrire dans ce cadre de référence. Ce qui complexifie la situation, c'est que la socialisation professionnelle d'un enseignant commence très certainement au moment de son entrée dans l'école comme élève... Celui -ci va construire une image de la profession au travers des enseignants qui se succéderont dans son itinéraire scolaire. Les modèles et les mécanismes d'imitation et d'identification se constituent en strates dans la mémoire identitaire de l'étudiant en formation et ils en sont d'autant plus délicats à identifier.

### ***Autrui significatif et attribution***

La demande de reconnaissance apparaît de manière conséquente et avec régularité tout au long de la formation et dans l'écriture du mémoire. Cette demande s'articule avec le mécanisme d'attribution par autrui de cette identité visée d'enseignant. Cependant, n'importe quel autrui n'est pas légitimé à la confirmer. Si je m'arrête plus particulièrement au concept d'autrui significatif, c'est qu'il me semble jouer un rôle essentiel dans la socialisation professionnelle. Je reprendrai plus particulièrement deux mécanismes spécifiques de la socialisation professionnelle selon Hughes et présenté par Dubar. Le premier, " le passage à travers le miroir " est une sorte d'immersion dans la " culture professionnelle " qui apparaît " comme l' " inverse " de la culture profane et pose l'angoissante question dont " les deux cultures interagissent à l'intérieur de l'individu ". Il s'agit de renoncer volontairement ! aux stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches, la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi qui constituent selon Hughes les quatre éléments de base de l'identité professionnelle.

" Le second mécanisme important concerne ce qu'on pourrait appeler " l'installation dans la dualité " entre le " modèle idéal " qui caractérise la " dignité de la profession ", son image de marque, sa valorisation symbolique et le " modèle pratique " qui concerne " les tâches quotidiennes et les durs travaux " et qui n'a que peu de rapports avec le premier... Ainsi, dans la socialisation professionnelle intervient " une série de choix de rôles ", c'est-à-dire " d'interactions avec les autres significatifs qui tentent de réduire cette dualité et représentent des passages constants d'un modèle à l'autre ". La constitution d'un " groupe de référence " au sein de la profession représentant à la fois une anticipation des positions souhaitables et une instance de légitimation de ses capacités constitue un mécanisme essentiel de gestion de cette dualité ". (Dubar, opus cité, p.146)

Trois catégories d'autrui significatif sont apparues pour l'instant, mais il y aurait lieu d'effectuer des

nuances dans cette catégorisation, comme il y aurait lieu d'explorer plus finement la demande de reconnaissance:

- la communauté enseignante, plus particulièrement les enseignants qui ont choisi d'être formateurs de terrain. En effet, dans la fréquentation régulière au cours des temps de terrain et des stages en responsabilité, non seulement l'étudiant va se constituer son groupe de référence, mais les formateurs de terrain rencontrés vont participer et de sa socialisation professionnelle (apprentissage des normes et des valeurs propres à la communauté dans l'exercice des tâches quotidiennes, dans le façonnage du " modèle pratique ") et de la confirmation de son image d'enseignant dans le statut qu'il lui accorde dans la classe (élève-enseignant, déjà collègue), dans ce qu'il autorise ou n'autorise pas des tâches à effectuer (attentes ou invitations à prendre des initiatives, degré de responsabilisation etc.). Ce processus n'est pas univoque, il fonctionne en réciprocité : si les enseignants confirment sous différents messages la demande de reconnaissance des étudiants, les étudiants, au cours des échanges et des activités menées avec les professionnels les instituent dans leur fonction et dans l'image qu'ils ont actuellement d'eux-mêmes ou qu'ils souhaiteraient avoir.

- les élèves en tant qu'acteurs et partie prenante d'un système. Leurs réactions aux interventions des étudiants sont reçues comme des " réponses " directes aux relations qui s'établissent dans la classe et comme des confirmations du rôle joué par l'étudiant. Les enfants sont souvent considérés par les partenaires comme des personnes " fiables ". Les élèves acceptent ou n'acceptent pas le stagiaire. Celui-ci sait ou ne sait pas y faire avec les élèves. En cela, l'élève est pris comme un autrui significatif particulièrement important (et il l'est, certes) pour la confirmation de l'identité professionnelle. Ce n'est pas aussi simple que cela. Il s'agit de relativiser cette confirmation directe des élèves. Le formateur joue un rôle essentiel dans cette relation étudiant/élèves.

- les formateurs universitaires qui se situent surtout sur le plan de la reconnaissance institutionnelle. Selon leur rapport avec le terrain ( la proximité, " l'usage " et le statut accordé au terrain ) , la légitimité institutionnelle peut être surinvestie. En ce qui concerne le mémoire de licence, un paradoxe peut apparaître : celui-ci a aussi comme objectif, d'introduire les étudiants à la recherche, de les faire entrer dans la communauté des chercheurs. Cette double appartenance déclarée de la licence mention Enseignement, une licence professionnelle et académique, peut aussi participer aux brouillages des identités et perturber le processus d'élaboration du mémoire. Les perturbations apparaissent essentiellement dans la confrontation aux théories constituées.

Il pourrait sembler que ce concept d'autrui significatif ait peu d'influence sur le mémoire. Il n'en est rien, à mon avis. Ainsi, le degré de légitimité portée aux autrui significatifs peut tout à fait entraver le processus de recherche. Pour Ida et Véronique, cela paraît très nettement, elles ne peuvent mettre en questions les interventions d'un autre enseignant, encore moins les confronter à des théories existantes. Par ailleurs, l'accès aux données est largement facilité par cet autrui significatif, ce qui met les étudiantes dans une position qu'elles vivent " impossible ". Marco et Valérie ont d'emblée choisi de n'écouter que les enfants et se gardent bien de mettre en relations les paroles des enfants et ce qu'ils connaissent de leurs enseignants... Sylvie et Marion s'interrogent sur la place du jeu symbolique en classe. Elles souhaitent observer des enfants dans les coins-jeux. La recherche de classes susceptibles de les accueillir est une véritable croisade intellectuelle, tant elles désirent ne pas " bousculer " les images qu'elles ont des enseignants qui leur ouvrent leur espace.

La possible entrave au processus de recherche m'a amené à intensifier les approches pour cette première partie de l'élaboration du mémoire : tenue d'un journal de bord par les étudiants lorsqu'ils travaillent en duo, écritures zonales, analyse de récits en séances, afin de légitimer les étudiants dans leur démarche de recherche comme dans leur projet professionnel. Une autre vigilance aussi est nécessaire, celle qui s'effectue dans la démarche d'écriture. Les savoirs enseignants sont souvent des savoirs de la parole. Ecrire peut apparaître comme une rupture avec la communauté d'appartenance, une manière de " distinction " au sens de Bourdieu. Le caractère obligatoire du mémoire oblige à l'exercice et peut modérer l'idée de rupture.

Côté écriture, les démarches que j'ai pour l'instant privilégiées s'inscrivent dans une posture d'interlocuteur des étudiants. Entrer trop vite dans l'écriture du mémoire, au vu des thèmes traités reste lettre morte. Je privilégie un temps de familiarisation avec les données recueillies que je couple avec une écriture de la démarche effectuée par les étudiants : cette écriture qui relate le cheminement permet un lâcher prise. En effet, il s'agit de ruser avec les images stéréotypées de l'écriture, construites tout au long de la scolarité

J'insiste sur l'idée de plan provisoire à partir d'un travail serré sur la situation de communication dans l'acte d'écrire. Je reviens sans cesse au destinataire qu'il s'agit de persuader, qui connaît peu le thème, etc., afin que les étudiants puissent produire de l'écrit. La difficulté consiste à accepter d'attendre d'avoir suffisamment d'écriture pour comprendre la pensée scriptuaire de l'étudiant, de ne pas entrer trop vite sur le contenu ou sur la forme de l'écrit, deux entrées qui peuvent provoquer des " bleus à l'âme " et bloquer le processus.

Alors, interlocuteur sur quoi ? sur tout allai-je répondre..., c'est-à-dire être en écho, en compréhension, et surtout répondre à leurs sollicitations. Leur laisser l'initiative et s'engager dans " un discours vrai ". C'est dans ce quotidien des préoccupations que je n'éluide pas, même si par ailleurs elles paraissent dérisoires, que les étudiants peuvent entendre la confiance et la présence d'un autre significatif.

### **Le sujet, obstinément**

Ce qui sourd tout au long de ma pratique, que ce soit celle de formatrice universitaire dans les différents modules de la formation initiale ou dans la direction de mémoires, c'est le retour incessant au sujet, que ce soit l'étudiant ou moi-même, le sujet entendu dans l'expérience singulière qu'il a du monde et des autres. Dans la direction de mémoires, notamment, la vigilance sur moi-sujet s'effectue au travers d'un Journal d'accompagnement des mémoires. Il se construit dans une écriture qui fait mémoire des événements et donne à voir la subjectivité de l'écrivain. Il facilite l'action au quotidien, et surtout, dans les relectures successives, je n'ai fait que commencer l'analyse du journal, il permet l'activité théorisante. C'est un élément méthodologique précieux pour une approche des processus de construction des identités professionnelles.

### **Bibliographie**

Sur l'identité, le Soi, le sujet

Alin C., (2000), Analyse de pratiques : ou la question du " deuil du sujet ". Pour une théorie du Sujet en analyse de pratique ( ?? comment l'as-tu formulé ?)

Anadon M., (1997), Le sujet est de retour, il faut lui donner la parole, in La Recherche en Education, la personne et le changement, les cahiers de l'ABRAPs, Université de Laval, Vol. 23

Auregan P., (1998), Les figures du moi et la question du sujet depuis la renaissance, ellipses, Paris

Bourgeois E., (1996), Identité et apprentissage in Formation dynamiques identitaires, Education permanente n(128

Glady M., (1996), Répétition et décalage le travail identitaire du langage in Formation dynamiques identitaires, Education permanente n(128

Camilleri et al, (1999) Stratégies identitaires, PUF, Paris, 3Eme édition

Cain J., (1977), Le double jeu. Essai psychanalytique sur l'identité, Payot, Paris

Cifali M. (1997), Entretien réalisé par F. Jacquet-Francillon in L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle, Recherche et formation, INRP, Paris, n°25

Dasté P. (1996), L'habit et le moine in Images publiques des enseignants, Recherche et formation, INRP, Paris, n°21

Dubar C., (1996) La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, 2ème édition, Paris

Laing R.D, (1971), Le soi et les autres, Paris, Gallimard

Lipiansky E-M., (1992), Identité et communication, PUF, Paris

Lipiansky E-M., (1999), Identité subjective et interaction, in Stratégies identitaires, PUF, Paris, 3Eme édition

Mead G.H., (1963), L'esprit, le soi et la société, présentation de J. Cazeneuve, Paris, PUF

Perrenoud Ph., (1995), Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant in Images publiques des enseignants, Recherche et formation, INRP, Paris, n°20

Ricoeur P., (1990), Soi-même comme un autre, Ed. Du Seuil, Paris

Sainsaulieu R., (1996), L'identité au travail, Presses de Sciences Po, collection Références, Paris, 3ème édition

### **Sur l'implication, l'autobiographie, le journal**

Althusser L., (1992), Journal de captivité STALAG XA 1940-1945, Stock- Imec, France

Althusser L., (1994), L'avenir dure longtemps suivi de Les faits, Stock- Imec, France, pour la nouvelle édition augmentée.

Canter KOHN R., (1998), Les enjeux de l'observation,, Anthropos, Ed.Economica, Paris.

Cifali M., (1994), Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique, Paris, PUF

Cifali M., (1995), Démarche clinique, formation et écriture, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (dir) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?, De Boeck, Bruxelles

Cifali, M. (1996a) Transmission de l'expérience, entre parole et écriture Education permanente 127.

Dolto F., (1992), Autoportrait d'une psychanalyste 1934-1988, en collaboration avec Alain et Colette Manier, Le seuil, Collection " Points actuels "

Hess R., (1996), Chemin faisant, Itinéraires, Ivan Davy éditeur, Vauchrézien (Maine et Loire).

Hess R., (1998), La pratique du journal, Anthropos, Ed.Economica, Paris.

Lejeune Ph., (1998), L'autobiographie en France, Armand Colin, Paris, 2ème édition.

Loureau R., (1988), Le journal de recherche, Méridiens Klingksiek, Paris.

Loureau R., (1997), Implication transduction, Anthropos, Ed.Economica, Paris.

Malinowski B., (1985), Journal d'ethographe, Editions du Seuil, Mayenne..

Nin A., (1997), Inceste Journal inédit et non expurgé des années, Stock, Paris.

Perec G., (1993), W ou le souvenir d'enfance, Gallimard, " L'imaginaire ", Paris.

Revault D'allones C. et coll., (1999), La démarche clinique en sciences humaines, ??

Zanone D., (1996), L'autobiographie, ellipses, Paris.

Sur les écrits des enseignants

Husserl P. (1989), Journal d'un instituteur alsacien, Hacette, Livre de Poche n° 4390

Ozouf J., (1995), Nous les maîtres d'école, Folio Histoire, Gallimard, St Amand (Cher)

### **Sur l'habitus, l'intersubjectivité, la phénoménologie**

Héran F. (1987), La seconde nature de l'habitus in Revue française de sociologie XXVIII

Husserl, (1985), L'idée de la phénoménologie, Epiméthée, PUF, Paris, 3ème édition.

Ricoeur (1969), Le conflit des interprétations, L'ordre philosophique/Seuil, Paris

Ricoeur (1986), Du texte à l'action, Seuil, Paris

Vermersch, (1998), La fin du 19ème siècle : Introspection expérimentale et phénoménologie, Expliciter (26) : 21-27

Vermersch, (1998), Husserl et la psychologie de son époque, Expliciter (27) : 47-55

Vermersch, (1998), Introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1998) Expliciter (22) : 1-19

Vermersch, (1999), Approche du singulier in Expliciter (30) : 1-7

### **Sur l'analyse de contenus**

Baylon C., (1996), Sociolinguistique Société Langue et Discours, NathanU, Baume-les-Dames.

Boutet J., (1995), Construire le sens, Lang, Berne.

Demazière D., Dubar C., (1997) Analyser les entretiens biographiques l'exemple des récits d'insertion, Nathan, Condé sur Noireau (France)

### **Notes**

1 La noosphère, c'est l'ensemble des personnes qui gravitent autour de la classe, méthodologues, chercheurs, didacticiens, inspecteurs... qui disent ce qu'il convient de faire en classe, mais qui ne la font pas. L'expression apparaît sous la plume de Philippe Perrenoud dans un article pour une revue syndicaliste suisse l'Éducateur, intitulé " Quand nous aurons étranglé le dernier inspecteur. " (1986)

2 Il s'agit du GREX, Groupe de Recherche sur l'Explicitation, Email grex@grex.net. Site www.grex.net.

3 Le groupe de base : c'est un groupe permanent d'une vingtaine d'étudiants qui travaillent ensemble en séminaire sous la responsabilité d'un chargé d'enseignement pendant toute la durée d'un module de formation.

4 Pendant cinq semaines sur le terrain, l'étudiant partage le quotidien d'une classe avec le même formateur de terrain. Au cours de ces périodes, une journée de responsabilité, au maximum deux, sont prévues afin que l'étudiant prenne progressivement la mesure de la complexité de la gestion de classe.

# Des récits et des hommes:

*expérientiel de ST Eble août 2000*

*Mireille Snoeckx*

## *Première esquisse*

J'ai quelques connaissances à propos du récit. Ce qui m'intéresse aujourd'hui, c'est de faire le point à partir de ce qui s'est passé pendant les trois journées de St Eble. C'est une écriture qui m'est nécessaire. J'aurais souhaité partager cette nécessité de l'écriture pendant le séminaire, partager l'écrit dans la filiation de la recherche expérientielle. Mettre un peu d'ordre ensemble.

Si je ne fais pas cette écriture, les savoirs qui émergent pour moi de ces journées vont rejoindre tous les autres qui s'incorporent sans se nommer et restent à l'état de friches conceptuelles. Je me sens démunie pour commencer, mais je ne vais pas me laisser freiner par ce désarroi, par une idée de plan, de projet précis. Je vais laisser parler les choses en moi. Il sera toujours temps de cibler, d'approfondir. Essayer de ne pas laisser fuir les pistes entrevues.

Ce qui organise la nécessité, il me semble, c'est la mise en lumière fulgurante pour moi de la puissance des enjeux des récits, de la puissance des récits. Ce n'est pas une découverte en soi, certes. C'est comme une force que je ne peux plus ignorer, laisser de côté dans le quotidien de mon travail. Puissance du récit comme mode d'expression, mais puissance du récit comme présence massive, comme mode de communication le plus utilisé. À tout moment, le récit est là, présent, ce qui en fait un objet de savoir à la fois le plus partagé et le moins connu. Lorsque nous avons envisagé une typologie des récits, nous avons pensé dans un premier temps que la situation expérientielle de St Eble favorisait les récits personnels. En réalité, tout récit est, a été, à un moment donné de sa création, un récit personnel, que ce soit le récit d'un événement, d'un rêve, d'un conte, même d'un compte-rendu. Le récit est toujours porté par une personne. Sans entrer plus en débat, l'évidence des récits personnels s'impose de par la méthodologie employée, revenir et partir de la subjectivité. Il s'agit bien d'une méthodologie, d'une méthode de travail en filiation phénoménologique, puisqu'elle se construit et organise ses données à partir de ce qui apparaît aux personnes à un moment donné.

## *Une chronologie des événements*

Plusieurs temps vont rythmer notre recherche de St Eble, rythmer, parce que j'y ai distingué ce que je nommerai des pauses-débat ou pause errances, qui peuvent tout à fait être inclus dans le temps précédent ou suivant, c'est selon. Si je les mets en

évidence, c'est que ces pauses sont souvent masqués par l'action (d'explicitier ici), qu'elles sont considérées comme des synthèses, de simples mises en commun. Je considère que ces moments sont plus que des mises en commun et qu'ils fonctionnent comme des états de pensée, des ébauches de conceptualisation, des perspectives théoriques.

## *Expérientiation individuelle*

Le premier temps oriente les subjectivités, par le choix du thème. Il s'agit d'avancer dans notre propre connaissance de ce qui se passe au cours de l'explicitation telle qu'elle se pratique pour nous actuellement, de pouvoir entrer en débats avec d'autres champs de connaissance, de la nécessité de comprendre ce que font les autres à partir de nos propres démarches de compréhension du monde et surtout d'avancer dans l'exploration des contenus de conscience. Il se prolonge par une expérientiation individuelle dans laquelle chacun est invité à produire un récit, et à se mettre dans une position lui permettant de repérer l'activité de pensée "faire un récit", de noter ce qu'il fait, comment il le fait, d'être dans une vigilance sur la construction du souvenir, sur le mode de contact avec le vécu.

Cela paraît au premier abord d'une simplicité enfantine. Bien entendu, nous nous trouvons en présence d'un emboîtement de vécus qu'il s'agira de différencier. Un vécu (V1) qui va être l'objet du récit, le récit de ce vécu (V2) qui correspond à une seconde sphère de vécu. Ce n'est pas tant le récit de V1 qui nous intéresse en tant que tel, que l'activité de pensée en V2 pour produire le récit exprimé lors de V2. En V2, ce qui nous préoccupe, c'est comment la personne organise la mise en mots sous forme d'un récit à partir d'un vécu en V1. Il y a donc un second emboîtement. Nous sommes en présence d'une activité de pensée V'2 de ce qui se passe en V2, V2 étant le récit d'une situation en V1. Le questionnement pour l'interviewer portera sur l'activité de pensée V'2.

## *Une catégorisation provisoire*

Cette expérientiation individuelle est suivie d'une mise en commun en collectif, afin de déterminer des catégories, des critères qui nous permettent de comprendre comment s'organise l'activité de pensée afin de la questionner et de la documenter ultérieurement. Cette mise en commun s'effectue



sous le sceau de la lenteur. Il faut pouvoir et savoir résister à ce qui peut apparaître comme une expression individuelle d'une expérience, avec ce que cela peut comporter comme redites, comme déjà-vu, déjà entendu. Le pire piège en recherche, c'est d'ignorer l'allant-de-soi, le banal, le commun, la vulgate. C'est de vouloir à tout prix trouver quelque chose d'autre, du nouveau. La tendance est souvent de ne pas prendre en compte le semblable, ou plutôt de le considérer comme de l'identique et de ne pas questionner en quoi le semblable peut être différent. La mise en commun dans une situation de co-recherche, c'est d'aller jusqu'au bout des données recueillies. Ce n'est pas de satisfaire le besoin de paroles de participants. Certaines données confortent les premières catégories remarquées, d'autres introduisent à de nouvelles ou à des nuances. Là aussi, il est important de laisser les mots en l'état, de ne pas vouloir trop vite regrouper ce qui peut paraître comme analogue ou d'éliminer le flou, le mouvant, ou encore ce qui pourrait sembler impossible à documenter.

Au cours de cette première journée, nous avons répertorié douze rubriques: 1. le rapport à ce dont on parle, position de parole; 2. l'adressage, rapport à l'interlocuteur, contexte, effets sur l'autre, entretien de la relation; 3. organisation temporelle, rapport à la temporalité; 4. émotion, rapport à l'émotion; 5. projet, rapport aux buts; 6. ?; 7. les effets de l'écriture, les notes, le journal, fonction de; 8. forme de la parole, déclencheurs du récit; 9. le récit est producteur ...; 10. la régulation sur..., niveaux d'exigence, éléments/paramètres, structure aperceptive; 11. explicitation, resserrement/champ de conscience large, degré de liberté; 12. rapport à l'ordonnement, mise en intrigue, script.

Dans toute cette première partie, l'accent est surtout mis sur ce qui paraît constituer les caractéristiques de l'activité "faire un récit". Il semble se dégager une mouvance dans la définition "récit libre", récit d'un "événement", récit "déjà raconté", récit "spontané". Se manifeste très nettement l'importance de l'autre dans l'adressage, d'une sorte de porte d'entrée libre, d'une exigence de surveillance des effets du discours, d'une mise en scène de la situation, d'une certaine liberté dans la chronologie, d'un fonds émotionnel contrôlé à des degrés divers, d'une sorte de maîtrise du jeu dans la chronique.

### ***Exploration des contenus de pensée en V2***

Ce temps vise à instrumenter les catégories. En groupe de trois ou quatre personnes, l'objectif est de faire expliciter ce qui se passe pour la personne au moment de la production du récit. La difficulté réside essentiellement dans le questionnement qui doit porter sur le V2 et non sur le V1 en tant que tel ou sur le V1. Pourtant, certaines rubriques, notamment la position de parole, demande à vérifier

le mode de contact avec V1 pendant V2. Par facilité, nous avons considéré que le V2 était notre V1 de référence pour le questionnement et V1 l'activité d'élaboration de la pensée. Je ne pense pas que ce subterfuge nous ait vraiment aidés. Il a peut-être focalisé les difficultés de questionnement. Je pense qu'à ce premier stade de recherche, il suffit de désigner l'objet, l'activité d'élaboration du récit et de laisser faire l'interviewer. Il est nécessaire de pointer par moments le V2 de A, ne serait-ce que pour le rassurer, c'est son activité de conscience principale, son prendre pour thème. L'expertise de B réside dans l'accompagnement qu'il peut faire du passage V/V', sans qu'il y ait une obsession à rester sur V'. Dans l'observation de la situation de questionnement, nous avons pu noter que les questions directes étaient peu fructueuses et que nous devions accepter de passer quelquefois par V1 pour comprendre V2. Par contre la connaissance complète et documentée de V1 ne semble pas nécessaire.



Nous avons décidé de laisser les groupes libres de leur choix, de leur questionnement, de faire un tour de piste et rapidement de faire le point sur ce qui s'était passé. Il est important que A, l'interviewé, ne participe pas au débat sur la manière de procéder afin qu'il ait l'esprit le plus disponible possible ou le moins orienté possible par nos attentes...

Le groupe dont je faisais partie a choisi de questionner et d'observer plus particulièrement cinq catégories a priori. Nous avons effectué deux séquences d'entretien avec une pause entre les deux. Le récit que nous qualifierons de personnel est connu des deux observatrices, ce qui provoquera par moments des interférences et du parasitage dans les observations. Il débute au cours d'une situation classique de dialogue en groupe, dans laquelle A prend la parole pour donner des informations par rapport au thème de discussion, ce qui entraîne des demandes de précisions de l'une ou

l'autre des personnes du groupe. A n'a pas prévu de raconter cette histoire. Cependant le type d'informations demandées lui fait entrevoir le récit et il hésite à continuer. Il va prendre des indices sur l'intérêt et la capacité d'écoute du groupe (mimiques, coups d'oeil, silence) avant d'accepter pour lui-même de raconter. Il estime "qu'il en avait trop dit", qu'il sentait la confiance du groupe, "qu'il ne s'est pas senti obligé". Au moment de la décision, bien qu'il l'ait déjà raconté plusieurs fois, il ne sait pas ce qu'il va dire, tout est ouvert, et l'émotion de V1 l'envahit ("un ancrage dans la poitrine avec des pics"), une émotion douloureuse qu'il peut contrôler, de la colère, de la rancoeur ("Je ne l'ai jamais accepté"). Commence alors la mise en intrigue qui débute par la chute finale, la conclusion du récit en écho à une interrogation d'un participant : "A quoi ça sert de..." ? A choisit les événements selon l'approche "comment ça s'est passé pour moi" sans tenir compte de la chronologie ou même d'avoir été présent au moment de certains faits (pendant le cambriolage par exemple), en vérifiant régulièrement le degré d'engagement du groupe dans l'écoute, le degré d'adhésion des personnes. Le fil de l'histoire et le choix des mots s'effectuent autour de deux pôles, le sentiment d'impuissance de A et la constatation d'un monde de pourris, sans jamais omettre l'intervention positive d'une personne qui l'a aidée. Le "projet" que nous pouvons identifier dans un premier temps, c'est d'"obtenir l'adhésion du groupe de cette façon". En reprenant après-coup l'analyse, du point de vue du sens, le récit montre une bifurcation radicale dans la vie professionnelle de A. Le message possible, c'est-à-dire le sens du récit ce soir-là, pourrait ainsi se formuler : "J'aurais pu être un autre que celui que vous connaissez là; j'aurais dû être chercheur; je suis formateur."

Au cours de la présentation des différents groupes, je suis suffoquée par quelques aspects récurrents du récit.

- Tous les récits sont "personnels". Je leur donne un titre d'après ce que je peux comprendre de la restitution par les membres des groupes: "les agapanthes", "Petra", "Renoncement", "Viol intellectuel".

- Ils ont déjà été racontés.

- La force et la présence massive de que nous avons nommé l'adressage. C'est bien à partir et en fonction des autres que se décide et s'organise le discours. Le rapport à l'autre est déterminant dans le choix du récit, sur les éléments sélectionnés, son ordonnancement. Ce rapport à l'autre est à approfondir.

- La véracité. Ce n'est pas tant une description fidèle et exhaustive des événements de la situation qui importe le plus, mais de dire quelque chose de soi dans l'échange. Les buts conscients signalés sont "partager". Le sens profond touche à la personne. Aucun récit n'est anodin. Le rapport à soi semble plus déterminant que le rapport au vécu lui-même. Tout se passe comme si le vécu était signifiant d'une part identitaire de la personne, qu'elle découvre par le questionnement d'explicitation sur le V2, souvent au moment de la pause, après le questionnement.

- Les émotions guident le récit à des degrés divers et fonctionnent comme instrument de régulation de la mise en intrigue.

- Il y a prise de risques de la part du conteur.

- À l'intérieur d'une situation de communication, des récits surgissent. Très certainement une dimension contractuelle est à l'œuvre : comment fonctionne-t-elle ? À comparer à celle que nous réalisons dans l'entretien d'explicitation.

- Les situations de communication sont une suite de récits successifs qui prennent appui les uns sur les autres ou réorientent le discours à partir d'une constante vigilance des effets sur les autres et de sa place dans le groupe. À vérifier, à approfondir.

Je reviens à ce moment-là vers la consigne : qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce que je fais lorsque je produis un récit libre. C'était la consigne de départ. Qu'est-ce qui me fait dire que c'est un récit libre ? spontané ? banal ? Je peux constater qu'il s'agit chaque fois d'un événement pour la personne, même si le raconter semble advenir par hasard, " l'occasion, l'herbe tendre et aussi quelque diable me poussant... (La Fontaine, Les animaux malades de la peste). Le " Il n'y a que des récits en fait " et " Tout récit dit quelque chose de profond de la personne ", ces deux aspects me bouleversent. Combien de récits ai-je écoutés d'une oreille distraite, plutôt combien de récits ai-je entendus sans y attacher d'importance ? En même temps, je me demande, mais qu'est-ce que c'est un récit ? A partir de quel instant le discours devient récit ? Est-ce que chaque récit est en réalité un récit de vie ? Le récit est-il le même dans une situation de communication à plusieurs (ou à deux pour une des situations) ou si la personne répond à une demande explicite de quelqu'un ou si elle décide de faire le récit de... ?

En reprenant le récit effectué par le A de notre groupe, nous avons pu repérer ce qui serait un ante-début au récit lui-même qui débute véritablement par la phrase de A : " J'en ai déjà trop dit. Puisque c'est comme ça, je vais tout vous dire ". Mais le récit pointe déjà bien avant dans les in-

formations que A donne au groupe. Il peut choisir de continuer ou pas, de rester sur le registre informationnel ou d'aller plus vers le récit lui-même. Cette dimension du choix (délibéré ou non) donne sans doute cette impression de liberté et d'ouverture que presque tous les sujets ont mentionnée.

### *Pause errance*

Avant d'entrer en expérientiel à nouveau, nous reprenons à la fois les catégories et les tableaux des premières expériences. Il s'agit de repérer ce que nous avons pu commencer à documenter, ce que nous n'avons pas abordé dans les premiers questionnements.

Pas de référence à la position de parole, par exemple. C'est une donnée du recueil des discours que la plupart des " théories ", des méthodologies, ne signalent pas. La manière dont les personnes sont en contact avec ce qu'elles racontent ne fait pas l'objet d'un débat. La question de la véracité des propos, si, mais il s'agit le plus souvent de position de principe, du type, faire confiance au sujet, ou relativiser ce que dit le sujet, ne pas être naïf, etc. Je schématise, mais il me semble que le paradigme de la subjectivité n'est pas travaillé comme il devrait l'être. En ce qui concerne l'explicitation, cette position de parole est une nécessité et elle peut être repérée par trois indices, la singularité, le remplissement sensoriel, la présentification. Si l'explicitation a déterminé ces indices comme étant essentiels à sa pertinence, cela ne signifie pas que ces indices ne soient pas présents dans d'autres approches.

Qu'en est-il du récit ? Quelle est la qualité de position de parole dans le récit ? Est-il possible de déterminer différentes positions de parole ? En référence alors avec celle de l'explicitation ou autre ? Il me manque des concepts ou je ne sais pas quoi pour aborder cette rubrique. Notamment, je me demande, mais qu'est-ce que c'est la parole alors ? et cette interrogation émerge aussi dans le groupe. J'ai un vif besoin d'ouvrir un livre car apparemment, à ce moment-là, rien ne semble disponible pour moi dans ce domaine. Pourtant, j'ai animé un atelier " Les mots pour dire, pour apprendre, pour comprendre ", mais rien ne vient.

Pierre propose trois types de parole, " la parole vide ", la signification des mots dans laquelle il n'y a ni d'expérience du mot, ni de sens conceptuel ; " la parole signitive " (ou conceptuelle, ou catégorielle), tout ce que je sais de ce mot ; " la parole expérientielle ", ce qui se donne à soi de l'expérience de ce mot dans le vécu. S'il existe un degré de remplissement pour la parole expérientielle, sans doute y a-t-il un degré de remplissement conceptuel ? Très certainement des modes mixtes fonctionnent entre parole signitive et parole expérientielle. Je prends ce qui se dit comme ça, je devrais entendre Pierre depuis un point de vue phé-

noménologique, mais je n'y arrive pas, pas si vite. " Parole vide " me trouble, sauf si je rapporte ce concept aux désordres langagiers, aux discours de certaines personnes, des discours qui fonctionnent avec des phrases stéréotypées, ou qui alignent des mots sans réel souci de l'interlocuteur. Comment Damasio parle-t-il de ça ? Je sais que c'est important pour aborder les différences et les similitudes des démarches. Je sais que je devrais lire. Je pense à Ricoeur, à Du texte à l'action qui attend dans ma bibliothèque. Nous avons d'ailleurs utilisé certains de ses concepts comme " mise en intrigue " mais nous n'avons pas travaillé la référence. Je sens le collectif perplexe.

Une autre rubrique est au contraire très fournie, l'adressage. Les régulations sur... sont nettement visibles. Dans le récit, garder le contrôle social de la situation semble une dimension importante. Les effets sur l'autre sont constamment vérifiés et régulent le script. Dans le récit, ce qui est mis en évidence, est-ce la singularité du geste ou des classes de problèmes, des classes de gestes à travers des singularités ? Il apparaît aussi une nouvelle rubrique, celle d'une dimension contractuelle, dont notamment le statut des interlocuteurs, la négociation, la co-construction, les attentes. Je pense que cette dimension a encore d'autres aspects que le statut mais je ne sais pas comment le parler. Cet adressage qui s'impose ainsi massivement est à vérifier. Il y a peut-être autre chose aussi dans le contenu de conscience dans l'adressage. Peut-il y avoir des conflits de volonté, des orientations de l'attention qui se manifestent ? Cela nous donne une quatorzième rubrique...

Un long moment de réflexion aussi sur le récit. Je sais que les récits de vie ne sont pas travaillés de la même manière par tous ceux qui utilisent le récit de vie en formation et en recherche. Je connais plusieurs manières, mais est-ce que cela nous aide en ce moment ? Là aussi, il me semble que nous aurions besoin d'un éclairage dans ce domaine. Tout récit est-il un récit de vie ? Et les contes ? les histoires ? les comptes-rendus ?

Je suis en déséquilibre entre approfondir un aspect d'un point de vue théorique, rassembler ce qui existe déjà, entrer en écriture de quelque chose et continuer à documenter. Sans doute suis-je la seule, le mouvement du collectif étant expérientier, expérientier. C'est vrai, moi aussi, je désirerais me retrouver dans la position confortable du A. Je pense que c'est un aspect dont il faudra parler, de ce manque. Cela module sans aucun doute ce que nous faisons. Je suis là avec mes incertitudes. Je n'ai pas envie de travailler seule. Je le fais déjà toute l'année, cette solitude de la réflexion. Enfin presque. Avec Malika, il y a comme ça de petits moments. Je choisis de rester avec le groupe et de laisser le théorique pour une autre fois.

### **Les histoires de tante Yvonne**

Notre groupe, qui intègre un transfuge, va travailler sur " Les histoires de Tante Yvonne ". Cela m'intéresse. Je ne sais pas ce qui me fait penser ça, mais je sais que je vais être émue. Déjà hier, j'ai pleuré silencieusement pendant l'entretien. Les récits m'affectent. Le thème, présenté comme " une saga ", des histoires qu'on raconte en famille et qui commencent à être racontées par d'autres maintenant, ça m'émeut, ça m'intéresse. Je suis tendue. J'ai l'impression que je vais pouvoir toucher quelque chose d'important, un de ces moments où une histoire singulière devient une histoire collective. Je ne sais rien encore, mais je pense tout ça. De plus la détermination de R. qui veut comprendre ce que c'est de raconter des histoires de Tante Yvonne me conforte dans l'idée que le projet, le sens, les buts ne vont pas être anodins.

" Les histoires de tante Yvonne ", c'est délicat. J'ai l'impression que je vais pouvoir comprendre beaucoup de choses. La position d'observatrice me semble la meilleure. Comme B, je le sais, je vais être entraînée par A, tellement tournée vers A, que je ne pourrai rien noter. Est-ce que cela veut dire que je ne fais pas confiance dans l'observation des autres ? Pour moi, ce n'est pas un exercice, ni même simplement un moment de recherche et de partage, non, c'est un enjeu de savoir. Notre groupe prend beaucoup de temps pour déterminer les rubriques, décider qui sera B. Est-ce que j'ai peur d'être un B sous le regard des autres ? Je sens qu'il y a aussi ça qui se joue dans le groupe. Je sens comme une jubilation et la place de B ne me permettrait pas, du moins je l'imagine à ce moment-là, d'être attentive à l'objet de savoir. Je résiste pour ne pas être B. Bien sûr, le travail de B va être délicat, mais ce n'est pas seulement cela qui fait ma résistance. Je m'aperçois que nous n'avons pas tous le même point de vue sur l'exercice et cela complique d'autant plus le choix des rubriques et le travail de B. Je vais rassurer R. qui attend sagement.

Pour moi, à ce moment de la recherche, la rubrique mise en intrigue me laisse indifférente. Je sais que le récit va tordre le cou à la temporalité, qu'il va y avoir mise en scène. Je suis plutôt en recherche de la compréhension du mode de contact avec le vécu, du sens, du projet. Je n'ai pas d'indications à proposer sur comment questionner. J'ai le sentiment que cette exploration doit se faire et que pendant l'exploration les questions pertinentes apparaîtront, que ce n'est pas parasite si la personne revient au vécu du récit, au récit lui-même plus que au comment elle élabore le récit. Il me semble que c'est à nous de repérer et de classer les différents niveaux dans un deuxième temps, que pour avoir l'un, tous les différents niveaux sont à prendre en compte, qu'ils s'appuient les uns sur les autres. Ce qui me semble essentiel, c'est d'être mo-

bile, d'accepter de revenir au V1. C'est très théorique, j'en conviens. Je n'ai pas de forme de questions et B qui se lance souhaiterait bien un peu plus de propositions. Je n'en ai pas de concrètes. Seulement de la confiance dans la technique et surtout dans le récit. Et encore plus dans A qui souhaite comprendre. Et puis, c'est une recherche, nous pouvons ne pas y arriver.

Je pense que ce qui me fascine, c'est d'approcher ce moment au cours duquel une histoire personnelle devient une Histoire, un conte. En tout cas, c'est comme cela que j'imagine les Histoires de Tante Yvonne. Je me sens fébrile, dans une excitation intellectuelle intense et dans une grande impatience. Il me semble que je ne suis pas très disponible aux autres. Cela m'ennuie et en même temps cela m'énerve de penser que je devrais être disponible aux autres, peut-être prendre ma part de B, que je n'ai pas assez de courage pour le faire, qu'il y a un enjeu là aussi qui perturbe la recherche, des trucs comme ça me traversent l'esprit. Et ça m'irrite.

R est devant nous. Elle ne sait pas ce que nous allons investiguer plus particulièrement, mais elle connaît les rubriques.

Quand R. commence à évoquer une situation dans laquelle elle raconte une histoire de Tante Yvonne, j'ai de nouveau la conviction que, quelle que soit la forme du questionnement, nous allons pointer des éléments très importants. Elle est très tranquille. Elle choisit très rapidement un moment spécifié, " le moment et le lieu qui conviennent le mieux pour raconter les histoires de Tante Yvonne ". Elle commence à décrire le V2 et je suis toute suite prise à la gorge par ce temps du V2. Je ne suis pas la seule, si j'en juge à l'attention extrême de mes coéquipiers. Je suis touchée par l'atmosphère. R est bien dans la création d'une histoire de type conte avec l'importance du lieu, du moment. Les histoires de tante Yvonne ne se racontent pas n'importe où, n'importe quand et pour n'importe qui. Elles existent d'abord pour un public privilégié. L'adressage, encore l'adressage. Le moment spécifié est particulièrement émouvant puisque, cette fois-là, une nouvelle personne élargit le public habituel de ces histoires, la future belle-fille. Là, j'ai le souffle coupé. J'ai bien de la peine à remplir mes rubriques. Je me sens profondément émue.

Ce que j'ai pu repérer dans le questionnement, c'est l'importance d'être mobile dans sa pensée de questionneur, de jouer avec les sphères du vécu sans être dans une logique de la systématisation pour chacun d'entre eux, la difficulté de faire des liens en fonction de la situation de recherche (les rubriques). B reste le maître du jeu dans la recherche des informations et il est encore très difficile de " passer le questionnement " à un autre B en cours d'entretien. Sans doute parce que nous n'en avons pas l'habitude entre nous. Comme observa-

trice, il y a des moments au cours desquels, je suis déplacée de ma position d'extériorité (trouver les éléments qui documentent les rubriques sélectionnées) pour me retrouver prisonnière du récit. J'entends par là que le récit a une telle puissance identificatoire que les émotions et les projections de l'observatrice surgissent au cours de l'explicitation en harmonie avec R, la conteuse. Je ne peux pas être complètement dans l'indifférence ou du moins dans la distanciation de la recherche. Même l'explicitation du récit piège autant que le récit lui-même.

C'est le sens profond du récit qui m'apparaît presque immédiatement. À tous je pense. Je le sais à l'émotion qui vibre dans le groupe et aux regards qui s'échangent furtivement. Nous n'avons pas eu le temps de confronter nos constats puisque le séminaire s'achevait dans l'après-midi. Ce qui suit devrait sans doute être modélisé par l'analyse de la retranscription du questionnaire.

- Il s'agit pour A d'une activité fondamentale pour elle, une manière de participer à une mémoire infinie, je dirai à une activité, une mission qui donne accès à l'éternité. S'il est vrai que les histoires de tante Yvonne sont d'abord des histoires d'une famille (ou pourraient être réduites à cet aspect d'une filiation familiale particulière), elles prennent néanmoins une dimension collective significative qui va au-delà d'une mémoire sociale située, pour donner témoignage d'une histoire de l'homme en tant qu'humanité. R. se sent investie ou investit une fonction de mémoire sous forme de plusieurs cercles. Plusieurs éléments contribuent à comprendre ce sens profond du récit et à identifier les cercles :

- le cercle de la saga familiale singulière. Les histoires se racontent dans un lieu privilégié, celui de la maison familiale, à des interlocuteurs précis, le fils, la future belle-fille, les petits-enfants, la famille proche. Si elles peuvent être racontées dans d'autres lieux, il n'en reste pas moins que la maison joue le rôle de point central, de lieu symbolique du lien. (adressage, circonstances, contrôle sur les émotions des interlocuteurs...)

- le cercle de la saga sociale. R. choisit les événements à raconter (élaboration de la mise en intrigue) de manière à situer le personnage de Tante Yvonne dans une époque donnée (avant la démocratisation), dans une classe sociale définie (la petite bourgeoisie de province vue par une bourgeoisie parisienne) et dans une conscience morale particulière (la religion catholique). Elle fait de Tante Yvonne l'archétype de la petite bourgeoise provinciale catholique dont la naïveté est révélatrice des valeurs de l'époque. Que ce soit le mariage de la fille de tante Yvonne ou les pommes volées, (c'est moi qui donne les titres), les situations présentées montrent sous une forme humoristique les valeurs d'une classe sociale et les regards des autres sur celle-ci. L'accent sur une

héroïne dont la maladresse devient la principale caractéristique permet aussi de pointer les rapports masculins/féminins. Ainsi, les caractéristiques du personnage en tant que " héros naïf ", le souci de la conteuse " de ne pas ennuyer ", " de faire rire " vont guider la mise en intrigue dans le choix du déroulement du récit, dans l'utilisation de phrases " pivots ", toujours les mêmes pour le même récit (R. les a toutes préparées maintenant), dans l'occultation d'une partie des événements (le bébé qui naît trop vite après le mariage ne survivra pas, mais cet aspect n'est pas évoqué dans le récit). Ce second cercle donne aux histoires de Tante Yvonne une dimension collective qui élargit la sphère de la mémoire familiale et s'adresse à une collectivité élargie. Vous êtes intéressé par ces récits. Ils prennent un statut de mémoire collective qui émeut et, en même temps donnent des indications particulièrement précieuses sur une période donnée, notamment la perception subjective d'une classe sociale.

- Le cercle de la saga humaine. Si les anecdotes s'inscrivent dans une époque donnée (R. constate avec mélancolie que certains traits qui caractérisent certains aspects du récit, les leçons de catéchisme par exemple, peuvent ne plus rien représenter pour les nouvelles générations, ce qui la trouble), il n'en reste pas moins que les valeurs véhiculées parlent aux spectateurs de vie, d'amour, d'altruisme, de naïveté, de superficialité, de conformisme, de normes, de rapports de pouvoirs qui sont en jeu dans les relations humaines. Tante Yvonne parle ; elle est parlée par ce qui fonde l'humanité : la conscience, l'inconscience, l'amour, la continuité et c'est en cela, que les histoires de Tante Yvonne rejoignent les contes des siècles passés. Ce sont des contes modernes qui empruntent d'ailleurs certains traits morphologiques des contes (atmosphère, chutes, acteurs etc). La présence de ce troisième cercle est d'ailleurs confirmée par R. elle-même après le premier entretien. La pause lui permet de comprendre une émotion ressentie lorsqu'elle raconte une histoire indienne. Celle-ci a trait à la fonction de mémoire d'un peuple. À chaque génération, des informations sont perdues. Mais ce à quoi sert la mémoire (ici à faire tomber la pluie) est toujours possible, tant qu'une seule personne sait au moins qu'une histoire existe (un rituel, une phrase à prononcer, même si il n'y a plus connaissance de la phrase).

Cette fonction de mémoire dont s'est investie (ou a été investie ) R est inscrite dans son histoire de vie personnelle. La place qu'elle occupe dans la fratrie (la benjamine née avec une différence d'écart avec les aînés), le moment de sa vie (l'âge et le fait d'être grand-mère), ces caractéristiques sont déterminantes pour accepter et investir le rôle (elle est sollicitée pour raconter les histoires). Evidemment, je suis profondément émue. J'espère bien être un jour grand-mère. Mais je suis aussi

dans une certaine fébrilité. J'ai la conviction d'approcher, je ne sais pas nommer ce que j'approche. C'est quelque chose comme le moment où une histoire personnelle devient une Histoire, les facteurs qui le favorisent. Sans doute cette conviction et cette jubilation intérieure couplées à l'émotion (l'identification au rôle de grand-mère) augmentent mon attention, mais aussi inhibent par moments la prise de notes. La rubrique " mise en intrigue " par exemple ne me paraît pas judicieuse à approfondir, sauf si le chercheur souhaite comprendre le fonctionnement spécifique de la mise en mots du récit de ce point de vue-là, le style du conteur etc. Je me rends compte que ces éléments-là me sont déjà familiers et qu'ils m'importent peu à ce stade de l'investigation. J'ai même l'impression d'avoir touché à l'essentiel et qu'il est nécessaire de le saisir, de l'identifier avant de continuer à documenter des rubriques. Je m'aperçois que je désinvestis le second moment d'entretien. Il confirme ce qui est apparu lors du premier questionnement. Par contre, j'écoute R dans son récit et oublie les rubriques !

### *Pistes et perspectives*

#### **Quel bilan pour ces journées autour du récit ?**

D'abord une confirmation qu'il est possible avec le questionnement explicite d'obtenir des informations sur comment la personne s'y prend pendant qu'elle produit un récit. D'accord, nous connaissons la puissance du questionnement, mais le mettre en évidence me paraît un élément important. Quand des chercheurs utilisent le récit comme recueil de données, ils ne se préoccupent pas nécessairement de comment la personne produit son récit. Ou s'ils s'y intéressent, c'est plutôt en termes de contextes (favorables ou non), de contrat (pertinence et compréhension de la consigne). La présence de l'autre est signalée mais plus dans des rapports de confiance, de proximité ou non, de dissymétrie de statut.

De même la production de connaissance dans le récit est à approfondir. Connaissance sur soi. Connaissance sur quelque chose. En effet, si le sujet se trouve dans une situation dans laquelle il maîtrise le discours, s'il effectue un contrôle social plus ou moins vigilant, cela ne veut pas dire qu'il y ait production de connaissance pour lui, voire élaboration d'une prise de conscience. En effet, au cours de notre recherche, c'est après l'explicitation que nos A ont approché, à des degrés divers, la signification profonde de leur récit. Peut-être y a-t-il aussi à différencier les récits provoqués pour la recherche par un chercheur, pour une analyse de pratiques et les récits produits au cours des conversations ordinaires. Le statut de la connaissance n'est sans doute pas équivalent, mais je fais l'hypothèse que dans toutes ces catégories, les personnes disent quelque chose d'elles-mêmes. Que ce quelque chose soit déjà formulé, voulu ou

pas, ou que ce quelque chose soit encore non conscient. L'autre volet concerne la prise de conscience. IL n'est pas sûr que le récit soit suffisant pour mettre le processus à jour pour le sujet lui-même. Il est sans doute pertinent pour le destinataire (et ça reste à vérifier). Bref, le récit permet de dire, mais il n'est pas sûr qu'il soit nécessairement entendu, du fait de son usage courant. Tant mieux, car si, à chaque histoire que je raconte, je devais être consciente des enjeux possibles, sans doute serions-nous bien silencieux...

Quant au rapport au passé (la présentification), il me semble qu'il s'effectue surtout par l'émotion. Surtout si le récit a déjà été raconté plusieurs fois, il n'est pas nécessaire d'être en contact avec le passé, ni même d'être dans la vérité de l'action, puisque le récit donne à voir autre chose que l'action elle-même. Le récit met le sujet en scène, en intrigue, pas seulement parce que le sujet veut nécessairement se mettre en valeur, mais aussi parce que la mise en intrigue permet de conserver le lien entre le narrateur et le narrataire.

Du coup, se pose pour moi la pertinence de l'outil recueil de données en fonction de l'objet de recherche... Et aussi, la question de la vérité, plutôt de la véracité des événements. Le récit est vrai, mais de quelle véracité ? Peut-être cela pose-t-il la question de la manière d'interpréter des récits et de des entretiens par l'explicitation. Des méthodes différentes sont-elles nécessaires ?

Sur la catégorie adressage, il me semble que cette dernière est à explorer. Elle est très certainement déterminante dans l'accueil des données. Le rapport proximité/distance, la question de l'implication sont, à mon sens, à prendre en compte du point de vue de la validité des données et de la production des résultats.

Toutes ces réflexions que j'énonce, comment vont-elles cheminer dans le groupe ? Les journées de ST Eble qui se dessinent de plus en plus comme des journées de co-recherche sont-elles des moments isolés dans l'année ou dans le cycle du groupe ? Comment reprendre certains aspects ? Comment continuer ?

*Mireille Snoeckx, 5 janvier 2001*

# *Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre*

*Nadine Faingold*  
*Maître de conférences à l'IUFM de Versailles*

(Publié dans Spirale n°24, L'approche biographique en formation des enseignants. Oct. 1999. Lille 3.)

*Résumé : Cet article présente une étude de cas travaillée en groupe d'analyse de pratiques professionnelles qui illustre comment les obstacles rencontrés dans le temps court de l'action pédagogique s'éclairent et se dénouent en faisant appel à l'histoire du sujet. La manière dont le contexte professionnel qui pose problème est mis en relation avec un souvenir du passé scolaire de l'enseignante concernée rend possible différents modes de décentration et de prise de conscience qui sont autant d'ouvertures pour sortir de ce qui apparaissait au départ comme une situation bloquée.*

## **Introduction**

J'anime depuis cinq ans en formation continue à l'IUFM de Versailles des groupes d'analyse de pratiques à destination des personnels des réseaux d'aide (enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique, rééducateurs et psychologues de l'Education nationale). Y est travaillée spécifiquement la clarification du mode d'implication personnelle des membres du groupe dans les situations professionnelles évoquées. Les conditions de fonctionnement sont les suivantes :

- nombre de participants limité à dix personnes
- clause de confidentialité
- chaque séance donne lieu à un enregistrement au magnétophone, et la personne concernée par la situation problème repart avec sa cassette, qui peut le cas échéant, si elle en est d'accord, servir ultérieurement à des fins de recherche.

Au plan méthodologique, je fais alterner des temps descriptifs utilisant entre autres la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), des temps de relance par les membres du groupe et des temps d'intervention de ma part, à des fins de distanciation et de recadrage. J'ai développé ailleurs (Faingold, 1996, 1998) l'importance pour l'animateur de groupes d'analyse de pratiques de savoir clairement distinguer ce qui relève de la

description des stratégies (comment le sujet s'y est pris dans la situation problème, ce qu'il a fait), de ce qui relève de manifestations émotionnelles qui sont le signe de quelque chose d'important pour la personne, de ce qui fait sens pour elle dans le choix d'évoquer ce temps spécifique de pratique. Je fais l'hypothèse que la focalisation sur un moment particulier a souvent pour origine une résonance avec des éléments déterminants dans l'histoire du sujet.



L'étude de cas que j'ai choisi de présenter ici me paraît intéressante en tant qu'elle permet de poser la question de l'entrelacement du temps court exploré en analyse de pratique, et du temps long de la biographie (sous l'angle particulier, ici, du parcours scolaire). Les ressemblances structurelles entre le problème abordé et certains événements du passé méritent d'être pointées pour que le sujet puisse accéder à une prise de conscience de sa problématique personnelle, et mieux la reconnaître dans l'ici et le maintenant de situations professionnelles ultérieures présentant des analogies avec le cas étudié. En raison du choix d'orienter ainsi ma présentation de

cette séance d'analyse de pratiques, j'ai condensé le récit du cas en supprimant la plupart des questions et des remarques, qu'il s'agisse de celles des membres du groupe ou des miennes, du moins en ce qui concerne la phase descriptive. En revanche, mes relances figurent dans la seconde partie du texte qui restitue la phase d'intervention.

### Etude de cas : phase descriptive

Mireille est enseignante spécialisée en réseau d'aide. Elle prend en charge de petits groupes d'élèves en difficulté pour leur apporter une aide pédagogique centrée sur les apprentissages. Au début de la séance d'analyse de pratiques (qui se situe en fin d'année scolaire), elle prend la parole, et formule avec beaucoup de force émotionnelle " J'ai besoin d'un coup de pouce ... Je veux pouvoir finir l'année bien ". Dans l'énergie qu'elle met dans la demande, je sens que l'implication est très grande, qu'il se joue là quelque chose d'important pour elle. Je lui donne la parole : il s'agit d'une élève avec qui Mireille travaille en lecture depuis trois ans. Depuis un an et demi, Angélique est suivie par un thérapeute qui fait état de blocages psychologiques importants. La maman a également entrepris un travail auprès d'un psychiatre depuis six mois...

Mireille décrit ainsi Angélique : " C'est une petite fille qui a envie d'apprendre, qui n'est pas dans le refus d'apprendre, mais qui a de grosses difficultés d'apprentissages liées à une situation personnelle très éprouvante La problématique d'Angélique, c'est de ne pas pouvoir savoir... En ce qui concerne sa situation familiale, le thérapeute a dit "Il y a trop de choses qu'elle ne sait pas, et qui la concernent directement, pour qu'elle accepte de savoir dans le milieu scolaire ". La difficulté d'Angélique, c'était vraiment de rentrer dans l'écrit... De rentrer dans les signes. Alors il se trouve qu'elle a quand même dépassé beaucoup de choses, parce qu'au bout d'un an d'apprentissage de la lecture, elle a quand même réussi à apprendre les lettres... Au début, elle ne connaissait pas les lettres de son prénom par exemple. Angélique, elle ne savait pas ce que c'était qu'un A... Elle ne connaissait pas la lettre "B". Enfin, bon, ça a duré un an et demi, quand même... Elle s'est quand même engagée dans un processus d'apprentissage. Au bout de deux ans d'apprentissage de la lecture, elle a finalement compris la combinatoire... Elle arrive aussi à compter jusqu'à 20, 30..

C'est une petite fille très intelligente, très pertinente, qui met beaucoup de sens dans toutes les situations, qui comprend très bien les histoires lues, les situations problème même très complexes. C'est quelqu'un qui est très en communication, capable de montrer les stratégies des autres, d'expliquer les siennes... Elle est tout à fait ouverte sur le groupe. Elle est saisissante !... Mais il y a vrai-

ment un blocage par rapport au langage écrit, l'acceptation du code, des lois de l'écrit. Par ailleurs, c'est une petite fille qui annonce sa volonté de s'en sortir. Elle n'occulte pas l'écrit, elle ne met pas une heure avant d'ouvrir son bouquin. Il s'agit bien d'un blocage. Parce qu'au plan des attitudes elle montre bien qu'elle veut, qu'elle participe, qu'elle est là... Elle ne se ferme pas. Sa manière de résister, c'est à travers l'écrit...

Je dois travailler avec 55 à 60 enfants par an, et des enfants avec des blocages psychologiques, j'en ai quand même pas mal, eh bien, cette petite fille, dans son genre, c'est la première fois... Parce qu'elle ne me fout pas de séance en l'air, elle. Attention, hein, elle est réglo, dans tout et tout le temps. Parfois quand je travaille avec elle, c'est comme si je la prenais en flagrant délit de lecture... C'est à dire qu'il y a des moments où ça coule. Elle connaît tous les sons complexes, elle connaît les associations complexes, 'dre' 'gre' 'bre', elle sait associer... Elle est capable de lire par exemple, "analyse de pratiques professionnelles"... Des choses qui ne sont même pas que de la déduction, quoi... Et puis, elle comprend très bien ce qu'elle lit. Elle est capable d'oraliser, de lire une phrase, de donner du sens à un texte, de le résumer.... Et la fois d'après, rien !!! Mais RIEN !... En classe, c'est pareil... Elle peut se bloquer, c'est dramatique... par exemple, pour écrire un mois de l'année, pour écrire le mois de septembre par exemple, septembre, Angélique sait très bien que ça commence par un "s". Bah, elle va faire voir le mois de janvier, alors qu'elle sait très bien qu'elle montre un mois qui commence par un "j" comme Julien, enfin bon tout d'un coup on rentre dans une situation où elle se bloque complètement, il n'y a plus rien qui sort. Quand je dis que tout se bloque, après "19" elle peut ne plus savoir ce qu'il y a. Vraiment le blocage quoi. Il n'y a pas longtemps, j'ai dit "Angélique, on ne peut pas aller plus loin, là... On pourrait aller plus loin, mais là tu fermes les portes... tu fermes les portes, et on ne peut pas aller plus loin"...

Je trouve que c'est très difficile pour moi... Enfin je me dis, il y a des fois ça me dépasse... ça me dépasse, c'est à dire, je sais qu'elle a tous les éléments là pour y arriver, pour être en lecture courante, je le dis franchement, et puis bah non, il y a des blocages qui sont là, sur lesquels je ne travaille pas et je ne peux pas travailler ... enfin j'ai bien compris que ce n'était pas mon rôle et puis de toute façon je ne saurais même pas le faire, alors il y a plein de séances où ça se passe bien parce que je suis moi-même détendue... Le problème d'Angélique, ce n'est pas un problème scolaire, donc je l'aide avec mes moyens, je l'aide avec mes stratégies, et puis il y a des moments où justement quand je sens qu'on arrive, qu'on touche au but, bah je ne fais pas de détour, là, je vais droit au but... Et à mon avis souvent, c'est ça qui se



passe mal... Donc, je vais droit au but, je lui dis Bon, voilà, moi je sais que tu sais, je sais que tu peux, alors, bon j'attends, là. Je lui dis : "On arrête de jouer". J'arrête de tourner autour du pot. Quand elle a du mal à lire un mot, quand elle me dit n'importe quoi, je lui cache le mot, je lui dis "Angélique, qu'est-ce que tu vois, qu'est-ce que tu sais de ce mot ? Il commence par quoi ?" Alors elle ferme les yeux et je reprends "ça commence par quoi ? qu'est-ce que ça peut être, tout ça, et finalement elle me répond "bientôt" ! Et c'est juste ! "bientôt" ! C'est le bon mot ! Quand je lui cache le mot, elle peut dire le mot ! On en arrive à ça. Et quand au bout de deux ou trois séances, ça marche, et bien moi je me dis non, c'est pas possible, quoi, il faut que ça débouche... Alors je dis "Non, on arrête, Angélique, là c'est bon, tu lis, on ne peut pas continuer ce jeu de cache-cache comme ça !" Bon pourtant je le sais, j'ai beau le savoir ce que ça va donner... Alors qu'est-ce qui se passe ? Elle pleure !... C'est pas le but. Et il ne faudrait pas. Et on arrive à une situation de blocage, et je me dis, non, mais c'est pas possible, j'ai pas le droit de faire ça.

### La demande de Mireille

Moi, ma question aujourd'hui, c'est qu'est-ce que je peux faire, parce que de toute façon, l'aide, on ne va pas l'arrêter avant la fin de l'année, je crois qu'elle ne le comprendrait pas, qu'elle ne le vivrait pas bien. Donc moi je voudrais être moins engagée, non pas me désinvestir mais être moins engagée, pour supporter... Ma difficulté c'est de bien terminer l'année... Ma demande aujourd'hui, c'est "comment on peut finir l'année ? J'ai besoin d'aide pour accepter moi-même que je ne ferai peut-être plus rien changer et pour finir l'année, si possible en positivant et en étant toujours sereine... En acceptant... m'aider à accepter moi-même le problème... Le fait que son rapport au savoir ne peut pas être complètement ébranlé du jour au lendemain et que moi je ne peux plus rien... enfin, je ne peux rien... je ne peux pas maîtriser... Je ne sais même pas quand ça va bien pourquoi ça va bien. Donc, ça c'est très difficile. Encore une fois, là je ne peux pas... Je voudrais bien terminer l'année. Bien terminer l'aide, puisqu'on est au terme de l'aide avec Angélique, puisque elle va rentrer au cycle 3. Elle va continuer son cycle 3 et puis... Sachant qu'il y a une aide extérieure, que le psychologue nous l'a dit, c'est une histoire de... que ça se débloque... Et moi, donc, ça vous paraît peut-être... vous allez peut-être me dire, bah, lâche... Fais en sorte qu'il y ait du plaisir en cette fin d'année, enfin bon... Mais moi, il y a des moments, ça m'est insupportable. Je me dis, mais elle peut ! Puisque quand je lui cache des mots, et pas des mots spécialement simples, elle revoit le mot, il y a un travail sur le plan de l'image mentale qui est très très intéressant, et puis il y a des moments, je me dis mais puisque ça marche comme

ça, je veux qu'elle lise ! Je veux qu'elle me montre qu'elle sait lire ! Elle peut ! Il y a d'autres élèves dans ce groupe, je ne leur demanderais pas ça... Mais leurs difficultés sont différentes. Je n'aurais pas ce niveau d'exigence, ni même cette pression que je peux avoir à certains moments. Alors bon, maintenant, je veux que ces séances où c'est plus ou moins douloureux, ça s'arrête ! parce que ce n'est pas possible... On ne peut pas travailler dans un groupe où il y a une relation d'apprentissage... On ne peut pas travailler comme ça dans la douleur, ce n'est pas possible... Moi je voudrais arriver à prendre de la distance par rapport à ça. J'ai besoin d'aide pour ça.

### Commentaire

Mireille est de ces enseignants qui font des miracles, qui sauvent des élèves en leur faisant confiance, en ne baissant jamais les bras, en les soutenant d'une foi absolue dans leur capacité à apprendre. On peut noter ici l'expression claire de deux désirs contradictoires : Mireille veut qu'Angélique aille plus loin, elle sait qu'au plan cognitif elle peut aller plus loin. Mais en constatant la souffrance que suscite son insistance et l'incapacité pour Angélique de répondre à sa demande, elle formule avec beaucoup d'émotion qu'elle ne veut pas la faire souffrir, qu'elle ne peut continuer ainsi.

Parmi les interventions des autres membres du groupe pendant cette phase de récit, quelques unes sont intéressantes à mentionner ici, dans la mesure où elles ont été autant d'occasions pour Mireille de prendre du recul par rapport à sa difficulté et de l'envisager sous un angle différent.

- Anne intervient en évoquant le cas d'un enfant "qui avait des blocages comme ça, un peu inexplicables... Il faut se dire, il est comme il est, je pense qu'on l'aide beaucoup mieux, et il y a des choses qu'on ne pourra peut-être pas résoudre tout de suite... Surtout quand il y a des problèmes psychologiques liés à un contexte très particulier. Cet enfant, il y avait des séances où ça se passait bien, et puis d'autres pas du tout, et je me sentais débordée, et là je me suis dit "moi je stoppe là", sachant que le gamin, lui, il avait malgré tout encore envie de venir, mais je sentais que mon boulot à moi était arrivé au bout. Et j'ai donc rencontré la mère, je lui ai expliqué, et dès l'instant où j'ai arrêté, le gamin, il s'est mis à lire, et finalement il est passé au CE2 !"

- Marie-Claude, elle, cite le cas d'un autre élève pour qui il y avait des séances où tout allait bien et d'autres où c'était catastrophique. "J'ai fini par trouver qu'il y avait des jours où pendant le trajet jusqu'à ma salle, il commençait à me raconter des tas de choses. Et je me suis rendu compte que c'était précisément ces jours là que dès que ça commençait, c'était le bazar. Et j'ai pris le parti de lui dire "Je sais que ça va être difficile pour toi la séance aujourd'hui". Et de prendre de la distance,

et de me dire que finalement, ces jours là, j'exigerai moins de choses de lui...". A cette remarque de Marie-Claude, Mireille répond qu'en effet, le fait de verbaliser les choses d'emblée lui permettrait sans doute de prendre de la distance et d'avoir un mode d'implication différent.

- Enfin, Corinne demande à Mireille : "Est-ce que tu as commencé à la prévenir que l'aide allait s'arrêter ? Et Mireille s'aperçoit avec stupeur qu'alors qu'on est au mois de mai et qu'elle anticipe généralement la fin de la prise en charge en annonçant à ses élèves le nombre de séances qui reste et ce qui sera fait, là, avec Angélique, non!!! Ce qui est un signe de plus du désir profond de Mireille de réussir, au bout de trois ans de suivi pédagogique, et avant la "fin de l'aide", à ce qu'Angélique puisse enfin manifester ce qu'elle sait...

Après la reformulation par Mireille de son appel à l'aide, je fais le point, et je guide vers un recadrage possible de l'injonction contradictoire :

D'une part : je ne baisserai pas les bras, elle sait lire et il faut qu'elle puisse le montrer (il faut que je continue)

D'autre part : en m'acharnant, je renforce les blocages et je la fais pleurer. (il faut que j'arrête)

### Phase d'intervention

N - C'est intéressant parce que tel que tu le formules là, c'est comme si tu atteignais un seuil. C'est à dire que ça fait trois ans que tu travailles avec elle, elle a appris un tas de choses... Donc tu as dû rencontrer des obstacles, des blocages à répétition... Il y a eu un énorme travail fait... Et puis là, c'est comme si elle était à un stade où effectivement, si elle va plus loin, bah de fait, elle va savoir... C'est comme si là, si elle saute ce pas là, c'est un changement qualitatif...

M - Oui, si elle dépasse ce stade, effectivement, elle est lectrice en permanence. Elle n'aura plus besoin d'aide...

N - Et tu disais que tu la prends souvent en flagrant délit de lecture... Moi ma question, c'est qu'est-ce que tu veux de plus ?

M - Ce que je veux de plus, c'est qu'elle lise à chaque fois. Alors, je suis prête à accepter qu'elle ne lise pas à chaque fois puisque je sens bien que la problématique n'est plus d'ordre scolaire... A l'école on n'est pas dans un cadre thérapeutique... Donc que moi je n'y peux rien, mais...

N - Tu dis que tu es prête à accepter, mais ...

M - Ce que je veux, c'est qu'on m'aide à supporter le fait que ça peut être comme ça ...

N - Quoi précisément ?

M - Bah, qu'elle ne lise pas à chaque fois... Ce que je lui explique, c'est : "si tu ne montres pas ici, ou là, ce que tu sais, comment je peux t'aider ?" Moi, je dis aux élèves, je ne peux vous aider que si vous me montrez où vous savez et où vous ne savez pas... Quand elle est là, qu'elle bloque devant un mot, quel est le problème ? Moi je lui dis, il faut

que tu me montres... Je ne peux pas t'aider si tu ne me montres pas...

Il m'arrive de dire à Angélique, tu vois, on est à l'école, et puis il n'y a pas le choix... Il faut lui dire qu'il n'y a pas le choix. C'est une petite fille qui est parfaitement au courant du cursus scolaire... Après le CE1 elle sait qu'il y a le CE2... Et puis plus tard le collège... Elle a vraiment une idée de ce qu'il faut savoir faire pour aller en CE2, enfin bon... Alors est-ce que je ne la brutalise pas quand je lui dis "Qu'est-ce qui se passe ? Si tu ne me montres pas que tu sais lire, à la fin du cycle 2, qu'est-ce qui va se passer ? ... Et elle répond : "Bah, je ne peux pas aller au cycle 3". "Et qu'est-ce qui se passe quand tu ne peux pas aller au cycle 3 ?" Dites-moi si je brutalise l'enfant quand je fais ça ?

Bon là, ça fait quand même trois ans qu'on travaille ensemble... Avant, le problème, c'était apprendre, accepter d'apprendre. C'était ça... Et je m'aperçois que le plus dur, c'est pas les moments où elle ne rentrait pas dans les apprentissages... parce que là, j'en avais beaucoup discuté avec la psychologue de ces élèves là, parce qu'il y en avait quand même plusieurs des enfants comme ça... qui n'étaient pas rentrés dans les apprentissages... Là, j'avais beaucoup de recul, je me disais, pour l'instant ils ne sont pas engagés dans un processus, ... Et puis le plus dur c'est quand l'engagement commence, on tire on tire on tire, on demande toujours plus... Et il y a des enfants qui rentrent dans le jeu parce qu'ils peuvent, et puis il y en a qui ne rentrent pas... Enfin, qui rentrent plus difficilement, ou plus épisodiquement... Et pour moi, c'est là effectivement, c'est là, c'est pour ça que je vous demande des billes, c'est difficile pour moi de désengager ça un petit peu. Je voudrais que sur le plan relationnel ça se finisse bien de mon point de vue, parce qu'alors elle en plus, elle est toujours contente de venir. Parfois, quand ça a été difficile, je me dis "mais c'est pas possible, quoi, la fois d'après, elle ne va pas vouloir venir...", bah au moins comme ça ce serait bien, on pourra en discuter. Mais non, mais non, elle vient toujours, toujours la première... ça serait tellement plus simple... Donc j'aimerais bien désactiver tout ça, désamorcer ça, et puis, accepter le fait que moi je ne peux pas... Que faire de plus ?

N - Je voudrais reprendre ce terme "accepter" que tu emploies, Mireille : qu'est-ce qui fait que c'est si difficile pour toi... ? Tu le formules tellement bien toi-même : "Il faut que j'accepte le problème... M'aider à accepter... m'aider à accepter le fait... et puis la dernière formulation c'est "m'aider à accepter le fait que je ne peux rien faire de plus..." Alors, bon, je ne suis pas sûre d'ailleurs que ce soit la bonne formulation... peut-être simplement se dire " je ne peux rien faire de plus pour l'instant, elle a besoin d'une respiration... Le terme "accepter", tu l'as suffisamment répété, et c'est vrai qu'il

y a vraiment quelque chose à accepter, pas au sens de baisser les bras, au sens de comprendre... Angélique, elle a besoin d'être complètement reconnue dans sa difficulté. donc ce serait intéressant de savoir le pas que tu as à franchir...

### Intervention 1

#### Dire

N - Je vais maintenant te proposer quelque chose. Si tu pouvais t'adresser à Angélique, qu'est-ce que tu lui dirais ? Fais comme si elle était là, devant toi, qu'est-ce que tu as envie de lui dire ?

M - (silence 10 secondes) Peux tu préciser ta question ?

N - En style direct, si Angélique était là, du fond du coeur, qu'est-ce que tu lui dirais ?

M - (silence 6 secondes). Bon bah là, là je lui dirais que ce n'est pas possible, enfin que moi je ... que bien évidemment ... "C'est plus possible que tu pleures. Je ne veux plus te faire pleurer. Ce n'est pas possible. Et qu'il faut que moi aussi j'accepte qu'à certains moments tu ne puisses pas faire voir ce que tu sais..."

N - Adresse-toi directement à elle...

M - "Angélique, (silence 16 secondes) ... Je ne veux plus te voir pleurer ici, je vais moi aussi faire tout ce que je peux pour que tu ne pleures plus... Je vais m'y prendre différemment et voir comment on peut faire ensemble là, puisque on est sept, pour que, quand ça ne sort pas, comment on peut faire pour que..."

N - ... Donc si tu repars de ça, que tu ne veux plus qu'elle pleure...

M - Enfin en tout cas pas là, pas dans ce contexte là...

N - Et si tu repars de "Comment t'aider autrement?"

M - "Comment t'aider autrement ?" (silence 5 secondes) Ben comment l'aider autrement ? Là, là moi je ne parle plus... Je crois qu'il y a des moments où ... il faut que j'accepte que ça ne passera pas... Il faut que j'accepte les moments où la situation sera fermée parce que c'est pas moi qui suis impliquée à ce moment là, parce que c'est elle...

N - Qu'est-ce qui fait que c'est si difficile pour toi?

M - Parce que je ... j'arrive à percevoir des moments où ... il y a des moments d'ouverture... Il y a eu des ouvertures tellement grandes et j'ai des exigences tellement fortes, que j'accepte très difficilement qu'on puisse ouvrir, fermer, ouvrir, fermer... intellectuellement, je l'accepte, je le sais, mais pratiquement, j'ai du mal à faire le lien entre ... J'acceptais tellement plus facilement quand il n'y avait pas d'ouverture...

N - Du tout ?

M - Ah bah oui, j'étais très détendue... Enfin... C'était pas drôle, hein, mais quelque part c'était presque plus facile pour moi parce qu'il y avait une espèce de statu quo... Je me disais bon, de toute façon, je ne peux que ce que je fais... A partir du moment où la situation a commencé à s'ouvrir,

l'engagement est quand même différent, les sollicitations différentes... Pas plus, hein, parce qu'il y avait beaucoup de sollicitations avant, mais sur un autre registre, et je n'accepte pas qu'à un moment donné les choses puissent s'arrêter ...

N - Tu as une impression d'impatience ?

M - Oui, ou d'échec, alors que je sais bien que ce n'est pas un échec. A quel point on voit bien que quand même les choses avancent... Effectivement là aujourd'hui je l'ai vu plus que tout en en discutant avec vous. Je remets en balance ces trois ans avec elle, qui sont énormes, parce qu'en général... Au moment où elle est arrivée à l'école, je ne parle pas que de moi... mais au prix de quelles... ce qui me gêne beaucoup, c'est, au prix de quelles souffrances ? Je ne parle pas que des moments où elle est venue travailler avec moi... je dis au prix de quelles souffrances, parce que franchement, c'est une petite fille qui souffre énormément de sa situation d'élève...

### Commentaire

Le but de cette première intervention est de solliciter de la part de Mireille une expression authentique de ce qu'est actuellement sa difficulté relationnelle face à Angélique, et de rendre possible le fait qu'elle le lui dise dans une adresse directe, en première personne. Le fait que ce travail se fasse en " jeu de rôle " face à un autre présentifié virtuellement, ouvre une possibilité que la communication puisse dans la réalité se renouer autrement, du simple fait qu'un implicite a été formulé, créant chez Mireille une mise en mots de ce qui est finalement le plus important pour elle : 'je ne veux plus que tu pleures'... Cette prise de conscience rend à nouveau possible une centration sur l'autre, alors que l'entêtement dans la demande enferme dans une centration sur soi. A partir de ce changement de centration qui remet l'accent sur la problématique d'Angélique et non plus sur la déception de Mireille, je ré-interviens pour solliciter d'autres modes de distanciations et de recadrages.

### Intervention 2

#### Savoir, comprendre, accepter

N - C'est que les moments où ça se ferme, elle ne le maîtrise pas du tout, c'est à dire qu'elle en souffre, il y a quelque chose d'insupportable qui se met en place, et ça, ça relève du domaine thérapeutique... Je crois que ce qu'il y a de très fort dans ce que tu amènes là maintenant, c'est effectivement à quel point tu as contribué à ce qu'il y ait des ouvertures tellement grandes, comme tu dis, avec pour toi l'espoir qui peut s'engouffrer quand il n'y avait rien au départ, et que ça s'ouvre, et que des choses se mettent en place... Donc là il y a des investissements très profonds, alors en plus quand c'est sur trois ans, c'est absolument considérable, et quand tu dis "ce que je supporte mal c'est que ça s'ouvre, et puis je constate que ça continue à se

fermer, et puis il y a des blocages encore aussi forts "... La déception est à la mesure de l'espoir..., c'est terrible, quoi. Et là, je crois que c'est vraiment important, une véritable acceptation... C'est, encore une fois, probablement, une question de lui faire confiance et faire confiance au temps, parce qu'elle est en thérapie, parce que sa mère est suivie depuis six mois, ce n'est quand même pas rien le travail qui a été effectué auprès de cette famille... de ce point de vue là, je pense que effectivement, le déblocage ... il peut venir sans doute de la voie thérapeutique... Mais peut-être aussi de la maturation, au rythme qui est le sien, du travail que tu as effectué avec Angélique. Les ouvertures, tu y as contribué, il y a beaucoup de souffrance pour elle en tant qu'élève, et puis il y a beaucoup de souffrance dans sa vie, d'après tout ce que tu décris et je crois que ce qui est probablement important à accepter, c'est "elle a le droit". Actuellement, quand elle se bloque, elle ne peut pas, c'est insupportable pour elle... Tu le formules toi-même, et donc par rapport à ça, je pense qu'il n'y a rien à changer dans l'espoir que tu mets en elle et dans la confiance que tu as dans ce qu'elle sait, et je pense que c'est important qu'elle le sache... M - Hmm... Ah oui.

N - Donc, il va falloir commencer à parler avec Angélique de la fin de la prise en charge, c'est tout un travail à mener là jusqu'à fin juin, et donc c'est important que tu nous dises où tu en es par rapport à "comment tu peux faire pour accepter "... parce que c'est essentiel, pas seulement de le lui dire, "j'accepte", mais d'être congruente ... Le "elle a le droit", comment te l'approprier ? ...Et puis tout ce que tu as construit, toutes ces ouvertures, je crois que c'est important de le lui redire aussi.... Quand tu dis "accepter" je crois vraiment qu'il faut lui signifier que tu comprends... Et je crois que là, il y a peut-être pour toi à te poser la question... Est-ce que tu comprends ?

M - Hmm... Le plus souvent j'ai dit "je sais" ... "Je sais que c'est difficile pour toi, je sais..." Bon il m'est arrivé de lui dire "je sais que c'est des problèmes que nous on ne peut pas régler à l'école"... Je lui ai dit "je sais" Mais... savoir et comprendre c'est pas la même chose...

N - Va chercher dans ta propre expérience des moments où tu as été bloquée, et où ça te dépassait. Je crois qu'on n'aura pas trop de mal les uns et les autres à trouver ce genre d'expérience... Et bon, c'est vrai, ça nous dépasse... Provisoirement... Je pense qu'on a tous aussi des expériences de blocages qui ont été dépassés, quoi... Et donc, va chercher dans ton expérience, il n'y a pas trente-six moyens de comprendre, je crois, ce ne peut être qu'à partir de notre vécu. Donc si tu veux être congruente en lui disant "je comprends" ...

M - Aller chercher dans mon expérience et... ?

N - Aller chercher dans ton expérience quelque chose qui ressemble à quand elle se bloque, c'est à

dire que quand elle se bloque, elle ne peut pas, c'est insupportable, elle voudrait bien te faire plaisir, mais elle ne peut pas... Il y a quelque chose qui se met en place qui la dépasse, qui relève de son histoire, bon, et qui ne se déblocuera pas forcément avec une aide purement pédagogique, parce que ça ne relève pas seulement de l'école, mais qui se déblocuera en thérapie, ou ailleurs... Et donc dans ton expérience, c'est, des moments où on ne peut pas parce qu'on est bloqué ... Je pense d'ailleurs à des cas que vous avez évoqué les uns et les autres dans d'autres séances, des moments où on est trop impliqués, on ne peut pas, on ne peut pas intervenir de manière détachée parce qu'on est trop impliqué, donc il faut attendre... ça s'appelle aussi des blocages... Il suffit de petits exemples pour aller chercher dans notre expérience des cas où on voudrait bien, mais ça se ferme, on ne peut pas...

M - Mais ça, aller chercher ces exemples là, dans mon expérience, ce serait, évidemment pour m'aider moi à comprendre, mais pas.. je vais peut-être poser une question complètement ridicule, mais

N - Vas-y, vas-y

M - Mais... lui en faire part ?... A Angélique ?

N - Non, pas du tout. Je veux dire simplement... Tu pointes bien que tu dis "je sais" M - Oui.

N - Donc pour moi il y a quelque chose qui n'est pas congruent, c'est à dire qu'il n'y a pas une adéquation complète, tu n'es pas complètement toi-même et tu n'es pas complètement dans une unité d'intervention quand tu dis "je sais que" et que tu nous décris à quel point tu voudrais autre chose... Donc dire "je comprends", c'est pas vouloir autre chose, c'est vraiment comprendre. Comprendre que là, elle ne peut pas... Et l'Accepter... avec un grand A. Or ça, ce n'est pas... M - Non...

N - Parce que tu as raison d'avoir cette exigence. Parce que tu sais tout ce qu'elle sait, et parce que tu as raison de savoir qu'elle peut aller plus loin... Mais que dans les moments où elle se bloque, là, si tu ne l'acceptes pas, si tu insistes, bah effectivement elle bloque parce qu'elle ne peut pas plus...

M - (silence 12 secondes) C'est parce que j'étais en train de réfléchir... Au moment où tu disais "va chercher dans ta propre expérience..." J'ai pensé à une situation précise d'élève, mais vraiment d'élève, et je me disais que sa difficulté scolaire, à cette petite fille qui est tout à fait dans le sens, ... il semblerait qu'il y a plein de choses d'acquises, et là, pour elle, faire le lien, ce serait peut-être, ça serait faire voir que "ça y est", il y a un fil conducteur... Enfin .. Elle n'arrive pas à assembler... les choses ... En fait bon elle a une difficulté au niveau de son histoire, justement, sur la séparation, à s'y retrouver dans cette séparation, à se représenter les choses au moment où tout le monde était unis autour d'elle et tout, et là vraiment, elle refuse, enfin elle ne peut pas rassembler les cho-

ses... Alors il y a des moments où elle peut et puis il y a des moments où il y a tout qui casse...

N - Oui, parce que si elle rassemble, il va y avoir quelque chose de très très insupportable si elle recolle les morceaux... M - Oui

N - Et ça bon, c'est sans doute en thérapie que ça se jouera... M - Oui, c'est sûr...

N - Là tu le formules très clairement, elle a tout en place et puis...

M - Oui, mais ça c'est parce que tu m'induis... Va à ta propre expérience... J'ai un souvenir très rigolo... Je savais que deux fois zéro ça faisait zéro, enfin je savais très bien la valeur du zéro quand j'étais en maths... et puis quand sont arrivées les lettres, les x, les y, j'étais incapable de donner la valeur de x quand  $2x$  était égal à zéro. Mais incapable... de résoudre une équation... Et puis quelques années plus tard, hein, je dis bien quelques années plus tard, deux ans au moins, j'ai compris que si  $2x=0$ , la valeur de x était égale à zéro. Je réalise là maintenant que j'avais tous les éléments, enfin je connaissais les éléments théoriques qui me permettaient de résoudre ça, mais que finalement j'avais un problème de signe... Enlever quelque chose... Il y avait une difficulté à abstraire... Mais le jour où j'ai compris ça, je me suis dit mais... c'était ça qui m'a bloqué comme ça... enfin je le savais, je le savais !... J'avais du mal à faire le lien et tout... et cette petite fille c'est ça... C'est qu'elle a du mal à tisser, à faire des relations entre tout ce qu'elle apprend et...

N - Mais c'est bien que tu aies cette expérience parce que ça va te permettre de faire confiance au processus aussi...

M - Oui parce que (rire) c'est vrai qu'en évoquant ça, je me suis dit : " et puis tant pis, ça se passera comme ça..., ça se passera "... Mais en fait ce n'était encore pas positif quoi la manière de voir les choses comme ça, c'est à dire... J'étais prête à tout lâcher sans accepter... C'est à dire quelque part, que ce soit bien pour elle, mais pas pour moi... Comme une acceptation... où je renoncerais à moi-même...

N - ça peut pas être complètement bien pour elle si c'est pas bien pour toi...

M - Voilà... Pour revenir à mon "blocage", je suis peut-être mauvaise langue, mais je ne suis pas sûre qu'on m'ait vraiment bien expliqué... (rires du groupe) Parce que le jour où j'ai compris ça, j'ai été très révoltée... J'étais très heureuse, mais très révoltée, parce que je suis rentrée chez moi je me rappelle en me disant mais c'est incroyable qu'on n'ait pas pu m'expliquer... Parce que moi, ce qui me manquait, c'était le signe "multiplier", c'était donc le lien entre ce 2 et ce multiple, alors je me disais tu ne peux pas mettre deux 2, ça fait 22, voilà. Et je me rappelle avoir dit à mon père, mais alors, papa, c'est incroyable qu'il n'y en ait pas un qui m'ait dit tu vois, si on met  $2x$  c'est qu'on n'a pas besoin de mettre 2 fois x, 2 fois y. Voilà, c'est

ce "fois" là qui me manquait, et c'est fou, enfin je veux dire... Et j'étais très révoltée, j'étais très très remontée. Contentée, soulagée, et la révolte a fait place... Je ne sais même plus comment ça s'est passé le déclic, bon il y a eu aussi une histoire de maturité, bon bah c'est vrai que deux ans plus tard, forcément, hein, il faut bien que les choses rentrent... Et là j'étais très très en colère... Je m'en rappelle. Mes parents s'en rappellent...

N - C'est intéressant aussi parce que dans cette expérience de référence, quand tu dis que tu étais très en colère, ça peut renforcer... le désir que tu as que l'autre fasse le lien, ça peut renforcer ton degré d'exigence et le fait de ne pas admettre de baisser les bras... et ça peut aussi t'aider à comprendre vraiment...

### Commentaire

Par ma sollicitation " Va chercher dans ton expérience... " je vise ici à permettre une compréhension de l'autre par analogie avec un vécu antérieur du sujet. Or le souvenir évoqué par Mireille rend possible cette compréhension, mais apporte beaucoup plus encore. On notera la complexité des résonances entre les différentes situations :

- L'analogie entre le blocage d'Angélique par rapport à l'écrit, et le blocage de Mireille quand elle était élève par rapport au signe mathématique manquant.

- Mais aussi l'analogie dans sa propre histoire entre Mireille, élève en difficulté, exprimant une énorme colère vis-à-vis de ceux qui dans l'école n'ont pas su " lui expliquer ", et Mireille adulte, enseignante spécialisée en difficulté face à Angélique, en colère contre elle-même de ne pas arriver à lever certains obstacles dont pourtant elle sait qu'ils ne relèvent pas d'une intervention pédagogique. Je n'ai pas la prétention de couvrir le champ de ce qui s'est joué là, et qui a permis d'aider Mireille à passer le relais à d'autres et à finir l'année dans une relation apaisée avec Angélique... Mireille en parlerait mieux que moi, et l'histoire continue. Je note toutefois que l'intérêt du souvenir qui émerge dépasse très largement mon but initial. Non seulement il donne à Mireille des éléments pour comprendre Angélique de l'intérieur de sa propre histoire, mais il a également fonction de contre-exemple en ce qu'il présente un cas particulier où justement, tout semblait bloqué, et où, avec le temps, deux ans au moins, peut-être plus, le blocage a été levé... Ce qui rend son statut au temps long, et redonne sens à la patience : ce sera possible pour Angélique puisque cela a été vrai pour Mireille. Bien au-delà de l'évocation de deux moments du parcours de Mireille, une situation-problème de sa pratique professionnelle actuelle et un souvenir du vécu scolaire, nous sommes bien confrontés ici à la richesse expérientielle de la sollicitation de l'histoire du sujet comme facteur décisif de remise en perspective de ce qui se

joue dans l'implication ici et maintenant de l'acteur pédagogique.

### Conclusion

J'aimerais conclure en soulignant que le travail effectué sur cette étude de cas se trouve, au point où j'en suis de mon parcours de recherche, au carrefour de différents axes qui contribuent, chacun à leur manière, à alimenter la problématique des modes de distanciation et de prise de conscience utilisés en analyse de pratique.

#### Centration sur soi, centration sur l'autre

L'un des enjeux du travail qui s'effectue au cours de la séance est pour Mireille de lâcher son désir propre, l'ambition qu'elle a elle pour Angélique. Il s'agit de mettre en place un autre mode d'écoute, d'entendre Angélique au point où elle en est, et de la comprendre. La compréhension, ici, c'est bien reconnaître l'autre comme sujet, en tant qu'il ne se conforme pas à mon désir. Non pas se résigner, mais différer l'échéance. Réaffirmer la confiance, confiance en Angélique et confiance dans le travail du temps, dont on peut espérer qu'il l'amènera, quand elle y sera prête, à accepter de faire le lien et à décider qu'elle peut manifester qu'elle sait lire. Ce qui à la fois répond au désir de Mireille, et rend à Angélique sa liberté. L'intervention vise à réinstaurer l'alliance entre Mireille et Angélique, à créer les conditions pour que se renoue le contrat d'un travail à deux. Une réelle prise en compte de l'autre, par adresse directe, ou par changement de perspective, en se positionnant à la place de l'autre et en tentant de s'exprimer depuis ce point de vue décentré, est un mode de distanciation à la fois très puissant et très difficile, en ce qu'il suppose d'échapper aux pièges multiples des identifications et des projections.

#### Recadrage par l'évocation d'une situation du passé : temps subjectif et identité professionnelle

J'utilise très souvent l'évocation d'une situation de réussite pour permettre au sujet de réenvisager une situation qui lui pose problème à la lumière des stratégies mises en œuvre dans un contexte où il a été compétent. Ce qui me paraît très spécifique à cette étude de cas est d'avoir travaillé d'abord sur l'analogie plus que sur le contraste. Il s'agissait de viser la compréhension de l'autre plus que la mise en place d'un savoir-faire. La richesse du souvenir qui surgit est d'offrir à la fois l'analogie recherchée, et une ouverture vers une issue possible pour sortir de l'impasse momentanée où se trouve la relation entre Mireille et Angélique.

Ce qui me paraît ici déterminant, c'est le rôle du temps, à de multiples niveaux :

**Rôle de distanciation d'abord :** Mireille peut voir le présent à la lumière de ce qui s'est joué et réso-

lu pour elle-même dans son histoire. Le souvenir de référence éclaire à la fois les deux aspects de la difficulté : pour l'avoir elle-même vécu, elle peut comprendre à quel point Angélique est bloquée, mais aussi savoir que ce blocage peut prendre fin en laissant le temps au temps. Ce qui redonne sa place à l'espoir.

**Rôle d'implication ensuite :** Mireille peut aussi ressaisir de l'intérieur de son vécu le statut de la durée, plusieurs années de non-compréhension, avant que l'évidence jaillisse, libérant à la fois la joie d'avoir enfin compris, et la révolte profonde de n'avoir pas été correctement aidée. Et donc savoir que la durée jouera son rôle aussi dans l'histoire d'Angélique. Mais aussi recontacter la colère, la volonté de ne jamais tolérer que des élèves puissent traverser des zones d'incompréhension sans tout faire pour les en sortir. Ce qui explique le caractère insupportable de son impuissance dans ce contexte précis, par rapport à l'exigence absolue qu'elle a vis à vis d'elle-même dans son travail d'enseignante spécialisée. Et du même coup, une fois posé qu'ici le déclencheur ne sera sans doute ni immédiat ni de l'ordre du pédagogique, il reste à exprimer la confiance et à la transmettre à l'enfant en souffrance.

Ceci met bien en évidence à quel point le souvenir du passé scolaire qui émerge semble en résonance avec la manière dont Mireille vit son identité professionnelle actuelle. Bien au-delà de l'étude de cas, ce qui se joue ici entre le temps court du récit d'un moment de pratique et le temps court de l'évocation d'un moment spécifié du vécu d'élève, c'est peut-être l'un des fils conducteurs qui donnent sens au temps long du parcours professionnel. Dans les multiples chaînes associatives qui ont pu se construire au fil de l'histoire, un chemin se trouve tracé là, entre rapport à l'école et rapport au savoir, qui suggère des cohérences internes, qui indique à titre d'hypothèse l'une des origines du mode d'implication dans le métier. Par quelle alchimie nos vécus d'élèves ont-ils au fil du temps, des événements et des rencontres, étayé les valeurs qui sous-tendent nos pratiques ?

#### Références bibliographiques

Faingold N. (1997). Contre exemple et recadrage en analyse de pratiques, in Vermersch P. et Maurel M., Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris, ESF.

Faingold N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. Actes du Colloque international " Recherche et Formation des enseignants " des 5, 6, 7 Février 1998. IUFM de Grenoble.

Vermersch P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris, ESF.

**Indications pour l'examen critique d'un extrait recueilli suivant la méthode du sosie.**

Catherine Le Hir.

**Contexte du récit :**

Un musicien d'orchestre (trompettiste) a reçu la consigne suivante :

*"Supposez que je sois votre sosie et que demain je me trouve en situation de devoir vous remplacer dans votre travail. Quelles sont les instructions que vous voudriez me transmettre pour que personne ne s'avise de la substitution ? "*

Dans le texte ci-après, ce trompettiste s'adresse à un intervenant et il lui explique la tâche qui consiste à être la doublure de la première trompette d'un grand orchestre lors d'une symphonie. (Récit rapporté par Yves Clot (1997) L'échange avec un "sosie" pour penser l'expérience, Société française n°3 (53), 51-55).

**L'extrait :**

*Le trompettiste : "Vous êtes sa doublure, c'est à dire qu'en fait c'est vous qui mettez le paquet dans les gros tutti très fort quand le chef d'orchestre fait signe aux trompettes de passer par dessus toute la masse orchestrale"... Il peut "avoir besoin d'arrêter de jouer pendant un temps très bref, quatre-cinq secondes, et il faut que vous le repreniez juste avant qu'il arrête et que vous jouiez pendant qu'il arrête et que vous continuiez un ou deux temps une fois qu'il a repris".*

*"C'est une histoire de sensation, vous sentez que votre collègue n'arrive plus à respirer. Vous le sentez physiquement. Il a une respiration très haute, donc il n'arrive pas à prendre suffisamment d'air. Vous le voyez respirer. Il est tendu et la première chose qui ne va pas c'est la respiration. Et donc vous êtes à l'écoute de ce qu'il fait, de comment il est, vous devez être prêt à jouer tout le temps en même temps que vous vous préparez à jouer à tel endroit et pas à tel autre. Vous devez faire attention parce qu'il est très possible qu'il se penche un peu vers vous, avant l'endroit convenu et le fait de se pencher vers vous veut dire "reprends-moi". Il vous a fait venir parce qu'il sait qu'il peut avoir une défaillance. C'est très important que vous ne trahissiez pas sa confiance. L'orchestre ne sait pas à quel point, en fait, vous êtes impliqué avec lui. Vous dépassez simplement l'aide que vous devriez apporter, vous allez plus loin... vous le faites parce que c'est un ami. D'ailleurs, quand vous êtes arrivé lundi, la deuxième phrase qu'il vous a dite, c'est "je suis rassuré que tu sois là".*

*"Cette phrase ne vous a pas mis très à l'aise parce que vous ne connaissiez pas l'œuvre que vous deviez jouer et, d'un point de vue purement technique, il y a des choses qui vous conviennent mieux que d'autres. Vous savez qu'il n'est pas très en forme et vous vous êtes dit : "Si en plus ce n'est pas le type de musique qui vous convient le mieux, il va falloir s'accrocher". Vous avez vite découvert qu'en fait ce n'était pas le cas. Mais à la limite, il vous fait une plus grande confiance que celle que vous vous faites vous même".*

**Propositions pour guider l'analyse du récit :**

(Position de parole) Avez-vous des éléments d'information pour dire quelle relation le trompettiste entretient-il à ce qu'il dit ? Repérez-vous des moments qualitativement différents ?

En utilisant la référence à la grille des informations satellites de l'action et/ou les domaines de verbalisation, structurer ce qui est dit. Qu'apprend-on ?

En vous mettant dans la peau de ce trompettiste (vous savez jouer de la trompette !), que savez vous que vous devez faire, pour faire comme lui ?

Sur quoi auriez-vous besoin d'être informé pour pouvoir tenir son rôle de façon efficace ?

Quelles sont les questions que vous auriez alors à lui poser ?

## Programme du séminaire

Vendredi 26 janvier 2001

de 10h à 17 h 30

→ 41 rue Gay-Lussac

salle 63, quatrième étage

Paris 5<sup>ème</sup> , RER Luxembourg

### Journée thématique

L'analyse de pratique

Organisée par Maryse Maurel

Avec la collaboration et la participation de :  
Armelle Balas, Jean-Pierre Dupuis, Nadine Faingold, Catherine Le Hir, Claudine Martinez, Mireille Snoeckx.

- Programme de la séance de mars 2001.
- Discussion à partir des articles.

---

---

### Agenda

→ Vendredi 26 janvier 01

Vendredi 23 mars 01

Vendredi 8 juin 01

→ Journée pédagogique

Jeudi 25 janvier 2001 de 10 h à 18 h

38 rue Nolle,

Paris 17<sup>ème</sup>, métro Place de Clichy

(réservée aux membres actifs certifiés et en cours)

---

---

### Sommaire du n° 38

1-15 *Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires.* Mireille Snoeckx.

16-22 *Des récits et des hommes : expérientiel de Saint Eble août 2000.* Mireille Snoeckx.

22-30 *Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre.* Nadine Faingold.

31 *Indications pour l'examen critique d'un extrait recueilli suivant la méthode du sosie.* Catherine Le Hir.

---

---

### Expliciter

Est le journal de l'association loi de 1901 GREX

Groupe de recherche sur l'explicitation

38 rue Nolle Paris 75017, 01 44 90 97 87

courriel : grex@grex.net, site www.grex.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Prix au numéro : 40 FF ,

Abonnement (cinq numéros ) 180 FF de mai à mai.



Husserl

Extrait de *Philosophie Première* tome 2, p 110.  
*Théorie de la réduction phénoménologique.*

*"Au cours de cette dernière réflexion, il s'est révélé clairement aussi que nous devons l'accès à la subjectivité transcendantale non seulement en fait à la méthode décrite, mais encore que celle-ci ou un méthode analogue s'avère indispensable pour la découvrir.*

*Découvrir, je souligne. Personne n'a besoin d'attendre qu'il découvre son moi empirique naturel, qu'il se découvre soi-même en tant qu'homme. Tout homme parvenu à maturité et éveillé à la conscience se trouve donné à lui-même comme homme avec son moi humain et sa vie psychique humaine, il fait l'expérience naturelle de soi-même dans la réflexion naturelle qu'il pratique chaque fois qu'il dit : je perçois, je me souviens, je prends plaisir à telle ou telle chose, je désire, je veux, etc. D'autre part, il fallait d'abord découvrir la subjectivité transcendantale ; chacun doit la découvrir pour soi-même, et tout d'abord il doit découvrir la sienne au moins une fois en sa vie. Il ne la découvrira que grâce à une méthode qui le libère de la contrainte que lui imposent les motivations de la vie naturelle."*