

GERARD Alexis  
Mémoire de Master Formation de Formateur  
Université de Nancy 2  
U.F.R. Connaissance de l'Homme

# Faire le récit de sa pratique professionnelle

*Enjeux et usages  
pour une formation expérientielle*

Guidant : Jean-Marc PARAGOT

*Année 2007*

Je remercie tous les étudiants du Master 2 avec lesquels j'ai partagé cette année d'étude à l'Université.

Je remercie également les formateurs et enseignants rencontrés cette année ou les années précédentes et qui m'ont soutenu et aidé dans mes recherches et dans ma pratique.

Je remercie Jean-Marc Paragot, compagnon de route, présent depuis mes premiers pas de formateur dans le champ professionnel, et dont la pratique et les réflexions partagées ont guidé mon travail d'écriture.

Je remercie également pour leur soutien et leur disponibilité Christiane Riboni, Nadia Caillio, Sylvain Riss et Pierre-André Dupuis.

« Rien de plus facile que les idées et rien de plus difficile que la description des faits.»

Hans Jünger

# Table des matières

<b>Avant-propos</b> .....	5
<b>Première partie : Le cadre</b> <i>Etre là</i> .....	7
<b>Deuxième partie : L'outil</b> <i>Repères méthodologiques et appuis théoriques</i> .....	17
<b>Troisième partie : La pratique</b> <i>Les récits et leur analyse</i> .....	31
Première .....	32
L'atelier d'écriture en question .....	38
Un atelier d'écriture .....	44
<b>Quatrième partie : Le formateur</b> <i>Se construire</i> .....	54
<b>Conclusion</b> .....	65
<b>Références bibliographiques</b> .....	66

# Avant-propos

*Faire le récit.* L'auteur est un religieux. « La foi en Dieu n'a rien à voir dans cette affaire. Religion vient d'abord du latin (*relegere* : recueillir, rassembler ; *religare* : relier) » (Orsenna, 1997). Faire le récit aurait à voir avec le **nomadisme** ; *nomadisme* où s'émancipe la curiosité et qui prend la forme d'expérimentations, dans une pratique ; d'une ouverture à des lectures, des dialogues multiples. Et puis le récit aurait à voir avec **relier** : de retour chez lui Ulysse tisse ensemble, par son récit, les morceaux du monde qu'il a visité (Orsenna, 1997).

Deux ans après avoir expérimenté le récit (*écrire* surtout mais aussi *dire*) comme **moyen réflexif de ma pratique enseignante** et donc comme **moyen d'auto formation** (Gérard, 2004), je reviens aujourd'hui avec cet **outil** pour me frayer un nouveau chemin dans un autre métier : formateur. Ce mémoire de Master se situe dans une certaine continuité et, à la fois, en complète rupture avec le mémoire de Maîtrise, soutenu en septembre 2004 à Nancy. Ce qui est différent, ce sont *les intentions de recherche*. Démontrer que **faire le récit de sa pratique et l'analyser est un moyen de formation** est aujourd'hui un objectif secondaire. Cela n'en demeure pas moins un objectif, mais il s'agit « d'enfoncer le clou », de poursuivre ce travail en profitant de « l'appel d'air » de la réussite de l'expérimentation mise en œuvre dans le précédent mémoire.

**Faire le récit de sa pratique est un outil pour se former :**  
comment se l'approprier ?  
comment se former à son utilisation ?  
quelles en sont les conditions ? les enjeux ?

Ce qui est commun, c'est l'outil et la méthodologie utilisés. Les appuis théoriques qui s'attachent au récit de la pratique seront ici à la fois approfondis et diversifiés. Autre similitude, la méthode vise à améliorer ma pratique professionnelle par l'acquisition et le renforcement de compétences et par un questionnement de mon identité de praticien. Il s'agit d'expérimenter l'écriture de la pratique et son analyse et de revenir sur cette expérience pour répondre à la question : *Comment se forme un formateur ?*

Ce mémoire se veut en être l'expérimentation.

Il se développera en quatre parties :

*Partie 1* : Une étude du **cadre** de travail : le cadre comme lieu de *possibles* pour une pratique ;

*Partie 2* : Une réflexion théorique autour de l'**outil** « écriture » ;

*Partie 3* : Une réflexion sur ma **pratique** ; réflexion qui prendra aussi la forme d'une pratique : j'écris des récits et j'y porte une analyse ;

*Partie 4* : Une réflexion sur le formateur. Il s'agit d'un « retour sur expérience », d'un retour sur les trois parties précédentes. Cette quatrième partie se place résolument dans le champ de la formation de formateur. Elle a vocation à être un temps (donc à installer la réflexion dans une temporalité) de *reprise*. En cela, elle a un statut particulier. Les trois premières parties peuvent se lire dans un ordre quelconque car elles sont à placer côte à côte pour décrire une simultanéité de réflexions, de faits, dont est constituée la réalité complexe.

## Intention

Il s'agit ici de réfléchir à cet outil qu'est le récit. Réfléchir, c'est à dire repérer les enjeux et les usages – en lien avec l'auteur et les pratiques où il va puiser, et qui en sont le *prétexte*.

1. Pour cela il y a un **travail de référencement**, qui joue comme justification et comme appui. Travailler avec / par le récit relève d'une vision de l'apprentissage, de la formation de l'Homme et par là même de son *rapport au monde* qu'il s'agit de mettre à jour un tant soit peu. Il s'agit pour le formateur de repérer *ce qui se joue* quand il utilise cet outil mais également *ce qu'il fait* quand il l'utilise.

2. Travail de référencement donc et **travail d'énonciation**, lorsque je vais *dire / écrire* ma pratique de formateur utilisant cet outil.

La démarche qui consiste à articuler référencement et énonciation, tout autant que les résultats obtenus, a l'ambition d'être **une aide** pour tout formateur qui travaille *avec / par* les récits.

## Parcours personnel

Le choix de cet outil – le récit – est une évidence tant l'écriture est pour moi, depuis de nombreuses années, un intérêt quotidien. Je ne fais pour le moment pas de distinction entre *écriture* et *récit*. Depuis 1996, année de ma première participation à un atelier d'écriture, cet exercice (l'écriture au sens large) a pris dans ma vie une place singulière. *Exercice* au sens de *travail*, d'effort et d'habitude. Deligny, 1991: « Dites-vous que ce que vous avez lu -me « lisant » - si vous l'avez entendu, vous auriez pu l'écrire vous-même. Il ne s'en faut que d'un effort et d'une habitude à prendre. Patience. »). Pour ce qui est de la formation, l'écriture me *forme* et c'est également un outil que j'utilise pour mon travail de formateur. Je la pratique et je la fais pratiquer. Hypothèse - étrange peut-être - que je pose : s'il ne faut pas nécessairement enseigner (ou avoir enseigné) pour accompagner des enseignants en formation, il est nécessaire d'écrire soi-même (étant alors *écrivain*) pour accompagner les personnes dans l'écriture. Affaire à suivre.

L'écriture résonne de façon double : sur le plan de ma pratique de formateur, et c'est là l'objet du présent écrit, et sur le plan de ma recherche, qui, ici prend la forme d'un mémoire.

## L'objet de recherche

Ce que je (re)cherche – le but, donc – c'est ***comment un formateur se forme***, se construit. En *arrière-plan* – et c'est également une recherche, qui prend la forme d'une expérimentation, il s'agit de réfléchir à la démarche pour accéder à ce but. Cette démarche se spécifie ici comme un outil qui est, à la fois, pour le formateur, outil pour former et *se* former. Deuxième niveau : le formateur se *forme à* et se *forme par* l'écriture. Je me forme *par* en me formant *à*, et inversement, l'un et l'autre simultanément. Cette démarche relève d'une **formation expérientielle** (D. KOLB).

Pourquoi se placer dans le champ de la *complexité* pour ce qui est des visées et ne pas l'assumer dans la démarche ? S'il est nécessaire d'établir des distinctions pour porter une analyse, c'est bien de distinguer ce qui dans la réalité n'est pas disjoint pour étudier comment les parties s'articulent, se mêlent, se métissent.

## Première Partie

# Le cadre

## *Etre là*

Comment décrire l'ensemble mouvant des situations flexibles sans ces inclinaisons, sans les angles qui tournent autour de la position ponctuelle et qui, en la transformant, finissent par la définir, voire par la supprimer ? Le sens ne dépend pas que de la situation seulement, il est la position même et sa fluctuation dans le temps. Comment décrire la circulation des messages eux-mêmes sans une sorte d'inversion qui transforme les points en chemins et ceux-ci en ceux-là, comme si les anciens sujets se mettaient soudain à circuler rapidement autour des messages, contenus et repères fixés ?

Michel Serres (1990)

*En quoi le quoi une étude sur l'écriture professionnelle s'intéresse-t-elle au « cadre » ? Le « cadre » est à envisager comme structure et conjoncture pour ce qui se passe dans l'ici et maintenant et de ce qui en advient. Une action se déroule dans un lieu, qui a une histoire, qui s'inscrit dans une temporalité. Il y a les acteurs, les institutions, la société, qui interagissent sous l'influence d'enjeux et de déterminismes. Le « cadre » n'accueille pas l'action – ici l'action d'écrire et de faire écrire dans une visée formative – elle la détermine. On rejoint l'idée de praxis comme ensemble des démarches qui modifient à la fois la pratique et celui qui la fait (objet et sujet) et qui englobe réalités et concepts ouverts à plusieurs dimensions (Lefebvre, 1965, p.9). S'intéresser au « cadre » ce n'est pas s'égarer dans l'indétermination de l'objet d'étude mais c'est assumer la complexité de l'objet dont l'étude nécessite une ouverture. « Seule une pensée d'un certain type, à savoir l'intellect analytique traditionnel, confond fermeture et détermination, ouverture et indétermination » (Id. p.10). Faire une action de formation s'est inter-venir dans un lieu. Penser une action de formation c'est questionner ce qui souvent est un impensé : Où suis-je ? D'où je parle ? Du lieu matériel au « paysage théorique », les imaginaires que nous « habitons » sont à interroger pour comprendre le sens de nos actions.*

## Approche théorique du « cadre »

Edgar Morin dans son ouvrage *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000), distingue le multidimensionnel, le contexte, le global et le complexe. Point de départ de ma réflexion sur le « cadre » elle s'enrichira d'autres apports et de réflexions personnelles pour ensuite se déplacer sur le « local » de mon terrain professionnel.

### Multidimensionnalité

« Cadre » renvoie à une multidimensionnalité tant pour la société – ou un groupe humain moins important – que de l'être humain. Lui « est à la fois biologique, psychique, social, affectif, et rationnel » (Morin, 2000, p.38). Pour la société, chaque dimension (politique, économique, sociale, etc.) est en « inter-rétroactions permanentes avec toutes les autres dimensions » (*Id.* p.38).

### Contexte

Le mot contexte est proche du mot « cadre ». L'approche privilégiée – et quelque soit la question envisagée – est qu'une donnée ou une information est à considérer *en contexte*. De sorte que l'effort pour comprendre un concept (la formation, l'écriture, etc.) va consister non seulement en une abstraction de plus en plus importante mais en une mise en contexte.

« Cadre » est ici à envisager de façon *large*. Il comprend des éléments d'espace et de temps (au sens de *temporalité*). La distinction entre espace et temps n'est pas toujours évidente. « L'espace d'un instant » (Puyuelo, 2002). Le temps fait des *volute*s (Lefebvre, 1959). Cette collusion entre les deux idées peut prendre corps dans l'idée de *parcours*. Tout « cadre » serait alors à la fois *carrefour* et *étape*. L'intervention du formateur et la rencontre avec les formés seraient alors « à la croisée des chemins ». L'existence et la conscience d'un *avant* et d'un *après* donnent au présent de la rencontre et du travail en commun une densité particulière. Pourquoi ? Parce que ce présent-là a pour objet l'*avant* et l'*après* « professionnel » des personnes en formation. Ce moment de formation se contextualise donc, - aussi – *provisoirement*. Provisoire : « qui a lieu, qui se fait en attendant un autre état de chose » (*Larousse Classique*, 1979). Le *provisoire* et l'*attente* sont constitutifs du contexte de formation.

### Global

Le global est « l'ensemble contenant des parties diverses qui lui sont liées de façon rétroactive et organisationnelle » (Morin, *Id.* p.37). Le global est plus qu'un contexte c'est un tout organisateur, dont nous faisons partie – la société par exemple. En ce qui concerne la formation, les choix d'une société en la matière (orientation des politiques de formation, législation, moyens alloués, etc.) sont « présentes », sont contenus dans l'action locale de formation. Les *actions locales* (et singulières), du fait de leur existence, donnent *sens* aux choix globaux, qui sans elles ne seraient que des idées non réalisées. La relation est *aporétique* : l'un et l'autre, ensemble, indissociables.

### Complexité(s)

Sur un plan épistémologique, ce mémoire veut s'inscrire dans le champ de la *complexité* (Morin, 1990). La réalité n'est pas compliquée (décomposable alors en éléments simples, mêmes très nombreux) – et donc n'est pas *explicable* totalement – mais elle est *complexe* – et à *comprendre*. Morin utilise volontiers – respectant ainsi l'étymologie du mot – du tissu (la trame, la chaîne) : est *complexe* ce qui est *tissé ensemble*. Pour la condition humaine, Morin parle d'*étouffe*. Les images et métaphores sont toujours imparfaites, certainement. L'inconvénient de l'image du tissu, c'est qu'il peut se défaire pour retrouver les fils en leur simplicité. Le « détricotage » complet est possible.

Personnellement, j'userai plutôt d'une métaphore « astronomique » : la réalité est une *nébuleuse*.

Attention, elle n'est pas nébuleuse, sinon elle serait obscure. La *nébuleuse* est un objet tantôt lumineux, tantôt obscur aux contours imprécis (d'après le *Larousse Classique*, 1979). La nébuleuse est une masse de gaz qu'on ne peut isoler complètement et qui forme un équilibre : si on modifie un



élément, les autres éléments le sont également.

Il existe une complexité *horizontale*, qui englobe l'ensemble des éléments et facteurs qui se mélangent dans le présent d'une situation. Il y a également une complexité *verticale* (Hess, 1991), au sens de *temporelle*. Il existe une méthode d'analyse qui, pour expliquer un fait présent, remonte le temps jusqu'à l'origine de ce fait, à l'origine de son apparition. Une fois ce premier mouvement effectué, il s'agit ensuite de reprendre l'histoire de ce fait en suivant la progression – pas à pas – de ce fait jusqu'au présent, jusqu'à aujourd'hui. Cette méthode utilisée de façon systématique par Sartre, est en fait connue comme « La méthode d'Henri Lefebvre » (Hess, *Id.*) dite aussi méthode *régressive-progressive*. Il ne s'agit pas d'appliquer cette méthode d'analyse dans ce mémoire mais de prendre conscience qu'un fait a une signification dans son contexte actuel d'apparition mais aussi dans son histoire. Cette conception est habituellement admise en psychologie en ce qui concerne un individu, mais elle est d'un usage beaucoup plus rare en histoire ou en sociologie.

---

## Approche pratique du « cadre » local

Il ne s'agit pas ici de faire une étude sur l'ensemble des éléments (et les rapports qui les lient) qui compose ce cadre « local » mais de mettre à jour la *complexité* de ce qui le compose. L'hypothèse est qu'un travail de réflexion sur le contexte (ou cadre) de l'exercice professionnel permet au **formateur** un *repérage* de ce qu'y s'y joue. Cette mise à distance (cette compréhension) peut permettre à la fois de dessiner les contours de sa professionnalité (qu'est-ce qu'un formateur ?), une ré appropriation de son rôle dans l'institution (de quelle logique suis-je l'agent ?) et d'améliorer son action et sa réflexion dans une visée de formation professionnelle (sur un plan de formation de formateur, donc). Il y a là une logique de *ré appropriation* que l'on peut appeler le *travail sur le travail* qui est en tension avec le *travail* (l'activité concrète) (Touraine, 1973).

Il s'agit de montrer qu'il n'existe de cadre sans les personnes qui le constituent et qui en sont constitués (le matérialisme), tout à la fois.

L'hypothèse est qu'une réflexion sur le cadre d'intervention est important au formateur pour agir et se former. Condition non suffisante mais nécessaire.

### Le type de formation

Le cadre professionnel dans lequel j'exerce la profession de formateur est le dispositif de formation ASH (Adaptation et Scolarisation des élèves en situation de Handicap) au sein de l'IUFM de Lorraine.

Mon statut est celui de formateur associé et praticien issu des « réseaux de terrain ».

Le dispositif ASH prend en charge la formation des professeurs des écoles spécialisés.

### Le public accueilli en formation

Il s'agit d'enseignants ayant déjà une qualification pour travailler dans une classe, dans une structure ou pour exercer une fonction en rapport avec l'enseignement spécialisé. Ces professionnels sont soit déjà sur un poste spécialisé, ou non. Lors de l'année qui précède la formation, certains futurs stagiaires occupent pour certains un poste d'enseignant spécialisé (et ce depuis plusieurs années parfois) d'autres non. L'ancienneté dans l'enseignement est également très diverse. A cela correspond des différences d'âge entre les stagiaires. Ajoutons à cela une grande diversité des parcours personnels et professionnels. Pour terminer, la formation touche à un grand nombre de statuts dans des structures d'accueil, des classes, des institutions toutes aussi diverses.

Le public accueilli est donc d'une grande hétérogénéité relevant de plusieurs facteurs.

## Les professionnels, les équipes du terrain professionnel des stagiaires

Le formateur n'a pas d'accès *direct* à ces personnes. Il s'agit dans ce cas du cadre élargi de la formation, voire à la périphérie de celle-ci. Le stagiaire fait partie du « groupe en formation » et puis il fait partie d'un autre groupe (plus ou moins important, plus ou moins *prégnant* selon le poste occupé). Il est intéressant de l'intégrer dans le cadre (l'environnement) car il constitue un élément de l'*identité* du stagiaire en formation en alternance. Le stagiaire a donc à composer avec des *identités multiples* à la fois dans le présent du temps de formation (professionnel sur le terrain, professionnel stagiaire) et également dans la temporalité d'un parcours (le professionnel que j'ai été, le professionnel que je vais devenir).

Mon expérience de formateur me permet d'affirmer que ces identités sont non seulement multiples mais mêlées. Le formateur doit en avoir conscience et doit accompagner le stagiaire dans son travail d'élaboration d'identités multiples, transitoires (professionnel stagiaire) et futures. L'identité professionnelle est un des objets de la formation. L'identité du stagiaire (ou du *formé*) est aussi un objet de formation qui se spécifie comme moyen dans la perspective globale de la formation.

L'*identité professionnelle* « en cours » lors du stage doit être l'objet d'une attention particulière. Le stagiaire se trouve en situation professionnelle sans encore avoir le statut – que confèrera (le cas échéant...) l'obtention de la certification – de professionnel « certifié », *labellisé*. Double fragilité donc :

- le professionnel stagiaire ouvert à l'altérité des apports et des questionnements lorsqu'il est « dans les murs » de l'institut de formation ;
- le professionnel « de terrain » soumis aux exigences de sa profession, sans être encore reconnu – par ses pairs - par la réussite à la certification, ni sans être toujours reconnu par ses compétences – d'ailleurs n'est-il pas *en formation* ?

Il est de la responsabilité du formateur (et l'équipe de formateur) d'aider les stagiaires à « recomposer les postures d'études susceptibles de structurer et de contenir la mouvance éclatée des connaissances distribuées » (Fath, 2006, p.4) ; les connaissances distribuées mais aussi *construites* et les « *à coups* d'altérité » de l'exercice professionnel dans l'alternance.

## L'alternance

Caractéristique de la formation en alternance, il y a au moins deux lieux : celui de la pratique professionnelle et celui de la « maison-mère » qu'est l'institut de formation. Ces espaces s'inscrivent dans une temporalité. Les deux espaces *s'alimentent* du point de vue des identités du stagiaire, du point de vue des savoirs d'expérience (voir plus loin) et des savoirs savants.

La formation se déroule sur deux années scolaires :

- Une année appelée « N-1 » où l'enseignant se porte candidat à la formation, puis - en cas d'acceptation- « entre » en formation par la participation à trois semaines de stage en fin d'année scolaire ;
- L'année « N », année de l'alternance où se succèdent les périodes *en situation professionnelle* et les périodes au centre de formation ;
- Lors de l'année scolaire qui suit (« N+1 »), et à partir d'octobre, les stagiaires passent leur certification en deux parties, le même jour. Il s'agit d'une part d'un examen pratique : deux séances de classe et un entretien et, d'autre part, une épreuve sur le mémoire professionnel : une soutenance (présentation par le stagiaire suivi d'un entretien).

## L'alternance : un archétype de la formation ?

Contrairement à l'enseignement, la formation est fondamentalement liée à une pratique (professionnelle). C'est l'*objet* de la formation. La formation se doit d'avoir une réflexion, un discours sur la pratique. Nous y reviendrons. De ce postulat, on peut en déduire que la formation en alternance est un modèle « archétypale » de la formation. « Archétypale » au sens d'*idéal* , d'exemplaire. L'alternance permet d'alterner phases d'expérimentation, de pratique et phases de prise de recul, de mise à distance pour analyser, questionner la pratique. L'alternance permet d'alterner les phases d'appropriation d'éclairages théoriques et les phases non seulement de pratiques mais

d'expérimentation. **L'alternance permet de faire « jouer à plein » la formation expérientielle** (voir plus loin).

La notion de « pratique » est à envisager de façon *large*, c'est à dire qu'elle ne se limite pas à l'*action* mais aussi aux *satellites de l'action* (Versmarch, 1994) : contextes (circonstances, environnement), le déclaratif (savoirs théoriques, savoirs procéduraux formalisés), l'intentionnel (buts et sous-buts, finalités, intentions, motifs) et jugements (évaluations subjectives, opinions et commentaires, croyances). La pratique est prise dans un système de représentations, dans des *imaginaires*. Elle est déterminée par de la subjectivité, de l'intersubjectivité, par le groupe, l'organisation, par l'institution (Ardoino, 1966).

### **Une dimension institutionnelle**

*Institutionnelle* au sens d'*Institution* (l'*Education Nationale*, l'*IUFM*, etc.) Le formateur y entre, en fait partie. L'institution pèse sur son action, l'encadre et la soutient.

« **D'où tu parles ?** » question récurrente au moment des événements de '68 et après.

### L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Crées en 1991, les IUFM proposent pour la première fois un lieu unique pour la formation des enseignants du premier degré *et* ceux du second, accompagnant et réalisant ainsi l'évolution statutaire des premiers.

Le recrutement se fait dorénavant au niveau Licence (niveau DEUG pour les Ecoles Normales) : cela a eut pour conséquence l'arrivée d'un public plus spécialiste d'une discipline. Avant la réforme récente, le DEUG avait une visée généraliste dans le cadre d'une discipline, la licence offrait un degré supplémentaire de spécialisation. Cette évolution du public accueilli a obligé – non sans difficultés – les formateurs IUFM (pour la plupart les mêmes qu'à l'Ecole Normale) à modifier leurs façons de faire, leur façon d'envisager la formation. Les difficultés rencontrées ont été sensibles surtout pour les anciens professeurs d'Ecole Normale dont certains avaient connu le recrutement des instituteurs en fin de troisième de collège. La création des IUFM enfonça le clou quant à une véritable – dans les intentions déjà – *formation d'adulte*. « Enfonça le clou » car la tendance était là, l'âge de recrutement des stagiaires (et de fait, le niveau d'étude) s'accroissant.

Le concours se fait à la fin de la première année (alors qu'il conditionnait l'entrée dans les Ecoles Normales).

### **Un cadre réglementaire**

Le cadre réglementaire est défini par le décret n°2004-13 du 5 janvier 2004 et arrêtés du 5 janvier 2004. Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004. Bulletin Officiel spécial n°4 du 26 février 2004.

### **Une adaptation locale**

Une *inévitabile* adaptation locale peut-on écrire. L'histoire du dispositif de formation, l'histoire des personnes qui le pilotent et le font fonctionner donnent une *tonalité*, une *teinte* à la formation qui **vit** à un endroit donné. Cet endroit a lui-même une histoire, une *culture*, des personnes qui les incarnent et qui en sont imprégnés. Cet environnement au sens large (jusqu'à l'histoire de la région, son actualité également) influe – y compris – de façon diffuse – sur ce qui se vit, sur ce qui se pense dans une formation. J. Oury (1997) parle de *sous-jacence*.

La « force » d'un responsable de formation et de son équipe c'est d'en avoir conscience, et cela peut *s'écrire*. Le **plan de formation l'écrit**. Il est porteur d'énonciation entendue comme *mise en scène de l'auteur et des autres* – ici le responsable de formation est le rédacteur et co-auteur – qui de part sa fonction *porte* la mémoire et l'expérience de son équipe, de son réseau qu'il dirige et qu'il anime.

Le plan de formation AIS (ASH aujourd'hui) 2003-2007 débute par un état des lieux du dispositif après les nombreuses années d'expériences. Etat des lieux des pratiques expérimentées, renforcées, états des convictions aussi, constituées, consolidées, assouplies par l'expérience. Il y a une expérience

acquise, une *culture* (faite de goûts, de convictions et de manières de faire, et qui constitue plus largement une «ambiance») affirmée car montée en conscience elle guide et soutient l'action. Ce processus d'apprentissage (expérientiel) des formateurs de formateurs est explicité et assumé, il fait aussi l'identité du dispositif.

Comme nous l'avons vu précédemment, le plan de formation *local* – et l'ensemble des actions qui en découlent – sont une partie d'un *tout* organisateur. Un formateur doit connaître le *tout* et les *parties* – où la *partie* qui le concerne. En cela il réalisera la vertu cognitive du principe de Pascal (1976, cité par Morin, *Id.* p.37) :

Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître les particulièrement les parties.

---

## Un cadre théorique pour la formation

### → *la formation expérientielle des adultes*

#### Quelles conceptions de l'expérience ?

Les formateurs ont conscience de la spécificité du public adulte auquel ils s'adressent et reconnaissent la nécessité de prendre en compte l'expérience des personnes en formation. Reste que le sens du mot *expérience* est peu souvent explicité.

Il est communément admis que si l'étymologie grecque renvoie à l'idée d'épreuve – *ex-pirere* en latin c'est sortir de l'épreuve, du péril -, le mot *expérience* recouvre une double acception : *la tentative* (tournée vers l'avenir) et *avoir l'expérience de* [quelque chose] (alors tournée vers le passé) (De Villers, 1991, p.13). D'un point de vue philosophique, la polysémie du mot le rend difficile d'emploi. Différentes conceptions se sont affrontées au cours de l'histoire des idées. La *formation expérientielle* s'appuie sur une conception *bachelardienne* de l'expérience. Il ne s'agit pas seulement de vivre, traverser des expériences pour apprendre et se former. Pas plus qu'il ne s'agit pas de puiser dans le puits des expériences passées pour apprendre et pour se former. L'expérience est nécessaire mais insuffisante. Insuffisante dans le sens où elle est un obstacle à dépasser. L'expérience dans sa dimension sensible *regorge* de savoirs et est « lesté du besoin de certitude subjective » (De Villers, p.17). Ajoutons - et autrement dit - qu'elle est *saturée d'imaginaire* (au sens de Castoriadis (1975), nous y reviendrons). Dans ce sens, elle est un obstacle. On peut ajouter que dès la perception - constitutive de l'expérience -, il y a *construction subjective*. Bachelard parlait de destruction ; le mot *déconstruction* - au sens d'*analyse* (mais pas seulement : c.f. J. Derrida (voir Partie 3))- convient provisoirement mieux . Ceci posé, l'opposition entre **savoir** et **expérience** (ni d'ailleurs, l'opposition théorie / pratique) ne tient plus et permet d'appréhender toute l'*épaisseur anthropologique* (qui implique l'être dans son entier, dans toutes ses dimensions d'Homme) et toute la *complexité* de l'expérience. Pas opposition mais *différance* (Derrida, 1968). L'expérience c'est l'expérience du sujet, c'est à dire l'articulation du sujet au réel extérieur (Kant). « Ce dernier ne se livre pas tel qu'en lui-même, mais dans ce que peut en appréhender le sujet » (De Villers, p.15). Toujours De Villers :

En ce sens, la connaissance n'a accès qu'au monde des apparences, des phénomènes. L'important est de bien saisir que ces phénomènes ne sont pas des choses étales dans la nature, mais le produit d'une construction du sujet connaissant. Ce produit n'est pas purement subjectif, relatif à telle ou telle personnalité, en tant que les principes d'élaboration de ces objets de connaissance (...) ne sont pas tributaires de la psychologie individuelle, mais communs à tous les hommes au titre de structures

transcendantales.

Avec Kant, l'expérience est le monde des objets construits. (pp. 15-16)

Cette vision de l'expérience peut-elle cohabiter avec cette autre vision de Bergson et de Husserl selon laquelle il existerait une connaissance intuitive issue d'une co-présence muette mais directe (donc directe dirait Deligny, le langage faisant écran, obstacle au réel) entre l'Homme et le réel, *muette* c'est à dire *hors du langage* ? Nous nous contenterons de poser la question en relevant qu'il y a **un ordre de connaissance non conceptuel** et que de l'admettre, sans pouvoir l'instrumentaliser, c'est fondamental car cela inscrit notre démarche dans une visée non totalisante, irréductiblement incomplète.

Nous venons d'éclairer et nous nous sommes positionnés sur une certaine conception de l'expérience. Voyons à présent ce que peut receler la notion d'apprentissage expérientielle en formation d'adulte.

### **A quelles conditions l'expérience peut être source d'apprentissage et de formation ?**

Retenons une définition. Coleman (1976) :

L'apprentissage [ou formation] expérientiel consiste essentiellement en la transformation de son expérience vécue en savoir personnel. La personne, au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information verbale ou écrite, doit pouvoir donner un sens à ce qu'il a vécu et construire des connaissances qui lui sont utiles (p.49).

Nous avons commencé à l'aborder, au niveau de l'expérience - niveau originaire - le sujet est pris dans un réseau de significations imaginaires, un réseau de représentations auxquelles il est *aliéné* (Lefebvre, 1959). Face à l'incertitude du réel (« Ainsi, la réalité n'est pas lisible de toute évidence. » Morin, 2000, p.95), les informations (savoirs) reçus dans l'expérience se sédimentent en fonction de l'intérêt du sujet (*l'assimilation* piagétienne) – intérêt *inconscient* -et dont le vecteur est le système de sens subjectif s'est élaboré au fil du temps, non sans heurts (*l'accommodation*) et sans régressions (la conception du développement d'H. Wallon). Ce système de sens peut renforcer le sujet dans ses représentations qui sont à la fois pertinentes et non pertinentes dans leur rapport au réel. Dans certains cas extrêmes, l'expérience vient briser ce système (expérience traumatique) laissant le sujet sans éléments de compréhension. Pour que l'expérience prenne sa dimension *formative* elle doit être interrogée. Elle doit pour cela être saisissable. D. Kolb (1984, d'après F. Landry, 1991) parle d'*appréhension*. Le sujet base sa *préhension* sur les caractéristiques tangibles et ressenties de l'expérience concrète, global. Kolb oppose l'*appréhension* à la *compréhension* qui elle est une lecture de l'expérience à partir de représentations et d'interprétations abstraites, théoriques (Landry, p. 20), et qui relève de l'*analyse*. Il semblerait que pour K

La phase où le sujet vit l'expérience est appelée par Kolb : **L'expérience concrète**.

*Remarques : Pour Kolb, lors de cette phase d'expérience, la personne adopte un mode de fonctionnement cognitif et un seul (mode exploratoire) (Chevrier & Charbonneau, 2000). Il isole ainsi différents mode de fonctionnement cognitif qu'il place à chaque phase du processus de formation expérientiel. Cette façon de faire vient très certainement de la conception même du modèle. Kolb a d'abord étudié les styles d'apprentissage pour ensuite construire son modèle. Nous avons déjà montré (Gérard, 2004) qu'au moment de l'expérience différents modes de fonctionnement cohabitaient. Par exemple, une personne peut agir en référence (consciente) à des éléments abstraits. L'expérience concrète est guidée par des idées – de façon souterraine le plus souvent. L'étude de Chevrier & Charbonneau ((2000)« Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb », Revue des sciences de l'éducation, 287-324, 26) montre cela: non seulement la personne passe d'un mode cognitif à un autre en fonction de la situation mais **doit** passer de l'un à l'autre pour qu'un apprentissage s'effectue.*

La formalisation de l'expérience est indispensable car elle permet (de façon incomplète) de

mettre à jour les représentations qui sont la *traduction* par le sujet du réel. « Cela veut dire qu'il n'y a d'apprentissage expérientiel que dans l'après-coup d'un dire qui témoigne de ce qui s'est rouvert dans le système de sens et les modalités de comportement établis. » (De Villers, p. 17). Reste que pour que le sujet effectue (y compris avec aide) cette formalisation langagière, l'expérience doit être *saisissable* c'est à dire ni trop traumatique, ni trop en adhésion avec le système de sens du sujet ; l'expérience alors *trop intégrée* se rend insaisissable et agit comme « idéologie pratique » (De Villers, p.17). Notre expérience de formateur nous permet d'affirmer que ces deux cas rendent très difficile la formalisation (et ensuite le questionnement) mais que la tâche n'est pas *impossible*. Nous verrons dans la Partie 3 (La pratique) que **le travail de l'inconscient** qui s'exerce dans la mise en mots - y compris dans ce qui n'est pas dit – *ouvre* des brèches dans les résistances installées. C'est dans ces moments là certainement que les questions éthiques – concernant le formateur – atteignent leur « point d' incandescence » (voir Partie 4 : Le formateur). L'action du formateur est essentiellement *pédagogique* ; si elle est *thérapeutique*, cela ne peut être que *de surcroît* (Diet, 1990). Mais en aucun cas *éducative* (Arendt, 1972). Nous y reviendrons.

A ce moment du raisonnement, nous pouvons retenir **deux conditions** : le *dire* et la *temporalité* (l'après-coup).

P. Vermersch (1997, cité par Paragot, 2001) :

Accéder à ce vécu, et plus encore, le décrire une fois le réfléchissement opéré sont des activités expertes, difficiles, demandant un apprentissage, un exercice assidu pour leur donner précision et stabilité.

Autrement dit, il faut accepter cette rupture épistémologique narcissiquement très brutale : ce qui m'est le plus intime dans l'acte même de le vivre, ne m'est pas donné comme connaissance, ni immédiatement (il faut l'élaborer), ni spontanément (il faut apprendre ce geste intérieur), ni facilement (il faut s'y exercer, et souvent le vécu se dérobe à mes tentatives maladroites pour le réfléchir) (p.1).

Une fois que l'expérience représentée est *dite* (dite ou écrite : *mise en récit*), le processus par lequel le sujet peut se former n'est pas fini. En effet, le *dire* agit comme une mise en forme représentée : il y a alors -et à nouveau- traduction. Le mot *traduction* est intéressant en tant que représentation du processus de transformation. L'*imaginaire* auquel est aliéné le sujet peut être comparé à une langue avec son vocabulaire, sa syntaxe, ses temps, ses usages. Le réel se trouve *traduit* par le sujet (à son insu), qui a sa propre langue. Le résultat est la réalité sous une forme *à la fois réelle et irréelle, vraie et factice* dans une relation *aporétique* (Morin, 2007). Une traduction n'est pas l'énoncé original : elle existe en *référence* à celui-ci et s'*énonce* dans un cadre référentiel *autre*. Le récit de l'expérience comme premier niveau de « traitement » de celle-ci relève d'une **méthode exploratoire** très intéressante. Nous y reviendrons dans la Partie 2.

L'expérience est alors disponible sous une forme qu'il s'agit de questionner, problématiser. Pour le sujet il s'agit de se déprendre de son système de représentations s'il veut véritablement questionner l'expérience dite et éviter le renforcement du sens, le renforcement des évidences déjà là, installées. Nous voyons que si la *problématisation* se pose comme **troisième condition** celle-ci nécessite un outillage intellectuel et un *regard autre* qui permettra de *se mettre à distance* et de *se déplacer autour* de la mise en mot. Se déplacer : « Si je vais de torrent à torrent, je trouve toujours le même torrent. Mais si je vais de rocher à rocher, le même torrent devient autre » (Alain, 1928, propos LII). A ce moment de la réflexion, nous choisissons de superposer mise à distance et la notion d'altérité. La mise à distance se spécifie comme *altérité*. L'altérité procède d'une autre subjectivité. Le questionnement prend la forme de feux croisés qui donnent à voir, qui donnent à voir autrement. Il peut s'agir du point de vue d'un autre (un pair, un formateur, un béotien) et/ou d'une théorie (le(s) auteur(s) étant autre(s) aussi). On peut parler de subjectivité à propos d'une théorie. Au moment du choix d'une théorie plutôt qu'une autre, le sujet se trouve impliqué (l'implication). L'éclairage théorique offre un point de vue, incomplet et de *parti pris*. En effet, une théorie a **un rapport au réel complexe** ; elle en offre une *traduction*.

Martin WINCKLER (1998) :

Une année, en fac, j'ai corrigé les coquilles d'un traité de médecine, coordonné par un de mes profs.(...) La description de toutes les maladies répertoriées m'est passée devant les yeux, et j'ai imaginé que, si je connaissais les symptômes de toutes les affections mortelles, et si je me les repassais dans la tête régulièrement, ça m'immuniserait contre elles. Bien plus tard, j'ai compris que les maladies des traités ne sont elles-mêmes que le produit d'une systématique arbitraire. Dans la réalité, on ne meurt pas comme dans les livres de médecine.  
(p.449)

En 1998, Martin Winckler, médecin de campagne, a publié son «carnet de bord». Dans cet extrait, il témoigne de ses représentations et, aussi, des représentations comme «produit d'une systématique arbitraire», c'est à dire d'une *formalisation théorique*. La théorisation et ses systèmes sont indispensables mais il est fondamental de ne pas les envisager, pris seuls, comme vision totale (totalitaire ?) de la réalité. François Châtelet (1992) nous rappelle que «la raison n'a qu'un usage théorique, cognitif, celui de se critiquer elle-même, d'être capable de se fixer des limites.». Un champ théorique particulier procède d'UNE vision du monde. En cela, il recèle une charge *imaginaire*. Et la théorie *se fabrique*. Certeau (1990) expose l'une des recettes, l'un des *tours* de la fabrique de la théorie : découper et retourner. Le chercheur **découpe** dans le réel des pratiques dans un tout indéfini. Il les isole et leur donne un nouveau statut : elles sont la métonymie des autres pratiques dont elles sont extraites. « Une partie (observable parce que circonscrite) est censée représenter la totalité (indéfinissable) des pratiques » (p.98). Ensuite, le chercheur **retourne** l'unité ainsi découpée : « D'obscur, tacite et lointain, elle est inversée en l'élément qui éclaire la théorie et soutient le discours (...) : le miroir où brille l'élément décisif de leur discours explicatif » (p.98). L'impasse est faite sur les pratiques d'où sont extraites l'élément découpé, lui, qui, à présent explique TOUT.

Il y a donc un biais. Pour le contrer autant que possible, il est fondamental - dans cette étape de problématisation - de multiplier les points de vue. La *multiréférentialité* (Ardoino, 1990) n'a (surtout) pas de visée totalisante mais a pour but de croiser les regards dans une visée *compréhensive*. Une seule référence théorique aussi fortement constituée soit-elle enferme l'analyse dans une approche *explicative*. « Si on a qu'un marteau comme outil, lorsqu'on rencontre un clou, on tape dessus » dit un dicton. **Il s'agit donc de produire un certain nombre de questions à partir de points de vue différents.**

Questionner ce *dit* c'est se poser des questions sur la teneur du discours. P. Hébrard (1994) propose une méthodologie qui se déploie en deux temps bien distincts : *Qu'est-ce qui s'est passé ?* Puis *Qu'est-ce que ça m'apprend ?* Cette méthodologie que nous avons expérimentée (Gérard, 2004) est à la fois simple et féconde.

La formalisation et la problématisation constituent pour Kolb la deuxième étape du processus de formation : **l'observation réfléchie**. De l'expérience, « la personne tire un certain nombre d'observations sur lesquelles elle réfléchit selon différents points de vue afin de lui donner un sens » (Chevrier & Charbonneau, 2000, p.290). Cette phase correspond à la première question : *Qu'est-ce qui s'est passé ?* De l'expérience, il est possible alors de dégager des régularités, des analogies avec d'autres expériences et des expériences d'autres personnes. Le sujet gardera une attitude critique vis à vis de ses observations et de ses réflexions.

La seconde question *Qu'est-ce que ça m'apprend ?*, correspond à la phase que Kolb nomme : **la conceptualisation abstraite**. Il s'agit à présent de constituer des *savoirs pour l'action*, savoirs qui ont vocation à être *transférables, opératoires* dans d'autres situations, lors de futures expériences. On peut appeler ces savoirs « abstraits » car ils sont (dé)coupés de leur ancrage dans l'expérience particulière. Ils deviennent ainsi ***transmissibles***. On peut *témoigner* d'une expérience, d'un questionnement ; un savoir se *transmet*. Ces savoirs sont donc transférables (ce n'est encore qu'une hypothèse) à d'autres expériences de la personne et à des expériences d'autres. La fonction des théories a ici moins une fonction d'éclairage (comme lors de la phase d'observation réfléchie) qu'une aide à l'élaboration de concepts. Un savoir nouveau se constitue plus aisément s'il est rattaché ou

intégré à un modèle, une théorie déjà existante. On s'inscrit dans la vision du monde qu'offre ce champ de référence. Un savoir peut se trouver *métissé* de différentes théories, en référence plus « souples » alors. C'est souvent le cas avec les savoirs *pédagogiques*. La pédagogie est un confluent de nombreuses disciplines. Ces savoirs construits ont un statut particulier pour le praticien : ce sont de *vrais savoirs* (Wittgenstein, 1965). Ce ne sont pas des savoirs reçus par quelqu'un qui nous demande de la croire, et à qui ont fait crédit. Le vrai savoir c'est celui qu'on vérifie soi-même.

Et c'est la dernière phase du modèle de Kolb : ***l'expérimentation active***. La personne se place définitivement en extériorité par rapport à l'objet-connaissance qu'elle a élaboré et s'en va le soumettre à la pratique, au vécu, à l'expérience et vérifier « si ça marche ». La boucle est bouclée et le cycle se poursuit.

Au bout du processus, il y aura eu transformation d'une expérience en savoirs pour l'action. En cela ce processus relève fondamentalement de la **pédagogie**. Peut-être que seule la pédagogie peut produire ce type de savoirs (Fabre, 2004).



# L'outil

## *Repères méthodologiques et appuis théoriques*

Le monde phénoménologique, c'est, non pas de l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne.

Maurice Merleau-Ponty (1945)

*Dans cette partie, il s'agit de réfléchir à un outil – l'écriture – et de lever quelques questions, quelques problèmes qu'il pose à qui veut s'en emparer : Que fait-on lorsqu'on fait le récit d'un événement ? Qu'est-ce qu'un récit ? Quels sont les liens avec le réel ? Et d'autres questions encore...*

*Les appuis théoriques « appelés en aide » sont multiples. Je les fais dialoguer et je dialogue avec eux. Ils se contredisent et je ne m'interdis pas de les questionner et de les critiquer. Ce n'est pas un catalogue de références : elles sont là **au service** d'un questionnement.*

## Le récit : un outil pour l'analyse de pratiques

La *formation professionnelle* vise l'amélioration des pratiques. La formation, en alternance ou non, n'a pas accès aux pratiques elles-mêmes, ou si peu. « Elle n'a accès qu'au sujet, à ses dispositions durables, sa personnalité, son habitus, son identité, ses valeurs, ses savoirs, ses compétences, ses représentations. L'analyse ne peut transformer les pratiques qu'en transformant les praticiens, les « producteurs de pratiques ». » (Perrenoud, 2003, p. 13). L'objet qui rassemblent les stagiaires et les formateurs dans une « maison mère », lieu institutionnel de formation, ce sont *les pratiques*. Elles nous réunissent et leur *absence* se trouve être - peut-être - la condition même du travail réflexif. Le capitaine du navire se retire dans sa cabine pour étudier les cartes et faire le point. Bien sûr à la barre, il scrute, il fait le point également mais là au calme de sa cabine, les informations recueillies au long de la journée peuvent être réorganisées, les intentions questionnées, modifiées peut-être.

L'analyse de pratiques est une modalités – parmi d'autres – qui permet de faire réfléchir les praticiens à ce qu'ils font, à ce qu'ils sont lorsqu'ils font et, par là-même, de s'engager dans une démarche d'amélioration de *l'offre pédagogique* sur leur terrain professionnel.

L'écriture de la pratique, sa mise en récit, est un outil, un moyen de l'analyse de pratiques. Il ne s'agit pas de convoquer les absents (les pratiques), de leur redonner vie – les réanimer – artefacts ! - pour s'exercer à l'analyse.

Dans cette partie, je m'intéresserai davantage à **l'écriture du récit** qu'à **l'analyse**, qui fera l'objet de la partie 3.

## Le temps des histoires

Dans ce travail d'étude et de recherche je vais m'intéresser au récit écrit. **Le récit du praticien qui raconte sa pratique.**

Michel de Certeau dans *L'invention du quotidien* (1990, Vol. 1. *Arts de faire*) pose que *la théorie* ne dit pas *la pratique*, qu'elle n'est pas le discours de la pratique. Les pratiques, les procédures ne se situent pas en extériorité de la théorie : Les pratiques « forment un champ d'opérations à l'intérieur duquel se développe aussi la production de la théorie » (Certeau, p. 119). Certeau distingue le discours *sur* (le discours théorique) du discours *de* la pratique. Quel peut être donc ce discours ? Les pratiques, ou *arts de faire*, ne peuvent se dire *en extériorité*, du fait de leur complexité et de leur importante opacité. Pour Certeau, *dire* les pratiques serait alors aussi un *art*, dans le sens où il ne peut être que *pratiqué*, ce sera un *art de dire*. « En lui s'exerce précisément cet art de faire où Kant reconnaissait un art de penser. En d'autres termes, ce sera un récit » (p. 118).

## Quels récits ?

La notion de récit est envisagée par Certeau de façon « large ». Cela va des contes populaires jusqu'aux écrits de Foucault. Certains écrits scientifiques (des Sciences Humaines essentiellement) prennent *une forme narrative* pour mieux capter l'attention du lecteur et/ou le convaincre. Pierre Sansot est un exemple en anthropologie. L'anthropologie est certainement la discipline qui est la plus avancée dans l'utilisation du récit comme *outil scientifique*.

*Ce type de récits est à distinguer de la démarche de Marcel Detienne, historien et anthropologue, qui a délibérément choisi de raconter l'Histoire de la Grèce antique sous forme de contes, d'histoires. Il n'a pas d'autre discours qu'eux. « Vous demandez ce qu'ils « veulent » dire ? Je vais vous les raconter à nouveau. A qui l'interrogeait sur le sens d'une sonate, Beethoven, dit-on, la rejouait » explique Certeau (p. 123). Le récit de fiction dont il s'agit ici a vocation à être utilisé en pédagogie, en formation, en tant que tel. Serge Boismare (1999) et Fernand Deligny (1976) l'ont utilisé dans l'enseignement, chacun à sa façon. Nous verrons ailleurs l'usage qu'il peut en être fait en formation.*

Le récit qui retient notre attention est celui qui a pour *but* non pas la fiction mais une visée de *compréhension* de ce qui s'est passé à un moment donné ou à ce qui se passe dans une routine.

### La voie narrative

Le choix de *la voie narrative* (Cifali, 1995) comme outil pour la formation a plusieurs *sources*. Dans mon parcours professionnel, je me suis très tôt orienté vers les classes spécialisées. **Mon travail a consisté (et consiste toujours) à m'orienter vers des choix pédagogiques susceptibles de faire face à la non-conformité.** Qui du public accueilli ou d'une inclination personnelle a orienté mon travail ?

Quoi qu'il en soit, j'ai été formé et je me suis formé à cette forme de travail (et je continue!). Comment le contexte, les conditions de travail m'ont formé ? Quel rôle l'écriture a-t-elle joué dans ma formation ? Autre hypothèse : Repérer la façon dont il s'est formé peut être utile à un formateur dans son travail. Utile pour devenir plus compétent. Utile dans le sens où cela peut l'aider à *comprendre ses choix de formateur* et utile pour l'aider à *prendre la mesure de son implication* dans son métier. L'écriture est un outil précieux pour cette anamnèse. Personnellement, j'ai des traces écrites de certains moments de mon parcours ; traces d'anecdotes et traces de questionnements, de moments de réflexion. Je peux aujourd'hui témoigner auprès des stagiaires qu'écrire régulièrement, dater et garder des récits est utile. La voie narrative choisie aujourd'hui s'inscrit dans la logique de mon parcours.

Je reviens maintenant sur les « **choix pédagogiques susceptibles de faire face à la non-conformité** » évoqués plus haut. Pour cela *distanciation* et *décentration* sont nécessaires. Dès ma première participation à un atelier d'écriture, il m'est apparu comme évident que le récit permet l'expression d'un point de vue différent, différent à nous-mêmes. La problématique de l'expression me paraît centrale dans l'écriture. Elle est le premier mouvement apparent. L'écrit *exprime*, d'abord. Le récit possède une charge expressive à nulle autre pareille. L'*expression* a des sources, ce qui a permis cette expression-là, à ce moment-là. Le choix de l'écriture est plus précisément le choix de l'écriture comme *forme d'expression*, l'*expression* étant LE point sensible dans une visée formative.

Jean Oury avait demandé un jour à Deligny, à la clinique de la Borde, de faire un exposé sur la mise en place de son embryon de réseau à Monoblet. Comme Deligny restait perplexe, mais que tout le monde savait qu'il envoyait des minicassettes à Jacques Lin, il fut entendu que faute de conférence, on passerait une des minicassettes à titre de document de travail : c'était la recette du quatre-quarts.

...Il y a donc une incompatibilité foncière entre raconter et exposer.

Isaac Joseph (1978, p. 237)

### Raconter

*Raconter* ce qu'on fait permet d'appréhender moins difficilement l'*implication* de l'auteur, son rapport au monde, sa façon de l'*habiter*. *Exposer* serait plus du côté de l'*explication*. Il y a dans l'intention d'*exposer*, une volonté de dire tout d'une partie de quelque chose. Il est communément admis que l'intention de l'*exposer* est la clarté. Le récit est fait d'ombre et lumière. Le récit est de l'ordre du *sensible*. Son registre est celui de l'*approximation*.

Le point de vue de Deligny est en fait exagéré. Souvent dans ses écrits, il « martèle » un point de vue, non par militantisme exacerbé mais pour faire réagir et *se faire réagir*. Ici, sa réaction à la demande de Jean Oury est bien plus le symptôme de son malaise face à la façon de travailler qu'il a pu observer à la clinique de la Borde (très éloigné de ses convictions...) qu'un réel point de vue étayé.

## Raconter *explique*

En fait c'est Ricœur, lecteur et diffuseur en France des recherches anglo-saxonnes sur la narratologie, qui apporte une nuance de taille : « raconter c'est déjà expliquer (...) Le « l'un par l'autre » qui selon Aristote, fait la connexion logique de l'intrigue, est désormais le point de départ de toute discussion sur la narration historique » (Ricœur, p.251, cité par Dosse, 2003, p.14). Le récit possède des ressources explicatives internes que les narrativistes opposent parfois radicalement aux modèles explicatifs « externes ».

Arthur Danto (1965, cité par Dosse, 2003), un narrativiste, démontre qu'il n'y a pas de distinction entre *explication* et *description*. Cet auteur pose que la temporalité instaurée par le récit met en lumière des relations causales. Un événement décrit en fonction d'un événement ultérieur, raconté plus tard encore par un narrateur (sur un plan d'énonciation) permet de révéler une relation causale donc ce processus *explique*. Pour faire un pas de plus dans le raisonnement, on peut affirmer que le récit reconfigure le réel. « Le langage de part sa structure propre fonctionne comme une grille, un filtre ou un crible » note Lefebvre (1959, p.326). Il y a là pour le formateur un point de vigilance. Il s'agit ici de la relation entre *le récit* et *le réel* ; question qui sera étudiée plus loin.

## Raconter c'est *décrire*

Pour certains auteurs (Meirieu), sur un plan méthodologique, lorsqu'un praticien fait le récit d'un moment ou d'une routine de sa pratique, il est important qu'il s'en tienne à *décrire* la situation. Ce point de vue est opposé, apparemment à celui de Deligny. **Si le récit *explique* ce serait alors « de surcroît », l'intention première serait de *décrire*.** Merleau-Ponty (1945) rappelle :

Il s'agit de décrire et non d'expliquer ni d'analyser. Cette première consigne d'Husserl donnait à la phénoménologie commençante d'être une « psychologie descriptive » ou de revenir « aux choses mêmes », c'est d'abord le désaveu de la science (...) Tout ce que je sais du monde, même par science, je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire. Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde (pp. II-III).

Merleau-Ponty propose à la suite d'Husserl de faire « l'effort pour retrouver à un contact naïf avec le monde », « un monde d'avant la connaissance ». En accord avec cette vision des choses, **la première consigne donnée à des stagiaires en formation qui vont écrire leur pratique peut être la suivante : « Faites la *description* d'une situation professionnelle, moment précis ou routine** ». Plus précisément, on s'intéresse aux actions et aux satellites qui y gravitent (Vermersch, 1994). Il ne s'agit pas de se limiter à la description d'un *faire*, de procédures comme dans l'entretien d'explicitation. L'imprécision de la consigne a pour but de faire foisonner tout ce qui peut être utile à la compréhension globale de ce qui s'est passé et d'étendre la description vers tout ce qui détermine l'action (Perrenoud, 2003). En analyse de pratiques, l'entretien d'explicitation a son bien-fondé et est une modalité complémentaire du travail sur les récits.

## Décrire ou raconter ?

Il y a là un point de débat : raconter ou décrire. Mon choix serait de ne pas choisir tant les différences ne semblent pas évidentes et, s'ils elles peuvent paraître comme telles, il n'y a pas d'incompatibilité. Pour démontrer cela, je prendrai l'exemple du roman de Pierre Loti *Pêcheurs d'Islande*. Dans ce livre, il ne se passe quasiment rien du point de vue de l'action, il n'y a que des *descriptions*. Or, le style est *narratif*. Ce livre est *archétypal* à la fois du style descriptif et du style narratif.

Certeau distingue *description* et *récit* à partir de leur destination. *Décrire* a pour but de produire *des objets*, *raconter* veut produire *des effets*.

Le récit du praticien en formation nous intéresse car il fait les deux : il produit des effets (en ce qu'il est narratif) et des objets parce qu'il *décrit* des situations. Et les deux « produits » sont intéressants pour la formation, nous le verrons (Partie 3 du T.E.R.). Un exemple :

« L'expression me plaît. Elle implique de la noblesse. Gens de peu comme il y a des gens de la mer, de la montagne, des plateaux, des gentilshommes. Ils forment une race » (p. 1) ; ainsi débute *Les gens de peu* de Pierre Sansot (1991). Cet ouvrage n'est pas un roman mais un essai d'anthropologie. Il produit *des effets* par le style narratif et *des objets* par le sujet traité.

Remarque : Dans la description et à l'extrême, on obtiendrait un catalogue d'éléments dont est constitué la réalité. C'est l'expérience d'écriture qu'a tenté Georges Perec dans *La vie mode d'emploi* (1978). Il s'agit d'une description d'un immeuble pièce par pièce, objet par objet, dans un souci d'exhaustivité.

Le récit de la pratique *contient* des éléments descriptifs.

Dès que l'on se met à (d)écrire un événement une force du langage nous entraîne vers un style narratif, certainement.

### Dire vrai

Le récit, utilisé comme outil en formation, a vocation à dire *au plus près du ressenti*, il n'a de cesse de s'approcher tout en sachant qu'il ne pourra pas tout dire, ni dire exactement. Mais il veut dire *vrai*. Vrai pour l'auteur. **Il y a là une deuxième consigne, voir un contrat comme celui de l'historien : il faut vouloir « dire vrai »**. Il s'agit de se mettre dans l'*état d'esprit* de vouloir « dire vrai ». Cet *état d'esprit* est analogue à celui que décrit Vermesch (1994) lorsqu'il définit ce qu'il appelle la « position de parole incarnée » dans le cadre de l'entretien d'explicitation : « le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette action » (p.57). Le contrat de l'historien devient projet chez l'anthropologue Monder Kilani (1994) quand il parle de son travail :

même s'il n'est pas question pour l'anthropologue, à l'instar du romancier, d'inventer les faits, il lui faut reconnaître qu'entre le « réel » et ce que le chercheur est capable d'en voir et d'en dire se dressent un ensemble de médiations qui lui interdisent un point de vue indépendant de l'« écho de sa présence » dans la société qu'il étudie. Cependant, s'il y a bien fiction, à savoir construction, dans l'activité d'écriture, celle-ci doit demeurer au service d'un projet de compréhension du réel, quelque puisse être la complexité de la médiation (p. 57).

L'approche *phénoménologique* (celle d'Husserl d'abord) annihile toute critique sur l'absence de véracité de ce qui raconté : « La donnée « exemplaire » serait-elle une pure fiction, du fait même qu'elle a pu être imaginée, il a bien fallu qu'elle réalise en elle l'essence recherchée, car l'essence est la condition même de sa possibilité. » (Sartre, 1936, p.140-141). Le récit permet de dépasser le niveau intentionnel de l'action car il dit *ce qui se passe* (pour l'auteur). Ajoutons que le langage, en tant qu'acte de parole, ne se contente pas de *refléter* le vécu de l'auteur, il *ne reflète pas*, également (Lefebvre, p.327). Le récit nous informe par ce qu'il ne dit pas, aussi. Et cet élément constitue un point de vigilance supplémentaire pour le formateur.

### Le récit dit vrai et ne dit pas vrai

Lorsque le stagiaire se met à écrire, il doit vouloir « dire vrai ». On est ici au niveau de l'intention. Sur le plan du résultat obtenu – le récit – la question du vrai se pose différemment. Le récit ne se confond pas avec le réel et ce n'est pas un problème. « Le paradigme de « l'agir », aussi bien que du « dire », c'est que ça n'est jamais ça et qu'il vaut mieux le savoir » prévient Deligny (cité par Hameline dans sa préface de l'ouvrage de Ribordy-Tschopp, 1989, p. 4). Il y a là une prudence (et une rigueur) méthodologique fondamentale. Morin (2007, mars) précise que dès la perception il y a une faiblesse dans notre rapport au réel :

La connaissance du cerveau, au XXIème siècle, confirmait à sa façon la conception kantienne : notre perception n'est pas un reflet de la réalité, mais une traduction/reconstruction cérébrale des stimuli reçus par nos sens. Notre perception du

réel est toujours représentation (...) le réel et l'irréel sont l'un en l'autre, l'un constitutif nécessaire de l'autre. Leur relation est aporétique plus que dialectique, (...) notre univers d'existence (...) est à la fois absolument réel et absolument irréel (p. 2).

Boris Cyrulnik (1993) a découvert que « la chimère est ainsi faite : chaque élément en est vrai, ce qui ne l'empêche pas d'être imaginaire » (p.199). Par l'étude de deux témoignages d'écrivains, (Alfred de Vigny et Ana Covac), il découvre que le récit d'un événement passé (une *jeunesse* ou *l'expérience des camps de concentration*) se trouve très différent de la réalité ressentie, vécue alors par l'auteur. Ce phénomène de refoulement psychologique est accentué lorsque la réalité était difficile à vivre. Le récit – comme actualisation – est « alimenté par le réel bien sûr, mais recomposé comme une chimère pour devenir communicable, adapté au contexte, aux personnes et au moment où l'histoire est racontée » (p.199) (ajoutons que cela permet de se construire un souvenir supportable, acceptable). En ce sens, les récits sont des impostures mais sont intéressants dans l'actualité de leur écriture. Le récit peut ainsi renseigner sur la représentation actuelle du passé de l'auteur et « ce qui compte, c'est de créer du sens pour ordonner notre perception du monde afin de pouvoir agir sur lui » (p.200). Reste que **le récit** est différent de **la trace** qui peut s'imaginer comme *palimpseste* (Cyrulnik, *Id.*), ce parchemin sur lequel les moines grattaient le dernier écrit pour y en écrire un nouveau (Eco, 1982).

Certeau (1987, cité par Dosse, 2003), lui, et à la suite de Lacan qui assignait au Réel la place de *l'impossible*, pose que le réel est irrémédiablement en position de l'absent « partout *supposé* et partout *manquant* » (p. 198).

Lorsque le stagiaire est dans l'état d'esprit décrit plus haut, il s'ouvre à la *perception du souvenir* du moment passé. La mise en récit, suite à cette perception, *reconfigure* cette perception qui, à l'origine, est déjà une construction. Certeau (1990) à propos de l'écriture nous signale que :

c'est l'activité concrète qui consiste sur un espace propre, la page, à construire un texte qui a pouvoir sur l'extériorité dont il a été d'abord isolé (...) La page blanche comme espace de retrait et de distance du sujet par rapport à une aire d'activités. Une surface autonome est placée sous l'œil du sujet qui se donne ainsi le champ d'un faire propre (...)

Ensuite, un texte se bâtit en ce lieu. Il y a fabrication d'un autre « monde ». (p. 199)

Le « pouvoir » ici signalé du texte peut être compris comme la puissance *performative* du langage (en occident tout du moins...) qui « fait » les choses. L'idéologie selon laquelle les choses n'existent pas hors du langage reste très forte, ancrée dans les esprits. A la formule provocatrice de Barthes selon laquelle « le fait n'a jamais qu'une existence linguistique », Ricœur répond que le discours est constitué aussi d'une *référence*, qui renvoie à ce dont on parle, à une *extériorité* du discours (cité par Dosse, p.14). C'est un des principes de la démarche phénoménologique : « (...) le monde est là avant toute analyse que je puisse en faire (...) » Merleau-Ponty, 1945, p. IV. « Tout dans la nature est réglé sans que le langage – qui pour nous régit tout – s'en soit mêlé » (Deligny, 2005, p. 21).

Tous les écrits de Certeau sont habités par cette vigilance : **les pratiques sont irréductibles aux discours qui les décrivent ou les proscrivent**. Il y a une *tension* entre la nécessité de penser la pratique et l'impossible écriture de celle-ci dans la mesure où celle-ci est du côté de la *stratégie*, c'est à dire qu'elle est une reconstruction d'un autre « monde » ailleurs : la page blanche ou une institution de savoir et de pouvoir.

L'hypothèse qui peut alors être posée : c'est dans cette tension – entre le dire et le faire – que se situe l'espace de formation du sujet. Entre ces deux pôles mais les deux pôles également. Ce serait le champ de la *formation expérientielle*.

A vérifier dans la quatrième et dernière partie du T.E.R...

#### Hypothèses sur l'outil récit :

1. A propos de la prudence méthodologique à laquelle nous invite Deligny (ça n'est jamais ça) : par ses plis, ses zones d'ombres, ses non-dits, **le récit relève de cette prudence ;**
2. Reconstruction qui pourtant veut dire les pratiques, **le récit a une existence « autonome » par rapport à elles.**

## Récit et subjectivité

Utiliser le récit en formation c'est assumer la part d'impossibilité de *dire* complètement la pratique ou de la dire *reconstruite* mais c'est également d'assumer l'incomplétude d'une objectivité. La dialectique entre objectivité et subjectivité ne cesse de traverser les Sciences Humaines. Cette tension est, là encore, un espace de la formation. Cet espace entre, autrement dit, singularité du vécu ressenti et problématiques à portée universelle, le sujet peut se ressaisir de son expérience en la mettant justement dans cette tension. **L'expérience du sujet** est *singulière* mais pas seulement. Elle s'inscrit – et elle est inscrite, du point de vue des déterminismes sociaux – dans une histoire universelle ou des histoires liées à des appartenances plurielles (famille, institution,... différents groupes sociaux et différents *milieux* au sens de Wallon (1949)). Cette histoire singulière et ces histoires qui dépassent celle du sujet se questionnent mutuellement. C'est ce questionnement qui permet au sujet de se ressaisir, de se reprendre dans la singularité de son histoire personnelle. Les groupes d'appartenance, les institutions sont *producteurs d'identités* en même tant qu'ils *aliènent* le sujet à ces identités. Pour le sujet, le travail de formation consiste à reconnaître son identité singulière, à devenir ce qu'il est par l'épreuve de l'altérité. C'est le champ de la culture et de la formation.

Il s'agit ici de la conception hégélienne de **la formation** pensée comme « *synthèse* du *particulier* et de l'*universel* à travers un double processus de reconnaissance, celle de ce qui constitue l'individu comme « personne universelle, notion dans laquelle nous sommes tous identiques » (Hegel, 1975, p. 230) et celle qui le constitue comme personne singulière différentes des autres » (Lamarre, 2006, p. 30). J'ai modifié la proposition d'Hegel en ajoutant le caractère *pluriel* des appartenances, une réalité de notre société actuelle, et qui rend le travail de formation – au sens large définit rapidement ici – plus difficile. Certains auteurs optent pour une position radicale comme M. Gauchet (2002) décrivent l'individu post-moderne comme n'étant pas structuré par les institutions mais étant d'emblée lui-même, l'éducation se réduisant à *accompagner* l'individu dans son développement (Paul, 2004, cité par Lamarre, 2006, p. 33). Est-ce aussi tranché ?

Ce détour pour mieux comprendre que le récit par la part de subjectivité qu'il implique peut être un outil, un média pour la formation personnelle – au sens large – et professionnelle pour ce qui nous intéresse.

**Par la subjectivité déployée dans le récit – c'est l'hypothèse que je pose – le sujet qui écrit sa pratique peut découvrir, découvrir autrement et éprouver sa subjectivité dans une relation dialectique avec l'universel.**

Je pose ici et maintenant (l'*ici et maintenant* de mon écriture) cette hypothèse qu'il s'agira de questionner plus tard.

A propos du *récit historique*, François Dosse (2003, d'après Ricœur, 1955, et Duby, 1991) détaille différents niveaux où il y a une implication forte de la subjectivité de l'historien :

1. **Le choix de l'événement** (ou d'une routine) ;
2. L'agencement et les liens entre les événements et leur succession dans le récit ; donc **les liens de causalité** « proposés » ;
3. **L'imagination** nécessaire pour se transférer dans un autre présent que le sien. « Je me revois pourrait se dire : j'imagine » Deligny (2005, p. 50) ;
4. **L'altérité** qui prend la forme d'un *transport* dans le temps et vers une autre subjectivité. J'ajouterai dans le cas qui nous intéresse – le praticien qui fait le récit de sa pratique –, la *rencontre* avec soi dans le passé, *soi-même comme un autre*.

Quatre points – non exhaustifs – qui sont des points de repères pour l'analyse des récits (c.f. Partie 3).

## Quelle subjectivité ?

Il est important de préciser la notion de *subjectivité*.

Si la **subjectivité** s'entend comme ce qui relève du sujet (pensant), la subjectivité peut prendre d'autres formes.

L'**intersubjectivité** concerne les relations avec les autres. Dans un récit, il peut y avoir des marques d'intersubjectivité, plus ou moins explicites. Lorsque l'auteur adopte le point de vue d'un autre, par exemple. Chacun est porteur d'intersubjectivité du fait des *influences* diverses à partir desquelles nous nous sommes construits.

Pour ce qui nous intéresse, seul ce qui relève de l'intersubjectivité apparente dans le récit retiendra notre attention. Il est d'usage de l'englober cette notion dans celle de subjectivité.

### **Les conditions d'une fabrication**

Michel de Certeau affirme qu'avec le récit il y a *fabrication* d'un autre « monde ». Certeau utilise le terme « fabrication » dans un sens qui renvoie au produit manufacturé sorti d'usine. L'usine – toujours pour Certeau – c'est le lieu institutionnel. Cet aspect m'intéresse car il permet d'interroger le récit d'une pratique en fonction des circonstances (lieu, moment, destinataire, etc.) où il a été écrit. Est-ce lors d'un atelier d'écriture collectif où le récit sera lu devant tous ? Seul, à la maison, pour soi ? Dans le cadre d'une formation institutionnelle ? Dans le cadre professionnel ? Est-ce une « commande » ? et ainsi de suite... « Je ne peux pas écrire cela dans mon mémoire parce que mon inspecteur va le lire. » ais-je déjà entendu.

Le récit serait donc toujours *pondéré* par les circonstances. « Pondéré » c'est à dire équilibré, lesté d'une façon qui varie selon les circonstances. Le sens d'un récit se construit aussi à partir des circonstances lors desquelles il a été produit et dont il est le produit, résultat d'une *interaction*. Le sens qui est le produit d'une interaction renvoie à un certain nombre de théories : l'*éthnométhodologie* (Coulon, 1987) qui se fonde sur le *modèle interactionniste* des théories du langage (Bakhtine, 1977), la *pragmatique* (Armengaud, 1999) et l'*interactionnisme social* (Bronckart & Schurmans, 2004).

### **Une dimension de ré-appropriation symbolique**

Pour le praticien, faire le récit de sa pratique constitue un premier acte de *décentration* et de *mise à distance*. La fabrication subjective d'un moment de la pratique pondérée des circonstances de son émergence est un acte *énonciatif*, au sens *je* mets en scène *je* un moment où *je* a été. Nous verrons plus loin à quelles conditions on peut échapper à une forme de réflexivité *narcissique* emprunte de complaisance (Bourdieu, 2001). Le récit écrit est une forme particulière d'*énonciation*, du *dire* de la pratique. Mais le praticien a d'autres occasions de *dire* sa pratique, et, en premier lieu, sur son terrain professionnel avec ses pairs. S'il le fait c'est que c'est nécessaire. Yves Clot (2006) a étudié ce phénomène et y voit un mode de *ré-appropriation symbolique* – par le langage – de son activité par le praticien. La pratique *dite, parlée* est un accès à l'*ordre du symbolique* en ce qu'elle permet de nommer, de distinguer, de faire des différences, de mettre à distance. Le praticien n'est pas sa pratique. Le travail réel n'est pas le travail prescrit et tout cela peut être dit. Le langage a la fonction symbolique d'*instaurer* le sujet comme sujet séparé. En cela, le discours des praticiens, entre praticiens, est une médiation : il met à distance, il permet de régler le rapport du praticien avec son travail.

Du *travail prescrit*, le praticien va modifier, ajouter des façons de faire, des tours de mains pour faire face à la variabilité du travail réel (Davezie, 1993). Le travail prescrit est un *discours*, le praticien va en sortir pour se confronter avec la réalité des activités, du monde. « Le mot n'est pas la chose et il va falloir que quelqu'un « se la farcisse » la chose. » Il y a là un « affrontement à ce qui de la chose, résiste à l'ordre du discours » écrit Davezie (p. 36). On voit donc qu'il y a reconstruction d'une pratique réelle et reconstruction d'un parlé, d'un *dire* de la pratique non institutionnelle, propre aux praticiens. Ce type de discours relève du braconnage verbal qui subvertit le discours officiel, légal, hiérarchique et prescriptif. Il ne s'agit pas ici de comparer ce discours avec le récit du praticien en formation. Un point commun : les deux relèvent d'une *ré-appropriation symbolique*.

### **Appropriation**

Il est certainement nécessaire avec Benveniste (1974) de rappeler que la parole - sur un plan



*linguistique* – relève d'une *appropriation* de la langue, qui, non employée ne demeure qu'une *possibilité* (p. 81). « En tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'*appropriation* » (p. 82). L'acte de parole est donc une appropriation individuelle, à un premier niveau, pourrait-on dire, sur le plan de la forme langagière mise en œuvre de façon singulière et, sur un autre plan, par le fait que celui qui parle s'introduit dans sa parole. Le *locuteur* constitue alors une *référence* (à quoi on se réfère) dans le discours – comme cela peut être le cas pour un *inter-locuteur*. « La référence fait partie intégrante de l'énonciation » fait remarquer Benveniste (p. 82).

L'énonciateur fait jouer le langage (mécaniquement, comme on fait jouer des pièces entre elles) et s'y place. Mais lorsqu'on veut dire authentiquement quelque chose de sa pratique, nous n'avons pas la place du stratège qui déplace les pièces (les signes) du langage : il nous déborde, on est dépassé, il nous englobe. « Nous logeons en lui. En déplaçant quelques-uns de ces éléments, ou par l'effet de quelques inflexions musicales, c'est le langage tout entier qui tremble sur sa tige, qui se modifie – et l'être parlant, à son tour, prend place au monde en un autre lieu », écrit Pierre Sansot (2000, p. 100). Alors, si *dire* est un *art de faire* – donc un *art de dire* – il y a sans cesse une invention (Certeau). L'*inédit* de l'énonciation peut apparaître au niveau de la syntaxe, dans l'invention de nouveaux mots et dans leur *mise en scène* dans la situation de communication.

### **Ré appropriation ?**

Une remarque : Pourquoi *ré appropriation* et non *appropriation* ? L'individu au travail va mettre quelque chose de lui dans ses activités professionnelles : il y a *investissement* dans une visée de réalisation personnelle, même réduite (Davezie, 1993). L'individu va *s'approprier* de façon *singulière* ses tâches, sur le plan des compétences, et construire son identité de professionnel, faite de *reconnaissance* (par les pairs, par la hiérarchie et par rebond ses proches, de la sphère privée) et d' (qui relève du même processus que l'acquisition de la reconnaissance). La reconnaissance et l'appartenance se conquièrent et s'entretiennent. Même acquises il y a un jeu de déséquilibres / équilibres à habiter pour le praticien. L'intensité de ce jeu est très variable selon les situations et l'expert joue « beaucoup moins gros » à ce jeu car il sait bien souvent quoi faire en cas d'imprévu. Et c'est bien l'imprévu qui met en scène ce jeu-là. Sur le plan du discours, le praticien dit sa pratique pour subvertir le discours officiel, légal, hiérarchique et prescriptif qui inévitablement « surplombe » le praticien. Ces discours surplombent, « pèsent » mais ne disent pas toute la pratique et c'est dans cette béance entre le *dire prescriptif* et le *faire* que l'humain s'inscrit. En disant sa pratique, le praticien fait des liens là où « ça manque ». Plan symbolique donc où du même coup, le praticien acquiert une dignité : c'est lui en dernier ressort qui *fait* et il peut le *dire* ; le *dire* permettant la *reconnaissance* et l'.

Sur un autre plan, lorsque le praticien fait le récit d'un moment passé, il y *ré-appropriation* de ce moment par sa réinvention dans le présent de l'énonciation. L'auteur réactive le souvenir, se rend présent en lui et le ressaisit dans l'*actualité de l'écriture*. Réinvention et actualisation, et simultanément il y a reconnaissance du moment comme *passé*, comme mort. L'écriture le marque comme tel et le texte est en le *tombeau* selon l'expression de Certeau.

Hypothèse : *Dire-écrire* ses pratiques est un premier niveau d'élaboration par le sujet qui énonce. Déjà, « quelque chose se passe ». Ce n'est pas *rien*. Élaboration, c'est à dire que le sujet se ressaisit – lui au milieu des autres et du monde – par le langage, par l'énonciation comme sujet de ce qu'il vit. « Sujet » à opposer à « objet », *jouet* de surdéterminations. Il y a là un premier niveau, étape incontournable, fondatrice, et insuffisante du point de vue de la formation.

### Littérature

Du point de vue des pratiques de formation des enseignants, il est intéressant (voire douloureux, ça dépend des jours...) de constater la quasi-absence des textes littéraires et poétiques dans les dispositifs de formation. L'*art* dit pourtant quelque chose de notre humanité commune et nous interpelle. Pour ce qui est de ma pratique, je m'aventure cette année à introduire des auteurs, des textes littéraires qui, je crois, éclairent la réflexion. Ils peuvent permettre d'y voir plus clair, en tant qu'*éclairage indirect*.

Quand je marche le long du ballast j'ai idée que Mocquy, Bermes et les champs d'ici ça n'existe plus, que je n'ai plus rien à voir avec les ennuis du patelin. Le soleil ça chauffe comme sous les tropiques. Eh bien ! c'est là que j'ai rencontré Alfred et que j'ai trouvé de l'inédit. Trouver, ça veut dire imaginer, mais c'est mieux qu'imaginer, parce que ça pourrait être vrai, vous comprenez ?

- On comprend, on comprend, dit Patocard.

Rinchal l'approuva vivement, non sans se demander ce qu'on pouvait comprendre.

André Dhôtel (1975, p.33)

### Imaginaire

Beau point de vue de l'auteur qui parle à travers son personnage ! Les romans d'André Dhôtel expriment tout en nuance un *imaginaire*, une façon d'être au monde tout à fait singulière. Ce sont à n'en point douter des romans qui parlent de *formation*. Formation pris en tant qu'*espace* où les personnes se transforment et font évoluer leur vision du monde et leur façon d'y être, et pas seulement, voire pas du tout, dans un centre ou un dispositif de formation ! C'est dans ce sens que j'emploie le terme d'*espace de formation*. Ce qu'André Dhôtel raconte, me semble-t-il, c'est quelque chose de l'ordre de l'*expérience anthropologique*. Au cours du récit, certains personnages se modifient, se transforment en modifiant leur façon d'être au monde, en modifiant leur façon de voir le monde. L'univers des romans de Dhôtel est souvent qualifié d'*étrange* (le mot est de François Mauriac), c'est à dire qu'il offre un regard *autre, décalé* sur le monde. Pas sur un mode spectaculaire, mais les choses s'installent petit à petit. Il en ressort comme une atmosphère particulière, une *sous-jacence* dirait Jean Oury, qui fait que le banal d'un lieu est en même temps profondément singulier. L'attention portée à ce qui est banal - « médiocre » au sens d'Aristote : « qui est à hauteur d'homme » (Meirieu, 2005, p. 8) – permet de s'ouvrir à ce qui à un moment donné touche, nous touche, touche l'autre. Ce que nous apprend Dhôtel c'est qu'un détail peut bouleverser une vie : une parole, un regard, la vue d'un paysage, le soleil qui éclaire un pré. Un moment qui va changer le point de vue de l'individu. J'emploie le mot « moment » au sens d'Henry Lefebvre (1959) : « Chaque moment, modalité, offre à la pensée et au vivre, un absolu. Est un moment ce qui s'érige en absolu » (p. 653). Dans le cours du temps, il peut arriver un événement, mais un moment c'est un événement pour le sujet, pas forcément spectaculaire, visible. En pédagogie, on peut programmer tout ce qu'on veut, il se passera quelque chose – ou pas ! - pour le sujet. Deligny disait du pédagogue qu'il était un créateur de circonstances. « Disciple » d'Henry Wallon, il travaillait à trouver les circonstances favorables à l'émergence d'un désir, d'un projet chez le jeune délinquant. Ce fut le projet de la Grande Cordée : un réseau de lieux (les auberges de jeunesse), de personnes ressources, de moyens, de *milieux* (au sens de Wallon) au service des jeunes. Le rôle des éducateurs étant d'accompagner et d'aider le jeune et toute apparition d'un projet de vie.

Se mettre en situation d'écrire un moment ou une routine de sa vie professionnelle, c'est aussi se

mettre en recherche, en *traque* diraient les éthnométhodologues, du *moment*. Et si on ne trouve pas, le travail du langage s'en chargera. La source où l'inconscient va puiser nous est occultée mais peut apparaître dans le récit. On veut parler de quelque chose et c'est autre chose qui apparaît ! J'étudierai plus loin les perspectives que cela ouvre en termes de *formation*.

L'écriture de la pratique ouvre aux *dimensions imaginaires* qu'*habitent*, auxquels sont aliénés, les praticiens. L'écriture narrative – nous le vérifierons plus loin – a cette force que de porter en elle ces dimensions. *L'imaginaire* au sens de Castoriadis (1975) :

Dominé par ce discours [de l'Autre (au sens de Lacan : la part de moi qui m'est étrangère)], le sujet se prend pour quelque chose qu'il n'est pas (en tout cas qu'il n'est pas nécessairement pour lui-même) et que pour lui, les autres et le monde entier subissent un travestissement correspondant. Le sujet ne se dit pas, mais est dit par quelqu'un, existe donc comme partie d'un monde d'un autre (certainement travesti à son tour). Le sujet est dominé par un imaginaire vécu comme plus réel que le réel, quoique non su comme tel. L'essentiel de l'hétéronomie – ou de l'aliénation, au sens général du terme – au niveau individuel, c'est la domination par un imaginaire autonomisé qui s'est arrogé la fonction de définir, pour le sujet, la réalité et son désir (pp. 140-141).

Le point commun entre l'œuvre artistique et le récit du praticien – sous condition d'**authenticité** – c'est qu'elle peut être un accès à certaines dimensions imaginaires, donc à une prise de conscience d'une part de notre aliénation. C'est une condition pour que le sujet se *ressaisisse* au sens où nous l'avons explicité plus haut.

## L'art

A évoquer la littérature et l'imaginaire, il est peut-être nécessaire d'aborder la question de l'art. *Qu'est-ce que l'art ?* ou *A quoi sert l'art ?* Je m'intéresse au récit comme objet, je vais donc questionner l'œuvre d'art.

Ce qui caractérise l'œuvre d'art c'est son « authenticité » – et non sa « beauté » -, celle de l'artiste qui dit quelque chose de son humanité, d'une vision du monde qui lui est propre. Authentique dans le sens où son travail est d'être à l'écoute de ce qu'il ressent est de travailler à l'exprimer dans son art.

L'incompréhension autour de l'art contemporain vient – entre autres causes, certainement – que l'art, (com)prise dans histoire, est une recherche pour dire la « part nocturne du monde » (Malraux), recherche qui se spécifie comme invention, création perpétuelle d'« autre chose » pour gagner du terrain sur l'indicible, sur ce « qui échappe à notre regard quotidien et que les convenances ou les traditions sociales nous détournent de regarder » Julia (1993).

Philippe Val (1999) à propos de l'art :

Platon n'aimait pas le théâtre. Il aurait voulu que le citoyen idéal soit exempt de ces pulsions-là, ou, ce qui est encore plus fou, qu'il n'ait aucun besoin de les exprimer, pas plus de façon réelle que figurée. Mais l'histoire nous a rudement enseigné que l'Homme n'est pas un être idéal, et nous aimons le théâtre. Les chefs-d'œuvre qui le constituent sont notre face cachée qui se révèle parfois monstrueuse, parfois merveilleuse. Plus souvent monstrueuse, d'ailleurs. C'est pourquoi le cerveau humain a inventé ce dispositif magnifique où les lames des poignards rentrent dans les manches au lieu de bêtement trouver le cœur d'un brave comédien syndiqué, et où les morts, les massacrés, les trompés, les trahis, les torturés se relèvent à la fin, tout sourire, sous les applaudissements d'un public charmé de s'être lui-même défoulé de ses turpitudes sans avoir à finir la nuit au commissariat.

Au théâtre, les choses ne sont pas réelles, mais représentées (...) Quand (...) il [l'esprit humain] imagine en ayant conscience d'imaginer, alors il est dans l'art, la littérature, la connaissance, la tolérance, c'est à dire la civilisation (...)

On peut résumer en disant qu'en mentant, et qu'en avouant qu'il est un artifice, le théâtre met à notre disposition quelques vérités.

Il en va de même pour toute forme d'art (...) Que l'art existe et fasse autant partie de nos vies montre à quel point les mots quotidiens, ceux avec lesquels nous communiquons

habituellement, sont faibles, inexacts, insuffisants. L'existence de l'art et la puissance de son langage expriment par défaut la pauvreté de nos autres moyens de communiquer. Et pourtant ce dialogue quotidien, si banal, si bancal soit-il est aussi précieux que fragile. (p. 135-136)

La fin de l'extrait pose le langage du quotidien comme fragile et que l'art permet de lui donner plus de force, de consistance en l'éprouvant dans l'expérience artistique.

Si l'art a cette fonction d'accès à des pans *occultés* de notre humanité, il n'y a pas de raisons qu'il reste à la porte des centres de formation ! Il ne s'agit pas d'instrumentaliser les œuvres d'art mais de les questionner et de se questionner dans la rencontre avec elles. L'œuvre d'art – ou le chef-d'œuvre – peut jouer le rôle de *tiers médiateur* entre le *sujet* et le *réel*, il introduit une *triangulation* qui permet de « dessaisir », de se « désadhérer » - en partie ! - de nos représentations du réel.

Il n'y a pas de raisons que l'art reste à la porte des centres de formation parce que les formateurs – comme tous les « métiers de l'humain » - ont à repérer et à travailler leurs implications (Cifali, 1994). La relation formé-formateur est faite de tensions, d'enjeux d'une grande complexité : l'autorité, le pouvoir, le désir, la séduction, le transfert, le rapport au savoir, à la norme, les dimensions institutionnelles, organisationnelles, intersubjectives, subjectives, les divers registres d'investissement, etc. (Postic, 1998, Cifali, 1994).

### Ombre et lumière

La *complexité* et l'*opacité* de la pratique quotidienne (*les pratiques* avons-nous dit aussi), faite d'invention, de bricolage, de coups (jouer des coups) ; prise dans les contraintes elle se fait tacticienne, faite d'arts de faire, de combines, de ruses. « Le travail est toujours en effet une expérience obscure » note Davezie (1993).

Les pratiques sont en partie obscures - voire occultées – par le praticien. Le flou, l'opacité touche ce que l'on fait (l'action) et pourquoi on le fait (les mobiles de l'action). La formation s'intéresse aux deux niveaux car l'action a à être interrogée – *aussi* – à partir des mobiles, des intentions. On peut distinguer deux types d'inconscient (Perrenoud, 2003, p. 13) : l'inconscient pratique (Piaget) et l'inconscient freudien. Plus largement encore, la pratique est *déterminée* par les autres acteurs du travail, de l'institution. Il y a des *logiques* qui *déterminent* l'action : individuelle, intersubjective, groupale, organisationnelle et institutionnelle (Ardoino, 1966, p. XV-XXVI). Les pratiques sont faites d'ombre et lumière au sens où tout n'est pas *transparent*.

Les pratiques (quotidiennes) qu'étudient Certeau, englobent les pratiques professionnelles qui nous intéressent ici. L'œuvre artistique est un *produit* mais aussi le *résultat* d'une démarche. Il est certainement vrai qu'une œuvre soit bien souvent une étape dans la démarche d'un artiste. **Le geste de l'artiste serait une tentative, une tentative pour « dire » autrement quelque chose que l'artiste ne sait pas forcément.** La question du *sens* se pose donc ici de façon cruciale.

Dans le type de récit qui nous intéresse, il y a une intention de dire « vrai » mais « ça déborde » l'intention, comme le petit enfant qui déborde des limites de la surface à colorer, donc au sens de ça dit « plus », et ça dit – parfois... - autre chose, peut-être. Et la « fréquentation » d'œuvres littéraires ou théâtrales (et c'est plus aisée avec les arts qui utilise les mots...) nous enseigne cela. Le sens n'est pas donné, prêt à consommer. Non seulement l'auteur est dépassé par son œuvre mais le destinataire est touché (ou pas) de façon singulière.

### Travaux d'approche

Lorsqu'il s'agit d'écrire et de réécrire, le travail s'effectue – doit s'effectuer – sur la langue. Par *approximations successives*, il s'agit de dire *au plus près* (de) ce qu'on veut exprimer. Au plus près, *au plus proche*. Exprimer une idée, décrire une atmosphère, un sentiment, la force émotionnelle d'un événement, l'ennui d'une habitude, tout cela exige une recherche, des essais, de la patience – même les *fulgurances* semblent être alors le résultat d'une maturation - , pour *s'approcher*, pour dire au plus juste ce qu'on ressent. Je me souviens des jeux d'approche qui exigeaient des qualités similaires. Je regarde ce que Jean-Claude Marchal, un de mes anciens professeurs d'E.P.S.

en dit dans son ouvrage sur les jeux traditionnels (1990) : « Les jeux d'approche, de guet, d'écoute, de cachette (...) sont essentiellement caractérisés par l'atmosphère qu'ils favorisent : silence et attention aux aguets dans la nature, émotions particulières nées de l'attente et de la surprise, incertitude d'un milieu non familier, sollicitations sensorielles exceptionnelles » (p. 141).

Remarque : A écrire ces lignes, une correspondance m'apparaît : le récit / le jeu. Correspondance qui entraîne une autre : instituteur / formateur. Deux pistes de réflexion :

- Quels sont les points communs au récit et au jeu ?

- **Le jeu** est une « clé de voûte » de ma pratique d'instituteur spécialisé, et **le récit** celui de ma pratique de formateur. Hasard ?

## Correspondances

Ce qui (m')apparaît ici, c'est ce que peut produire **l'expérience d'écriture** : on écrit et des correspondances non voulues et non conscientes – mais présentes en nous – apparaissent. Yves Bonnefoy l'affirmait : le sens est dans la correspondance pas dans l'objet lui-même. Le paysage qui s'offre à la vue « s'épaissit » de l'existence du paysage qui est au-delà, derrière. Le chemin emprunté a du sens aussi par le chemin qu'on n'a pas pris au carrefour précédent. Dans son écriture poétique, Bonnefoy a tenté de dépasser la séparation que le langage opère inéluctablement et « définitivement ». Le mot « arbre » sépare, alors que l'arbre réel est pris dans un ensemble, le paysage. L'écriture du poète – c'est un pari – essaiera de ne pas trop cerner les objets mais de garder un flou nécessaire à la description de *correspondances* qui doivent mieux rendre compte de la complexité du réel. L'intention de Bonnefoy de ne pas « lâcher le réel » dans son écriture par un travail sur le langage nous intéresse dans notre recherche. Bonnefoy n'est pas loin de la démarche phénoménologique dans son rapport à la *perception première*. L'hypothèse du poète est que le langage nous éloigne du réel, fait écran, et pour ainsi dire nous l'occulte. Pour Bonnefoy seule l'écriture poétique pour nous faire approcher la qualité de notre « présence » au monde – expérience originelle de la perception -. Pour cela, il est nécessaire de renoncer à l'*esthétisme* et tenter de *dire* quelque chose du monde. « Voici le monde sensible. Il faut que la parole, ce sixième et ce plus fort sens, se porte à la rencontre et en déchiffre les signes. Pour moi, je n'ai de goût qu'en cette tâche. » (1972, p. 58). Bonnefoy doit habiter le paradoxe de l'écriture et de la parole : « parlant, on, perd l'unité qui est le seul lieu où vivre (...) dessinant, peignant, écrivant, on contraint l'être, puissance désormais incomprise, à claudiquer de plus belle sur les béquilles du signe » (1977, p. 323) et si l'écriture nous sépare du monde sensible elle « pourra se révéler le creuset où, par une dialectique de l'exister – l'action et le rêve réconciliés ! - la présence va non seulement advenir, mais approfondir son rapport à soi » (1977, p. 280). L'écriture est donc **perte puis essai de reconquête**. En ce qui concerne l'écriture, la démarche de Bonnefoy est la même que celle de Deligny – et en cela, ce dernier peut être considéré comme un « poète » -. Deligny ne cessera de complexifier son écriture et d'« inventer » une langue afin de rendre quasi impossible toute interprétation psychanalytique de son propos et d'approcher au plus près de l'expérience sensible. « Dans ce livre, le langage est y est pour beaucoup, mais il s'agit de lui faire sa fête » (2005, p. 3).

Pour notre recherche – et pour qui s'intéresse au récit en formation – ces poètes sont comme des *vigies* pour nous signaler quelque écueil. Il a y une vigilance à entretenir, les quelques pages précédentes les ont signalées.

*Qu'est-ce qu'on fait quand on met en mots une réalité, un souvenir ? Qu'est-ce qui se passe quand on écrit ? Qu'est-ce que cela peut produire comme effets ?*

Il est fondamental d'avoir en tête ces préoccupations sur l'écriture quand on utilise cet outil. Je reviendrai sur cette question dans les parties 3 et 4 du mémoire.

## Analyse de pratiques ?

Je reprends le premier sous-titre de cette partie en y ajoutant un point d'interrogation. Avant d'étudier le temps d'analyse des récits, et à relire les pages qui précèdent, on peut se poser légitimement la question : Est-ce les pratiques que nous allons analyser ? Sinon, de quoi s'agit-il ?

L'expérience d'écriture est déjà, nous l'avons vu, une première mise en forme. En ce qu'elle opère

des distinctions, des catégorisations, en ce qu'elle procède d'une intellectualité (Bonnefoy) d'une interprétation, elle peut être considérée comme une *pré-analyse* ou une analyse « brute », « sauvage ». Ensuite, une analyse doit être portée sur l'écrit. Analyse « large », c'est à dire en interrogeant les conditions, le contexte même de sa *fabrication*. L'analyse de l'écrit produit doit permettre, dans une visée formative, la construction de « savoirs » - pris dans un sens *élargi*, nous le verrons plus loin – pour améliorer la pratique professionnelle. On retrouve le travail d'Yves Bonnefoy qui a simultanément écrit de la poésie et développé une intense réflexion sur son travail d'écriture. « Nous sommes des occidentaux et cela ne se renie pas. Nous avons mangé de l'arbre de science, et cela ne se renie pas. Loin de rêver d'une guérison de ce que nous sommes, c'est dans notre intellectualité définitive qu'il faut réinventer la présence qui est salut » (1959, p. 250).

## Techniques

Faire le récit de pratiques et utiliser ce *faire* comme outil en formation soulève de nombreuses questions pour ainsi dire « philosophiques ». Mais pour qu'une véritable expérience d'écriture advienne, il y a des conditions, des conditions pratiques. Pour que l'analyse d'un récit soit formatrice, il en va également. Il s'agit à présent de s'intéresser à la pratique de l'écriture. *Comment un formateur s'y prend pour faire écrire des stagiaires ? Comment s'y prend-il pour permettre une analyse collective et individuelle des récits ? Quelles questions techniques et éthiques pose cette pratique ?*

C'est ce que nous allons voir.

# LA PRATIQUE

## *Les récits et leur analyse*

A vingt ans, je pensais volontiers que j'étais né pour écrire.

A trente ans, je me suis retrouvé « éducateur principal » dans un Institut Médico-Pédagogique, dépotoir régional où des centaines d'enfants anormaux, pour la plupart délinquants plus ou moins chevronnés, espéraient leur retour à la vie normale.

Quelques mois après les avoir quittés, j'ai eu envie de les décrire, comme on parle à sa femme des amis du collège ou du régiment : Si on ment un peu, c'est pour être plus vrai.

Fernand DELIGNY (1944)

*Depuis un peu plus de douze ans, j'écris sur ma pratique professionnelle. Régulièrement des occasions se présentent pour cela. D'autres fois, j'écris pour garder une trace d'un moment qui m'a marqué. C'est une écriture irrégulière, peu organisée. Ce n'est pas un carnet de bord. Les textes sont de nature différentes ; la seule unité est le lieu où je les rassemble : une boîte archive en carton avec écrit au feutre « Ecrits personnels ». Cette boîte ne contient pourtant que des « écrits professionnels ». Rapport très personnel au travail donc. Parmi ces écrits j'en ai retenu trois qui sont retranscrits et analysés dans les pages qui suivent.*

*Il était une fois...*

*N.B. La date à la fin de chaque récit est celle de la rédaction et non celle de l'événement.*

# Première

*Un an après avoir été stagiaire –et désormais diplômé– me voilà en position de formateur. T. responsable de formation nous avait conviés –nous les stagiaires d'alors– à venir parler de notre pratique. Ce projet d'ouvrir un centre de formation aux praticiens et même, plus qu'ouvrir mais faire de ce lieu un lieu de pratique professionnelle pour les enseignants, ce projet-là me séduisait.*

Ce matin-là, je suis dans ma classe. La veille au soir, j'ai appelé T. pour lui demander de passer me chercher à la sortie des classes ; nous mangerons ensemble. Ensuite j'irai retrouver le groupe de stagiaires pour ma première intervention.

Je dois parler de ma pratique de pédagogue. Quelques jours auparavant, j'ai remis en forme trois écrits sur des moments de la vie de la classe. Je les ferai lire aux stagiaires et on en parlera. Je viens témoigner.

Je suis dans la voiture avec T. Je suis nerveux. Le temps du repas sera pour moi comme un temps-sas, je le sais avant même d'y être. On parle peu de l'après-midi : c'est bien comme ça. Mais je ne cesse d'y penser. Fin du repas.

T. me dépose en bas du parc qui me sépare des locaux de l'I.U.F.M. Nous nous saluons. Tout sourire, T. me lance : « Bonne après-midi et... amuse-toi bien ! » Éberlué je le regarde mi-étonné, mi-interrogateur. Il ajoute : « Eh ! il faut l'prendre comme ça ! ». Je me sens faire un gros effort à la fois pour sourire et pour acquiescer.

La salle E14, petite et tout en longueur, est vide. Je positionne rapidement et méticuleusement mes documents : les feuilles à distribuer et ma « feuille de route » où est rédigée mon introduction et le plan de mon intervention, le tout en gros caractères.

Un à un, deux à deux, les stagiaires entrent. Je les accueille d'un bonjour franc et d'un sourire. Dix minutes, la salle, toujours aussi petite est pleine. Quelques minutes sont nécessaires pour que tout le monde s'installe. Je suis debout bras croisé, silencieux, mon regard alternant entre ma feuille de route et l'un ou l'autre des stagiaires à qui je souris timidement. Je suis intimidé et ému, conscient du moment.

Le silence se fait. A ce moment-là, je suis debout, penché sur mon bureau. Je regarde vaguement ma feuille de route. Je me redresse. Je souris : « Bonjour à tous. ».

Mon propos a pour objet qui je suis et les raisons de ma présence ici. Rappel historique. Ensuite je raconte mon arrivée à l'école Saint-Georges, il y a deux ans, mes débuts, les difficultés rencontrées et les pistes de solution envisagées. J'en arrive à aujourd'hui.

Je leur propose la méthode de travail. Nous lirons trois récits de trois moments de la vie de classe. A la fin de chaque récit, les stagiaires peuvent réagir (par exemple *quel écho a le récit dans ma pratique ?*) et me poser des questions. A ce moment, je fais deux remarques : j'explique les raisons du choix de la forme (des récits). Je leur raconte rapidement ma participation aux ateliers



37 d'écriture quand j'étais stagiaire (ateliers qui n'existent plus dans le dispositif) et en quoi cela m'a  
38 incité à écrire ma pratique. Deuxième remarque : les récits et par rebond ma pratique sont à  
39 interroger. Cela signifie que je viens présenter non un modèle mais là où j'en suis dans mes  
40 recherches. Ma présence ici est, en cela, une volonté de rompre un relatif isolement et la recherche  
41 d'autres points de vue sur ce que je fais.

42 Je distribue le premier document qui porte sur le temps d'accueil, le matin, en classe. Le silence se  
43 fait et chacun lit pour lui.

44 Dix minutes après, j'attends que les derniers aient fini leur lecture et je leur dis « Je vous écoute. »

45 Les premières réactions portent sur les pratiques similaires, les difficultés rencontrées, les  
46 réussites. Les échanges se font à plusieurs sur un aspect de la pratique. Certains stagiaires disent  
47 qu'ils essaieraient volontiers dans leur classe, d'autres posent des impossibilités. Il y a peu de  
48 questions sur ma pratique. Nous lisons les deux autres récits. En fin de matinée, pour conclure,  
49 j'invite chacun venir faire une visite dans ma classe.

50

Janvier 1999

## *Que s'est-il passé ?*

**Temporalité (ligne 3) :** Un après avoir été stagiaire. Une année, 365 jours, c'est à la fois long et court. *Long* dans ce que ça représente en termes de quotidien, de jour après jour. *Court* pour se retrouver dans le rôle de formateur. Certes, il s'agit de *parler* de ma pratique mais n'est-ce pas de la formation ? « Un an », pas « à peine un an » ou « après tout juste un an », simplement « un an ».

**Diplômé (l.3) :** Le fait d'être « diplômé » donne un début de légitimité : *label déposé* je suis *autorisé* à parler de ma pratique. En fait, c'est moins la réussite à la certification que le non-échec qui importe. La validation d'un ensemble de compétences me fait alors « professionnel » de ma pratique, et non plus *stagiaire*. Là durée entre la certification et ma présence devant mes successeurs stagiaires importe finalement peu.

**Débutant (l.3) :** « Un an après » je suis donc encore un enseignant débutant et je me retrouve formateur débutant.

**« Parler » ? (l.4) :** Je viens « parler » de ma pratique. Je ne viens pas faire cours, ni exposer. Je viens alors partager, faire entendre quelque chose de ma pratique. « Parler » : *mettre en mots, formaliser* pour transmettre. « Parler » renvoie apparemment à une formalisation *peu élaborée* par rapport à « faire cours » ou « exposer ». « Parler » se rapproche de la conversation, de raconter. Faux semblant ? Converser, raconter quelque chose de sa pratique pendant trois heures demande une préparation sérieuse qui va étayer une forme. Le terme « parler » est connoté : il renvoie à quelque chose, en termes de formation, d'une semi-professionalisation. Je parle, on échange et les stagiaires « feront leur miel » de cela. Affaire à suivre.

**Formateur (l.3) :** « en position de formateur » : *tenir une position*, le terme a une connotation militaire. Spatialement, il une position à tenir, un rang à tenir (position sociale). Fernand Deligny pense que le *d'où l'on parle* est aussi (ou plus) important que *ce qu'on dit*. En termes de communication, la place (l'emplacement) *pèse* sur la transmission, il y a une pondération (au sens statistique) selon la *place* et le *rôle* du locuteur. Dans un groupe, le poids de ce que dit celui qui à le rôle de *leader* n'est pas le même que pour une autre personne moins influente. Importance du rôle donc. Pour ce qui est de la place (la position), je suis face aux stagiaires devant le tableau : c'est moi le héros. C'est moi qui propose une forme, qui anime, régule : je suis aux commandes.

**Annonce (l.3 à 5) :** « T. (...) nous avait conviés (...) » : Ma présence ce jour se fait un *écho* de l'annonce, de la proposition du responsable de formation, un an auparavant. Il s'agissait alors -cette *utopie* était vivace à cette époque, nous y reviendrons- d'ouvrir le centre de formation à une parole de praticiens, mais pas seulement. Il s'agissait de faire du dispositif de formation un lieu de « pratique professionnelle pour les enseignants ». Non pas qu'il s'agisse de pratiquer dans la maison mère mais que celle-ci soit un lieu où des pratiques sont dites -donc élaborées-, reprises, questionnées, mutualisées.

**Ouverture (l.5) :** S'ouvre alors un espace-temps de *réflexivité* au sens du *praticien réflexif* de Perrenoud (2005) :

Un enseignant réflexif :

- adosse sa réflexion à des savoirs ; il est préférable que ces derniers aillent au-delà du sens commun et s'appuient sur une culture de base en didactique et en sciences sociales ;
- mobilise un " savoir-analyser " qui lui permet, dans le flux des événements, d'isoler des données significatives et de les interroger ;
- passe assez souvent d'une réflexion dans l'action, tendue vers sa réussite, à une réflexion dans l'après-coup, plus centrée sur la relecture de l'expérience et sa transformation en connaissances (p.2).

Un espace-temps de réflexivité donc de pratique ; la réflexivité étant intégrée dans cette pratique, elle en fait partie. La polysémie du terme « ouvrir » est précieuse : « c'était **fermé**, c'est **ouvert** » et puis « commencer », « inaugurer ». Ma présence (avec d'autres) *acte* cette ouverture.

**Projet (I.5) :** Il s'agissait alors d'un projet. Non pas complètement un projet constitué mais un projet à établir et dont la mise en œuvre passait par cette *ouverture*. Ce projet me séduisait parce qu'il me permettait de m'ouvrir : « se confier à quelqu'un » et peut-être confier quelque chose à quelqu'un. Je vivais alors non sans malaise un certain isolement professionnel - disons une solitude. L'enseignant qui travaille dans une classe spécialisée intégrée dans une école ordinaire, une école de quartier, de village, peut parler, échanger avec ses collègues mais arrive une limite où le partage n'est plus possible. L'étrangeté des situations rencontrées ne peut plus être partagée dans leur globalité qu'avec ceux qui ont vécu des situations similaires et avec ceux qui ont le temps d'écouter, dont c'est le métier parfois. Il y aurait des conditions pour que les frontières de l'indicible soient repoussées ? La question est posée là pour le moment. Il faudra y revenir.

**Plus qu'ouvrir (I.6) :** « faire de ce lieu un lieu de pratique professionnelle ». Il ne s'agit pas de s'en tenir à l'ouverture (alors effective mais qui pouvait s'élargir) mais d'arriver à une situation où la présence de praticiens soit constitutive du dispositif de formation

**Centre (I.5) :** Il faut relever cette erreur. Il ne s'agit pas véritablement d'un centre mais d'un dispositif. Ce fut un centre. Dans les termes et dans la réalité, il y a eu un « allègement », une réduction. Moins d'heures *intra muros*. Et un changement de statut : à « centre » est attachée la notion d'autonomie (relative). Le dispositif est une « branche » du « tronc principal » qu'est l'IUFM (le véritable centre).

**Témoigner (I.12) :** Je n'ai pas prêté serment mais j'ai rapporté, révélé une partie de *ce que je sais dire, de ce que je sais faire*.

**Ce matin-là (I.7) :** Moment *spécifié* à opposer à la *routine*. Ce matin-là : l'évènement pointe. De la ligne 7 à 9, plusieurs moments sont scandés : la veille au soir, le matin, le temps de midi et le début d'après-midi. Le récit ramasse le temps et donne un sentiment d'accélération ; il y a une urgence : ma première intervention.

**Mes recherches (I.39) :** Une posture d'*expert* se dessine ici : chercheur. Écrire sur soi n'évite pas toujours deux écueils : « des petits « moi » qui se plaignent ou se vantent, ou des professionnels qui montrent leur savoir-faire » (Polac, 2003, p.11). Une troisième voie est possible : le praticien réflexif.

## *Qu'est-ce que ça m'apprend ?*

### **Statuts**

L'IUFM regroupe un ensemble de formateurs aux statuts différents (maîtres de conférences, professeurs d'université, professeurs d'IUFM -à l'origine professeurs en lycée et collège-, intervenants extérieurs - professionnels d'autres professions en lien avec l'enseignement -, et des « professionnels de la profession »). Des statuts différents pour un même rôle : formateur. L'interprétation de ce rôle diverge-telle en fonction du statut professionnel du formateur ? Sur un plan de la formation de formateur, la question est légitime. Pour ce qui de ce texte, il s'agit du cas d'un « professionnel de la profession ».

### **Formateur / Formation**

Est-ce qu'un praticien qui vient parler de sa pratique,- en témoigner - est un *formateur* ? Est-ce que le temps où ce même praticien intervient est un *temps de formation* ?

### **Réduire**

Moins de temps. Le temps (au sens de durée) est aujourd'hui une *quasi subversion* (Guillebaud, 1999). Dans la logique gestionnaire (un sou est un sou) le temps coûte cher, très cher. Il s'agit de réduire les délais. En cuisine, on réduit un bouillon pour accroître, pour concentrer les saveurs. On réduit le volume pour augmenter la qualité en proportion. Reste qu'en formation, le temps court ne semble pas une bonne chose. Si former a à voir avec transmettre, il y va aussi de construire des savoirs, les produire. Existe-il une temporalité différente entre transmettre et produire ? La question est posée. Reste que pour produire, des étapes sont nécessaires.

## Autorité

« Nul ne peut disjoindre entièrement ce qu'il pense de l'autorité réelle qu'en aura l'expression » (Bataille). Il s'agit ici d'un « faire autorité ». Il y a deux éléments à prendre en compte :

1. Pour le praticien, il a une volonté à la fois de justifier ses choix pédagogiques et d'affirmer des convictions. Il y a une intention d'édifier l'auditoire ; renseigner, éclairer par l'exemple. A ce propos, ce que le formateur donne à voir, explique de sa pratique va avoir une forme qui peut accentuer – à des degrés divers – l'exemplarité, le choix des exemples peuvent avoir l'intention de « frapper les esprits » à la fois pour convaincre et pour que les auditeurs gardent en mémoire, soient marqués par l'exemple.

2. Il s'agit aussi de montrer **l'état d'une recherche** avec les doutes, les incertitudes, les angoisses, les maladroites, les essais, les réussites et les erreurs. Il s'agit de mettre en lumière le processus d'élaboration d'une pratique sans cesse à interroger, à questionner. Il s'agit de se placer dans le champ de la *raison* (critique) et de la *praxis* (ensemble de démarches qui modifient à la fois la pratique et celui qui la fait -objet et sujet-). François Châtelet (1992) nous rappelle que « la raison n'a qu'un usage théorique, cognitif, celui de se critiquer elle-même, d'être capable de se fixer des limites. ». Montrer l'état d'une recherche, montrer une pratique en mouvement, sans cesse en train de se construire. Pourquoi ?

Parce que dans une visée formative, il s'agit de montrer comment ça se passe dans la réalité pour un professionnel. D'un côté cela peut rassurer les stagiaires : « Je ne suis pas le seul à douter et le doute (s'il ne fragilise pas, ni ne paralyse le praticien) est *normal*, nécessaire ». D'un autre côté, cela n'est pas rassurant : malgré l'expérience, les années de travail, le doute persiste et il faut « faire avec ».

Montrer qu'un expert n'est pas constitué « d'un bloc » et que les doutes, les incertitudes, les inquiétudes (« L'éducateur est un homme inquiet » (Prairat, 2002)) sont comme autant d'*anfractuosités* et d'*irrégularités* (à tous les sens du terme !) qui offrent des *prises* aux stagiaires pour se reconnaître dans ce qui est dit. La personne du formateur en est d'autant plus séduisante !

## Séduire

*Séduction initiatique* qu'il s'agit de sublimier dans la réalisation de *soi-professionnel* (et qui peut prendre plusieurs formes) (Diet, 2001). « La pulsion est dite sublimée dans la mesure où elle est dérivée vers un nouveau but non sexuel et où elle vise des objets socialement valorisés » (Laplanche & Pontalis, 1967, p.465). Le formateur peut être alors un support « identificatoire » sur lequel le stagiaire (et de façon singulière pour chacun) peut projeter un *soi-professionnel futur*. Cette « image idéal de soi dans le futur » se spécifie comme *projet*. Ce processus ne serait possible qu'à la condition que le formateur ne soit pas ni trop proche, ni trop éloigné.

Trop proche et le stagiaire se trouve conforté et cantonné dans son statut d'apprenant mais non expert. Trop proche est la démagogie n'est pas loin : « Je suis des vôtres ». Quelque chose d'un compagnonnage factice : le compagnonnage n'est possible que sur le terrain professionnel. C'est un des ressorts de la séduction aliénante : je suis l'autre, je me coule dans ses désirs, ils sont mien, je suis *même*. Séduction *aliénante* car il s'agit de capter l'autre, d'allumer le désir et de l'en déposséder : un jeu de dupe donc (Cifali, 1994). Le stagiaire est *objet* de captation. Le « formateur » séduit pour avoir l'attention du groupe, pour être aimé, pour flatter. L'harmonie est immédiate et le séducteur illusionniste fait disparaître le projet de formation.

Trop éloigné, trop distant, et c'est l'image du guide (du *führer* en allemand) qui domine. Pas de formation possible car l'autre est vu comme indissociable des autres vus comme masse. Plus de subjectivité, d'intersubjectivité mais une *transsubjectivité* (Kaës, 1976) où chacun se fond, se perd.

La séduction ne serait pas à nier, à rejeter -effort vain et insensé- mais à utiliser pour mettre le stagiaire en mouvement. Michel Serres (1991) :

Séduire : conduire ailleurs. (...) Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières étrangetés, les trois variétés d'altérité, les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse à l'autre (p. 28).

Se laisser séduire, lâcher certaines certitudes, certaines représentations, faire confiance à

l'accompagnant, aller vers un savoir inconnu, savoir déjà constitué – une théorie – ou bien à construire. Le *projet de formation* est l'objet qui vient médiatiser la relation.

### **S'éduquer**

La séduction peut être le masque du pouvoir (Cifali, 1994), elle peut aussi relever d'une *logique de l'influence* (Fath, 1996). L'adulte n'a pas à être éduqué car il y a incompatibilité avec le statut de citoyen (Arendt, 1972). Pourtant, l'adulte ne cesse de *s'éduquer lui-même* à travers ses rencontres, ses lectures, ses expériences. C'est la thèse de Georges Lapassade (*L'entrée dans la vie*, 1963). C'est donc dans l'intention d'éduquer qu'est l'écueil. Il s'agirait d'accompagner l'adulte dans la prise en charge de sa propre formation.

### **Chercheur**

Ce qui apparaît commun entre le stagiaire et le formateur c'est la *recherche*. Il s'agirait d'inciter le stagiaire à se mettre en recherche, ce qui est finalement une posture normale de l'étudiant stagiaire. Cette posture est intéressante car elle peut être le point de départ de la posture de l'expert qui cherche également. Il y aurait là un projet de prolongement de cette posture qui procéderait d'une formation tout au long de la vie. On en revient à la posture du formateur-praticien qui vient parler de sa pratique qui, en mettant en lumière la béance d'altérité dans laquelle se construit une pratique. Il y a une exemplarité qui s'expose. Une exemplarité qui se fige en modèle à reproduire mais une exemplarité *qui s'ouvre en altérité*. Mireille Cifali (1994) :

Dans les métiers de transmission du savoir, notre parole indique surtout un certain rapport au savoir enseigné. Rapport ludique, humour distancié, parole hésitante ? Et alors on ne sait plus ce qui, du savoir ou de celui qui le transmet, crée le charme. Cela opère, les interlocuteurs se mettent à leur tour à chercher. Force et fragilité s'allient dans lesquels ils se reconnaissent : ils y construisent leur propre savoir (p.202).

### **Enseignant réflexif**

En reprenant les trois dimensions de Perrenoud, force est de constater que *parler de sa pratique* à des stagiaires (et à d'autres) réalise la *réflexivité*. Adosser sa réflexion à des savoirs (1), mobiliser un "savoir-analyser" (2), réfléchir dans l'après-coup (3), sont en jeu dans le témoignage, certes à des degrés divers et sous des formes également diverses.

Ce modèle de l'enseignant réflexif est clairement un modèle à expliciter et à transmettre aux stagiaires. Sur ce plan-là, venir parler de sa pratique agit comme un performatif : je l'explicite et j'en démontre la pertinence en le faisant. Les caractéristiques détaillées par Perrenoud donnent au praticien, *en amont* de son intervention, les points de vigilance pour effectivement être dans cette forme de réflexivité. C'est à dire que le praticien met en lumière les appuis théoriques qui éclairent et soutiennent son action, il dit, formalise sa pratique, pose des hypothèses, il analyse. Enfin, il construit des *savoirs d'expérience*, des *savoirs pour l'action*. Là on voit ce que « parler » veut dire. Quelques soient l'angle d'attaque, l'entrée, le thème choisit, l'intervenant travaille deux dimensions : des éléments sur un thème, un problème, un aspect de la pratique et une dimension méta : la réflexion sur l'action.

### **Formateur réflexif**

Le formateur du texte est débutant. A dire vrai, lors de mes début je ne connaissais pas (ou peu...) le concept d'enseignant réflexif. Pour se former, l'intervenant a à penser ce « parler sa pratique ». La prise de conscience des trois éléments distingués par Perrenoud, les étudier, voir en quoi et comment ils peuvent se constituer pour lui. Prise de conscience puis petit à petit penser *la forme* de son intervention pour plus d'efficacité. Avec l'expérience, l'intervenant enrichit son intervention d'éléments réflexif et développe différentes formes possibles qu'il a sa disposition selon le thème abordé.

# L'atelier d'écriture en question

Je vais porter ma réflexion sur un atelier d'écriture que j'anime tous les ans à la même époque. Cet atelier se situe en début de formation. Il dure une journée. L'entrée choisie est de travailler sur un mot : aider. Le parti pris est que cela a à voir avec le travail de l'enseignant et plus particulièrement *l'enseignant spécialisé*. La matinée est consacrée à l'écriture d'un moment vécu par chacun, écrit qui doit répondre à la question : « Souvenez-vous d'un moment où vous avez aidé quelqu'un. ». Il est précisé que le moment n'est pas à chercher particulièrement dans le champ professionnel mais dans la vie de tous les jours. L'objectif de la matinée est de *caractériser* la relation d'aide : à partir des récits - écrits puis lus par chacun - et de l'analyse que le groupe y portera, mettre en évidence des caractéristiques de la relation d'aide. Le formateur notera au tableau tout ce qui est dit et les éléments relevés feront l'objet d'un tri, d'une catégorisation pour y voir plus clair sur la relation d'aide.

L'après-midi est consacrée à l'écriture d'un moment vécu par chacun, qui répond à la même consigne que le matin mais dans le champ de la pratique professionnelle. Vient ensuite le temps de lecture de chaque texte. L'analyse se fait avec le crible de la catégorisation, des caractéristiques mises en relief et organisées collectivement le matin.

Quelles consignes, quelles indications d'écoute donner aux stagiaires lorsque l'un d'eux lit son texte ?

Jusque là ma pratique a consisté à proposer la distinction entre « ce que dit le texte » et les interprétations. La consigne est la suivante : se mettre en position d'écoute de *ce que dit le texte*, de *ce que vous dit* – à chacun – *le texte*. Tout texte « dit », *exprime* quelque chose. Il s'agit de répondre à la question « Qu'est-ce que ça raconte ? » ou « Que s'est-il passé ? ». Il est intéressant pour le formateur d'avoir plusieurs formulations à proposer pour que chacun comprenne ce qui est demandé. Parfois, le premier récit analysé collectivement permet de compléter *par l'exemple* les explications de départ. Il m'est arrivé de dire à certains stagiaires qui exprimaient leur incompréhension : « On va se mettre au travail d'analyse et cela vous permettra de mieux comprendre ce qui est attendu. »

L'idée est que lorsqu'une proposition est faite, du type « Il me semble que le texte touche à telle question. », on retourne au texte vérifier si cette proposition peut être retenue. Le texte, en dernière instance, valide la proposition.

Pour aller au delà de la question posée et sans changer de sujet, il y a *ce que je dis* et *ce que je fais* devant les participants.

Pendant la lecture, j'ai toujours la même posture : La tête penchée sur ma feuille, une main sur celle-ci et qui cache mon visage – mes yeux surtout – et je note ce qui me vient à l'écoute. Une posture qui montre une grande concentration. La posture indique que les oreilles sont prioritaires et la main qui écrit comme directement reliée à elles. Les yeux mi-clos et le corps immobile veulent fermer l'entrée à tout « parasitage » extérieur. De plus, je ferme toute réaction extérieure qui pourrait gêner le travail des participants. Seule la main écrit ou n'écrit pas. Il y a de ma part une volonté de neutralité : pas de

37 sourire, ni de haussements de sourcils, ni d'autres réactions qui peuvent signaler (envoyer un signal)  
38 aux participants que ce qui est lu a une signification particulière pour moi.

39 La posture que j'adopte a aussi pour but d'inciter les participants à faire de même et plus précisément à  
40 garder le silence et à se concentrer sur ce qui est lu.

41 Cette attitude m'est vraiment nécessaire car l'écoute d'un récit lu dans le but de l'analyse requiert une  
42 très grande concentration. Ma prise de notes s'organise de la façon suivante : je trace une ligne  
43 verticale qui sépare la feuille en deux parties. A droite, je note des extraits du récit dans le but de m'en  
44 souvenir et à gauche à quoi cela me fait penser, ce que cela évoque chez moi. A chaque fois la colonne  
45 de gauche est plus fournie ; je n'ai pas toujours le temps de noter l'intégralité de la phrase ou de la mise  
46 en mots qui m'intéresse. Ou alors une idée me vient mais qui n'a pas besoin d'être soutenue par un  
47 extrait précis du récit. Bien souvent, tout de même c'est un indice syntaxique - ou lexical - dans une  
48 phrase qui me paraît significatif. Si je n'ai pas le temps de noter la formulation précise je note le début  
49 de la phrase ou un mot significatif et lors du temps d'échange je demande au lecteur de relire le passage  
50 en question. Quoi qu'il en soit, il m'est nécessaire d'être concentré pour être rapide : il s'agit d'attraper  
51 des fragments.

52 Ce que je viens d'écrire me donne l'idée de faire de la prise de note une question à travailler avec les  
53 participants. Un temps de partage sur la façon de faire de chacun peut certainement aider à améliorer  
54 la pratique des uns et des autres. Affaire à suivre, donc...

55 Reste la question de l'interprétation, distinguée plus haut de ce que dit le texte. L'interprétation  
56 consiste à aller plus loin, à expliquer. L'interprétation consiste bien souvent à prendre un élément du  
57 discours, à le placer dans un champ explicatif, le fragment alors s'en colore, la théorie ainsi convoquée  
58 fait plier le langage à sa logique. C'est une des formes de l'idéologie.

59 Ceci étant dit il est difficile d'y échapper. Il y a là quelque chose de notre façon de penser à repérer.  
60 Cela relève de la vigilance. Ce que l'on pense est le produit de nos rencontres, donc de la pensée des  
61 autres, de ce que l'on entend (pensées, opinions...), de ce qu'on lit, le tout assimilé d'une façon qui nous  
62 est singulière. Nous avons, chacun, des champs théoriques de prédilection. Lorsque nous lisons ou  
63 entendons un récit, la façon dont il nous parle, dont nous le recevons est très personnelle, subjective.

64 Nos efforts pour investir notre concentration, notre écoute sur un mode rationnel et cognitif ne font  
65 que tempérer cette « ambiance subjective ». Nous sommes **en relation** avec l'objet à étudier, avec les  
66 savoirs et nous nous en trouvons *affectés*, altérés de façon singulière. Cela relève de l'**implication**.

67

Juin 2006

## *De quoi parle le texte ?*

A la question *Qu'est-ce qui s'est passé ?* se substitue plus de façon plus pertinente la question *De quoi est-il question ?* ou *De quoi parle le texte ?* Ce texte est un texte *réflexif* : « l'atelier d'écriture en question » (ligne 1), « Je vais porter ma réflexion (...) » (1.3). Il a été écrit pour m'aider à *réfléchir* ma pratique. Il a un statut différent du texte précédent (« Première ») car ce n'est pas un *récit*. Il ne *raconte* pas. Il ne *raconte pas à quelqu'un*. C'est un **texte de travail** dont l'auteur est le destinataire. Il relève d'une **idée** selon laquelle l'écriture permet l'accès à son auteur de dimensions jusqu'alors cachées (c.f. Partie 2). Il relève d'une **écriture professionnelle**. Il s'agit de réflexions mises par écrit. *Écrit impliqué* (« Je »), écrit « en première personne ». Il s'agit d'un écrit principalement de dimension métacognitive, c'est à dire qu'il relève d'une réflexion sur l'action (*transcendante* à celle-ci, donc). Véritable « pensée écrite », ce texte s'inscrit de plain pied dans le champ de pensée et de recherche sur le *praticien réflexif* (en ce qui concerne son contenu) et simultanément est un objet d'étude comme peut l'être un écrit produit lors d'un atelier d'écriture, par exemple.

« Former des praticiens réflexifs » est une question pour le formateur ; le praticien-stagiaire n'en a pas l'exclusivité. Le formateur se doit d'être (mais toujours en devenir, c'est un *processus*) un praticien réflexif. Il s'agit alors d'une question qui touche à la **formation de formateur**.

De façon globale, il apparaît que le discours revêt différents statuts :

**Discours descriptif (ligne 4 à 17) :** Un « descriptif » qui relève du *compte rendu*. Le niveau de précision n'est pas très élevé ; on ne rentre pas dans le détail mais c'est suffisamment explicite pour que le lecteur comprenne de quoi il s'agit.

**Discours de type « métacognitif » (1.18 à 30) :** Après avoir rendu compte de l'atelier d'écriture tel qu'il est organisé, je réfléchis à la *mise en œuvre*. Je pars d'une question qui procède d'une *focalisation*.

Dans le texte, on s'attache à un moment particulier de l'atelier d'écriture, celui où un participant s'apprête à lire son texte : « Quelles consignes (...) ? » (1.18).

**Discours de type « explicitation » (1.33 à 50) :** Je détaille mon attitude comme si j'étais en entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Ce n'est pas une forme de discours « métacognitif » : il s'agit d'une verbalisation de l'action, dans le détail de son exécution, *impliquante* (« Je »). Il ne s'agit pas d'interroger les « comment je m'y suis pris » mais de détailler la réalisation des actions élémentaires (Vermersch, *Id.*).

**Du déclaratif au procédural (1.29 à 30) :** « (...) il y a ce que je dis et ce que je fais (...) ». Dans ma réflexion je distingue, en les associant, *paroles* et *actes*. Le texte les distingue pour les mettre *en regard*. C'est un procédé intéressant pour repérer les similitudes et les décalages entre le déclaratif et le procédural.

**Du procédural à l'intentionnel (1.39 à 40) :** A certains moments du texte, je me place au niveau *intentionnel* pour le compléter. Mon attitude a pour but d'être performant dans ma tâche (écoute-prise de note) et aussi une « volonté » (1.36)

**Bilan (1.20) :** « Jusque là ma pratique a consisté à (...) » je fais le point. L'idée d'évaluer cette pratique « pointe ». La suite du texte déplie en partie en quoi elle consiste.

**Consignes (1.21 à 27) :** Je précise les questions que je propose aux stagiaires pour aborder les récits. Plusieurs formulations sont proposées (ici deux) et puis *on s'y met*, « le premier récit analysé permet de compléter *par l'exemple* les explications de départ » (1.25-26). Mon modèle implicite – que j'explicité dorénavant aux stagiaires – c'est celui de B.M. Barth (1987) à propos de l'acquisition d'un concept. Pour cet auteur, un concept est constitué d'une *désignation* (le nom du concept), d'un ensemble d'*attributs* (les caractéristiques), complétés par des exemples et des contre-exemples afin de faciliter l'apprentissage dudit concept. Imprégné de cet ouvrage (qui m'a *marqué*), cette façon que j'ai de proposer de compléter une explication d'exemples est devenue une habitude véritablement *intégrée* à ma pratique (tant de formateur que d'enseignant). L'incompréhension de certains stagiaires est normale car la consigne sous l'apparence d'un énoncé simple cache une tâche complexe. J'y reviendrai plus précisément à propos du prochain texte étudié, mais la tâche revêt pour certains un premier niveau de difficulté : d'exprimer



quelque chose de personnel (« (...) ce que vous dit – à chacun le texte » (l.22) » devant le groupe.

**Prise de parole (l.10 ; 15-16 ; 25) :** Nous sommes en début de formation et c'est ce moment là qu'émerge les personnalités, les rôles dans le groupe. La prise de parole se situe à plusieurs moments :

→ Ajoutons à cela que c'est au tout début de la formation et que c'est à ce moment là qu'émergent les personnalités, les rôles dans le groupe. Prendre la parole devant les autres est ressenti à ce moment précis comme un véritable risque !

→ La phase de présentation et d'explication de la tâche. Certains stagiaires reformulent, demandent des précisions, expriment leur incompréhension ;

→ La phase de lecture par chacun de son texte : la plus ou moins grande assurance, l'intonation de la voix, la qualité de ce qui est lu et sa « mise en scène » (effets, silences, etc.) ;

La phase d'analyse où chacun est invité – et sollicité ! - pour donner SON avis sur le texte lu.

Dans ces trois moments se jouent le rôle et la place de chacun dans le groupe (les leaders, les « intellectuels » (ou « éminences grises »), ceux « qu'on entend jamais », ceux qui monopolisent la parole (pas toujours à bon escient, les trublions, ceux qui ne parlent qu'en aparté). Et la place et le rôle de garant du formateur qui assiste, permet, filtre, reformule... Le formateur prend la parole également, pas trop souvent, pour laisser la parole et observer ce qui se passe en temps réel.

## *Qu'est-ce que ça m'apprend ?*

### **Analyser ?**

On peut faire une distinction en ce qui concerne le processus d'analyse. L'analyse fait des *distinctions* (le fond/la forme, le stagiaire/le formateur, l'énonciation/la référenciation, etc.) et des *focalisations* : on s'attache à une question (ou une personne, un aspect) isolé d'un ensemble de questions (ou d'un collectif). C'est un procédé classique de la *production de la théorie* (De Certeau, 1990). Ces deux procédés peuvent être utilisés de pair ou isolément. Ce sont des procédures qui ont pour but de décomposer un ensemble, de distinguer des composantes.

Dans ce texte, il y a des fragments d'analyse et le profil général est bien celui d'un texte analytique. L'analyse qui vient s'y déployer se place alors sur un plan méta-méta.

Plus largement, il faut retenir ce questionnement *Que fait-on lorsqu'on analyse ? De quels procédés use-t-on ?* et retenons-en deux : *distinction* et *focalisation*. Ces questions - et les éléments de réponses qui y sont attachés - permettent au formateur de piloter plus aisément son action et d'explicitier auprès des stagiaires (et avec eux) les opérations mentales en jeu.

### **Discours du questionnement**

C'est Greimas et Landowski (1979) qui, dans leur étude des discours scientifiques, proposent la distinction entre *discours du questionnement* et *discours de la découverte*. On peut illustrer cette distinction par celle réalisée entre *essai* et *ouvrage fondamental*. L'histoire des idées montre que cette distinction n'est pas très opératoire si on la pense comme relevant de deux domaines fondamentalement distincts. Mais elle est intéressante pour repérer dans un même discours ce qui relève de l'un ou de l'autre.

Le texte qui est soumis à l'étude relève certainement d'un discours du questionnement mais peut (à l'état de potentiel) être l'occasion de *découvertes*.

### **L'ensemble et le détail**

Le texte démarre par une présentation d'ensemble et focalise ensuite sur un moment particulier. Pour l'analyse, une attention particulière à « ne pas lâcher » le général au profit du détail permet des allers-retours, l'un et l'autre permettant de se comprendre mutuellement. Les deux niveaux se faisant alors *collaborants* et *co-élaborant* (Morin, 2006-2007). Maintenir le lien avec l'ensemble (ou le général, ou le global) permet de valider le sens du particulier, et inversement. Cette façon de faire met quelque peu à mal la distinction classique entre *analyse* et *synthèse*. Ces « flux » de questionnement sont

typiques du champ de la complexité. Tenir à la fois l'analyse et la synthèse permet de ne pas lâcher le sens global. C'est une tâche philosophique certainement mais indispensable pour ne pas se perdre dans la multitude des savoirs experts hyper spécialisés. Cette posture philosophique n'a pas à être l'exclusivité de philosophes professionnels (encore des experts !) mais c'est à chacun, là où il est de faire dialoguer, collaborer et co-élaborer *sa pratique, les savoirs* qui la questionnent (dont ceux qui sont issus) et d'autre part *les valeurs* de ces savoirs (Morin, *Id.*). Le texte ici étudié parle de subjectivité. La formation ne se réduit pas à un cahier des charges (qui a la forme de l'analyse, qui décompose, détaille). « Bref, la formation nécessite des dispositifs pédagogiques et se définit également comme une quête de sens par-delà toute réduction technique (...) » (Fabre, 1994, p.262). La formation est donc « au-delà de » (Beillerot, 1988).

### **Du déclaratif au procédural**

La grille de lecture proposée par Vermersch (1994) se spécifie comme *crible* qui distingue des composantes : le contexte, le déclaratif, l'intentionnel, le jugement et le procédural (p.45). Ce que Vermersch propose de distinguer pour mener un entretien d'explicitation (dont le but est la verbalisation du procédural) peut être – nous l'avons vu – avantageusement utilisé pour l'analyse d'un texte de type réflexif. Le projet de Vermersch de se centrer uniquement sur le procédural vaut dans une démarche de recherche mais l'écriture de la pratique pour le praticien n'a pas à se limiter à cette dimension. La description des « satellites de l'action vécue » permet d'approcher la complexité et de la pratique et de la façon dont le praticien la vit. L'apport de Vermersch dans le cadre de la posture réflexive et de l'analyse de pratique c'est bien d'être vigilant à ne pas escamoter ce qui est effectivement fait (dans le détail des procédures - même « micro ») et de fournir un outillage pour y accéder – même pour soi – en dehors du cadre formel de l'entretien d'explicitation.

### **Posture réflexive / Analyse de pratique**

Le texte étudié ici relève d'une « posture réflexive » plus que d'une « analyse de pratique ». Perrenoud (2003) remarque que la *posture réflexive* « définit un praticien en exercice et se présente comme une composante de son identité, de son *habitus*, de son rapport au métier et au monde, comme un ensemble de dispositions et de compétences acquises et relativement stables » (p.12). L'analyse de pratique relève davantage « d'une démarche de formation professionnalisante, de durée limitée, intégrée à un dispositif défini » (p.12). Cette distinction s'appuie sur les usages de l'analyse de pratique. Il existe cependant un lien entre les deux concepts : l'analyse de pratique vise à l'avènement d'une posture réflexive plus affirmée.

Cette distinction est importante à faire pour aider le formateur à savoir de quoi on parle et ce qu'on fait. La *clarification des termes* a cet effet de *clarification des notions* et *clarification de l'action de formation*.

### **Un accompagnement à la prise de parole ?**

Le fait d'aborder la question d'un éventuel accompagnement à la prise de parole par une forme interrogative signifie que ça ne va pas de soi. En ce qui me concerne – et cherchant à me former – c'est en lisant et en réfléchissant à ce texte que je prends conscience qu'il se joue quelque chose de cet ordre là, à ce moment là de la formation, dans cette forme d'atelier d'écriture. Certes le texte n'en parle pas et donc le sujet brille par son absence ! Si on reprend l'hypothèse de Lefebvre (c.f. Partie 2) : un texte s'il reflète le réel, il ne le reflète également pas. Ici l'absence dans le texte de développement sur la prise de parole peut être vu comme de l'ordre de l'*impensé*. Donc je m'aperçois de cette absence, elle m'interpelle. Donc, il y a en moi cette question qui est présente mais certainement à un niveau très peu élaboré. La démarche écriture-lecture-réflexion a (ré)activé un point d'attention sur cette question.

Lorsque j'anime ce temps de formation, je fais attention à ce qu'un maximum (en fait tous) de stagiaires s'exprime à un moment ou à un autre. Mon action ne se limite pas à solliciter l'avis de chacun sur le mode « Et toi, Untel qu'en penses-tu ? ». Pour certains stagiaires, il s'agit d'une « épreuve du feu » qui comporte un certain nombre de risques quant à la construction de leur identité de stagiaire au sein du groupe. Le formateur se doit de réfléchir à ce qu'il fait déjà pour que cela se passe bien pour une

majorité de stagiaires et réfléchir à comment faire pour que cela se passe bien (ou mieux) pour les autres.

Dans les recommandations au départ de l'atelier d'écriture (confidentialité, authenticité, pas de jugement des personnes), la question du respect (pas de jugement sur les personnes) est abordée. C'est un point de vigilance pour tous et pour le formateur qui en est le garant. Ce n'est pas suffisant. J'ai déjà participé à des ateliers d'écriture où cela était dit et où des stagiaires ont été déstabilisés et sont repartis de l'atelier dans un état psychique désastreux. Mon expérience me fait dire qu'il y a quelque chose d'une ambiance *bienveillante* à favoriser. *Bienveillante* c'est à dire *empathique*. Une *acceptation inconditionnelle de l'autre* (Rogers, 1972) où **il ne s'agit pas tant de comprendre l'autre mais de le reconnaître en sa radicale singularité** (Lévinas, 1987). Il y aurait quelque chose d'un partage où le stagiaire est envisagé comme un *alter ego*. Nous y reviendrons car il y a là une problématique à travailler.

Lorsqu'un stagiaire fait part – à travers son texte – d'un moment intense, difficile, douloureux, compliqué,... j'essaie de montrer, de faire voir que je partage – de façon mesurée mais vraie, une affaire de tact, donc - à ce moment-là la difficulté, le malaise de la personne. Je partage au sens où je me laisse toucher par ce qui préoccupe la personne mais j'introduis cela dans une *élaboration*. C'est tout le travail du psychanalyste. Octave Mannoni (1980, cité par Cifali, 1994) :

Je reste autre que lui, sans me défendre de lui ; sur l'angoisse éprouvée, je mets des mots, elle n'augmente pas la mienne et ne m'effraie pas. J'éprouve son angoisse, sans être à mon tour angoissé par elle. Je ne mets pas en place de défenses, et mon calme n'est pas de l'indifférence : il est accueil de l'intolérable (pp. 92-93).

Reste que cette attitude contribue au climat, à l'ambiance bienveillante qu'il s'agit de favoriser. *Favoriser* seulement car ce n'est pas le formateur seul qui « fait » une ambiance ; chacun y contribue. Mais il en est le *garant*. Même remarque pour ce qui est de l'empathie. Elle ne relève pas seulement de l'attitude et de la parole du formateur. Elle relève d'une circulation de parole, d'attitudes au sein du groupe. Le formateur impulse un mouvement qui a vocation à lui échapper en partie. L'action du formateur ne relève donc pas d'une emprise mais d'une *modération* ; modération au sens de modérateur terme utilisé pour les groupes de discussion sur Internet. Tous les messages passent d'abord par le modérateur qui bloque les messages qui sortent du cadre établi lors de la création du groupe. A la différence toutefois du modérateur sur Internet, l'animateur ne peut « repréciser » le cadre que lorsque le propos « hors cadre » est dit et entendu par tous. L'animateur stoppe dès que possible un propos de type « attaque personnelle » par exemple, quelque soit la forme qu'elle prend. Ou bien des propos qui relèvent d'une interprétation « psychologisante » qui viseraient la personne ou le professionnel (donc la personne *dans* le professionnel (Paragot, 2001, Abraham, 1972).

Ce climat, cette ambiance bienveillante, faite de respect, d'empathie et d'écoute, a pour but – entre autres buts – de favoriser la *prise de parole*. Il y a plus de chances pour qu'une personne timide, peu sûre d'elle prenne la parole dans ces circonstances. Parfois cela ne suffit pas et il est important de respecter les difficultés de chacun et de proposer d'autres configurations qui permettent aux plus réticents de s'exprimer (travail en petits groupes, entretien individuel) et se montrer patient : avec le temps certains stagiaires prennent confiance (en eux et dans le dispositif de formation, et dans le groupe) et prennent de l'assurance face au groupe.

# Un atelier d'écriture

Un groupe de travail fut formé. Venus d'univers différents, la qualité des échanges a tissé des liens entre nous. De ce point de vue - l'échange entre praticiens - l'exercice a très bien fonctionné. Ce constat est pour moi très important. L'échange entre pairs est - pour moi - un élément fondamental de ma pratique professionnelle et c'est un sillon que je travaille depuis plusieurs années.

Pendant les moments de groupe, il y eut des temps silencieux d'écriture puis des temps de lecture. Au cours des lectures à voix haute, j'ai ressenti une vraie écoute. J'ai le souvenir ému du timbre de la voix de chacun - la lecture à voix haute théâtralise le moment - sur un matelas doux et épais de silence. A chaque fois, la lecture achevée, le silence se prolongeait quelques longues secondes, personne n'osant le déchirer. Seuls un raclement de gorge ou une chaise qui crisse ouvrait alors le temps suivant, le temps de l'échange. Je dis « le temps d'échange » mais le moment de la *production sonore* a toujours été un échange : chacun offrait alors à l'autre quelque chose. L'un se lançait dans la performance vocale, donnant du rythme au texte, faisant tonner les mots, les autres offraient une oreille attentive voire - parfois - attendrie.

Le temps d'échange, où chaque « écoutant » à son tour est invité à parler, a été l'occasion de faire des retours d'une force étonnante. Je me souviens d'Alain qui évoquait sa pratique de formateur de futur paysagiste et de son texte, véritable catalogue - à son insu ! - d'erreurs techniques. Le groupe ne lui a rien épargné. Alain a pris conscience de la situation professionnelle où il évoluait ; situation pour le moins indigente. L'intensité dramatique de ce moment a pu être productrice de sens pour Alain (et pour les autres) uniquement grâce à un respect sans faille pour Alain. Les échanges furent d'une force inouïe mais sans que l'intégrité d'Alain fût atteinte, il nous l'a confié plus tard.

Cette lecture hors contexte d'un écrit professionnel, à des tiers non impliqués sur fond d'un respect, d'ordre éthique et méthodologique, de l'autre, me paraît être un levier essentiel à la mise à distance d'une pratique. Nous saurons plus tard que ce moment-là, vécu en commun, aura des incidences pratiques pour Alain.

Chacun dans le groupe a pu lire son texte. Chacun a pu bénéficier de la liberté de parole, la liberté de ton qui avait cours. En ce qui me concerne, les retours recueillis, gouttelettes précieuses dans le désert d'incommunicabilité que je traverse, ont été autant d'outils pour retravailler mes textes (UN texte pour être précis). Chaque lecture au groupe a été l'occasion de lever des implicites ou de préciser certains points.

Dans ce groupe, nous avons pu nous livrer sans crainte d'être livré, sans crainte d'être dénoncé.

23 mai 2001

## Qu'est-ce que ça raconte ?

Cet écrit a été rédigé pour un exercice d'évaluation dans le cadre la Licence de Sciences de l'Éducation en mai 2001. La question devait être : « Décrivez un moment des ateliers d'écriture vécu par le groupe » ou quelque chose d'approchant. Ce texte relate donc un atelier d'écriture vécu dans le cadre de la Licence et plus précisément dans le cadre du T.D. Formation et personnalité animé par G. Fath, alors professeur d'Université à Nancy 2, professeur honoraire aujourd'hui.

**Le titre :** Le déterminant indéfini « Un » place cet atelier dans une multitude : un atelier parmi d'autres. Effectivement, il s'agit d'un atelier parmi d'autres vécus en tant que participant. « L'atelier d'écriture » positionnerait le propos sur un plan de *généralisation*. Ici, c'est de *singularité* dont il s'agit. Un parmi d'autres mais « un » tout de même. Il est unique. La singularité *découpe* dans le réel et met en relief. Premier mouvement de la *production de la théorie* (Certeau, 1990).

Le titre indique la singularité, au sens de « contraire de pluriel » et au sens d'*unique*. Le déterminant indéfini « un » ne « fait dans le clinquant » ni dans le sensationnel. Il y a quelque chose de banal, de *commun* dans ce titre. Ce n'est pas « L'atelier d'écriture » plus ambitieux, plus sûr de lui-même. Là, c'est *un* parmi d'autres : le récit le sort de la multitude ; lui ou un autre : il se trouve que c'est lui. « Je vais vous raconter une histoire ». « Il était une fois un atelier d'écriture » : on entre dans le récit.

**Temps cyclique (l. 6) :** « Sillon » fait dans la métaphore agricole. Temps cyclique qui est celui des saisons. Cela donne une sensation de temps très long, illimité dans sa répétition. Le temps cyclique (le temps de la Grèce antique) est classiquement opposé au temps *historique* (le temps *droit*) du christianisme – le temps du *messianisme*. Dans la réalité, la chrétienté mêle les deux représentations (J-L, Chrétien, 2008). « Sillon » lié à « depuis plusieurs années » (l.6) qu'on imagine *de labeur* (sillon=labeur). Le travail est « de longue haleine » donc. Quel est ce travail ? : « L'échange entre pairs » (l.5). Il peut apparaître étrange que « l'échange » fasse l'objet d'un travail, *a fortiori* de longue haleine. Pourtant le *travail en équipe* (et il s'agit finalement de cela, définit *a minima* par « les échanges ») est difficile à mettre en place. Les échanges entre pairs en sont le vecteur, le « carburant ». **L'échange verbal**, peu « consistant » en regard de l'écrit (c.f. la tradition orale méprisée aujourd'hui), se trouve par la force du langage (en sa *reprise* dans l'après-coup notamment) reconnu dans sa substantialité élaborante à la fois des relations et également de savoirs, de projets communs, et de l'histoire d'un groupe humain. Il en va de même pour le récit en général, qui nous intéresse dans ce TER.

**Un groupe, des liens (l. 3-4) :** D'entrée de jeu, le récit se place sur le plan du groupe et des liens tissés. Démarrer par cela n'est pas anodin. Ça démarre « par la fin » en quelque sorte, par les conséquences de ce travail en groupe : les liens. D'aucuns pourraient s'attendre – pourquoi ? - à voir le cadre universitaire mettre en exergue la dimension *cognitive* (à l'Université, **savoir** suffit (?) (Fath, 2000)), or c'est par une dimension *symbolique* que le récit débute. *Symbolique* entendu comme une dimension qui fait des distinctions (moi, les autres, chacun), des liens (niveau *intersubjectif*) et repère des places et des rôles à chacun.

Inaugurale du récit, cette première phrase donne le ton : le récit part du groupe. C'est en quelque sorte la fondation, le point de départ. La **forme passive** employée ici renforce l'idée centrale du groupe. On ne sait pas qui a formé le groupe. La **forme active** « L'animateur a formé le groupe » centrerait l'attention sur l'animateur. Ici, non.

La deuxième phrase indique la composition du groupe – « Venus d'univers différents » - implicitement univers professionnels. « La qualité des échanges a tissé des liens entre nous » (l.3-4), liens qui n'existaient donc pas du fait des origines professionnelles différentes. Cet énoncé donne une nouvelle dimension au groupe. Il n'est plus simplement *formé*, il a permis les échanges - il est en cela *fondeur* de liens, d'un vécu commun – et il est un groupe sur un plan *symbolique* ; les liens créés le constituent sur cet autre plan – *symbolique*. D'abord re-groupés, nous avons ensuite « fait groupe ». « Venus d'univers différents » peut être connoté comme *obstacle* ; l'obstacle est dépassé par « la qualité des échanges ». Ou bien cette qualité provient des origines différentes. Le texte ne le dit pas.

**Retour sur le vécu (l. 3-4) :** Le temps employé (le passé composé) indique que le texte parle d'un temps passé, et introduit le texte comme *bilan*. La commande (une évaluation type Quitus) désigne le texte comme tel.

**L'exercice (l. 4-5) :** La troisième phrase évalue l'exercice et se place sur un plan plus *pédagogique*. On passe de « univers différents », « qualités des échanges » et « tissé des liens » à « praticiens », « exercice » qui a très bien « fonctionné ». Là on est dans l'*imaginaire* de la profession au sens plus strict. Cette phrase « assèche » le propos par rapport à la phrase précédente qui fait ressortir de la convivialité, de la proximité entre les participants. Le « fonctionné » renvoie aux objectifs de l'« exercice ». « Fonctionné » évoque une mécanique. Mot un peu *malheureux* pour ce qui est d'une activité des « métiers de la relation » et qui ne relève certainement pas d'une complète transparence.

**Moi (l. 5 à 7) :** Là, apparaît le narrateur - « moi » - qui fait le lien entre ce qui a (très bien) « fonctionné » – *l'échange entre pairs* - dans l'« exercice » - et sa pratique professionnelle. L'importance de *l'échange* est très marqué : « très important », « fondamental », « depuis plusieurs années ». Ajoutons à cela, les marques du *locuteur* : « pour moi » répété deux fois, et « ma pratique », qui renforce le lien avec « les échanges ».

La métaphore du « sillon » renvoie à l'*imaginaire* des « choses essentielles » : cultiver son jardin. La notion de durée s'affirme. Loin de l'artificiel et de l'immédiateté, le cycle des saisons impose son rythme à l'Homme, celle du temps long, cyclique. « Un temps pour tout. » dit l'Ecclésiaste (1995).

Il ressort de ce **premier paragraphe** qu'on touche à quelque chose d'essentiel pour l'auteur et que cet essentiel c'est un « travail » (l. 3 et 6). « travail(le) » ouvre et ferme le paragraphe non sans être passé d'un substantif à « je travaille ». L'écriture (comme activité) annoncée par le titre n'apparaît pas. L'atelier d'écriture apparaît d'abord (?) comme un moyen permettant les échanges. « D'abord », *de premier abord* semble indiquer le texte : c'est ce qui est mis en avant.

**Écriture-lecture (l. 8) :** C'est un atelier d'écriture, le texte ne le dit pas, pas plus qu'il ne dit qu'il y a un déclencheur donné par l'animateur. Le texte se *focalise* sur le temps de lecture et le temps d'échange. L'écriture n'apparaît qu'à cet endroit du récit, comme transition vers la lecture à voix haute. Le temps d'écriture n'est caractérisé que par son silence. Le temps d'écriture est *individuel*, contrairement aux deux temps suivants (lecture et échanges) : faut-il y voir un *continuum* avec le début du texte et l'intérêt pour les échanges, donc l'aspect *collectif* de l'atelier ?

Le pluriel employé pour les « temps silencieux d'écriture » et « les temps de lecture » indique que le titre se réfère à un *cycle de séances* et non à un atelier d'écriture, à un moment précis. C'est ce qu'on entend généralement quand on dit : « J'anime un atelier d'écriture à tel endroit ».

**Lire son texte à voix haute (l.10 à 17) :** Ce que dit cette partie du récit c'est que la voix, le son de la voix autant que ce qui est dit participe à la perception singulière - singulière à chacun - et est constitutive d'une *construction du sens*. Le poète Philippe Soupault parlait du « pouvoir d'évocation du son ». Ce qui ressort du récit c'est qu'avant même les échanges, il y a un échange (je lis, vous écoutez) et un sens en construction.

Le texte montre que lire son texte devant un public c'est en faire une seconde fois le récit. « L'un se lançait dans la performance vocale, donnant du rythme au texte, faisant tonner les mots, les autres offraient une oreille attentive voire – parfois – attendrie » (l.14-16). Le récit *captive*, produit des effets. En atelier d'écriture, on vient se faire raconter des histoires comme lorsqu'on était enfant peut-être. Il s'agit d'un exercice mais l'accès à l'information, au savoir c'est parfois de l'émotion (« l'oreille attendrie ») produite par la voix qui raconte.

Dans les théories de la communication, les *facteurs non-verbaux* (le timbre de la voix, son volume, les inflexions, l'accent mis sur certains mots) sont regroupés sous le concept de *paralanguage* (Myers et Myers, 1990). La signification de ce qui est dit n'est pas seulement contenu dans le « quoi » de l'énoncé mais aussi (surtout) dans le « comment ». Le paralanguage mais aussi « les gestes, les expressions du visage, les mouvements corporels, le langage des objets et le toucher » (Myers et Myers, *Id.*, p.140). Ce sont ces indices certainement qui m'ont aidé à repérer « l'oreille attendrie » des participants.

**Des tiers non impliqués (l.24) :** Non impliqués dans la situation professionnelle qu'Alain décrit. Ce qui permet, comme tiers, de voir mieux, quelle est la teneur de ce qui se passe dans cette situation. Le rôle de tiers non impliqué est fondamental. Tiers et non impliqué. Classiquement c'est la posture du psychologue. La posture du participant à un atelier d'écriture n'est cependant pas la même. Non impliqué dans la situation décrite, il l'est dans *l'ici et maintenant* de l'atelier. Lorsqu'il prend la parole suite à la lecture du texte d'un de ses condisciple, il dit *je*, il réagit, il n'est pas dans une forme de discours

impliqué. L'*implication* au sens d'Ardoino (1992) relève à la fois d'interactions, de processus (d'une temporalité, donc) et d'altération (je suis *touché*, voire « entamé », changé par les autres) qui concernent l'être dans son entier, qui la subie passivement. Je *suis impliqué* au sens de *je suis pris* (– prisonnier).

**Des échanges pour quoi faire ?** : Concrètement que permettent les échanges ? En réponse à cette question le récit donne quelques indices : « Le groupe ne lui a rien épargné » (1.20) : là le groupe – c'est *sous-entendu* dans le texte – n'a fait que lui dire ce qu'il avait écrit : les erreurs techniques. Les échanges ont mis en évidence ces erreurs techniques qui lui étaient cachés. « ne lui a rien épargné » sur ce plan là. Il n'y a pas eut de « lynchage » comme pourrait le signifier l'expression employée mais c'est plutôt à renvoyer au « catalogue » (1.20) d'erreurs. L'intensité, la gravité sont originellement dans le texte. La mise en évidence en est conséquemment *rude*, mais encadrée par « le respect sans faille » (1.23). Au delà du texte d'Alain, « Chaque lecture au groupe a été l'occasion de lever des implicites ou de préciser certains points » (1.32-33). Après mettre en évidence, il y a le lever des implicites et préciser certains points. Trois opérations différentes :

1. Mettre en évidence c'est isoler un élément du texte, le faire ressortir et le signaler ;
2. Lever des implicites : il s'agit d'explicitier un élément absent de l'énoncé mais dont la signification est elle bien présente, sous formes d'*indices* textuels. L'explicitation a alors pour but de lever le non-dit.
3. Préciser certains points : chercher à élucider une idée incomplète ou floue.

**Des échanges, une parole vraie** : « Parler à un autre, lui transmettre un repérage de sens, est (...) au devoir de chacun. (...) La parole qui repère, fait sens, qui sans rien dire de nouveau permet [à l'autre] d'évoluer ; le geste, l'invite, qu'il reprend parce qu'ils viennent au bon moment et qu'il y est prêt, ne surviennent que si nous avons accepté de travailler dans la relation » (Cifali, 1994, p.243). A n'en point douter le récit parle d'une parole de ce type. On n'*explique* pas à Alain ce qui ne va pas ou ce qu'il aurait dû faire. On reformule ce qu'on a entendu. Chacun le reformule avec ses mots à lui. On ne dit rien de nouveau mais dans la reformulation, dans le fait qu'Alain entende un autre le dire, certaines choses apparaissent et s'agencent les unes aux autres pour faire sens, un sens nouveau.

**Un absent** : Le formateur est absent du récit. L'organisation de l'atelier en plusieurs petits groupes que nécessitait le nombre important d'étudiants avait pour conséquence l'absence du formateur qui « tournait » sur les différents groupes. Par moment, il pouvait rester avec le groupe pendant 10-15 minutes pour prendre part aux échanges. Le récit n'en parle pas du tout. La plupart du temps le groupe fonctionnait sans formateur. Bien sûr toutes les consignes, principes et précautions étaient données en grand groupe, puis chaque groupe se voyait attribuer une salle pour y travailler. Il n'y avait pas de mise en commun, ensuite, tous groupes réunis.

**Après l'atelier (1.23)** : « il nous l'a confié plus tard » : nous en avons donc reparlé de ce moment-là. La visée de formation de l'atelier d'écriture s'inscrit nécessairement dans un « après » où le participant ressaisit les questions soulevées, les enjeux repérés lors de l'atelier pour les approfondir et y inscrire sa pratique professionnelle. Il a l'occasion de *se ressaisir* dans la singularité de son histoire professionnelle, donc personnelle. Ce *ressaisissement de soi-même* est certainement une caractéristique du processus de formation (Hegel, 1978). « En a l'occasion » renvoie à l'autonomie irréductible de l'adulte qui choisit de changer ou non.

## *Qu'est-ce que ça m'apprend ?*

### **Discours de sens commun et discours « de l'intérieur »**

Ce texte a été écrit lorsque j'avais déjà débuté mon activité de formateur mais je n'avais encore jamais animé d'ateliers d'écriture. Ce texte est donc le récit d'un participant à un atelier d'écriture, donc vu de l'intérieur et, d'autre part, ce n'est pas le discours d'un expert dans le domaine. D'où le discours de *sens commun* sans références théoriques.

### **Flash back**

Dans mon parcours, le conseil suivant « datez et gardez vos écrits » (m')est revenu sans cesse. L'écriture de ce mémoire de Master permet de vérifier combien ce conseil est précieux. Je me retrouve lecteur de cet (en partie) « autre moi-même », auteur de cet écrit, il y sept ans de cela. « Autre moi-

même », il ne s'agit pas de verser dans une forme d'introspection (qui pourrait être intéressante dans un autre cadre...) mais de repérer ce que le praticien d'aujourd'hui lit ce récit. Apparaît donc une temporalité : T1 L'atelier d'écriture, T2 Le récit de l'atelier T3 Aujourd'hui, lecture du récit.

### Le groupe

L'atelier d'écriture commence par la formation de petits groupes (5 à 7 étudiants). On peut former tous les groupes que l'on veut mais est-ce à dire qu'un *groupe-sujet* (Imbert, 1997) va exister ? Non. Le *groupe-sujet* est un groupe où existent des relations entre les membres indépendamment de l'animateur (le formateur, l'enseignant). Il a une existence autonome. A la lecture du récit on peut s'interroger sur la fonction du groupe. Deux aspects émergent :

1. Il semble que les échanges (leur nature, leur qualité) ont été possible par l'atelier ;
2. L'atelier, simple dispositif (simple forme) au départ a véritablement existé par les échanges qu'il a permis et produit, et qui le constitue comme dispositif efficace.

En *psychologie sociale*, on considère qu'un groupe est « petit » de trois jusqu'à 15 individus. Selon Jean-Claude Filloux (1962) pour qu'un petit groupe existe en tant que tel, *trois conditions* sont nécessaires :

- La perception d'un but commun ;
- La perception de la dépendance réciproque des uns et des autres pour la réalisation de ce but ;
- L'actualisation d'activités effectives dans un engagement collectif (p.80).

Mon expérience d'animateur d'atelier d'écriture me permet d'affirmer qu'au delà de 15 participants le travail n'est plus le même ; l'implication (se sentir *concerné*) de chacun est potentiellement moindre dans un *grand groupe*.

### Le texte lu à voix haute : un *performatif*.

Le texte lu à voix haute, nous l'avons vu, permet une construction du sens, « fait sens ». Le texte ainsi lu dit déjà quelque chose par lui-même. Le silence qui suit « c'est encore du Mozart » comme on dit pour la musique. Le texte ainsi lu agit comme *performatif* c'est à dire qu'il fait ce qu'il dit. Il agit sur les auditeurs.

Il agit à un niveau sensible. Chacun reçoit, assimile, comprend le récit pour lui. Il en est renseigné, enseigné à un degré plus ou moins disons conceptuel - ou d'élaboration. « La voix humaine contient, elle aussi, un nombre étonnant de signaux : dès la première phrase au téléphone, on sait à qui on a affaire, son sexe, son âge, sa culture, son humeur agressive, abattue ou érotique, et même son niveau social » (Cyrulnick, 1993, p.25).

*Debussy va voir Mallarmé :*

**Debussy :** - J'aimerais mettre en musique *L'après-midi d'un faune*.

**Mallarmé :** - Mais, je croyais l'avoir déjà fait...

Sans qu'il y ait d'échanges entre les participants, on peut imaginer de proposer à chacun de mettre par écrit ce qu'il a compris et appris de ce récit. C'est le travail que je suis en train de faire pour moi en écrivant ces lignes. Il y a donc un premier niveau de sens, d'élaboration de sens.

*Précision théorique* : En linguistique, le **signe** relève à la fois d'une **signification**, c'est à dire l'ensemble (en sa polysémie) des référents auxquels il renvoie et, à la fois, d'une **expression** qui est la « mise en scène » du signe, sa contextualisation. « Entre les deux termes, il y a une unité et un conflit (une dialectique). Le **sens** résulte de ce rapport mouvant entre l'expression et la signification » (Lefebvre, 1962, p.104).

### Le texte lu à voix haute : un *art du dire*

Il existe différentes façon de donner à lire un texte que l'on a écrit. On peut échanger son texte avec un pair. Chacun lira silencieusement, pour lui, le texte reçu. Il y ajoutera une réponse, un commentaire sur ce qu'il (en) a compris. D'autres techniques existent mais évitent la lecture collective. C'est à mon avis dommage. L'occasion de lire un texte à voix haute devant un public est rarissime, de



nos jours. Pour des personnes peu habituées c'est une épreuve. Pour un enseignant, il est plus courant de lire devant un public d'enfants ou d'adolescent. Lire devant un public d'adultes est certainement une autre affaire. On s'expose au jugement. Savoir lire correctement, avec plus ou moins d'aisance permet de savoir (croit-on) « à qui l'on a à faire ».

L'atelier d'écriture offre cette occasion. Cela a à voir avec une pratique ancienne, une tradition orale qui, s'il n'est plus vivace dans notre société, n'est resté pas moins installée dans l'*inconscient collectif* (au sens de C.G. Jung : « ce qui dans l'inconscient individuel serait d'origine ancestrale » (Piéron, 1987, p.224)). **Lire à voix haute un texte que l'on a écrit c'est en faire deux fois le récit.** Dans les pratiques sociales majoritaires, raconter des histoires c'est raconter des histoires à des enfants. Cette pratique est importée en formation dans le cadre d'un atelier d'écriture. A mes débuts en tant que formateur, je pensais que le lecture à voix haute était seulement un moyen de communiquer à tous un texte. Pas de photocopies à faire, un stagiaire écrit son texte, il le lit à tous : simple, rapide et efficace. Rapidement, j'ai pris conscience de l'*effet* produit par « le texte lu ». j'ai simultanément pris conscience que proposer à chacun de lire à voix haute relevait d'une technique. Si l'effet ne peut être « attendu » il est recherché. Pas besoin de donner de consigne aux participants ; chacun va *s'employer*. Même une intonation monocorde, sans relief, crée un *effet*.

Le texte lu est court ; généralement une page. La lecture est de courte durée. L'effet n'en est que plus important, potentiellement. Déjà, le temps d'écriture est court. Car il faut faire court. La contrainte oblige à faire court. Comme au théâtre, il faut du concentré. « Le diable c'est l'ennui » dit Peter Brook (1991) ; on recherche le maximum d'*effet* en un minimum de *temps*. Dans le récit, « le discours s'y caractérise par une façon de *s'exercer* plus que par la chose qu'il montre. (...) Il produit des effets non des objets. » (Certeau, 1990, p.121). Le récit est aussi une *pratique du temps* : les effets en dépendent. Le temps entendu comme **occasion** (le « bon moment » ; à différencier du moment Lefebvrien qui s'érige en absolu et qui n'est pas un *coup* comme entendu ici – le *coup* de la partie d'échec) mais aussi par sa faible durée, sa **compression**. Double dimension donc qui permet les *effets*.

Pour le formateur, il y a ici le *pourquoi* de la contrainte qui prend la forme d'une compression du temps. Pour le stagiaire, il y a une occasion « à saisir » (qui ne peut par essence « se créer » (Certeau, *Id.*)). A propos du théâtre, Peter Brook (1991) dit que le théâtre c'est la vie mais sous une forme *concentrée* :

(...) cette vie-là est plus lisible et plus intense parce qu'elle est plus concentrée. Le fait même de réduire l'espace, de ramasser le temps, crée une concentration.

Dans la vie, on parle, on bavarde, cette manière tout à fait naturelle de s'exprimer prend toujours beaucoup de temps par rapport au contenu réel de ce que l'on veut dire (p.20).

Le récit court qui nous intéresse fonctionnerait comme le théâtre ? C'est une hypothèse. Deux objections cependant :

- Ce qui est certain c'est que cette *concentration* « obligatoire » n'est pas valable pour le roman. Cela a été démontré dans une étude (passionnante !) d'Umberto Eco, *De Superman au Surhomme* (1993). Il entreprend de réécrire (à l'occasion d'une traduction) *Le comte de Monte-Cristo* de Dumas, roman mal écrit, plein de répétitions, de contradictions, et de descriptions ennuyeuses (nous y voilà !). Il le traduit donc en supprimant « tout ce qui ne va pas » et résultat le roman ne tient plus debout. Eco en conclut que les digressions, contradictions, répétitions et les descriptions ennuyeuses mettent en scène le suspense de façon très efficace. Eco conclut que raconter est un art et que les règles en sont différentes des autres genres littéraires. Du point de vue du récit, *Le comte de Monte-Cristo* est « *seulement* une œuvre d'art » (p.88).

- Et puis il y a l'anodin, le *presque rien*. Contre toute attente, ça peut produire beaucoup d'effet. J'en ai fait l'expérience plusieurs fois en atelier d'écriture. Un texte est lu et rien ne semble accrocher l'oreille, si ce n'est un mot, qui résonne singulièrement chez un participant. Un mot placé là dans une phrase ; sa position même semblant interpeller. « Presque rien » ? Deligny (1979) à propos de l'aire de séjour (aire d'accueil) de Monoblet où il accueille des enfants autistes « profonds » :

Et ce qui arrive, c'est que les enfants sont éparés, plantés ou assis à bonne distance l'un de l'autre et de nous. Il ne se passe rien, rien qui se voit ou s'entende. Et ça résonne. Certains d'entre nous sont devenus sensibles à ces moments d'accord, tout comme si l'aire de séjour peuplée de quelques présences était un vaste instrument dont les cordes ne sont pas à portée (p.61-62).

**La vigilance des participants (formateur compris) s'élargit donc à l'anodin. Concentration et éclat du spectaculaire jusqu'au « presque rien » voilà le *spectre* qui se présente à la lecture de textes. Le formateur se doit de le savoir et puis de l'explicitier - pourquoi pas ? - à la fin de l'atelier : aucun texte n'est muet. Repère méthodologique donc.**

### **Des mots « de peu »**

Référence faite à l'ouvrage de Pierre Sansot *Les gens de peu* (1991) : « nous sommes tous sans qualités » (p.9).

Il s'agit ici de (dé)montrer qu'un texte d'un praticien (la *littérature grise*) qui bien souvent n'a pas (plus) l'habitude d'écrire est source de sens et de savoirs – savoirs *de* et *pour* l'action. La force du langage est là, qui s'exprime par l'écriture, entendue comme *expérience*. Le reproche que faisait Baudelaire à l'écriture de Georges Sand : édifiante, allégorique donc didactique ; pour lui se n'était pas de la vraie écriture. Le poète Yves Bonnefoy (2008) raconte comment enfant il avait lu peu de livres et pas de la grande littérature mais que ces livres l'avait fait accéder à un « second niveau de parole » et à un « autre niveau de réalité ». « C'est une expérience métaphysique que ne permettent pas comme tels, ils ont d'autres soucis, les grands livres de la littérature » (p.91).

Eviter le jargon, le discours savant, le slogan, qui *masquent* les éléments d'*énonciation* (qui parle, et comment ?) et les éléments de « *référenciation* (quels sont les aspects du réel convoqués dans l'évocation de ce qui est un travail socialement définit ?) » (Fath, *Id.*) Le jargon ou le slogan (comme discours préfabriqué, prêt à l'emploi) masquent la représentation du réel qu'a le praticien. Il ne s'agit pas d'une défiance envers la théorie. Dans un premier temps, essayer de « dire authentiquement » avant toute convocation d'éclairages théoriques (qui se spécifient eux aussi comme représentation du monde). La consigne d'écriture pourrait être alors : « ce qui est dit là permet-il à un Candide quelconque de comprendre l'essentiel ? » (Fath, *Id.*).

### **Le silence**

Ce qui ressort du récit c'est une forme de « qualité de silence », qui semble indiquer un niveau d'écoute et d'attention important. Ces indices sont précieux au formateur pour comprendre ce qui se passe dans un groupe. Broock (1991), toujours à propos du théâtre :

Lorsqu'on arrive au véritable public, le grand baromètre, ce sont les niveaux de silence. Si l'on écoute bien, on peut tout apprendre sur une représentation à partir du niveau de silence crée par un groupe de personnes attentives. On sent parfois une certaine émotion qui traverse le public, la qualité du silence qui se transforme. Quelques instants plus tard, on peut être dans un silence complètement différent. Et ainsi de suite... On passera un d'un moment de grande intensité à un moment moins intense et le silence s'affaiblira, quelqu'un va tousser, se gratter, bouger (p.48).

Comment utiliser, comment se servir du silence ? Les années passant, j'apprends (ce n'est pas fini !) à *doser* mes temps de parole. « Ce n'est pas moi le héros » et il s'agit d'ouvrir un espace-temps de parole aux stagiaires. Il y a pour le formateur une économie de la parole à prendre en compte. Etre conscient que la parole ce n'est pas forcément des mots. Une attitude, un geste, un silence sont une parole. J'ai souvent constaté que lorsque je prends la parole, les silences au sein du discours permettent les interventions des stagiaires. Avant d'exposer une idée, je précise que chacun peut m'interrompre pour demander une précision ou faire une remarque. Pour que cela soit possible, soit le formateur s'arrête dans l'exposé de son idée pour demander s'il y a des réactions, soit il intercale de courts moments de silence. J'utilise les deux techniques avec succès.

Dans la communication humaine « de tous les jours », les silences est souvent embarrassant, mis à part des circonstances particulière (musée, bibliothèque, cinéma, conférence, lieu de culte,...) (Myers et Myers, 1990). Dans un atelier d'écriture, le silence peut avoir plusieurs significations. Par exemple, il peut être le signe que personne n'ose prendre la parole, ou le signe d'une gêne après avoir entendu un récit. Pour le formateur, les expressions non verbales (postures, expressions du visage, gestes) donnent des indices sur la signification d'un silence (signification différente pour chacun).

## Une écoute

Boris Cyrulnick (1993) a étudié comment la vue, l'odorat, l'ouïe sont source de sens. La réalité est saturée de signes et seule peut-être une écoute non de la réalité mais de *soi au contact d'elle* permet d'élaborer du sens.

## Le formateur

Nous avons vu que le récit ne parlait pas du formateur. Les contingences ont poussé G. Fath à former des groupes et à passer de l'un à l'autre, l'empêchant d'être présent tout au long de l'atelier avec les mêmes étudiants. Et si les contingences étaient une aubaine.

Première hypothèse, l'impossibilité d'une « pleine présence » aurait permis de réaliser une bonne distance entre le formateur et les participants. Un stagiaire ne dit pas forcément toujours la même chose si le formateur est présent ou non. Le sentiment d'être jugé, évalué pèse sur le discours, sur la prise de parole. La plus ou moins grande aura (ou supposée telle) du formateur accentue plus ou moins ce phénomène. S'il est là et qu'il prend la parole, c'est du temps en moins pour les participants. De plus sa prise de parole va orienter les échanges. L'organisation de l'atelier en petits groupe permet **un fonctionnement autonome** de chacun d'eux.

Deuxième hypothèse, l'absence du formateur signifie - et veut signifier aux participants (?) - que **l'analyse d'un texte n'est pas affaire de spécialiste(s)**. Lorsque le formateur est là, ses remarques sont d'une grande pertinence. Celles des participants sont bien souvent pertinentes également mais souvent moins pertinentes. Le formateur a une grande habitude de cet exercice ; il est exercé mais ça n'apparaît pas comme inaccessible. Ça ne nous apparaissait pas comme inaccessible. C'est ce que le récit relate : une pratique autonome de débutant. Un pair lit son texte, nous réagissons, discutons, réglons, produisons nous-même dans un cadre posé par un tiers et compris - de toute évidence - par nous, étudiants.

## Pas une affaire de spécialiste(s)

École d'été des IUFM du Pôle Nord-Est, juillet 2008. Retrouvailles et discussion avec Gérard Fath : « Ne pas s'acharner sur un texte ». Je pense « mastiquer » encore quelques temps cette remarque (qui est de fait une *consigne*). Le récit étudié ici met cette remarque en perspective. Ne pas s'acharner / pas une affaire de spécialiste. Pour moi cela ouvre plusieurs pistes de réflexion :

1. S'acharner c'est risquer l'écueil de l'*explication*, l'explication psychologique - « psychologisante » - qui se spécifierait comme *exagération*. En rester à ce que le texte dit. Si des hypothèses sont énoncées, en rester là, au niveau de l'hypothèse et laisser chacun chercher à les vérifier. Plutôt que d'*expliquer*, chercher à *comprendre*. *Comprendre* aurait à voir avec un certain tact, une retenue. Ne pas aller trop loin au risque de s'éloigner de l'essentiel. Une forme d'attention à l'énoncé du texte permet de repérer ce qui (me) touche le plus. Et travailler ce qui (m'a) touché le plus. La prudence méthodologique est nécessaire pour approcher la *complexité* (à laquelle la logique de *compréhension* est attachée). En terme de source de sens, le langage est *inépuisable*, c'est à dire que le potentiel de sens n'est pas entièrement *saisissable* (c.f. Partie 2). Dans cette optique, le « Ne pas s'acharner » relève de la prudence méthodologique et le dire et (surtout) le faire (ne pas s'acharner) en est le signal et la cohérence.

2. Deux des buts de l'atelier d'écriture en Licence - et également de celui que j'encadre dans le dispositif ASH - c'est l'appropriation d'une démarche d'*approche* et l'appropriation d'un outil d'analyse de leur texte et des situations pédagogiques par les stagiaires. La « simplicité » de l'*approche* des textes permet **le transfert** de cette démarche sur le terrain professionnel. « Simplicité » c'est à dire qu'un débutant en la matière peut dire quelque chose d'un texte, peut dire quel en est la teneur. Avec la pratique, son écoute et son regard s'affûteront. Mais pas seulement. Les premiers commentaires relèvent généralement d'un discours de *sens commun*. Avec le temps, *s'incorporera* dans le discours des références théoriques (qui agiront comme éclairage), et ce **au fur et à mesure** des acquisitions théoriques (à partir d'expériences, de lectures, de conférences, de discussion, de cours, etc.). **C'est l'un des atouts de la démarche : quelque soit le niveau des références théoriques, un participant peut toujours dire**

### quelque chose de très pertinent.

3. La place de la théorie dans l'analyse des textes. Face à la complexité, les éléments théoriques sont convoqués pour éclairer de façon singulière à chaque fois l'énoncé du récit. Chaque élément théorique se voit emprunté et utilisé. Il agit comme crible. Face à la complexité, je pense que les éclairages théoriques ont à être *empruntés* (et non *épousés*, qui apparaît comme plus définitif) et multiples (on parle alors de multiréférentialité (Ardoino, 1990)). L'*emprunt* renvoie à une relation *souple* avec une théorie ; elle suppose une adhésion *relative* et un regard critique. Les emprunts *multiples* évitent le trop grand attachement à une ou l'autre théorie. Exemple : un éclairage de type psychanalytique se verra *tempéré* par l'approche anthropologique de Deligny. La bonne mesure, toujours.

4. En pratique, « Ne pas s'acharner » est possible par le peu de temps dont les protagonistes ont à disposition pour analyser les textes.

5. L'analyse que je suis en train de faire en écrivant ces lignes semblerait contredire mon propos. J'ai déjà « commis » quelques analyses sur des textes (Gérard, 2004) et ce que je peux dire c'est que ni précédemment ni aujourd'hui, je ne m'*acharne*. Sur un texte, j'écris facilement une bonne dizaine de pages mais je pourrais en écrire dix fois plus sur le même texte. L'adverbe « facilement » est fondamental. Le « Ne pas s'acharner » devient ici « Ne pas forcer ». J'écris ces lignes très facilement, « ça vient tout seul » pour ainsi dire. Je ne m'*acharne* donc pas. Ce qui n'empêche pas la rigueur et la précision de l'analyse.

6. « Pas une affaire de spécialiste » est une question d'éthique. Le praticien reste maître des processus d'écriture et d'analyse. Ce n'est pas l'expert (formateur, universitaire, etc.) qui vient brillamment analyser le texte par l'humble praticien. Posture éthique selon laquelle en formation le sujet est au cœur du dispositif. Donc, « Je suis seul à pouvoir assumer ce que je dis de ce que je vis. (...) Cette position de sujet à chacun de se la coltiner » (Rouzel, 1998, p.88). Un atelier d'écriture où les praticiens écrivent et analysent eux-mêmes permet qu'ils ne soient pas dépossédés de leur parole et du processus d'élaboration de savoirs pour la pratique que le travail d'écriture peut initier.

### **Une histoire de confiance**

Le texte fait le récit d'un atelier qui « a bien marché » grâce à une confiance entre les participants. Le texte ne dit pas le mot « confiance » et utilise plutôt « respect » mais la confiance est là, transpire du texte. La question pour le formateur : comment favoriser ce type de relation entre les participants afin que l'atelier soit une réussite ? « Favoriser » car le formateur ne peut imposer la confiance.

Ce type de travail recèle des écueils. J'aurais pu faire le récit d'ateliers qui se sont (très) mal passés. Les fois où cela s'est mal passé, une personne s'est vue atteinte dans sa personne (attaque personnelle, remise en cause, mise en évidence des difficultés sans aucune précaution, etc.) et à chaque fois le formateur a été dépassé. A chaque fois le cadre a été mal posé et mal « tenu ». Le cadre c'est à dire les règles de respect et les principes de fonctionnement qui interdisent (habituellement dans ce type de travail) toute interprétation (qui se veut « psychologique ») « sauvage ». Les débordements peuvent tourner au règlement de compte plus ou moins déguisé.

Pour éviter cela, le formateur a à exposer, expliciter et expliquer les règles de fonctionnement de l'atelier, et cela avec force c'est à dire signifier qu'il ne saurait être question de transgresser. Si préalablement, il y a des tensions dans un groupe, le formateur insistera davantage et sera plus vigilant encore lors du déroulement de l'atelier. La bienveillance est l'une des règles. Elle s'exprime par une attention au texte d'abord. On se place au niveau de l'énoncé et de ce que les mots disent.

Myers et Myers (1990) posent trois conditions pour que l'expérience de la confiance soit possible :

- la *contingence* : les résultats de l'action d'une autre personne nous affectent de façons significatives ;
- la *prévisibilité* : ce qu'une autre personne va faire est prévisible de façon suffisamment importante ;
- les *options de rechange* : il faut pouvoir choisir autre chose que de faire confiance.

« Si une des trois caractéristiques est manquante, nous ne pouvons parler de confiance » (p.181). Pour les auteurs, ces trois conditions sont nécessaires mais pas suffisantes.

## Après l'atelier

Des objectifs de l'atelier d'écriture concernant un « après ». Le transfert d'une démarche pour aborder un texte et par extension une situation pédagogique et aussi la poursuite d'un travail sur des pistes dégagées lors de l'atelier. Le « ne pas aller trop loin » ou « ne pas s'acharner » veut aussi laisser à chacun ce qui est de son quant à soi et de sa responsabilité. Dans les métiers de la relation, un travail de repérage de ses implications est indispensable (Cifali, *Id.*). En atelier d'écriture, qui se spécifie ici comme analyse de pratique (à minima), ce n'est effectivement que de *repérage* dont il peut s'agir. Un exemple. Prenons le concept de *transfert* (issu de la psychanalyse) qui n'est rare dans les relations. Ce concept est difficile à définir mais retenons qu'il désigne « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux (...) » (Laplanche et Pontalis, 1967, p.492). Il paraît plus facile de le reconnaître que de le définir. En terme de symptôme, il se caractérise par l'*expression* de sentiments *extrêmes* (haine ou amour) (Dupuis, 2007) envers une personne. Si un texte fait ressortir quelque chose qui y ressemble, il y a certainement à le *signaler* comme *hypothèse* (ce n'est donc pas *certain* qu'on a à faire à une relation transférentielle) qu'il ne s'agit en aucun cas de *vérifier*. Le signalement doit être « doux », fait avec *tact* et l'hypothèse doit être posée en tant que telle et complétée par d'autres hypothèses d'ordre différent. J'emploie le mot « doux » et « tact » pour dire qu'il ne s'agit pas d'asséner un point de vue ni une hypothèse. Une hypothèse *assénée* risque de perdre son statut d'hypothèse. Dans *l'après coup* de l'atelier, chacun peut s'être enrichi d'hypothèses sur sa professionnalité, sur son rapport au travail, aux autres dans son travail.

## De la formation professionnelle à l'Université

Il ne s'agit d'*aller* de la formation professionnelle vers l'Université mais d'envisager l'Université comme lieu de formation.

A l'heure où les Universités vont se voir confier - elles ne seront pas seules sur ce « marché » - la formation des maîtres, articuler des contenus avec des pratiques professionnelles va devenir fondamental. Le décalage idéologique existant entre l'Université (pour elle la culture véritable des œuvres et des auteurs) et l'IUFM (qui prônent la pédagogie, donc une culture certes mais au rabais) (Fath, 2000) va disparaître sous sa forme actuelle mais certainement intégré au sein de l'Université. Comment ? Difficile de le savoir à l'heure où l'avenir s'écrit (au propre comme au figuré). Reste que va certainement s'imposer une (forte ?) concurrence entre l'Université (et chacune entre elles) et tout autre organisme de formation habilité. L'Université devra donc être performante dans la formation professionnalisante.

Pour ce qui nous occupe ici, **les allers retours savoirs savants ↔ pratiques de terrain (dans une visée collaborante et co-élaborante (Morin, 2006))**, sont au cœur de tout processus de formation professionnalisante, pour ce qui est, - et en ce qui nous concerne - des métiers de la relation. Ce travail de dialogue et de questionnement mutuel entre savoirs savants et pratiques professionnelles de terrain a toujours été marginal à l'Université. Les changements qui s'annoncent sont à n'en point douter une occasion historique de dépasser au sein de l'Université l'opposition entre théories et pratiques. Cette opposition relève d'une double idéologie. L'une, nous l'avons vu, qui tant à disqualifier toute articulation entre les deux éléments, l'autre, en amont de la première idéologie, concerne la distinction même entre théorie et pratique qui est souvent mal posée et dont « l'opérabilité » intellectuelle reste à démontrer. Comme le souligne Jacques Bouveresse (2004) : « L'obsession de la démarcation et de la dichotomie est une des caractéristiques essentielles de l'attitude positiviste » (p. 54) (cité par Fath, 2006, p.2). A l'opposé, peut-on ajouter, du champ de la *complexité* dans lequel s'inscrit ce TER.

# Le formateur

## *Se construire*

Un maître n'est tel que s'il dépasse tout ce qu'il a pu apprendre au cours de sa formation. Ainsi ce n'est pas le maître qu'on forme dans sa formation, et le dépassement ne s'enseigne pas.

Jacky Beillerot (1988)

*Là, je m'arrête et je pose cette citation de Beillerot. Je ne la comprends pas. Je la garde avec moi et je la « mastique » dans l'espoir qu'elle libère quelques sucs. L'écriture et la lecture de récits – ces dernières années – m'ont appris qu'il ne s'agissait pas de comprendre « à fond la caisse » - Deligny parlait « d'idéologie de l'écoute et de l'interprétation » ! - mais de garder une bonne mesure. Freud parlait de tact. Cette quatrième partie comme un halte pour faire le point à partir des repères déterminés auparavant. Comment un formateur se construit ? Quelle position adopter ? Qu'est-ce que former ?*

*J'opte pour plusieurs entrées afin d'élucider ces questions.*

## Retour d'expérience

« Un certain désordre favorise la synthèse » propose Michel Serres (1991). Cette quatrième partie se veut une reprise – après relecture – des trois précédentes en vue de caractériser la formation de formateur. A la relecture, il (m')apparaît que l'approche d'un objet complexe engendre un certain foisonnement des idées, voire un désordre (apparent ?). La simultanéité des enjeux, des questions, des déterminations, des imaginaires présents dans « le feu de l'action » de l'action de formation rend ardu le repérage.

Lorsque j'interviens en tant que formateur, je me place dans le cadre d'une formation expérientielle pour les stagiaires. Ici, l'écriture de ce mémoire me permet de me former par l'expérience. L'écriture est envisagée comme une *expérience* :

J'écris sur ma pratique de formateur ;

Je porte une analyse sur les écrits produits ;

Je porte une analyse sur les deux étapes précédentes.

Il y a là une logique, une analyse « spiralaire » (Dupuis, 2004, communication personnelle). Il faut ajouter que l'expérience que je place au niveau de l'écriture, cette expérience est présente aux trois niveaux. Découverte donc (pour moi...), l'écriture est une expérience mais aussi la lecture et, à sa suite, l'analyse.

Le retour sur expérience prend en compte les deux premières étapes. La troisième étape, celle de la reprise, je la fais à présent et se spécifiera pour moi lorsque le mémoire sera achevé, et que je pourrai alors me placer en *extériorité* par rapport à lui.

## Bornes

L'écriture de ce mémoire marque une étape dans ma formation de formateur : il est une borne. C'est un point à la fois méthodologique et de vigilance pour la formation : il y a nécessité de marquer les étapes, nécessité de poser des bornes. En mécanique, il y a les cliquets anti-retour. La borne est un repère temporel et permet le retour sur le parcours, mais elle marque qu'une étape est franchie et qu'il y a eu un avant et un après, que « plus rien ne sera comme avant ».

Dans mon parcours, les écrits ont eut cette fonction de bornes. Les écrits « longs », mémoire professionnel lors de ma formation d'enseignant spécialisé en 1996, le mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education en 2004, ce mémoire de Master 2 Formation de formateur, permettent d'*agréger* les diverses expériences : pratiques professionnelles, rencontres, lectures,... Masses gazeuses informes, insaisissables mais qui existent, qui sont là.

## Condensation

Ces écrits « condensent » ces expériences par l'écriture. La métaphore chimique est intéressante : les gaz sous l'effet de la chaleur se liquéfient. C'est le processus de fabrication des huiles essentielles et de l'eau-de-vie. Le liquide recueilli est un condensé / concentré de saveurs, d'extraits. L'écriture condenserait. L'analyse se ferait « recueil », dégustation, *testing* ; pour en permettre ensuite l'usage. La métaphore épouse la boucle de la formation expérientielle de Kolb (c.f. Partie 1).

La condensation est aussi temporelle. Les expériences éparses dans un temps passé se retrouvent convoqués, rassemblées par l'écriture. A regarder les références bibliographiques à la fin du mémoire, je suis effaré de la diversité des convives attablés au banquet ! Humble festivité certes mais qui revendique un lointain cousinage avec *le Banquet* de Platon.

## Errance

Lire Michel Serres est une chose. Il y a vingt ans lorsque j'ai lu *Le tiers-instruits* (1991), je suis « passé à côté ». Trop dense, trop imagé, trop « tout » pour moi alors. Pour comprendre que « apprendre lance l'errance » encore fallait-il que je me sois « perdu » ! Les années ont passé et j'ai à nouveau ouvert ce livre. Je le tiens pour un des grands (et rares) livre de *pédagogie*.

S'il n'y a pas d'errance pas de condensation possible. L'errance c'est la multitude des expériences, même anodines. L'errance est spatiale, temporelle et de pensée (Paragot & Zapatta, 2007). L'errance c'est la traversée de *milieux*, au sens d'Henri Wallon, au niveau de l'expérience sociale. L'errance sociale peut être rapprochée du modèle éco-culturel du développement humain (Dasen, 2000). L'idée générale de ce modèle est de lier les caractéristiques psychologiques de l'individu à des variables contextuelles (au niveau de la société) par l'intermédiaire de processus tels que la transmission culturelle et l'acculturation. Ce modèle prolonge et enrichit le concept d'éco-formation et celui d'éducation par les *milieux* (Wallon, 1949). Le modèle éco-culturel montre que le développement humain est permis par une multitude d'expériences le plus souvent *informelles*, c'est à dire qui se passent en dehors de tout lieu institutionnellement repéré comme *agent de transmission*. L'individu se forme non seulement intentionnellement mais surtout incidemment, par imprégnation. Ajoutons que les différentes expériences ne se juxtaposent pas les unes aux autres. En ce qui concerne le *développement*, il ne s'agit pas non plus de distinguer ce qui prend son origine chez l'individu et ce qui prend son origine dans les milieux. « Il est vraisemblable d'ailleurs qu'il ne s'agit pas d'apports distincts qui se juxtaposeraient, mais de réalisations où chacun des deux facteurs [individu et milieux] actualise ce qui est en puissance dans l'autre » (Wallon, 1947, p.112, cité par Bautier, E. & Rochex, J-Y., 1999, p.125). Les écrits de Georges Jean témoignent de l'importance – pour le pédagogue – de la culture personnelle et de sa reconnaissance comme *ressource* pour son travail. Le recours (secours...) à l'Art dont je me suis servi dans ma réflexion (c.f. Parties précédentes) relève de cette *culture des loisirs* dont parle Georges Jean (1993) et qui procède de mon développement. Et c'est dans leur multiplicité (d'où l'errance) que les expériences vécues en dehors de la vie professionnelle peuvent *enrichir* le formateur. « Enrichir » c'est à dire le *développer*. A cette multiplicité, on peut rapprocher le concept d'*intelligences multiples*. L'errance se fait alors mentale. Il ne s'agirait pas tant de multiplier les expériences mais d'être dans une disposition d'esprit ouverte qui permettrait d'envisager la richesse d'une situation et ainsi, de la vivre la plus pleinement possible. Apprendre, se développer aurait à voir avec un « lâcher prise » quant à une intentionnalité *a priori* sur ce qu'il y aurait à attendre.

L'écriture et la lecture relèvent également d'une errance. Bertrand Leclair dans son ouvrage *La théorie de la déroute* (2008), témoigne de son expérience de lecteur et d'écrivain, tous deux « tombés en littérature ». La fiction, le rêve défont la trame des représentations. La vie et la littérature sont les deux faces infiniment réversibles d'un même ruban de Möbius. Ce ruban du nom de l'astronome et mathématicien allemand qui conçut « une surface à un seul bord et à un seul côté formée par la torsion d'une longue bande de papier sans fin » (Petit Robert). Pour que l'expérience de la lecture soit formatrice, Leclair dit qu'il faut *habiter* le texte pour le comprendre, et non l'envisager de l'extérieur. Il faut avoir le projet de témoigner du trouble qu'à *travers soi* un œuvre occasionne, ou non, dans le contexte qui lui préexistait, de sa capacité, ou non, à le *scandaliser* pour y faire surgir du réel.

Nous l'avons vu dans la Partie 2, le récit permet de voir autrement la réalité par un *détour*, que l'on peut nommer « errance ».

A ce niveau de l'errance, pour le formateur, l'accompagnement (la guidance) passe par :

- la reconnaissance de cette errance à la fois nécessaire et inévitable;
- un cadre qui permet au formé de ne pas se perdre ;
- un jeu d'absence – présence qui se dose, afin que le formé puisse expérimenter, échouer, réussir, y réfléchir. Absence qui peut être « se taire » lors d'une séance, nous l'avons vu (Partie 3). L'absence pouvant alors être une veille ou une présence lointaine. La présence peut être faire entendre une voix, faire entendre sa voix ;
- une attention à ce qui peut advenir d'inattendu, voire de non conforme ;
- la maîtrise de techniques et de justifications pour favoriser l'écriture chez les formés.



## Emergence

L'écriture est un moyen pour faire émerger, pour *condenser* les expériences. Ce n'est pas le seul. On peut parler, échanger, discuter. Reste que l'émergence passe nécessairement par un *dire*. C'est le langage qui à un moment donné permet la *reprise*. La *reprise* comme ressaisissement de soi, des expériences et des savoirs épars. Le langage met en forme – *formalise* –. Il permet la prise de conscience de la formation de soi, en terme de parcours, d'étapes ; formation envisagée comme enculturation et socialisation (Dasen, 2000). L'émergence naît de l'errance. L'émergence *dit* l'errance dans ce quelle interroge la pratique, le professionnel. Le langage nous l'avons vu dans les parties précédentes rend saisissable l'errance, les expériences.

*A ce niveau de l'émergence, pour le formateur l'accompagnement passe par :*

- *un cadre pour l'émergence : atelier d'écriture, entretien individuel, temps de mutualisation des expériences entre pairs, ateliers d'analyse de pratique professionnelle, etc. ;*
- *des techniques pour faciliter la mise en place d'une culture de l'expression ;*
- *des outils pour favoriser l'émergence : écriture, discussions, selon différentes modalités : entretien individuel, travail en petits groupes, grands groupes, travail individuel ;*
- *un mode d'intervention comme jeu d'absence / présence ;*
- *une attention à ce qui peut advenir d'inattendu, voire de non conforme ;*
- *des éléments de justification pour que le praticien comprenne quel intérêt il y a dire quelque chose de sa pratique. Le modèle de la formation expérientielle est un élément de justification particulièrement pertinent.*

## Analyse

*Errance – émergence – analyse*, voilà le triptyque du **principe de guidance** reconstitué (Paragot & Zapatta, 2007). Nous l'avons abordé dans la seconde partie, l'analyse se porte sur l'expérience *mise en forme*. La distinction « fond-forme » est peu opératoire. « La forme c'est du fond qui remonte à la surface » disait Victor Hugo. C'est la « pratique dite » qui est d'abord disponible en formation. La forme que donne un praticien renseigne sur la façon dont celui-ci l'envisage, la vit, se la *représente*. C'est en cela que la formation est une formation expérientielle. On s'intéresse à l'expérience du sujet. Cette expérience contient des éléments de réalité qu'il s'agit de *dévoiler* jusque dans les *procédures*. C'est l'intérêt de l'entretien d'explicitation. Mais l'expérience relève de l'histoire du sujet. L'expérience est une histoire, un récit. Le récit comme base d'analyse entraîne celle-ci vers une approche *anthropologique*, c'est à dire qui prend en compte la globalité de l'expérience humaine dans la pratique professionnelle.

*A ce niveau d'analyse, pour le formateur, l'accompagnement passe par :*

- *la capacité à rassembler - avec les stagiaires - les éléments théoriques qui peuvent aider à l'analyse ; éléments apportés par les stagiaires, par les cours que ceux-ci ont reçus et par le formateur ;*
- *la capacité de construire – avec les stagiaires – des grilles d'analyse à partir des éléments mis en relief ;*
- *la capacité de produire – avec les stagiaires – des savoirs pour l'action ;*
- *la capacité d'interroger – avec les stagiaires – ces savoirs dans le cadre de l'alternance.*

## Prise de responsabilités

Prise de responsabilité : il faut entendre cette expression au sens propre : il s'agit bien, comme on le dit d'une prise de courant, de trouver pour le sujet où se brancher (...) Il faut donc considérer tout sujet comme entièrement responsable de tout ce qui lui arrive. Responsable, pas coupable. Responsable vient du latin *respondere* : répondre. Dans la prise de responsabilité il s'agit bien de répondre de... (ses choix, ses actes, son existence...) (...) (Rouzel, 2002c, p.1).

La responsabilité du formateur s'est de tenir le cadre de formation c'est à dire les règles de fonctionnement qui découlent du *projet de formation* (projet national, local, personnel, c.f. Partie 1).

L'explicitation des règles et leur respect, le formateur (l'équipe de formateur) *en répond*.

Le sujet en formation est responsable de son engagement dans la formation, de sa participation et de son autonomie. Son autonomie qui ne lui est pas *accordée* mais qui relève de son statut d'adulte. Par son

entrée en formation, le sujet s'inscrit dans le cadre proposé.

S'il y en sort, il est de la responsabilité conjointe du formateur (et à travers lui du responsable de formation) et du stagiaire de considérer ensemble (lors d'un entretien) la poursuite ou non de la participation du stagiaire. Quelque soit la décision, les modalités (de maintien ou de sortie) sont discutées, toujours en rapport aux exigences du cadre préétabli.

### **Se dépasser**

*L'expérience d'écriture* lors d'ateliers d'écriture - et à l'occasion de ce mémoire - m'a démontré que c'est aussi l'expérience de l'imprévu, de l'inconnu. Soit comme un autre d'abord. A ce niveau-là – personnel – l'écriture est l'occasion d'un dépassement de soi. Déjà dans une logique de performance – quantitative alors - : se dépasser dans l'effort, franchir des limites. Se solliciter dans/pour un effort de formalisation, de référenciation, de production d'idées. Se dépasser au sens plus qualitatif de *changer*. Il y aura (aurait) un avant et un après ce mémoire. « Un maître n'est tel que s'il dépasse tout ce qu'il a pu apprendre au cours de sa formation. Ainsi ce n'est pas le maître qu'on forme dans sa formation, et le dépassement ne s'enseigne pas » (Beillerot, 1988, p.54). Les éléments épars d'une vie se fondent dans quelque chose de neuf qui est alors un dépassement.

### **La formation comme *pro-jet***

Le dépassement prend aussi la forme d'une projection de soi *hors de soi*. En son temps Jacques Ardoine (1984) distinguait projet programmatique et projet visée. Le projet programmatique écrit ce qui peut l'être : échéancier, moyens mis en œuvre, objectifs, etc. Le projet visée se repère dans l'avenir toujours incertain. Il place des balises dans le flou. Il est imprécis mais tente de mettre en mots l'avenir. Il est une écriture et, en cela, relève d'une éthique. Mathieu Daujam (2002) fait la distinction entre le projet rationnel et le pro-jet comme « acte d'envisager un monde de possibles comme à-venir. A chacun de mes pro-jets, je m'ouvre un monde de possibles qu'il contient (...) [et] me jeter en avant dans une situation future que je ne maîtrise pas totalement » (p.15). La formation à certainement à tenir les deux types de projet. Le projet écrit est un cadre (c.f. Partie 1) où va s'écrire ce qui au départ est incertain.

### **Le parcours comme *récit***

L'écriture agit alors comme creuset où se fondent expériences, lectures et réflexion, et d'où sort une forme nouvelle pour moi. Ces lignes que j'écris en ce moment, sont la prise de conscience d'une temporalité, d'un récit de vie professionnel. Ce récit permet la formation en ce qu'il positionne les éléments de l'expérience professionnelle dans une temporalité et qu'il crée et met en évidence des liens entre eux. La mise en récit d'un parcours professionnel – et les trois textes étudiés en sont l'expression – permet la relecture (ce que nous avons nommé analyse ou reprise). La réflexivité professionnelle ne serait possible que dans la montée en conscience des expériences, de leur analyse en vue de production de savoirs pour la pratique, le tout placé dans une temporalité (que nous nommons récit) avec ses étapes, ses bornes, ses « avant », « pendant » et « après ».

### **Le récit donne *forme* au parcours**

Nous l'avons vu dans la seconde partie, le récit dans sa mise en forme donne à voir les expériences de façon singulière. Et c'est cette forme qui conditionne la représentation que l'on a de son parcours et donc qui conditionne la formation. Salman Rushdie (2007) :

Quiconque a aimé un livre sait que ce livre vient s'intégrer à sa perception du monde et la modifie à jamais. C'est pourquoi on ne peut vraiment aimer que quelques livres, une dizaine peut-être... Les livres que nous aimons nous façonnent. Et la fiction a le pouvoir de prendre vie. Sinon, c'est qu'elle ne vaut rien. Je passe souvent plus d'un an à préparer un roman, avant de me lancer dans la rédaction. Cette longue période de gestation me permet de comprendre la forme qu'il revêtira (p.143).

Ici, la forme ne se définit pas par opposition à un fond. La forme d'un parcours se dessine dans une temporalité. Le parcours n'est pas qu'apparence il est aussi substance, trace. Le corps en est la mémoire. La mise en forme – notamment par l'écriture - d'un vécu le rend apparent d'une façon inédite et rend

possible de l'envisager de façon neuve. Cela peut permettre de produire des savoirs nouveaux. L'écriture de ce mémoire opère comme processus de formation en ce qu'il met en forme une somme d'expériences, de rencontres, de réflexions, de lecture. Le langage agence et crée des liens entre les apports épars. Etape fondamentale du processus de formation expérientielle, l'émergence des éléments épars de l'errance ouvre un accès à la production de savoirs nouveaux et singuliers pour la pratique à venir. Faire du nouveau avec du passé pour envisager l'avenir.

### Se former

Il y a formation lorsque l'individu relit son parcours (le reprend) pour se ressaisir lui-même comme **acteur-auteur** (Ardoino) de ce qu'il a vécu et pour envisager l'avenir à partir des enseignements qu'il en aura produit. Il se (re)positionne comme co-auteur de ce qui est produit socialement.

Il y a formation lorsqu'il y a pour l'individu un gain de liberté à partir d'un *savoir*. Le gain de liberté se fait sur les multiples déterminations (sociales, familiales, culturelles, inconscientes) qui pèsent sur la vie de tout à chacun. Le savoir permet d'avoir davantage *prise* sur les événements passés, présents et avenir. Le savoir prend la forme d'un travail sur les représentations, sur les idéologies. Aliéné à ces représentations, chacun a à travailler à les questionner pour construire le sens d'un parcours pour ensuite s'y diriger. Le savoir se spécifie alors comme réflexion.

Il y a formation lorsque le savoir ainsi produit, utilisé se trouve en dialogue avec une pratique et une recherche (une éthique).

Il y a formation lorsqu'il y a changement, dans le sens d'une amélioration ; amélioration d'un état, d'une conduite, d'une conscience, d'une pratique.

### Voir autrement

Sur le plan des *grilles d'intelligibilité* fournies. Une distinction d'ordre théorique permet un autre point de vue du fait même qu'il y a distinction, séparation, est pour ainsi dire un nouvel ordre, une proposition d'*agencement* de la réalité. C'est autre chose qu'un déplacement, c'est nommer de façon différentes des choses qu'on ne voyait pas ou qu'on croyait mêlées.

C'est fondamental pour mon travail de formateur. Une formalisation théorique utilisée pour lire le récit d'une situation peut déceler un aspect caché jusque-là. C'est à dire qu'il peut être insuffisant de partir de la situation décrite et, en fonction de *sa teneur*, aller chercher conséquemment les appuis théoriques. S'il est entendu que le récit relève d'une vision du monde particulière, une théorie également.

### Etayages théoriques

Lors d'un séminaire d'écriture professionnel, chacun des sept stagiaires apporte des fragments de ce qu'il a écrit et les lit à tous. Le mémoire professionnel a pour point de départ la description d'une situation professionnelle. L'un des aspects de mon travail c'est d'abord de préciser les justifications théoriques d'un tel travail sur/par l'écrit. Le responsable de la formation les a déjà explicitées. Je reformule, je précise le cadre théorique, au niveau des enjeux notamment. C'est une tâche qui demande un fort étayage théorique, tant dans la mise en place que dans l'accompagnement. L'*expression* doit nécessairement s'articuler, se mettre en tension avec une *théorisation* (Fath, 1997). L'enjeu est d'articuler le cas *particulier* avec l'*universel* en s'intéressant à la *singularité* (Fath, 2001)

### Une culture de l'expression

Je fais remarquer ici que les différents « espaces-temps » de ce dispositif de formation ont un point commun : ils procèdent d'une *culture de l'expression* (Fath, 2006) dont l'un des enjeux est la **ré-appropriation** de leur pratique par les praticiens, gage d'une dignité retrouvée. Ce n'est pas tout. Le stagiaire est amené à *dire* sa pratique mais aussi à *l'analyser*. L'enseignant n'est pas un simple exécutant dont le premier devoir est de se taire ! Praticien réflexif (Perrenoud, 2001) l'enseignant stagiaire (et à sa suite l'enseignant qu'il va devenir) se fait chercheur : « (...) le sujet en formation permanente ne se destine pas à s'installer dans le confort épistémique mais préfère se faire l'épistémologue, en continu, de sa propre connaissance. » (Fath, 2006, p.234). Une connaissance de la connaissance se développe alors. Agir relève de connaissances, analyser l'action d'autres connaissances. Les secondes aident à élaborer les

premières, celle-ci en retour vérifient la validité des secondes, les questionnent, les modifient. « Nous pouvons du même coup envisager un développement transformateur où la connaissance *élaborante* essaie de se connaître à partir de la connaissance qu'elle élabore, et qui lui devient ainsi *collaborante*. » Edgar Morin (2006, p.3).

## Ethique

On en vient au plan *éthique* : le formateur doit veiller à ce que ce travail d'*expression* et d'*analyse* soit bel et bien un travail de *ré-appropriation* (la *reprise* (Paragot, 2001, Fath, 1997) par le sujet, aidé par le groupe et par le formateur) de sa pratique par le praticien. La dérive serait une dés-appropriation par *l'expert*, incarné par le formateur (Rouzel, 1998). Dans *l'espace de formation*, **seul le sujet dans sa confrontation au monde, aux mondes, aux autres et à soi-même, est en formation**. Nous n'avons pas le pouvoir de former qui que ce soit. Ce point de vue, qui se réclame d'une clinique et d'une éthique du sujet, renvoie chacun à soi-même et à ce qui le soutient dans sa vie, qu'il soit stagiaire ou formateur. Il y a une indispensable posture de recherche théorique (1), de réflexion éthique (2) et de reprise réflexive de sa propre pratique (3), que doit adopter un formateur. Là, je me situe sur le plan de la **Formation de formateur**. Si je reprends l'image du tabouret à trois pieds de Lacan (1973) (*imaginaire, réel et symbolique*), le formateur ne peut durablement tenir debout sans (*c*)ses trois points d'appuis. Dans mon travail de formateur, j'ai commencé ce travail :

(1) Pour moi la recherche théorique s'inscrit dans le champ de la complexité (Morin, 1990) et de la multiréférentialité (Ardoino, 1990). Je ne m'interdis aucun champ disciplinaire. Ce nomadisme intellectuel exige, du point de vue épistémologique, une grande rigueur. Si je prends la problématique de la *décentration*, mes références théoriques – j'en fais le constat – relève de ce souci. Un champ théorique particulier permet, de part sa spécificité, un regard décalé. Je propose un rapide (et très incomplet) tour d'horizon. Alain, Deligny, G. Jean, F. Oury, Paragot en pédagogie, H. Wallon en psychologie, G. Canguilhem en médecine, Rouzel pour le travail social, Lefebvre, Morin en philosophie, Castoriadis, Durand, Sansot en anthropologie. Le mémoire a été l'occasion démontrer en quoi ces auteurs (et d'autres encore...) permettent (chacun à un niveau différent et de façon différente) un **regard décalé** nécessaire à la *compréhension*, à la *construction du sens par le sujet*. Mais aujourd'hui j'ajoute des références littéraires et poétiques que j'assume comme soutien à mon travail de formateur : G. Bachelard, C. Bobin, A. Dhôtel, G. Perec, P. Quignard, N. Sarraute, M. Winckler, etc.

(2) La *voie narrative* empruntée (comme on *emprunte* un chemin) en formation relève de cette *éthique du sujet*. Le formateur n'est plus porteur d'un discours sans sujet ou d'énoncés sans énonciation, il a à **mettre en tension l'énonciation et la référenciation**, et à proposer et à *accompagner* les stagiaires dans cette démarche. Le formateur invite chacun à « donner forme dans sa parole à ce qui le soutient dans son acte » (Rouzel, *Id.* p.88). Cela exige de sa part une réflexion éthique sur les enjeux de ce qu'il propose pour *repérer éthiquement* le champ de sa tâche. L'éthique se différencie de la morale (qui peut, elle, prendre la forme d'une déontologie). La morale prescrit ; elle est un écrit. L'éthique est une réflexion, un questionnement ; elle est une écriture et prend la forme d'une narration, en train de s'écrire.

(3) L'écriture est un moyen efficace pour la reprise réflexive de la pratique de chacun. Edgar Morin (2006) pose que ces trois pôles (qu'il nomme Action, Science et Conscience) passe sans arrêt l'un dans l'autre en dialoguant et en s'alimentant.

## La bonne distance, la bonne mesure

Deligny (1945) disait que toute action qui n'est pas soutenu par une recherche et une révolte ne valait rien. Le mot révolte est à entendre (la vie de Deligny le démontre) au sens de Camus. Dans *L'homme révolté*, Camus pose que la révolte ce n'est pas la révolution c'est la *mesure*. Nous l'avons montré lors de l'analyse des récits : au cours d'un atelier d'écriture le formateur doit *doser* ses interventions afin de laisser les participants « respirer », se reprendre, réfléchir, et parler, travailler. Non agir est une action possible (Paragot & Zapatta, 2007). Si on raisonne en termes de référentiel de compétences, il est impossible d'énoncer ce qu'est la mesure, le tact, la bonne distance de façon claire, précise et opératoire. Ce que l'on trouve « en creux » c'est la question de **l'autonomie des stagiaires** ;

question qui est posée – dans le meilleur des cas – comme le critère fondamental en formation d'adultes. La bonne distance se réalise dans la tension entre la position d'extériorité du formateur par rapport à la pratique professionnelle du formé et l'implication du formateur dans sa relation avec celui-ci (Paragot, 2005).

### D'un métier à l'autre

La formation des enseignants à cette particularité de faire intervenir des formateurs qui exercent un autre métier que celui de formateur et qui, bien souvent, est leur activité principale. C'est mon cas. Quasiment tous sont enseignants : enseignants spécialisés, professeurs d'IUFM, maître de conférence. Certains enseignent à des enfants ou des adolescents, d'autres à des adultes.

**Face à ce nouvel objet, face à cette nouvelle relation pédagogique, le professionnel a à s'adapter. La question : « comment se forme un formateur ? » se transforme en « qu'est ce qui s'importe / qui ne s'importe pas d'un métier à un autre ? ».** Le *formateur de formateur* se doit de prendre en compte le parcours du formateur. Il a des compétences, une culture, un *imaginaire* attaché à un métier. Il a été accompagné dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle. Cela peut passer par ce type de question : A partir du contour d'un nouvel objet de travail, d'une nouvelle relation pédagogique, qu'est ce que je sais faire, déjà ?

En ce qui me concerne:

#### → Ce que j'importe de ma pratique d'enseignant spécialisé :

- Une chose très pratique : **la préparation matérielle**. J'ai appris à porter une attention à cela.
- Mon travail depuis bientôt quinze ans consiste à faire face à la *non-conformité*. Non-conformité des élèves à tous les niveaux (apprentissages et conduites). Cela induit une relation pédagogique particulière. Je ne suis plus uniquement dans **une logique de transmission** de savoirs mais dans une logique de production de savoirs, d'invention à un moment donné d'un accompagnement, d'un dialogue, d'une collaboration pour essayer de comprendre un peu comment l'élève apprend et n'apprend pas. La dissymétrie de la relation pédagogique, l'ascendant qu'a tout enseignant face à l'élève, est, dans ma pratique, réduit. Ces élèves usent tout, ils pulvérisent toute intention pédagogique. Si le propre de l'humain est de résister (Castoriadis, 1975), alors ils sont très humains ! Il y a des moments où ils apprennent puis ils oublient. Je travaille avec cette énigme-là. Mon quotidien c'est l'échec. Je suis en plein dans une *démarche clinique*, c'est à dire dans une attention à ce qui se passe dans *l'ici et maintenant* de la situation pédagogique (Diet, 1990, 1986). Dans le face à face pédagogique, il y a quelque chose à trouver, à inventer pour aider l'élève handicapé à régler quelque chose d'un rapport à l'école, d'un rapport au savoir, pour l'aider à apprendre. J'ai besoin qu'il m'aide à l'aider. Ce type de relation existe dans la classe ordinaire par moments, mais dans ma pratique c'est quasiment que cela ! Pour faire ce travail je n'ai ni sérums, potions ou élixirs. Cela nécessite d'être « au milieu d'eux à des moments précis, (...) à des croisements [dans le parcours de formation], si je les regarde à la jumelle je ne vais pas sentir les gens qui ont du mal (...) » (Paragot, 1997, communication personnelle).
- Une méfiance à l'égard des trucs, recettes ou techniques. Je suis devenu méfiant vis à vis des méthodes et outils miracles, les pseudo-pathologies en « dys- », car le temps – juge de paix – a permis d'en voir les limites, voire les impostures. Ils usent tout... Je suis devenu méfiant vis à vis des résultats des évaluations. Lorsqu'il y a échec cela ne signifie pas forcément qu'il n'y a pas acquisition et lorsqu'il y a réussite, les acquis sont-ils durables ? Je suis devenu méfiant vis à vis de ce que l'autre (me) donne à voir de lui. Je suis devenu méfiant vis à vis des mots qui, dans notre société, figent, enferment. J'ai acquis cette *prudence méthodologique* qui fait qu'on peut toujours dire, écrire mais que ce n'est pas *ça*.
- Une capacité à assumer les imprévus. La formation doit certainement éviter la *dérive programmatique* au risque d'engendrer des résistances chez les stagiaires. Le *projet individuel de formation* doit logiquement « entrer en tension » avec la *logique de référentiel*, incontournable. L'itinéraire de chacun et du groupe en formation recèle une (plus ou moins) grande part d'incertitude qui place le formateur dans un inconfort. L'encadrement d'ateliers d'écriture est un exemple édifiant, nous l'avons vu. Cette capacité à s'adapter dans *l'ici et maintenant* de la situation, je l'ai acquise dans mon métier d'enseignant spécialisé, et elle est un avantage dans mon travail de formateur.

### → Ce que je « laisse à la porte »

- Une forme scolaire (Troger, R., 1999, Vincent, G., 1994):

Une forme de cours magistral : Certaines analyses se placent dans l'optique de la sociologie des organisations. Elles observent qu'au sein de l'enseignement secondaire, les disciplines constituent des corporations autonomes. Les acteurs ont donc intérêt à maintenir ou à étendre l'influence de leur discipline pour défendre leur pouvoir dans l'institution. Ainsi, l'argumentaire de l'ouverture de l'école et de son adaptation à la modernité sert-il à défendre des disciplines dominées (technologie, art plastique, musique...) ou à soutenir des stratégies de conquête (sciences économiques, sciences expérimentales) ? Quant à celui de la sanctuarisation, il peut servir à maintenir des positions dominantes (lettres) ou à défendre des territoires menacés (philosophie). En outre, la relation directe entre les programmes du secondaire et les disciplines universitaires fait que ces enjeux de pouvoirs se calquent souvent sur ceux qui se jouent à l'université. Il a été ainsi montré que la réforme de l'enseignement de la grammaire a favorisé la stratégie de conquête des linguistes au sein des départements de littérature. De ce point de vue, l'argumentaire du décloisonnement des disciplines a encore un bel avenir, à moins de faire de l'interdisciplinarité une discipline à part entière...

La prégnance du cours magistral. Ce type de modalité pédagogique persiste – même marginalement – dans ma pratique d'enseignant. Certaines analyses soulignent le poids des contraintes pédagogiques et budgétaires dans la construction des savoirs scolaires. La nécessité de rendre intelligible les savoirs à des enfants ou des adolescents, dans un temps limité, oblige à opérer ce que les sciences de l'éducation appellent une *transposition didactique*. Celle-ci passe par des découpages en leçons et des élaborations d'exercices qui comportent nécessairement une part d'arbitraire. De plus, ces arbitrages sont souvent déterminés par des contraintes budgétaires. La marginalisation des savoirs expérimentaux, technologiques ou artistiques pourrait donc tenir, d'une part, à la difficulté à concevoir une transposition didactique satisfaisante, et d'autre part au coût élevé des moyens à mobiliser. On comprend alors la priorité souvent donnée aux disciplines qui peuvent se contenter de cours magistraux. On mesure aussi la difficulté à mettre en œuvre la transposition didactique dans une optique interdisciplinaire. Dans un dispositif de formation il peut y avoir des cours magistraux pour faire passer un certain nombre de concepts mais cette modalité pédagogique doit rester minoritaire et n'a de sens (en terme de contenu) qu'en lien direct avec les pratiques de stagiaires. Ces temps doivent être complétés par des temps de *reprise* (Paragot, 2001, Fath, 2006) qui ont pour fonction de faire le lien entre des appuis théoriques et les pratiques, et de permettre à chacun de dire, d'affiner le sens que cela a pour lui, à un moment donné. Les temps d'analyse de pratique peuvent permettre cette *reprise*.

Une organisation spatiale, du mobilier. Le modèle « de l'autobus » est le plus rationnel pour l'enseignement de masse, dans une visée transmissive. *Je pose comme hypothèse que rompre avec cette organisation modifie la communication*. Plus de bureau, les tables en carré. Il restera un biais, la parole du formateur aura toujours un poids particulier, mais on peut réduire ce biais.

Un rapport à la théorie particulier : **Le cloisonnement disciplinaire** propre à l'enseignement tel que je le vis n'a pas cours en formation. En formation, on part de la pratique. Le réel ne cloisonne pas.

Le théorème de Thalès est à acquérir. Des exemples pratiques vont venir, dans le meilleur des cas, étayer la mémorisation, la transmission. La pratique vient illustrer le savoir théorique. Si je suis en formation avec des bûcherons, le problème pratique « comment calculer la hauteur d'un arbre ? » va avoir plusieurs réponses possibles dont le théorème de Thalès. C'est la théorie qui vient éclairer, étayer la pratique.

### → Une nouvelle identité professionnelle

L'idée attachée à « se former » est celle du *parcours*. Lorsqu'un formateur intervient pour la/les premières fois en tant que formateur, lorsqu'il débute, il est encore fragile du point de vue de son identité professionnelle, c'est à dire de ses compétences, de ses savoirs, de sa capacité à reprendre de façon réflexive sa pratique et du repérage éthique de celle-ci. On retrouve les trois pôles qu'Edgar Morin nomme : action, sciences et conscience. Lorsque je me forme à être formateur, comment je me développe du point de vue de ses trois pôles et quelles étapes je traverse ?

Ces trois pôles ne sont pas à envisager de façon isolée. Ils s'alimentent les uns les autres, ces trois pôles

(ou dimensions) sont *collaborantes*, et *co-élaborantes* de ce qui forme/fait un formateur.

Il y a donc à envisager ces trois pôles à la fois par ce qui les constitue et par leur articulation, leurs échanges, la façon dont ils se mêlent. Il y a là une *complexité horizontale*, au sens de transversale. Ce plan de complexité se complète par une *complexité verticale*, celui de la temporalité. Ce qui se passe à un moment donné est le produit d'une histoire.

### → L'identité professionnelle : trois logiques à l'œuvre

**La logique individuelle** : celle du *moi-professionnel* avec son histoire, les représentations qui y sont attachées, la façon de voir et de vivre les choses, les joies, les souffrances, les valeurs, les idéaux, les désirs, etc. Nous sommes ici dans le champ de l'*implication*. Même les *techniques* utilisées sont marquées d'*imaginaire* et ont un sens pour celui qui les utilise. Pourquoi s'être approprié une technique plutôt qu'une autre ?

**La logique professionnelle** : ce qui est indiqué par le référentiel attaché à chaque profession. Ce que le professionnel doit et ne doit pas faire. Cette logique a une portée nécessairement *générale* dans le sens où elle est valable pour tous les professionnels du même corps, où qu'ils exercent. La logique professionnelle contient également une *culture* (professionnelle) avec ses rites, ses usages, ses *arts de faire*. Le passage de la notion de *métier* à celle de *profession* a été une tentative pour rationaliser l'activité « travail » sans réussir à « passer à la trappe » l'*imaginaire*.

**La logique institutionnelle** : le professionnel travaille dans une institution (centre de formation, association, etc.) qui a son histoire, sa culture, ses rites, ses façons de faire, ses habitudes, etc. : le professionnel doit « faire avec ». Cette logique n'est pas seulement la contextualisation de la logique professionnelle ; celle-ci y est présente mais déformée, incomplète. S'il y a le *travail prescrit* (le référentiel de la profession), il y a sur le terrain le *travail réel* : comment font les professionnels avec les contraintes institutionnelles locales et avec ce qu'ils sont, là, à un moment donné de leur vie.

**La logique du dispositif de formation** : Le dispositif de formation, local, est une application pas seulement locale mais singulière de directives nationales. Celles-ci sont comme une partition qui est inévitablement interprétée et, sur un plan plus conscient, à interpréter. En fonction, de la sensibilité, des convictions du responsable de formation et des formateurs, il y a *a minima* des accentuations de certains points jusqu'à un style de formation particulier.

### Une logique de l'influence

Le formateur qui est à la fois enseignant expert a des convictions et des goûts pédagogiques d'autant plus marqués que la pratique est experte, ou supposée telle. La grande expérience, les fortes convictions, les goûts marqués se doivent d'être pondérés par le but de l'action formatrice. Le héros c'est la personne en formation. *Hypothèse : l'expert d'une pratique doit « laisser à la porte » des pans, des parties de sa pratique pour s'ouvrir à une écoute d'autres pratiques, d'autres façons de faire dans d'autres lieux.* **L'objet de la formation c'est la relation pédagogique maître – élève dont l'objet est le savoir** (Paragot, 2005). Dans une certaine mesure, il peut être encombré de sa pratique experte d'enseignant, puisque c'est d'enseignement dont il s'agit. Il a à accéder (à se former donc) à une autre expertise : non pas celle de la pratique identique à celle des personnes en formation mais une pratique de formateur. Pour se former à ce nouveau métier, il ne s'agit pas de partir de rien mais de repérer qu'est-ce qui peut s'importer, ce qui peut se valoriser dans le nouveau champ d'expertise qui s'ouvre. Ce champ d'expertise nouveau se détermine à partir d'un objet nouveau : la relation qu'a l'enseignant stagiaire au savoir et à sa pratique.

### Une identité de formateur

Dans les lignes qui précèdent, s'esquissent en de nombreux éléments une identité de formateur. Il s'agit d'une identité réflexive (Perrenoud, 2005). La difficulté de cette « posture » c'est qu'elle est inconfortable dans le sens où le praticien doit s'envisager lui-même comme faisant partie des problèmes qu'il rencontre et qu'il doit résoudre. Il en résulte un fond d'incertitude et un questionnement constants sur ses actions donc sur soi. Dans le cadre du modèle du praticien réflexif, cette « faiblesse » est une « force », certainement.

Pour le formateur, la réflexion se dédouble lorsqu'il travaille à la formation d'enseignants réflexifs. Il est dans une situation où il doit travailler sur une pratique absente (celle des stagiaires) ; il doit accompagner chacun vers une *identité réflexive* qui finalement engage l'identité de la personne. « Sans doute est-il question d'une identité professionnelle, mais on peut douter que le rapport réflexif à l'ordre des choses puisse se cantonner à l'identité au travail (Sainsaulieu, 1985) » (Perrenoud, *Id.*, p.3).

Cette particularité est accentuée dans les métiers de la relation. La plupart des métiers sont faits de relations humaines. Certains métiers (éducateur, animateur, enseignant, thérapeute, formateur,...) sont de métiers de la relation car celle-ci n'est pas seulement un moyen pour accomplir une tâche mais fait, tout ou partie, de la tâche.

Une des difficultés pour le formateur est qu'il est dépendant de la « mise en mouvement du formé » dans son rapport au savoir. Le cadre de formation, dont le formateur est le garant (Paragot, *Id.*), précise l'objet de la formation (nous l'avons vu) et le type de relation formateur / formé susceptible de favoriser la mise en mouvement de second et l'accompagnement du premier.

Mon expérience d'encadrement d'ateliers d'écriture me permet d'affirmer que l'écriture permet d'approcher la question du développement personnel. L'écriture permet de dévoiler ce qui tient la personne dans son acte professionnel, et ce dans ce qu'il y a de plus intime. Le tact du formateur c'est de garantir que la personne ne « s'abîme » pas dans ce travail. Si une personne se trouve trop affecté par ce qui se dévoile (aux autres, à elle-même), il est de la responsabilité du formateur de l'aider à se ressaisir.

L'écriture permet de dévoiler que c'est l'intime de la personne qui bien souvent est sollicitée, concernée dans un problème, une routine professionnelle.

L'écriture permet de « toucher du doigt » que **réfléchir** peut être autre chose que souffrance et angoisse mais permet le développement personnel et maîtrise du réel. Pour « amener » chacun à emprunter ce sentier escarpé de l'identité réflexive, il est nécessaire de (dé)montrer qu'égoïstement on peut y « trouver son compte », parce que réfléchir « donne du sens, du sel, de la valeur à son existence professionnelle » (*Id.* p.4). Chacun fera alors son choix, librement : faire de son travail un moyen d'épanouissement personnel ou bien un gagne-pain pour vivre d'autres expériences, théâtre, voyages, politique, vie associative par exemple.

## L'avenir

Travailler l'identité en formation n'est pas simple. « Nous sommes bien loin d'avoir fait le tour des dispositifs de formation et d'évaluation de ces dimensions » (*Id.* p.4). Et il y a certainement plus de chemin à parcourir que de chemin parcouru.

Humblement mais avec détermination, les formateurs du dispositif ASH de l'IUFM de Lorraine s'y attèlent. Le dispositif est fait de multiples actions d'accompagnement pour chacun des stagiaires. Des moments où les formateurs se rendent **disponibles** pour aider **chacun** à rassembler et à relier les éléments épars de sa vie professionnelle et de sa vie de stagiaire (expériences, rencontres, discussions, lectures, cours, écrits, réflexions) pour qu'ils puissent construire un *sens*. L'importance donnée à ces temps de formation (en durée, en nombre de formateurs sollicités,...) indique aussi aux stagiaires l'importance pour eux de la construction d'une *identité réflexive*. **Nous la voulons incontournable, tout en laissant la responsabilité à chacun, adulte, de la contourner.**

Les différents temps d'écriture sont des moments privilégiés (sans être les seuls) pour cela. J'espère que ce mémoire aura contribué à le démontrer.

Accompagner des adultes à l'écriture ne s'improvise pas. Il faut s'y former. Ce mémoire a mis en évidence certaines exigences (nécessités) d'une telle formation.



# Conclusion

## Vers une nouvelle épistémologie

A *voix nue*, une émission de France Culture au cours de l'hiver dernier. Boris Cyrulnik en entretien avec Edgar Morin. Cyrulnik commence à dire à Morin que finalement « nous jouons dans la même équipe mentale », de ceux qui s'intéressent un peu à beaucoup de choses contrairement à d'autres qui à force d'être « hyper spécialistes » ne savent plus rien. Cyrulnik propose qu'il y a donc un choix à faire. Au passage, il essaie de se placer en connivence avec Morin. Celui-ci répond (avec une grande courtoisie...) que ce n'est pas comme ça qu'il voit les choses. Il choisit d'éviter cette alternative entre le spécialiste, reconnu par ses pairs, notamment à l'Université, et le généraliste au savoir inconsistant. Pour lui il n'est pas question d'un choix *a priori* : **c'est l'objet d'étude qui commande**. Il réfute par là même tout position *de principe* et il se place sur un plan *pragmatique*. Il prend l'exemple de la Science de la Terre ou la Science Ecologique. Le scientifique qui étudie un éco-système (système !) va s'adresser au biologiste, au botaniste, au chimiste, etc. et va jouer le rôle de chef d'orchestre, tout en se cultivant. Dès que l'objet d'étude est un système qui est constitué d'éléments qui ont des relations entre eux, alors il est nécessaire de s'adresser à plusieurs spécialistes, le généraliste acquérant une culture générale qui lui permet de ne pas être désarmé lorsqu'il rencontre un problème. La relation éducative, la relation de formateur-formé, la relation soigné-soignant, sont des objets complexes dont l'étude **commande** une lecture multiréférentielle.

Si un théoricien, un chercheur peut être un spécialiste, un praticien ne doit pas, ne peut pas l'être au risque d'être pris au dépourvu devant l'imprévu d'une situation. La posture du praticien – du formateur et du formateur de formateur, en ce qui nous occupe – réflexif est celle d'un praticien chercheur qui se fait épistémologue de sa propre pratique et de sa propre recherche.

## Plaidoyer pour la pédagogie

Loin d'une position idéologique qui plie le *réel* à l'aune d'une conception, d'une *représentation* unique, l'approche prônée par Edgar Morin est, nous l'avons vu, pragmatique. La relation entre un enseignant et un élève, la relation entre un formateur et des stagiaires en formation se déploient dans une pratique. Ces deux types de relation, très différentes dans leur nature, relèvent d'une science : la pédagogie. Nous n'avons pas retenu dans ce mémoire la distinction **pédagogie / andragogie** qui n'apporte pas d'éléments décisifs dans notre étude. La pédagogie a une relation singulière à la pratique : elle est à la fois source et destination des savoirs. Elle envisage la pratique comme base de tout questionnement. La pédagogie a une relation également singulière avec la théorie. Celle-ci s'envisage nécessairement dans la pluralité de ses formes. La théorie se trouve « mise à l'épreuve » de la pratique. La théorie est également un produit de la réflexion sur la pratique. L'apprentissage expérientiel nécessite se rapport très critique et finalement très « libre » à la théorie, dans une forme de désacralisation. La pédagogie est une praxis au sens où elle est une « ré-élaboration des pratiques, des conceptions et des convictions » (Houssaye, 2003, p.15). Ce processus de ré-élaboration ne peut être que de la responsabilité du praticien. Il doit être accompagné pour cela.

Par cette appropriation par le praticien de cette ré-élaboration, il pourra se faire épistémologue de sa propre recherche dans une dynamique de formation continue (Fath, 2006).

# Références bibliographiques

- Alain (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.
- Alain (1928). *Propos sur le bonheur*. Paris : Gallimard.
- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi.
- Armengaud, F. (1999). *La pragmatique*. Que sais-je ? n°2230. Paris PUF.
- Ardoino, J. (1992). L'implication. *Se former*. Lyon.4, 1-8.
- Ardoino, J. (1990). Multiréférentielle (analyse). *Encyclopédie philosophique universelle*, les notions philosophiques, dictionnaire, 2T., Paris : PUF.
- Ardoino, J. (1984). Pédagogie du projet ou projet éducatif ? *Pour*, N°94. Paris : Privat.
- Ardoino, J. (1979). Pour une analyse plurielle des situations éducatives. In Postic, M. (Ed.). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Ardoino, J. (1966). Préface. In Lobrot, M. (Ed.). *La pédagogie institutionnelle*. Paris : Gauthier-Villars.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Backthine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Gallimard.
- Bacry, P. (1992). *Les figures de style*. Paris : Belin.
- Bastien, C. (1992, octobre). Le décalage entre logique et connaissance. *Courrier du CNRS*. 79, 120-128.
- Barth, B.M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette.
- Beillerot, J. (1991, décembre). Controverse : La formation des enseignants. *Esprit*. 12, 151-166.
- Beillerot, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Editions universitaires.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris : Gallimard.
- Bobin, C. (1995). *Le très-bas*. Paris : Gallimard.
- Boismard, S. (1999). *Les enfants et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bonnefoy, Y. (2008, 26 juin-2 juillet). « Nous sommes de simples étincelles », entretien avec D. Jacob. *Le Nouvel Observateur*, 2277, 90-92.
- Bonckart, J-P. & Schumans, M-N. (mars 2004). Les formes de l'intelligence humaine : une approche interactionniste sociale. *Education Permanente*. 106, 159-181.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raison d'agir.
- Bouvresse, J. (2004). *Essais IV*. Agora.
- Broock, P. (1991). *Le diable c'est l'ennui*. Le Méjan : Actes Sud.
- Camus, A. (1951). *L'homme révolté*. Paris : Gallimard.
- Cifali, M. ( ). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture.
- Cifali, M. (1995, février). J'écris le quotidien. *Cahiers pédagogiques*. 331, 56-58.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien, Vol.1. : Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Certeau, M. de (1987). *La faiblesse de croire*. Paris : Seuil.
- Cyrulnik, B. (2008). Entretien avec Edgar Morin. *France Culture*. Emission du
- Cyrulnik, B. (2006, octobre). Apprendre à être heureux. *Le Nouvel Observateur*. 2187, 12-28.
- Cyrulnik, B. (1993). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1987). *L'éthnométhodologie*. Que sais-je ? n° 2393. Paris : PUF.
- Chrétien, J-C (2008, juillet-août). Le temps de l'univers à l'intime. Entretien avec M. Serres. *Philosophie magazine*, 21, 48-51.
- Dasen, P.R.(2000). Développement humain et éducation informelle. In Dasen, P.R. & Perregaux, C. (Ed.). *Pourquoi les approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Daujam, M. (2002, mars). Le projet ou l'histoire d'une méprise. *Empan*, 45, 15-17.
- Davezies, P. (1993, mars). Eléments psychodynamiques du travail. *Education Permanente*. 116, 33-46.

- Deligny, F. (2005). *Essi & Copeaux, derniers écrits et aphorismes*. Marseille : Le mot et le reste.
- Deligny, F. (1991). Lettre à D. Terral du 12 octobre 1991. *Empan*, 11, 11.
- Deligny, F. (1979). *Les détours de l'agir ou le moindre geste*. Paris : Hachette.
- Deligny, F. (1976). *Les enfants ont des oreilles*. Paris : François Maspero.
- Deligny, F. (1944). *Pavillon III*. Paris : Editions de l'Opéra.
- Dhôtel, A. (1975). *Le train du matin*. Paris : Gallimard.
- Diet, E. (2001, janvier). Paradoxalité dans la formation et souffrance de l'identité professionnelle. *Connexions*, 75, 13-27.
- Diet, E. (1990). L'enseignant dans sa classe : Don Juan ou Pygmalion ? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 19, 94-101.
- Diet, E. (1986). Pygmalion technocrate : considérations intempestives sur l'évaluation en pédagogie. *Connexion*, 75, 87-92.
- Dosse, F. (2003). Paul Ricœur, Michel de Certeau et l'Histoire : entre le dire et le faire. *Conférences de l'Ecole des chartes*. 8. Editions en ligne de l'Ecole nationale des chartes. [Page Web]. Accès : <http://elec.en.sorbonne.fr/document8.html>
- Duby, G. (1991). *L'histoire continue*. Paris : Odile Jacob.
- Dupuis, P.A. (2007). Cours de Master 2 Formation de formateur. Nancy : Université de Nancy 2.
- Dupuis, P.A. (2005, 2<sup>e</sup> semestre). Le respect des singularités. *Le portique*. 4, 117-136.
- Dupuis, P.A. (1999, 2<sup>e</sup> semestre). La singularité éducative. *Le portique*, 11.
- Durand, J.P. & Weil, R. (1990). *Sociologie contemporaine*. Paris : Vigot.
- Eco, U. (1993). *De Superman au Surhomme*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1982). *Le nom de la rose*. Paris : Grasset.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Fath, G. (2008). Conférence à l'école d'été. *Ecole d'été des IUFM du Pôle Nord Est*. Laon.
- Fath, G. (2006a). Soins et/ou éducation : au plus près, au plus loin. *Le Portique*, e-portique 3 – Soins et éducation [En ligne], mis en ligne le 8 janvier 2007. URL : <http://leportique.revues.org/document871.htm>
- Fath, G. (2006b). *Ecole et Valeurs : la table brisée ?* Paris : L'Harmattan.
- Fath, G. (2001). Cours de Licence en Sciences de l'Education. Nancy : Université de Nancy 2.
- Fath, G. (2000, 2<sup>e</sup> semestre). Université, particularité, singularité... *Le portique*. 6, 117-136.
- Fath, G. (1996, septembre). Dire, authentiquement, avant d'analyser. *Cahiers Pédagogiques*, 346, 57.
- Filloux, J.C (1962). Les petits groupes et leur « dynamique ». In Huisman, D. (Ed.). *Encyclopédie de la psychologie*. Paris : Fernand Nathan.
- Gérard, A. (2004). Récits du quotidien. L'écriture professionnelle comme moyen de formation. *Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education*. Nancy : Université de Nancy 2.
- Goussault, B. (1988). Ecrire la vie. *Actions et recherches sociales*. 2, 25-34.
- Greimas, A.J. & Landowski, E. (1979). Les parcours du savoir. In Greimas, A.J. & Landowski, E. (Ed.), *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*. Paris : Hachette.
- Hébrard, P. (1994, octobre). Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? *Recherche et formation*, 17.
- Hegel, G.W.F. (1978). *Textes pédagogiques, trad. Bourgeois, B.* Paris : Vrin.
- Hegel, G.W.F. (1975). *Principes de la philosophie du droit, trad. Derathé, R.* Paris : Vrin.
- Herreros, G. & Tache, A. (2005). *Principe d'une sociologie d'intervention complexe : la médiation*. Paris : L'Harmattan.
- Hess, R. (1991, décembre). La méthode d'Henri Lefebvre. *Multitudes Web*. [Page Web] <http://multitudes.samizdat.net/spip.php?article618>
- Houssaye, J. (2003, mars). Pour nourrir le débat sur la pédagogie : réponses à quelques objections. *Educateur*, 3, 14-16.
- Imbert, F. & le GRPI (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF.
- Jean, G. (1993). *Enseigner ou le plaisir du risque*. Paris : Hachette.
- Jean, G. (1978). *Culture personnelle et action pédagogique*. Paris : Casterman.
- Joseph, I. (1978) Correspondance avec F. Deligny. In Deligny, F. (Ed.) *Le croire et le craindre*. Paris :

Stock.

Julia, D. (1993). *Dictionnaire de la Philosophie*. Paris : Larousse.

Kaës, R. (1973). *L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe*. Paris : Dunod.

Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Le séminaire, livre XI. Paris : Seuil.

Lamarre, J-M. (2006). L'éducation civique et morale à l'école est-elle encore possible ? *Recherche et formation*, 52, 29-41.

Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie*. Paris : Editions de Minuit.

Laplanche J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.

Leclair, B. (2008). *Théorie de la déroute*. Paris : Verticales.

Lefebvre, H. (1992). *Eléments de rythmanalyse, introduction à la connaissances des rythmes*. Paris : Syllepse.

Lefebvre, H. (1962). Introduction à la psycho-sociologie de la vie quotidienne. In Huisman, D. (Ed.). *Encyclopédie de la psychologie*. Paris : Fernand Nathan.

Lefebvre, H. (1959). *La somme et le reste, Vol.1*. Paris : la Nef de Paris.

Lévinas, E. (1987). *Humanisme de l'autre homme*. Paris : LGF.

Maldiney, H. (1997). *Penser l'homme et sa folie*. Bernin : Jérôme Million.

Mannoni, O. (1969). *Un commencement qui n'en finit pas*. Paris : Seuil.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Morin, E. (2007, mars). Pour Baudrillard. *Les débats de l'Obs*. [Page Web] Accès : <http://hebdo.nouvelobs.com/hebdo/scripts/print.php>

Morin, E. (2006, décembre, 2007, janvier). L'esprit de reliance active l'organisation de la connaissance. *Editorial Inter Lettre Chemin Faisant MCX-APC*, 35.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : E.S.F.

Myers, G.E & Myers, M.T (1990). *Les bases de la communication humaine, trad. et adapt. Germain, N., Moangan, M.A, Racine, P*. Montréal : Mc Graw-Hill.

Nietzsch, F. (1974). *La généalogie de la morale*. Paris : Gallimard.

Orsenna, E. (1997). *L'atelier de Alain Senderens*. Paris : Hachette.

Oury, F. & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. 2T*. Paris : François Maspéro.

Oury, J. (2003, février). Transfert, multiréférentialité et vie quotidienne dans l'approche thérapeutique de la psychose. *Cahiers de psychologie clinique*. 21, 155-165.

Oury, J. (2002). Le corps et ses entours : la fonction scribe. In Delion, P. (Ed.). *Corps, psychose et institutions*. Ramonville : Erès.

Oury, J. (1997, mars). Histoire, sous-jacence et archéologie. *Institution*. 20. 53-60.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Paturet, J-B. (2002, mars). Le projet comme « fiction commune ». *Empan*, 45, 63-68.

Paragot, J-M. & Zapatta, A. (2007). Cours de Master 2 Formation de formateur. Nancy : Université de Nancy 2.

Paragot, J-M. (2005, octobre). Modélisation des métiers de la relation. Nancy : IUFM de Lorraine.[PageWeb]Accès:<http://www.lorraine.iufm.fr/pages/Resspeda/outils/DDAI/3relation/Articleme tiersrelation.html>

Paragot, J-M. (2001, mars). Le rapport à l'expérience de soi dans les métiers de la relation. *Actes du colloque « Le corps enseignant »*. Saint-Pierre-du-Mont : Eurédit.

Pascal (1976). *Pensées, texte établi par Léon Brunschvicg*. Paris : Garnier-Flammarion.

Péguy, C. (1931). *Clio. Dialogue de l'histoire et de l'âme païenne*. Paris : Gallimard.

Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. Université de Genève [Page Web] [http://www.unig.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_01.html](http://www.unig.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html)

Perrenoud, P. (2003, septembre). L'analyse de pratiques en question. *Les cahiers pédagogiques*, 416, 12-15.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.

- Piéron, H. (1987). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : PUF.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In Courtois, B. & Pineau, G. (Ed.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.
- Puyuelo, R. (1995, juin). L'espace d'un instant. *Empan*, 18, 5.
- Quignard, P. (2002). *Abîmes*. Paris : Grasset.
- Quignard, P. (1991). *Tous les matins du monde*. Paris : Gallimard.
- Reboul-Scherrer, F. (1989). *La vie des premiers instituteurs. 1833-1882*. Paris : Hachette.
- Ribordy-Tschopp, F. (1989). *Fernand Deligny, éducateur « sans qualités »*. Genève : IES.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récits, T. 1*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1955). *Histoire et vérité*. Paris : Seuil.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Rouzel, J. (2002a). Le sujet en formation. Psychasoc – Institut Européen Psychanalyse et Travail Social. [Page Web] <http://www.psychasoc.com/article.phpID=235>
- Rouzel, J. (2002b). Formation ou formatage ? Psychasoc – Institut Européen Psychanalyse et Travail Social. [Page Web] <http://www.psychasoc.com/article.phpID=>
- Rouzel, J. (2002c). La prise de responsabilité. Psychasoc – Institut Européen Psychanalyse et Travail Social. [Page Web] <http://www.psychasoc.com/article.phpID=25>
- Rouzel, J. (1998, mars). De l'ex-père à l'expert, et retour. *Empan*, 29, 88-89.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail*. Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sansot, P. (1998). *Du bon usage de la lenteur*. Paris : Payot & Rivages.
- Sansot, P. (1991). *Les gens de peu*. Paris : PUF.
- Sartre, J-P. (1968). *L'existentialisme est un humanisme*. Genève : Editions Nagel.
- Sartre, J.P. (1936). *L'imagination*. Paris : PUF.
- Serres, M. (2008, juillet-août). Le temps de l'univers à l'intime. Entretien avec J-C Chrétien. *Philosophie magazine*, 21, 48-51.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris : Gallimard.
- Serres, M. (1990). « Nous ». *Empan*, 1, 4-8.
- Sellars, P. (1994). *Conférence*. Actes Sud-Papiers.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris : Seuil.
- Troger, R. (mars/avril 1999). Les critiques de la forme scolaire. *Sciences Humaines, Hors-série*, 24.
- Val, P. (1999). *Fin de siècle en solde*. Paris : Le cherche midi.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Vernant, J-P. & Detienne, M. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.
- Wallon, H. (1949). *L'origine du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Wallon, H. (1947). L'étude psychologique et sociologique de l'enfant. *Cahier international de psychologie*. Rééd. in *Enfance*, 7e édition 1985)
- Winckler, M. (1998). *La maladie de Sachs*. Paris : P.O.L.

J'interviens comme *formateur associé* à l'IUFM de Lorraine, dans le dispositif de formation ASH (Adaptation et Scolarisation des élèves en situation de Handicap) auprès d'*enseignants spécialisés*. Il s'agit d'une formation en alternance. Les actions de formation s'adossent sur le modèle de la *formation expérientielle*. Il s'agit de produire des savoirs à *partir* de l'action et *pour* l'action, selon un processus qui sera détaillé dans ces pages. Ce modèle s'inscrit, de fait, dans le champ de la **pédagogie**. Dans ce cadre, l'*écriture professionnelle* a une place importante. Ce mémoire se propose d'étudier l'écriture comme outil, en détaillant le cadre d'utilisation, les appuis théoriques et des éléments d'une pratique. Cette étude débouchera sur un questionnement sur la formation – formation de praticiens, formation de formateur - : Comment accompagner des stagiaires en formation ? Comment se forme-t-on ? L'outil « écriture » sera interrogé du point de vue du *processus de formation*

**- FORMATION EXPERIENTIELLE - ECRITURE PROFESSIONNELLE**

**- ATELIER D'ECRITURE – RECITS – ANALYSE -**

**- COMPLEXITE -**