

Expliciter 113

La réflexivité dans la formation des enseignants : Quelle posture pour le formateur ? Quel travail pour le formé ?

Philippe Péaud
philippe.peaud@univ-poitiers.fr
ESPE - Université de Poitiers
Responsable du master Formateurs d'adultes,
Accompagnement, conseil,¹

Inscrit dans le mouvement de professionnalisation qui, depuis une vingtaine d'années, a fait évoluer le rôle des enseignants, la formation professionnelle des enseignants stagiaires met au cœur du dispositif l'analyse de l'expérience. Les différentes réformes du recrutement des enseignants n'ont rien changé à cet égard puisque l'analyse des situations vécues en classe figure toujours dans la formation professionnelle des enseignants stagiaires, à côté de l'acquisition de connaissances et de compétences, de la réponse à des besoins spécifiques et de l'échange de pratiques professionnelles. La réflexivité, conçue comme la capacité à analyser son expérience, fait donc toujours partie des objectifs de formation contribuant à la construction des compétences professionnelles. Cela rencontre les résultats de nombreux travaux faisant de la réflexivité un des moyens importants pour former à ces compétences professionnelles (Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P., 2012). Cet accent mis sur la réflexivité apparaît lié au fait que la formation doit contribuer à construire la capacité à agir en pleine autonomie et responsabilité dans des situations complexes. L'acte de formation confronte alors le formateur à l'autonomisation du sujet, à la prise en considération du singulier. Dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants stagiaires, cette question de la prise en considération de la singularité est liée au développement de l'analyse des pratiques, démarche de formation centrée sur la réflexion sur la pratique et cherchant à formaliser des savoirs d'action, à développer la compréhension des situations professionnelles mais aussi à accompagner un véritable retour sur soi.

1. Problématique et recueil de données

Dans un contexte de formation professionnelle continuée, c'est-à-dire d'acquisition d'un ensemble de compétences requises pour l'exercice d'une profession, la prise en considération du sujet suppose que le formateur laisse au formé une place pour exister, car la singularité advient en actes ; loin d'être une totalité achevée dont nous pourrions faire le tour en inventoriant de façon exhaustive ses éléments, le sujet est en perpétuelle reconstruction car l'action le pousse à se réorganiser. Cela crée une tension entre deux logiques :

- celle de la conformation au référentiel de compétences, nécessaire pour pouvoir accéder à la position sociale de titulaire de la Fonction Publique ;

¹ Cet article est la version actualisée d'un texte initialement publié dans Béziat, J. (Ed.). (2013). *Analyse de pratiques et réflexivité: Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative*. Paris: L'Harmattan.

- celle de démarches de formation professionnelle, fondées sur le travail réflexif, nécessaires pour permettre au futur professionnel de mobiliser à bon escient ses ressources dans des situations complexes.

Le formateur doit alors aller et venir entre deux postures : l'une lui permettant de contrôler la régularisation de la pratique du futur professionnel, l'autre lui permettant d'accompagner un processus d'auto-questionnement permettant au praticien d'analyser ce qui s'est passé et d'évaluer les effets de son action. Comment fait-il quand il est confronté à ce moment où se rencontrent la singularité d'une identité et la conformité à la norme professionnelle ?

Cet article examine la question du travail réflexif. Il s'appuie sur un recueil de données qui consiste en la transcription d'un enregistrement d'un entretien entre un formateur et un professeur stagiaire, pendant lequel est utilisée l'entretien d'explicitation. Il s'agit de contribuer à l'élucidation des liens entre ces deux postures professionnelles de l'étayage que sont l'accompagnement et le guidage (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

2. Analyse du corpus

Dans cette contribution, la réflexivité est conçue comme un processus de retour de la pensée sur elle-même, un processus d'introspection, que nous allons observer dans le cadre d'un entretien. C'est pourquoi nous allons adopter une approche psychophénoménologique (Vermersch, 2012), prenant en compte les actes de parole (Austin, 1970) du professeur stagiaire, d'une part en tant qu'ils renvoient aux domaines de propriétés de l'expérience (Vermersch, 2014, p. 36-41), - le vécu émotionnel, le vécu sensoriel, le vécu aperceptif ou vécu de la pensée (l'évocation d'images mentales par exemple), le vécu de l'action (déroulement des actions élémentaires) -, et, d'autre part, en tant qu'ils renvoient à la relation du sujet interviewé à ces différents domaines de l'expérience (*idem*, p. 56-59), - la « position de parole incarnée » s'accompagnant d'un sentiment de revécu et la « position de parole abstraite » dans laquelle la situation de référence n'existe pas comme évocation d'un vécu concret.

L'entretien est structuré en quatre parties : délimitation du moment qui va faire l'objet de l'analyse de pratique ; description par l'enseignant stagiaire de sa pratique dans le moment choisi ; décryptage du sens de ce moment par l'enseignant stagiaire ; avis du formateur. Le travail d'analyse va porter sur la deuxième partie de l'entretien (description par l'enseignant stagiaire de sa pratique dans le moment choisi), qui est centrée sur un travail réflexif ; la transcription intégrale de cette deuxième partie figure en annexe. Utilisant la technique de l'entretien d'explicitation (*id.*), la formatrice (Gaëlle) accompagne une enseignante stagiaire (PE) dans l'élaboration progressive de la description détaillée du moment choisi : un travail sur le langage en maternelle, plus précisément sur l'expression des émotions en s'appuyant sur la confection de visages en carton à l'aide de vignettes auto-collantes représentant différentes expressions des yeux et de la bouche.

Si nous répartissons les répliques selon les domaines de propriétés de l'expérience et les deux positions de parole, nous obtenons le tableau suivant :

	Vécu émotionnel	Vécu perceptif	Vécu aperceptif	Vécu de l'action
Position de parole incarnée		54 répliques	4 répliques	108 répliques
Position de parole abstraite	4 répliques	4 répliques		6 répliques

La forte prédominance du vécu de l'action ne nous surprend pas dans la mesure où, dans cette partie de l'entretien, l'intention de la formatrice est de faire décrire une pratique professionnelle ; l'importance qu'elle accorde au vécu perceptif est à mettre en lien avec cette idée qu'un professionnel est un praticien capable de réagir en situation et, donc, d'être attentif aux multiples *feedbacks* que celle-ci lui renvoie (ici, ce que font et disent les élèves) pour réguler son action de façon à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés.

Notre point de vue sur la réflexivité plaçant celle-ci dans le champ de l'introspection, c'est dans les verbalisations se rapportant à la « position de parole incarnée » que nous pouvons en

observer la manifestation. Vermersch (2005) donne les actes de parole que l'interviewer doit mettre en œuvre pour que l'interviewé opère ce travail réflexif, ce qui donne la répartition suivante :

	Induire le ressouvenir	Se rapporter aux universaux de la structure du vécu	Renvoyer à une description plus fine	Faire parcourir diverses strates du vécu
Production de l'effet perlocutoire attendu	12 répliques	18 répliques	8 répliques	26 répliques
Non production de l'effet perlocutoire attendu		4 répliques		10 répliques

Nous allons les illustrer avec des extraits de l'entretien :

Induire le ressouvenir en incitant le sujet à mobiliser sa mémoire autobiographique ce qui l'amène à retrouver des éléments de sensorialité (auditif, visuel, corporel, émotionnel). Le terme de ressouvenir est emprunté par Vermersch à Husserl ; il désigne un mode particulier de rappel en mémoire par lequel le passé se redonne comme un vécu et non comme un savoir sur le vécu : voir les répliques 69 à 72 dans la transcription figurant en annexe.

Se rapporter aux universaux de la structure de tout vécu (étapes chronologiques, prises d'information et leur traitement) en dirigeant l'attention du sujet sur un contenu sans le nommer directement, lui laissant la possibilité de le décrire selon ce à quoi il a accès en mémoire : voir les répliques 140 à 144 pour un exemple à propos d'une prise d'information.

Renvoyer la personne vers une description plus fine de son expérience, en prenant appui sur ce que dit le sujet : voir les répliques 202 à 210.

Faire parcourir diverses dimensions du vécu en incitant le sujet à désengager son attention de ce qui lui revient en mémoire : voir les répliques 153 à 168 qui montrent comment Gaëlle désengage l'attention de l'enseignante stagiaire, focalisée sur ce qu'elle entend, pour lui faire décrire ce qu'elle fait.

Quand l'enseignante stagiaire est dans une « position de parole incarnée », elle opère le réfléchissement de son vécu. Le terme « réfléchissement » désigne une activité de la conscience réfléchie qui se donne au sujet comme conscience de formes sémiotiques, de supports, de représentations signifiantes (Piaget, 1977, p. 303-307). Le réfléchissement est un acte par lequel une représentation se crée. Cela se manifeste par le fait que l'enseignante stagiaire doit d'abord se remémorer son vécu passé pour s'en construire une représentation avant de pouvoir le mettre en mots. D'où l'apparition de temps de silence, par exemple dans les répliques 81 à 84 où ce premier temps apparaît à la réplique 82, et la construction progressive d'une représentation dont elle vérifie la justesse par rapport à ce qui lui revient de son vécu, par exemple dans les répliques 183 à 188, et en particulier la réplique 188, - « Donc, ouais, voilà, j'ai fait ça » -, qui traduit la découverte d'une facette de son vécu ; ce réfléchissement permet également de corriger une première impression, - « (4s.) Non, j'vois tout le monde en fait qui est euh... ben qui attend en fait. » (PE70) -, de vérifier si ce que lui propose la formatrice correspond à son expérience vécue (répliques 75 à 78).

3. Résultats

Cette analyse d'une expérience singulière et concrète d'un travail réflexif permet d'interroger, dans une perspective qualitative, le rapport à l'expérience selon deux angles : le travail opéré par l'enseignant stagiaire pour se retourner sur son vécu passé, qui prend la forme d'une saisie réflexive à la fois rétrospective, intentionnelle et signifiante ; les moyens mis en œuvre par la formatrice pour que la fonctionnaire stagiaire opère ce travail réflexif, moyens fondés sur la prise en considération de ce qui se passe pour le sujet quand il revient sur son expérience vécue, passée. Dans cette situation d'entretien, se construit un rapport à l'expérience.

Nous allons chercher à rendre intelligible ce que l'on appelle communément, dans une approche clinique (Mucchielli, 2009), la parole ou la vérité du sujet, c'est-à-dire sa dynamique, la façon singulière qu'il a d'organiser son monde et de s'y tenir.

Du côté de la fonctionnaire stagiaire, ce rapport à l'expérience passée se construit grâce à deux activités réflexives, à la fois successives et en interaction : le réfléchissement et la réflexion. Le réfléchissement crée une représentation du vécu qui n'était, jusque-là, qu'agi. Il permet une reconstruction progressive de plus en plus détaillée du vécu passé, ce qui provoque, à la fin de l'entretien, une prise de conscience par l'enseignante stagiaire : « ... et là, j'me rends compte, en fait, qu'on peut faire du langage d'une autre manière » (PE292) ; cette prise de conscience débouche, un peu plus tard dans l'entretien, sur l'esquisse d'un nouveau scénario pour agir : « ... Ben, j'en tire que... j'en tire qu'en fait ils apprennent beaucoup plus quand ils sont entre eux, en interaction, que quand c'est moi qui fait les choses... » (PE322). Il s'agit d'un véritable travail « avec soi », nécessité par les difficultés liées à la remémoration du vécu passé, à la construction d'une représentation signifiante et à sa mise en mots (Vermersch, 2012). A chaque fois que l'enseignante stagiaire est en « position de parole incarnée », dans une posture réflexive, elle agit telle un chercheur, un explorateur de son vécu ; d'où l'importance, pour elle, de la justesse de la mise en mots, de la résonance pour elle, de cette dernière, par rapport à la remémoration de son vécu. Le réfléchissement, dans la mesure où il permet à l'enseignante stagiaire de reconnaître son vécu, permet l'élaboration d'objets de pensée sur lesquels elle peut exercer sa réflexion ; celle-ci est nécessairement seconde puisqu'elle s'appuie sur ce qui a été conscientisé, qui devient un objet de recherche d'intelligibilité. C'est ce qui se passe dans la troisième partie de l'entretien où le questionnement du formateur² l'amène à décrypter le sens de ce moment en affinant progressivement la verbalisation de sa valeur pour lui (Faingold, 2004). En définitive, la compréhension de ce qui a été réussi s'est transformée en une règle d'action profondément ancrée dans l'identité professionnelle de l'enseignant stagiaire comme en témoigne vers la fin de l'entretien cette réplique à propos de sa prise de conscience : « Oui, oui, ça me tient bien » (PE342).

Du côté du formateur, la construction du rapport à l'expérience de l'autre, à son vécu passé, est pris dans une tension entre deux logiques (Vial, 2001, p. 63-73) : la logique du contrôle, centrée sur la vérification de la qualité de la description de la pratique ; la logique de l'accompagnement, centrée sur le processus d'autoquestionnement du praticien construisant progressivement une compréhension de ce qui s'est passé. Dans la logique de contrôle, la formatrice est dans la posture du douanier (Vial, 2001, p. 99) privilégiant la mise en conformité avec ce qui est attendu ; dans l'exemple étudié dans cette contribution, cela se traduit par des questions cherchant à en vérifier la présence ou l'absence : « Tu vois quelque chose ? Tu entends quelque chose ? » (Gaëlle69) ; « Tu penses à quelque chose en même temps, tu te dis quelque chose ? » (Gaëlle75) ; « Et tu fais quelque chose quand il prend les yeux ? » (Gaëlle81) ; etc. La formatrice obtient souvent une absence de réponse ou bien une réponse négative de la part de l'enseignante stagiaire. Elle inscrit l'analyse des pratiques dans le champ de l'analyse de situations, cherchant des données pour alimenter ses propres hypothèses. Dans la logique de l'accompagnement, la formatrice est confrontée, comme l'enseignante stagiaire, à un travail *avec soi* puisque toute la difficulté, pour elle, va être d'inscrire l'analyse de pratiques dans un travail d'exploration par l'autre du sens de son expérience, un travail fait de tâtonnements, de reprises,

² « ... le moment où y se joue vraiment quelque chose de très important pour toi, il se situe où, dans tout ce qu'on vient de dire ? » (Gaëlle243)

« D'accord. Et quand Ryan te dit ça, qu'est-ce qu'est important pour toi ? » (Gaëlle247)

« Hum, hum. Alors ce qui était important pour toi c'est qu'il était dans le jeu et que ça t'a surprise. C'est comme ça que tu le dirais ? » (Gaëlle255)

« D'accord. Et alors quand on... maintenant qu'on a fait le tour de ce moment-là, qu'on a vu ce qui est important pour toi euh... qu'est-ce qui t'apparaît, finalement, quand on regarde cette situation ? » (Gaëlle285)

« Et quel enseignement tu en tires de ce constat, là, que tu viens de faire... » (Gaëlle321)

d'ajustements, tout ce qui dit l'enseignante stagiaire étant passé au crible de la justesse pour soi (résonance). La formatrice doit rendre ce travail possible, ce qui la positionne différemment par rapport à son identité professionnelle, celle d'une formatrice détenant des savoirs et des catégories descriptives et interprétatives. Comme le souligne Ferry (1983, p. 57), ce travail « se fonde sur l'imprévisible et le non-maîtrisable », car l'expérience singulière est irréductible : la valeur de ce que le sujet a vécu est dans l'affirmation de ce qu'il a vécu. Cet imprévu doit d'abord être accueilli. Le premier temps consiste alors à se référer au vécu, à se focaliser sur l'expérientiel, ce qui suppose de permettre au formé de décrire sa pratique de la façon la plus juste pour lui et donc, pour la formatrice, de suspendre en quelque sorte sa manière habituelle d'interpréter ce que lui dit l'autre : laisser le temps à l'autre de mettre en mots son vécu avant de chercher à interpréter ce qu'il dit. C'est ce que Piguet (1975, 4439³) appelle le « renversement sémantique » : « Le terme de renversement sémantique que nous employons déborde largement le cadre de la seule sémantique comme science. De manière générale, il envisage un renversement de la manière qu'a l'homme de se relier au monde en le déterminant, au profit d'une liaison « passive », où l'homme accueille d'abord le sens du monde afin de pouvoir, sans le dénaturer, le transmettre par voie de connaissance ». Le concept de « renversement sémantique » met l'accent sur une caractéristique essentielle de la mise en mots d'aspects agis du vécu : le langage doit se subordonner à la réalité qu'il essaie de nommer. Autrement dit, il y a deux manières de se rapporter au vécu : l'une part d'un discours sur la chose (la connaissance) et la détermine, ce qui permet de repérer des cas particuliers qui actualisent la connaissance, c'est-à-dire que ce qui importe ce n'est pas la singularité du vécu mais qu'il comporte des caractéristiques conformes à la loi générale édictée par la connaissance ; l'autre mouvement part de cette chose, ce qui suppose, dans un premier temps, de l'accueillir dans sa singularité, donc sans se référer à la connaissance, d'une façon « non loquace » pour reprendre le vocabulaire de Piguet. Il y a donc, pour le formateur, deux façons de tourner son attention vers le vécu passé de l'autre : soit être dans l'aller-chercher à partir de ce qui est déjà conceptualisé, donc mis en mots ; soit dans l'accueil du vécu agi pour laisser apparaître le contenu de ce vécu. Soit le travail réflexif est inscrit dans une approche guidée par les savoirs détenus par le formateur, cela tient d'un travail de recherche à partir de ses propres catégories, la signification donnée à la pratique analysée étant déjà déterminée ; il s'agit pour le formateur d'en vérifier la conformité. Soit il inscrit le travail réflexif dans une approche accueillant le vécu de l'autre *tel qu'il vient*, ce qui le place, de fait, dans une posture d'accompagnateur dans la mesure où il ignore tout du vécu de l'autre (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

Cela conduit à proposer une modélisation des postures du formateur telle que présentée en annexe dans le schéma intitulé : Le rapport à l'expérience de l'autre, à son vécu. En définitive, ce travail de réflexion sur le vécu se présente comme un travail de compréhension de ce qui s'est passé, dont la qualité est à la mesure de l'expérience et des catégories descriptives et interprétatives possédées par les personnes impliquées dans ce travail : les formés, le formateur. Si ce travail réflexif s'inscrit dans une approche « cognitive » (en se référant d'abord à des savoirs externes apportés par le formateur), il tient d'un travail de recherche à partir de catégories qui guident le retour sur la pratique vécue. La logique de contrôle est alors pleinement présente. Si ce travail réflexif s'inscrit dans une approche "expérientielle" (faire l'expérience de re-contacter son vécu passé pour le décrire), il tient d'un travail d'exploration du sens, fait de tâtonnements, de reprises, d'ajustements ; tout ceci étant passé au "crible" de la justesse (au sens musical, la résonance) par le formé lui-même (Vermersch, 2012, p. 391-431). La logique d'accompagnement y a alors sa place. Cela suppose que celui qui parle sur sa pratique suspende sa représentation du monde pour faire de nouveau l'expérience de son vécu, lâcher prise pour re-contacter son expérience passée afin de pouvoir l'envisager sous un autre point de vue, point de vue à construire à l'aide de catégories descriptives et interprétatives, catégories à disposition du formé ou mise à disposition par un tiers,

³ Ce chiffre correspond au numéro du paragraphe et non à celui de la page. L'ouvrage n'est pas paginé.

le formateur par exemple. Tout va dépendre de la façon dont le formateur agit avec ces savoirs (catégories descriptives, catégories interprétatives) :

- Prend-il en charge l'analyse à l'aide de ces savoirs ?
- Les met-il à disposition pour que les formés s'en emparent pour analyser ?
- Rend-il possible l'exploration du vécu par les formés eux-mêmes grâce à ces savoirs ?

Ce point est d'importance, car ce qui est en jeu c'est le moyen d'inscrire le travail réflexif aussi dans une approche « expérientielle » et non plus uniquement dans une approche « cognitive ». L'enjeu est alors, à l'aide des catégories descriptives construites par le formé et/ou proposées par le formateur, d'élaborer un discours descriptif, passé par son auteur (le formé) au crible évoqué plus haut. Il s'agit, pour le formé, de construire des significations provisoires, qu'il peut travailler, élaborer dans la durée. Les catégories ont alors une triple fonction :

- Elles permettent d'avoir accès au vécu de la pratique.
- Elles permettent de construire un sens nouveau à ce vécu.
- Elles permettent de le transformer en objets de connaissance, disponibles pour de futurs usages.

Ce qui donne au final trois expressions, correspondant à trois postures pour le formateur : prendre en charge, mettre à disposition, rendre possible. Soit une espèce de curseur avec, à une extrémité (prendre en charge) une prépondérance de la dimension explicative dans le travail réflexif (ce qui centre l'analyse de pratiques sur la résolution de problème et met en avant l'expertise du formateur ; le contrôle externe) et, à l'autre extrémité (rendre possible) une prépondérance de la dimension compréhensive (ce qui centre l'analyse de pratiques sur le « travail avec soi » et met en avant l'accompagnement) ; quant à l'expression : mettre à disposition, elle centre l'analyse de pratiques sur la formation, mettre à disposition étant un acte de transmission.

4. Conclusions

L'exemple de la transcription d'un entretien entre une formatrice et une enseignante stagiaire permet de s'interroger sur la nature du travail d'analyse et d'interprétation de soi et de l'autre que comporte la démarche d'analyse de pratiques.

Du côté de l'enseignante stagiaire, ce travail repose sur une démarche d'auto-analyse des processus impliqués dans la mise en œuvre des actions, autoquestionnement qui vise à donner du sens à ce qui s'est passé. Ce travail, qui s'opère par la redécouverte d'éléments de la pratique professionnelle, peu à peu verbalisés tout au long du réfléchissement du vécu, a pour résultat de donner un nouveau point de vue, donc de nouvelles possibilités d'action ; dans un second temps réflexif, le décryptage des valeurs impliquées par l'engagement dans une pratique donne un sens nouveau à celle-ci : « Peut-être quelque chose a bougé, quelque chose a... et puis aussi le fait qui... que j'sois... en fait, finalement, j'ai pas été tant que ça importante dans l'activité » (PE300). Autrement dit, ce que l'enseignante stagiaire développe, c'est une intelligence des situations, une compréhension de ce qui s'est passé.

Or, ce travail réflexif est étroitement dépendant de la façon d'agir de la formatrice au cours de l'entretien. L'enjeu nous semble lié à la question de l'usage des catégories descriptives proposées ; pour que ce travail réflexif soit possible, le formateur doit permettre à l'autre d'élaborer un discours descriptif et de le passer au crible de la justesse, la justesse pour lui. Ce n'est possible que si le formateur et le formé construisent ensemble des significations provisoires, qu'on peut travailler, élaborer dans la durée. Les catégories servent alors de voie d'accès, d'« instrument de déchiffrement » et permettent une appropriation (Ferry, 1983, p. 58). Réfléchir *le* vécu pour réfléchir *sur* le vécu, c'est rendre possible le travail réflexif. Autrement dit, le formateur doit développer une intelligence de la singularité, c'est-à-dire une compréhension de l'autre, qui s'inscrit dans la problématique plus large de la connaissance de l'individuel (Piguet, 1975).

Références bibliographiques :

Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Trad. de l'anglais par G. Lane. Paris: Le Seuil.

- (Première édition en anglais, 1962).
- Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente*, 160(3), 81-99.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Mucchielli, A. (Dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd.). Paris: A. Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Eds.). (2012). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (4^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Piaget, J. et al. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante : Vol. 2. L'abstraction de l'ordre et des relations spatiales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piguet J.-C. (1975). *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*. Neuchâtel: La Baconnière.
- Vermersch, P. (2005). Prendre en compte la phénoménalité. Propositions pour une psychophénoménologie. *Revue d'intelligence artificielle*, 19 (1-2), p. 57-75.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: De Boeck Université.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des professionnels exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck Université.

ANNEXE 1
Entretien 2 – Gaëlle / PE2
(extrait)

57	Gaëlle	Alors on va, on va pas aller trop vite sur ce moment-là. Donc, là, y a Ryan qui est tourné vers les autres là, à ce moment là. C'est le moment qui t'intéresse, là, qu'on est en train d'explorer... le moment où Ryan... ça commence là ?
58	PE2	Ouais.
59	Gaëlle	Ça pourrait commencer là.
60	PE2	Oui
61	Gaëlle	D'accord. Donc il est là, il est à côté de toi, il est tourné vers les autres et toi, tu fais quoi à ce moment là quand Ryan est à côté de toi et tourné vers les autres ?
62	PE2	Alors... euh... j'lui transmets le matériel, en fait.
63	Gaëlle	Alors quand tu lui transmets le matériel, comment tu t'y prends pour faire ça ?
64	PE2	Alors j'lui donne, donc, la langue... le carton.
65	Gaëlle	Oui... tu lui donnes le carton, ouais.
66	PE2	Oui et après j'lui dispose les... toutes les vignettes qui représentent les yeux devant lui.
67	Gaëlle	D'accord, donc tu lui donnes le carton... tu lui donnes toutes les vignettes qui représentent les yeux et quand tu fais ça, tu fais quelque chose en même temps ?
68	PE2	... Et ben j'lui dis qu'il faut qu'il choisisse euh... qu'il choisisse d'abord une vignette pour les yeux.
69	Gaëlle	D'accord, donc tu es là, tu lui distribue ses vignettes, tu lui dis qu'il faut qu'il choisisse d'abord une vignette pour les yeux... Tu fais autre chose en même temps ?

		Tu vois quelque chose ? Tu entends quelque chose ?
70	PE2	(4s) Non, j'vois tout le monde en fait qui est euh... ben qui attend en fait.
71	Gaëlle	D'accord, tu vois tout le monde qui attend... Tu vois quoi, quand tu vois tout le monde qui attend ? Qu'est ce que tu vois ? A quoi tu vois qu'ils attendent ?
72	PE2	Bon, parce qu'ils sont tous tournés vers Ryan.
73	Gaëlle	Y sont tournés vers Ryan, d'accord, hum, hum.
74	PE2	Voilà... ils ont pas le réflexe d'aller, ben, comme un peu plus à la fin de la séance, d'aller tripoter les étiquettes... ou euh ...
75	Gaëlle	Donc ils ont pas ce réflexe-là. Tu vois vraiment ce réflexe-là, d'accord. Donc tu vois ça, tu distribues à Ryan. Tu penses à quelque chose en même temps, tu te dis quelque chose ?
76	PE2	...
77	Gaëlle	...tu fais autre...
78	PE2	Non.
79	Gaëlle	Non. Bon, donc ça continue je ne sais pas moi... Ensuite qu'est-ce qui se passe quand tu fais tout ça ? Et que tu vois tout ça ?
80	PE2	Donc après, ben...il a pris un... il a pris des yeux.
81	Gaëlle	Il a pris des yeux. Donc, il prend des yeux... et quand il prend des yeux... Donc tu viens de distribuer les yeux... tu lui as dit de prendre les yeux... il a pris des yeux, d'accord ? Et tu fais quelque chose quand il prend les yeux ?
82	PE2	...
83	Gaëlle	Qu'est-ce que tu fais ?
84	PE2	Oui, j'lui donne le morceau de Patafix pour... euh... (<i>inaudible</i>)
85	Gaëlle	D'accord, d'accord, tu lui donnes le morceau de Patafix, d'accord et puis ?
86	PE2	Voilà, donc, je lui dis de l'accrocher derrière...
87	Gaëlle	D'accord, d'accord.
88	PE2	... de l'accrocher sur son tableau.
89	Gaëlle	Oui.
90	PE2	Voilà, donc, je fais ça.
91	Gaëlle	Et tu penses à quelque chose en même temps ?
92	PE2	... Non.
93	Gaëlle	Donc il est là...
94	PE2	Non, il dit, en fait j'lui ai dis... pour... j'l'encourage parce qu'en fait c'est tellement rare...
95	Gaëlle	D'accord. Hum, hum.
96	PE2	... j'lui dis euh... j'ai dû lui dire : « Oh, c'est bien, oh là, là ». C'est vrai que les autres... enfin ... sont encore plus...
97	Gaëlle	D'accord. Alors, à quoi tu sais qu'il faut lui dire ça à ce moment-là ? Qu'est-ce qui te fait décider de dire ça à ce moment-là ?
98	PE2	... Pour le maintenir en fait .

99	Gaëlle	D'accord.
100	PE2	... Pour le maintenir dans l'activité et euh... lui dire que... lui faire comprendre en fait que ce qu'il a pris, c'est pas idiot.
101	Gaëlle	D'accord.
102	PE2	Voilà...
103	Gaëlle	Et... à quoi tu sais qu'il faut lui dire ça, à ce moment-là ?
104	PE2	... Ben... parce que, enfin, j'pense qu'il se sent valorisé, en fait, en...
105	Gaëlle	Hum, d'accord.
106	PE2	...en faisant ça, donc euh ...
107	Gaëlle	D'accord. Donc tu lui dis ça parce que tu penses qu'il se sent valorisé et en même temps tu me parles des autres. Qu'est-ce que tu voulais me dire à propos des autres ?... Donc les autres...
108	PE2	Les autres y sont vache... enfin... y sont super attentifs.
109	Gaëlle	Et à quoi tu le sais, ça? A quoi tu le vois ça ? Qu'est-ce tu vois ?
110	PE2	Ben, parce qu'ils ont tous les yeux tournés vers lui et je sais qu'il y en a qui sont quand même... (<i>inaudible</i>)
111	Gaëlle	D'accord !
112	PE2	Et puis j'ai un p'tit garçon qu'est à côté qui ... (<i>inaudible</i>)
113	Gaëlle	Donc là tu viens de dire ça à Ryan pour l'encourager et il y a tous les autres qui sont là vers toi... et alors qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu fais ?
114	PE2	Et ben là, j'lui dis... j'lui dis maintenant, de choisir une bouche.
115	Gaëlle	Hum ,hum... Donc, quand tu lui dis de choisir une bouche, tu lui dis ça comme ça : « Maintenant, tu choisis une bouche » ?
116	PE2	Voilà, ouais.
117	Gaëlle	D'accord. Hum, hum.
118	PE2	... Oui, j'lui, voilà : « Maintenant, tu choisis une bouche ». Donc il a choisi la bouche qu'il souhaitait.
119	Gaëlle	D'accord. Donc, il choisit la bouche qu'il souhaite et, elle est comment cette bouche ?
120	PE2	C'était un sourire...
121	Gaëlle	D'accord. Un sourire.
122	PE2	... un grand sourire
123	Gaëlle	D'accord. Donc là, il a choisi sa bouche.
124	PE2	Voilà.
125	Gaëlle	Et toi, tu fais quoi ?
126	PE2	Et ben, je lui donne à nouveau un morceau de Patafix...
127	Gaëlle	D'accord.
128	PE2	... pour qu'il la colle sur le carton. (<i>rires</i>)
129	Gaëlle	D'accord. D'accord. Et quand tu lui donnes le morceau de Patafix, tu fais autre chose ? Tu vois quelque chose ? Tu entends quelque chose ?

130	PE2	... Non je...
131	Gaëlle	D'accord.
132	PE2	...j'ai pas fais attention...
133	Gaëlle	D'accord. Donc, alors, ensuite, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu fais ?
134	PE2	... Alors, là, il a assemblé ses deux visages.
135	Gaëlle	Hum, hum... et toi ? quand il a assemblé ses deux visages, tu fais quoi ?
136	PE2	... Euh, j'ai dû... j'pense que j'ai dû lui dire euh... quelque chose du style : « Oh la, la ! C'est bien ! Il a trouvé quelque chose de bien. Attendez, attendez, il va vous le montrer ».
137	Gaëlle	Hum, hum.
138	PE2	Donc, euh... et à partir de là, en fait, j'lui ai dit , j'lui ai dit : « Vas-y ! Une fois que tu auras terminé, tu lèves ton carton ».
139	Gaëlle	Hum, hum.
140	PE2	Donc il a levé son carton et euh... donc là ça s'est affolé autour de la table.
141	Gaëlle	Hum, hum, hum.
142	PE2	Et j'ai dit... enfin...j'ai dit euh...
143	Gaëlle	D'accord. Donc, là, quand tu dis : « Ça s'est affolé autour de la table »... qu'est-ce qui se... qu'est-ce que tu vois ? A quoi tu sais que ça s'est affolé autour de la table ?
144	PE2	Ben... parce que j'leur avais dit avant : « Tu dis... euh... on lève son doigt avant de dire quelque chose » et ben en fait, et ben, j'en ai qui se sont levés (<i>inaudible</i>).
145	Gaëlle	Donc, là, quand tu les vois, qu'est-ce que tu penses, qu'est-ce que tu te dis ?
146	PE2	Je me dis : « Oh, la, la, j'suis, j'suis ». Enfin je leur dis : « On lève son doigt... on attend que ce soit... »
147	Gaëlle	Hum, hum.
148	PE2	... que j'ai »... Et là, en fait, j'ai devancé Ryan...
149	Gaëlle	Hum, hum
150	PE2	... en interrogeant quelqu'un.
151	Gaëlle	Hum, hum
152	PE2	... et euh... et c'est après qu'il m'a dit...euh... « Mais non, c'est pas comme ça »...
153	Gaëlle	D'accord. On s'arrête. On revient sur ce moment-là. Donc il y a tout ce bruit et tout et quand tu entends tout ce bruit et que tu devances Ryan pour interroger quelqu'un.... comment tu t'y prends pour devancer Ryan ? Pour interroger quelqu'un ? Qu'est-ce que tu fais ?
154	PE2	...
155	Gaëlle	Ça se passe comment ?
156	PE2	Et ben... en fait... euh... il y a quelqu'un qui a donné la réponse, en fait, sur le sentiment... C'est parti, en fait...
157	Gaëlle	C'est parti.
158	PE2	Et alors...
159	Gaëlle	Donc, là quand tu entends quelqu'un qui donne la réponse sur le sentiment, qu'est-

		ce qui se passe pour toi ?
160	PE2	Et ben là, j'ai dit (<i>inaudible</i>)
161	Gaëlle	D'accord, donc tu dis ça... Et quand tu dis ça, tu fais quelque chose aussi en même temps ? (<i>inaudible</i>) Tu fais quoi d'autre ?
162	PE2	... Euh...
163	Gaëlle	Tu t'dis quoi ?
164	PE2	... Je dis juste euh... (<i>tout bas</i>) « On avait dit qu'il fallait pas le dire ».
165	Gaëlle	D'accord. Tu dis ça : « On avait dit qu'il fallait pas le dire » et tu vois quelque chose quand tu fais ça : (<i>tout bas</i>) « On avait dit qui fallait pas le dire » ? (<i>inaudible</i>)
166	PE2	Ben... toujours... (<i>inaudible</i>).... autour de la table, en fait...
167	Gaëlle	D'accord, d'accord. D'autres choses qui se passent, que tu vois, que tu entends ?
168	PE2	(4s) Non, je...
169	Gaëlle	D'accord. Donc, ensuite, comment ça continue ?
170	PE2	Et ben, j'ai donné la parole à quelqu'un d'autre... puisqu'il l'avait dit... Donc, j'ai donné la parole...
171	Gaëlle	Donc y a quelqu'un qui a dit ça et là tu donnes la parole à quelqu'un d'autre... Qu'est-ce qui te fais décider de donner la parole à quelqu'un d'autre ?
172	PE2	... Parce qu'il avait pas respecté la consigne.
173	Gaëlle	D'accord. Donc tu donnes la parole à un enfant...
174	PE2	Voilà, ouais, j'ai donné la parole à (<i>inaudible</i>).
175	Gaëlle	Comment tu décides de donner la parole à cette enfant -là?
176	PE2	... Ben, j'ai dit son prénom, simplement.
177	Gaëlle	Tu dis son prénom, ah, ah...
178	PE2	J'ai dis : « Est-ce que tu peux nous dire si t'as trouvé ce que veut dire le visage...
179	Gaëlle	Hum , hum
180	PE2	... de Ryan ? ». Donc elle a dit euh... ce qu'elle pensait.
181	Gaëlle	Hum, hum.
182	PE2	Et euh...
183	Gaëlle	Et là, au moment où elle dit ce qu'elle pense, tu fais quelque chose ?
184	PE2	(7s) J'pense que j'ai... enfin... j'suis pas sûr mais j'pense que j'ai dû faire lever le carton un peu plus haut de Ryan, parce que c'est vrai qu'il l'avait un peu penché...
185	Gaëlle	Hum, hum.
186	PE2	... Enfin, il l'a... le remettre droit pour bien... Voilà.
187	Gaëlle	Hum , hum.
188	PE2	Donc, ouais, voilà, j'ai fait ça.
189	Gaëlle	Hum, hum.
190	PE2	Et après, j'ai demandé comment est-ce qu'elle l'avait... comment est-ce qu'elle... pourquoi est-ce qu'elle disait ça.

191	Gaëlle	Hum, hum
192	PE2	Voilà.
193	Gaëlle	Qu'est-ce qui fait que tu dis ça à ce moment là ?
194	PE2	... Euh, ben pour qu'elle justifie...
195	Gaëlle	D'accord.
196	PE2	... sa réponse auprès des autres.
197	Gaëlle	D'accord, ton intention c'est qu'elle justifie sa réponse, oui ?
198	PE2	Ouais. Donc... et là elle m'a fait : « Parce que »... alors euh... « parce que », ah oui, elle m'a fait ça : « Parce qu'il a la bouche » euh...
199	Gaëlle	Hum, hum.
200	PE2	Et je lui ai dit : « Oui, d'accord. Donc, comment on peut lui dire qu'elle est cette bouche ? ». Et là, elle m'a refait ça et...
201	Gaëlle	Hum, hum.
202	PE2	... et donc, là, j'suis passée, j'ai demandé en gros à tout le groupe, j'ai dit euh...
203	Gaëlle	Et comment tu t'y prends pour demander à tout le groupe ?
204	PE2	Je leur ai dit : « Qu'est-ce que vous en pensez ? Comment est-ce qu'on dit quand la bouche elle est comme ça ? »
205	Gaëlle	Qu'est-ce qui te fait décider de t'adresser à tout le groupe à ce moment-là ?
206	PE2	... Parce qu'y avait le p'tit garçon qu'était à côté de moi aussi qui avait dit la bouche euh...
207	Gaëlle	Hum, hum.
208	PE2	Et donc en fait comme j'me suis, comme j'ai vu qui y'en avait deux qui euh... enfin qui avaient pas dit le mot, je me suis adressée à tout le groupe, pour que... enfin pour faire émerger le mot, pour savoir si y'en a qui le connaissaient.
209	Gaëlle	Hum, hum, d'accord.
210	PE2	Et en fait j'ai une petite fille, donc, qui m'a dit : « Il a la bouche souriante ». Voilà, donc, euh... j'ai dit : « (<i>inaudible</i>)... oui, il a la bouche souriante »... Et après je leur ai dit : « Faites voir comment vous faites la bouche souriante ».
211	Gaëlle	Hum, hum.
212	PE2	Voilà, donc ils l'ont fait... Voilà et c'est à partir de ce moment-là que Ryan m'a dit : « Mais non, maîtresse... »
213	Gaëlle	Donc, là, ils font la bouche souriante et Ryan te dit : « Mais non ».
214	PE2	Oui. Il me dit : « Mais non, maîtresse, on avait dit que c'était pas comme ça ».
215	Gaëlle	D'accord. Donc là, Ryan te dit ça. Et alors, quand Ryan te dit ça, qu'est-ce que tu fais ?
216	PE2	Et ben là j'ai fait, j'ai fait : « Oh ! »
217	Gaëlle	Qu'est-ce que tu te dis ?
218	PE2	« Ah, oui, mince ! »
219	Gaëlle	D'accord, tu fais « Ah oui, mince ! » et en même temps que tu fais ça, qu'est-ce que tu te dis ? A quoi tu penses ?

220	PE2	Ben là j'me suis dit : « C'est pas moi... J'ai pas respecté les règles du jeu ».
221	Gaëlle	D'accord.
222	PE2	Donc en fait, et ben, j'ai dit à Ryan ...j'ai dit : « Tu as raison, donc, vas-y, interroge quelqu'un ».
223	Gaëlle	D'accord. Et quand tu lui dis ça, tu penses à autre chose en même temps ?
224	PE2	... Non, j'suis...enfin...j'lui ai dit ça ...
225	Gaëlle	« Vas-y, interroge quelqu'un »
226	PE2	Oui.
227	Gaëlle	D'accord. Tu fais autre chose, non ? Tu fais rien, tu penses à rien d'autre ?.. Tu lui dis ça.
228	PE2	Ben, j'me suis sentie bête en fait...
229	Gaëlle	D'accord.
230	PE2	... sur le moment.
231	Gaëlle	D'accord. Quand tu te sens bête, y'a autre chose aussi qui se passe pour toi ?
232	PE2	... Non... Enfin les autres ont même pas réagi en plus...
233	Gaëlle	D'accord, d'accord. Donc là tu t'es dit ça et alors ensuite ?
234	PE2	Et ben ensuite j'lui ai dit ça et euh... et là en fait il a interrogé quelqu'un, il a interrogé un copain qui ne levait pas le doigt, pour le coup, mais euh... Et il a demandé à Jules qui était à côté de lui et euh... Enfin, il a réfléchi et il a dit : « Jules ? ». Donc Jules a répété le sentiment...
235	Gaëlle	Hum, hum
236	PE2	... et après, moi j'lui ai redemandé : « Pourquoi est-ce que tu dis ça ? »
237	Gaëlle	Hum, hum.
238	PE2	Voilà...et donc il a répété : « Parce qu'il a la bouche souriante »... « parce qu'il a la bouche souriante »... Voilà.
239	Gaëlle	D'accord.
240	PE2	Donc, en fait ça faisait répéter le terme et puis, j'ai rectifié ma ... mon erreur.
241	Gaëlle	D'accord. Là on a fait le tour du moment important que tu voulais explorer ?
242	PE2	Hum.

ANNEXE 2

Le rapport à l'expérience de l'autre, à son vécu

