

ANALYSE DE PRATIQUES ET PRATIQUES DE L'ALTERNANCE EN FORMATION CONTINUE DE PERSONNELS ENSEIGNANTS, D'ÉDUCATION ET D'ENCADREMENT

FRÉDÉRIQUE LERBET-SÉRÉNI*

Résumé

Cet article tente de mettre en évidence et d'analyser certains des ressorts en jeu dans le cadre d'ateliers d'analyse de pratiques pour des personnels de l'Éducation nationale en formation continue. La réflexion s'appuie sur l'expérience vécue en tant que formateur/concepteur d'un de ces ateliers, dont le fil principal était l'écriture individuelle et destinée à publication collective de chacun des participants à partir d'une situation professionnelle personnelle choisie. L'écriture y apparaît un puissant soutien des processus contradictoires en jeu dans ce type de travail (intériorisation et décentration, appropriation et distanciation, solitude et partage d'expériences, théorie et pratique, déconstruction et construction, doute et action...), qui se révèle une mise en travail de l'identité professionnelle. Le groupe, intentionnellement intercatégoriel, et l'écriture individuelle accompagnée, semblent avoir constitué là aussi deux pôles en tension contradictoire dont la complémentarité enchevêtrée a rendu possible cette mise en travail. La question des prolongements possibles de telles expériences jusqu'ici ponctuelles alors qu'elles mettent en route quelque chose de l'ordre de l'inachèvement, demeure toutefois ouverte.

Abstract

This paper attempts to underscore and to analyse some of the workings at play within workshops of practice analysis for staff of the Education nationale doing inservice training. The reflexion relies on the real life experience as a trainer-designer of one of these workshops whose main theme was the individual writing of each participant starting from a chosen personal professional situation and

* - Frédérique Lerbet-Séréni, Université de Tours.

intended for collective publishing. The writing appears to be a powerful support of the contradictory processes at play in this type of work (interiorization and decentering, appropriation and distance, isolation and sharing of experiences, theory and practice, deconstruction and construction, doubt and action...), which proves to put professional identity at work. The intentional mixing of different categories of staff and the guided individual writing also seem to have constituted two poles in contradictory tension whose intertwined complementarity made this working possible. Such experiences have been so far isolated although they start something which is by nature unfinished; the question of their possible development remains yet open.

Introduction

Interroger l'alternance en formation, ce n'est pas tant interroger les deux pôles qu'elle met en jeu, que l'espace d'entre-deux que le projet même d'alternance porte en lui. Porter le regard sur les pôles serait en fait penser l'alternance en termes d'alternative, en tentant d'ajuster, dans le temps, des jeux où les pôles se potentialiseraient et s'actualiseraient réciproquement. Dans le cadre de formations techniques, où serait essentiellement visée l'appropriation de « gestes » dénuée de tout projet d'éventuel transfert de compétences (1), une conception alternative de la formation pourrait être valide.

178

Quand il s'agit de formations de formateurs, c'est-à-dire de formations professionnelles aux métiers de l'humain, du vivant socialisé, toujours en mouvement et toujours dans des entremêlements multiples et complexes (*complexus* : tissé ensemble), c'est dans et par ces entremêlements mêmes que doit se concevoir la formation. L'alternance peut être une de ces réponses de formation à cette professionnalisation particulière des métiers de la rencontre avec l'autre-dans-le-monde, en aidant les formateurs-se-formant à réfléchir et à construire leur propre rapport à des altérités multiples, et à affermir leur auto-référence.

Il s'agit alors d'une problématique de l'alternance envisagée comme problématique de la conjonction, de la pensée dialogique, qui peut être posée de la façon suivante : Comment construire et faire vivre un dispositif de formation où l'alternance alimentera le procès d'intégration et de mise en tension dynamique entre les pôles ? C'est donc sur le « et » de couples d'alternance que nous nous interrogerons, en essayant

1 - C'est-à-dire où la question du contexte, et la complexité qui lui est inhérente, n'entre pas en ligne de compte.

de montrer comment ce « et » relève de la coupure-lien (2) : coupure-lien entre théorie et pratique (3), coupure-lien entre soi et soi, via des situations personnelles partagées. C'est l'émergence d'une identité professionnelle à la fois plus ouverte et plus consistante qui est visée, une identité professionnelle lucide de sa labilité, et, partant, peut-être plus à même de vivre les situations paradoxales qui la constituent.

Nous verrons dans quelle mesure (dans quelles conditions) les ateliers d'analyse de pratiques peuvent être un support pour des projets de formation continue des éducateurs de cet ordre. Notre parcours retracera l'histoire d'un de ces ateliers, ses avancées et ses écueils, et le regard que la question de l'alternance, soutenue par l'écriture individuelle et conçue comme coupure-lien d'articulations multiples, peut porter sur cette expérience.

PRÉSENTATION DU DISPOSITIF D'ANALYSE DE PRATIQUES

Contexte

L'expérience sur laquelle je m'appuierai pour développer mon propos est une situation de formation continue d'enseignants et éducateurs constitués en groupe interdisciplinaire (enseignants de disciplines différentes, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement, exerçant en collège ou en lycée) d'une dizaine de personnes qui ne se connaissaient pas auparavant. L'intitulé du stage pour lequel ces personnes étaient volontaires précisait qu'il s'agissait d'étudier des stratégies éducatives et pédagogiques, et que le groupe s'appuierait sur les productions individuelles pour construire sa réflexion. Six jours étaient prévus pour cela.

139

Si le terme « analyse de pratiques » ne figurait pas explicitement, il semble bien que l'on puisse toutefois s'y référer pour rendre plus lisible ce projet. Philippe Perrenoud (4) propose la définition suivante de l'analyse de pratiques : « Une démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée d'analyse des pratiques d'une ou plusieurs personnes supposées volontaires, dans un contexte de formation, de supervision, de conseil, de thérapie ou d'innovation ». Il ne s'agit donc ni de « méthode de recherche », ni d'« analyse spontanée », mais plutôt

2 - Cf. D. Sibony, 1991, p. 11 : « L'entre-deux est une forme de coupure-lien entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours déjà partie liée avec l'autre ».

3 - Cette opposition théorie pratique n'est pas nécessairement pertinente. Elle devient acceptable si on l'entend dans la perspective d'entre-deux ci-dessus, où « chaque entité a toujours déjà partie liée avec l'autre ».

4 - Cf. P. Perrenoud, Saint-Jean d'Angély, 28 août-1^{er} septembre 1995.

d'« auto-analyse fortement assistée et soutenue par un professionnel dans le cadre d'un groupe lié par un contrat ».

S'il faut entendre qu'il n'y aurait pas *une* méthode unique de recherche attachée à l'analyse de pratiques, s'il ne faut pas non plus la confondre avec une « illumination » de l'ordre de la spontanéité, il convient cependant de concevoir le travail mené en atelier d'analyse de pratiques comme relevant conjointement de la recherche et de l'analyse. « Recherche », dans la mesure où s'engager dans ce type de travail nécessitera de se doter de méthodes d'objectivation pour interroger avec profit le vécu professionnel et les pratiques mises en question : observation, conceptualisation, modélisation ; et « analyse », parce qu'il y est question d'interrogation sur soi-même comme acteur des pratiques et du questionnement. La tension ainsi passée entre « recherche » et « analyse » est une autre façon de pointer l'espace d'entre-deux propre à ces formations, plus traditionnellement identifiée par la tension entre « théorie » et « pratique ». C'est rappeler que le projet fondamental de l'analyse de pratiques est bien de travailler dans et avec la complexité des situations humaines (éducatives en l'occurrence), qui sont à même de se prêter à des lectures pluriréférentielles et à des approches multiculturelles où la lucidité sur soi-même, sur les savoirs, sur l'autre, sur l'institution, sur le monde, est à explorer.

Méthode de travail

140 Analyser ses pratiques, ce serait ainsi gagner en lucidité, ce qui est tout à la fois procès d'appropriation-approfondissement-intériorisation et de décentration-détour-extériorisation, dans une dialectique intra- et inter-personnelle. Il s'agit donc à la fois de parvenir à s'inscrire de façon encore plus signifiante dans son terrain professionnel, tout en s'en distanciant pour qu'il devienne lieu d'interrogations possibles, interrogations toutefois destinées à reconstruire une nouvelle forme de proximité. C'est pourquoi le dispositif mis en place s'ancre dès l'abord dans le terrain professionnel de chacun, et y demeure, mais en permettant l'apprentissage d'un autre rapport avec lui, parce que nous appelons des « détours d'altérité ». Lors des temps de regroupements, nous avons essayé de jouer sur des alternances entre des temps de mise en forme solitaire de réflexion et d'écriture, des temps d'échanges personnels avec le formateur, des temps de travail en groupes restreints, et des temps de travail en grand groupe. L'ensemble s'est de bout en bout finalisé par les productions écrites de chacun.

Le travail en atelier s'est ainsi structuré autour des productions de chacun. Il a été demandé à chaque participant de choisir deux situations professionnelles qui, de son point de vue, faisaient date dans son histoire professionnelle récente : une vécue sur un mode positif, laissant après coup plutôt un sentiment de réussite, et l'autre de

façon ressentie comme plus difficile, ayant posé des problèmes qui ne semblent pas avoir trouvé de solutions. L'écriture devait être là succincte, destinée seulement à fixer deux événements parmi la multiplicité de ceux que rencontre un professionnel. Ensuite, chacun devait choisir, entre ces deux situations, celle qu'il souhaitait plus particulièrement interroger au cours de ce stage, et qui serait en somme son fil conducteur et son principe de permanence. Cette situation devait ensuite faire l'objet d'une première élaboration écrite, production initiale de référence, demandée sous une forme brute et événementielle, de type étude de cas. Nous avons demandé que, dans la mesure du possible, il s'agisse d'une situation qui trouve encore des traces dans le présent et sur laquelle la personne ait prise (5), c'est-à-dire qu'elle s'y sente vraiment impliquée.

C'est ce premier matériau qui est alors devenu central, point de départ et point d'arrivée de l'ensemble des échanges, à la fois malmené, bousculé, éclaté, et enrichi, nuancé, affiné, des apports des pairs et des formateurs, des lectures, et d'un travail d'observation du même terrain plus outillé mené, entre chaque regroupement, par le sujet-se-formant. Expériences successives et simultanées, qui pouvaient aussi laisser apparaître que les pratiques identifiées au départ se modifiaient en cours de route, au fur et mesure que le regard porté sur elles par le praticien n'était plus tout à fait identique (6). Ce terrain quotidien de la pratique professionnelle à partager et à interroger, à la fois semblable et différent pour toutes ces personnes professionnelles de l'éducation mais sous des statuts et dans des lieux divers, devenait ainsi peu à peu semblable et différent en lui-même pour chacun.

Dans ce travail collectif que l'on peut synthétiser sous la forme d'une auto-co-hétéro formation, où « auto » représente la personne, « co » le groupe de pairs et « hétéro » le formateur, il me semble tout à fait fondamental de s'inquiéter de la question du « pilotage » du système, c'est-à-dire, au fond, de savoir pour qui, et comment, les analyses menées doivent faire sens. Bien sûr, en « auto ». Mais au regard des différents détours et retours que nous venons d'évoquer, tant en intra- qu'en inter-personnel, la question de la non-dépossession de la personne de sa propre analyse

5 - Cf. A. Abraham, 1996, p. 221, quand elle évoque une formation qui « mettra l'accent sur des expériences vécues et l'analyse de cas concrets du point de vue relationnel et méthodologique à la fois. Cette mise au jour en faveur du concret et en défaveur de la présentation d'un idéal « bon à tous vents » prendrait en compte une hypothèse de travail d'un modèle ou d'un autre et son résultat du genre : si j'ai enseigné ainsi dans une telle classe, à un tel moment de ma vie et à un tel sujet, le résultat a été... Ainsi, on renforce la capacité de l'enseignant à tirer des conclusions mutatives en tant qu'observateur de son propre style de travail dans la complexité scolaire et à le changer si les conditions le demandent ».

6 - Donnant ainsi un peu de force à certaines des références théoriques constructivistes des formateurs.

reste posée. C'est pourquoi, à mon sens, l'analyse de pratiques est de bout en bout un travail qui doit se ressaisir lui-même par l'écriture, afin que chacun conserve la maîtrise de sa propre histoire, que celle-ci ne se délite pas, ne s'évapore pas dans la parole multiforme du groupe.

L'identité professionnelle en jeu dans ces formations est le reflet de l'histoire de chacun avec lui-même, dans une dialectique permanente entre le même et l'autre, aussi bien en nous-même que *via* les autres, qui sont eux aussi les mêmes que nous et nos autres, pour reprendre Paul Ricoeur (7). Dans cette entreprise, l'écriture est à la fois moment de révélation, de saisissement de soi-même, et de transformation par la mise à distance de soi qu'opèrent la feuille et les mots écrits, mis en forme : à ce titre, lieu en propre de la coupure-lien. Elle est aussi épreuve exigeante d'explicitation, car devant être lue par d'autres et comprise par d'autres. Elle doit donc mettre de l'ordre, mettre en ordre, dans celui choisit par son auteur, ce qui se sera auto-co-hétéro-élabo- boré. Elle est enfin le signe d'un sujet qui assume sa propre pensée, ses propres actes, qui dit « je » et qui signe.

MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION ET ANALYSE DES PROCESSUS ÉMERGENTS

Nous allons retracer l'histoire de ces six jours en essayant de pointer, autant que possible, les articulations que nous avons tenté de tenir et que nous venons d'évoquer. Nous partirons d'un premier temps d'émergence du système auto-référentiel de chacun *via* une première forme d'écriture narrative (voir chapitre suivant). Puis nous verrons comment ce système initial peut se confronter à des formes différenciées d'alté- rité (voir p. 145, chapitre « Autrui »). Enfin, nous nous interrogerons sur les possibilités d'intégration, par la personne, de ces différentes formes de références, c'est-à-dire sur une écriture renouvelée dans laquelle on peut penser trouver des traces d'un nouveau système auto-référentiel, ou encore d'une identité profes- sionnelle, dont on perçoit qu'elle puisse être plus ferme et plus souple (voir p. 155, cha- pitre « Soi, etc. »).

Soi

L'ensemble des participants a choisi, parmi les deux situations de départ, de tra- vailler sur celle qu'ils ressentaient avoir vécue plutôt négativement, ou, a tout le moins, pouvant être dite « problématique », au sens où elle leur posait des pro- blèmes aisément identifiables dès ce premier niveau.

7 - P. Ricoeur, 1991.

Cette première écriture, essentiellement narrative, pose un premier état d'une identité professionnelle qui doit opérer un retour sur elle-même : Que s'est-il passé ? Avec qui ? Quand ? Comment ? Quelle a été ma place dans ces événements ? Quelles étaient mes intentions ? Elle donne une forme à quelque chose qui jusque-là était dans l'impalpable du vécu. Dans le même temps, elle opère un décollement du sujet-narrateur avec l'événement dans lequel il est pris.

Ce premier temps d'écriture, une écriture quasi spontanée puisque la consigne précise qu'elle ne doit être ni interprétative, ni analytique, est la plupart du temps douloureusement vécue, et les tentatives d'échappatoires sont nombreuses, comme en témoignent certaines remarques : « *Est-ce qu'on ne peut pas plutôt raconter, ça revient au même ?* » ; « *Est-ce qu'on peut parler d'une situation arrivée à quelqu'un d'autre ?* » ; « *Est-ce que je peux évoquer quelque chose d'assez ancien ?* »... Elles permettent de pointer le double obstacle lié à cette entreprise : écrire et mettre à jour d'éventuelles difficultés professionnelles.

Les inhibitions liées à l'exercice d'écriture comme acte culturel semblent varier selon les disciplines d'origine des stagiaires. Écriture minimale, informative pour certains, quasi administrative proche du « rapport » pour d'autres, cette écriture que l'on attendrait plus aisée pour les enseignants de formation littéraire et qui s'avère cependant difficile permet de pointer la particularité du genre. Il s'agit en effet, non plus de reproduire une forme marquée de l'académisme des exercices universitaires, mais d'inventer une écriture authentique, où le « je » a toute sa place, et dont le modèle n'appartient pas (encore ?) à la culture de la formation professionnelle du monde scolaire. De plus, au-delà de la forme, que la plupart des stagiaires doivent inventer, il y a à transmettre quelque chose de l'ordre de la mise en scène de soi-même, par une première confrontation non pas donnée verbalement et élaborée dans la parole conjointe, mais par une confrontation avec la solitude d'une page blanche avec laquelle se joue, là aussi, l'invention d'un rapport nouveau avec cette image particulière de soi, celle de ses propres mots.

L'aveu de situations embarrassantes sur un terrain où l'on est censé être professionnel n'est pas une démarche aisée. Cela semble particulièrement difficile à ceux qui font profession de « savoir », et qui, souvent, ont, au regard du savoir même un rapport non pas interrogatif mais à prétention exhaustive (8). Il y a là comme un fantasme permanent de toute-puissance chez l'éducateur (9), qui vit comme une blessure quasi mortelle cette tentative d'interrogation de ses certitudes (« Étant celui

8 - Dont on peut penser qu'il s'origine largement dans l'expérience que les enseignants ont faite du statut du savoir par leurs « maîtres » universitaires et par les épreuves des examens et concours.

9 - Cf. P. Meirieu, 1991 ; M. Cifali, 1994.

qui sait, comment puis-je faillir? ». À cela s'ajoutent des craintes que l'on peut qualifier d'institutionnelles, qui font redouter aux personnes qu'un jugement soit porté, à travers cette situation, sur elle ou sur leur établissement, ou sur la discipline qu'elles enseignent, la crainte que, d'une certaine façon, cela « remonte » quelque part.

Dès lors, la tentation est grande de produire une narration peu nuancée (c'est-à-dire au trait souvent grossi), à travers laquelle un certain nombre de « coupables » sont pointés (élèves, famille, institution, société...). Quand le narrateur lui-même est mis en scène, c'est avec la ferme conviction qu'il a été, dans cette situation, aussi performant que possible, qu'il a été « bon », sauvant ainsi sa propre image idéale. Le système auto-référentiel de chacun (valeurs, modèles éducatifs et pédagogiques sous-jacents, représentations du métier...), partiellement exhibé à l'occasion de ce récit, semble ainsi être au service d'une auto-confirimation de l'image de soi, qui passe par une dévalorisation plus ou moins explicite « d'autres » acteurs de la situation. Ce premier mouvement est important et à considérer positivement, si l'on veut que s'articulent des processus de changement via l'intégration d'autres systèmes de référence éventuellement contradictoires (10).

Cette démarche initiale nécessite donc, on le voit bien, une grande confiance dans le groupe, facilitée par une clarification aussi grande que possible de ce qui est visé : il ne s'agit pas de juger des pratiques des uns et des autres, mais de se doter d'outils de réflexion et d'interrogation qui fassent sens pour chacun. Cependant, même ces précautions prises, même affirmée l'assurance d'anonymat au-dehors du groupe, identique à celle qui est assurée dans la recherche, cela ne lève pas totalement les résistances initiales, résistances surtout attachées à l'acte d'écriture. Celui-ci apparaît alors dans toute la force du scellement qui lui est inhérente. L'une des œuvres de la démarche d'alternance ici relatée, – et non des moindres –, est de montrer l'inachèvement et le caractère provisoire de la réflexion, en d'autres termes de faire prendre la mesure qu'un autre rapport, plus interrogatif et plus heuristique (moins exhaustif), peut être entretenu avec la vérité (11). Ce que certains n'ont pas manqué d'identifier à une forme de travail de deuil (12) (à laquelle on peut adjoindre celle d'une forme d'immortalité, dès lors que le travail apparaît sur la scène publique).

10 - Cf. par exemple Rogers, quand il parle de « considération positive inconditionnelle » comme de l'un des leviers du changement, ou M. Selvini-Palozzoli, qui dans une perspective plus systémique, évoque la « connotation positive ».

11 - C'est une des raisons pour lesquelles il me paraît fondamental que la personne qui encadre ce type de formation ait elle-même écrit (et publié), afin qu'elle ait cette expérience douloureuse et riche du rapport à son propre texte.

12 - Cf., par exemple, Anne Juranville, 1993.

À travers l'un ou l'autre registre de résistances, il semble bien qu'un tel exercice mette déjà fortement en mouvement l'identité professionnelle dans sa singularité et son autonomie. Dépasser ces premières résistances, c'est accepter de se ré-fléchir, et c'est déjà affirmer : je suis celui ou celle à qui cela est arrivé ; je l'écris, maladroitement, et vous le donne à lire et à questionner ; j'attends d'aller plus loin dans cette ré-flexion ; je pense qu'il peut être utile à d'autres de prendre connaissance de cette expérience qui est la mienne ; j'en assume la diffusion.

Au-delà de cette première confrontation à soi-même, qui, déjà, déplace la mêmeté (13) identitaire tout en l'affirmant telle qu'elle-même, il y a lieu de prendre appui sur elle pour rencontrer de nouvelles formes d'altérité.

Autrui

Nous considérerons successivement trois formes complémentaires de détour d'altérité à faire jouer dans le cadre de ces ateliers d'analyse de pratiques : celle de la confrontation aux pairs (comme porteurs d'autres systèmes culturels), celle de la confrontation à la littérature spécialisée (comme exercice de conceptualisation, d'intégration et de modélisation), et celle du terrain (comme rencontre renouvelée avec les partenaires de cette identité professionnelle en mouvement). Il va de soi que la confrontation aux ouvrages théoriques est aussi confrontation à d'autres référents culturels, de même que les pairs de l'atelier peuvent fonctionner comme partenaires de l'agir à venir, et tous les autres croisements que l'on peut imaginer. La distinction que nous opérons là est destinée à montrer ce que l'on peut plus particulièrement attendre de tel ou tel pôle. Elle ne peut en aucun cas prétendre imposer ce qui doit se passer, mais veut simplement poser quelques différenciations. La subtilité des liens d'entre-deux entre ces différentes instances ou entités fait justement la spécificité d'une situation d'alternance, et du climat dans laquelle elle se déploie ; elle dépend aussi de la disponibilité des personnes à mettre tout cela en résonance, à se laisser éventuellement déstabiliser par des dissonances momentanées, à accueillir l'autre et à se donner du temps.

Le détour par les pairs

L'organisation de l'interpellation entre pairs a eu lieu en sous-groupes de quatre ou cinq, afin que chacun puisse s'exprimer plus facilement et plus spontanément qu'en groupe d'une dizaine, et, aussi, afin que chaque situation puisse faire l'objet d'un travail collectif dans un temps global moindre. Nous avons pu identifier, lors de ce temps d'échanges, des déstabilisations à trois niveaux au moins :

13 - Cf., P. Ricoeur, *op. cit.*

- la méthodologie d'interrogation des pratiques pour inventer des solutions aux problèmes rencontrés,
- les références culturelles implicites quant aux rôles et missions professionnels de chacun,
- les implications personnelles des uns et des autres dans l'exercice de leur profession.

Si l'on veut que les échanges soient à la fois libres et facilitants pour ceux qui s'y engagent, il est donc essentiel que le formateur assure un climat de coopération respectueuse entre les membres du groupe. Il est le garant des règles de non-jugement, d'effort de compréhension empathique de tous et de réassurance de chacun. Ces dimensions sont importantes, si l'on veut que les questionnements réciproques par lesquels un peu d'explicitation et d'élucidation émergent, ne soient pas perçus comme inquisiteurs, si l'on veut que ces confrontations à l'autre ne transforment personne en « étranger ».

Méthodologie d'interrogation

La méthode des cas, utilisée dans la formation en sciences humaines (14), recommande de laisser, dans un premier, le groupe discuter librement à partir du cas. En demandant aux stagiaires d'analyser la situation de chacun par la confrontation des propositions d'interprétation des uns et des autres, pour dégager ensuite des pistes de solution et d'action sur le terrain, nous avons pu constater combien cette démarche, qui fait appel à des compétences cliniques, est difficile à mettre en œuvre.

146 Le mouvement spontané initial est de piocher dans un répertoire préconçu de solutions, souvent de l'ordre de micro-changements (15), dans une logique d'exclusion de ce qui serait à la source de la difficulté. Cela se met en œuvre avant même toute tentative un peu structurée de réflexion, d'analyse et d'interrogation de la situation évoquée. Comme si l'exercice difficile d'écriture auquel chacun venait de se livrer était « oublié », au profit d'un retour dans une logique d'action de l'ordre du « pratico-pratique ». Le récit à travailler devient une banale source d'information. L'impression générale que chacun en a retirée semble suffire à déterminer ce qu'il convient de faire, et le cas de départ prend quasiment le statut de situation générale. Il devient alors à nouveau possible d'échanger dans une sorte d'abstraction éducative, où les grands principes et les intentions générales ont force de loi. Les personnes engagées dans la situation décrite perdent peu à peu, au fil de la discussion,

14 - Cf. R. Mucchielli, 1992.

15 - Des changements qui dépassent rarement ce que P. Watzlawick et alii nomment changement d'ordre 1, alors que les dysfonctionnements évoqués sont des situations de crise importante qui relèvent de stratégies bien plus complexes, où la question de l'autonomie du sujet apprenant, ainsi que des changements d'ordre 2 semblent en jeu.

de leur concrétude. L'essentiel devient donc d'avoir une solution à proposer, s'assurant peut-être ainsi que le pouvoir de l'éducateur sur les événements n'a pas disparu. Rares sont alors les désaccords entre stagiaires, à quelques détails près. Comme si ce contournement de la démarche réflexive (c'est-à-dire qui doit opérer un retour sur soi) au profit d'une démarche de projection immédiate vers l'avant de l'action, était également au service de la cohésion du groupe, de la nécessité de s'assurer que l'on est tous semblables, que l'on pense tous de la même façon, que l'on est capable d'élaborer des référents communs à nous tous, ceux de l'action étayés par les grandes valeurs morales (16).

En rappelant la logique de la démarche mise en œuvre, qui consiste à se doter d'outils d'intelligibilité et de diagnostic de la situation *avant* de rédiger la prescription (celle-ci devant découler de ceux-là), le formateur recentre alors le débat sur le cas réellement décrit et sur son narrateur. Il rappelle la part de créativité et d'inventivité inhérentes aux métiers de l'humain, que seule la contextualisation peut faire émerger. Il initialise alors des jeux d'interrogation réciproque plus engageants, en invitant les stagiaires à revenir aux termes mêmes du récit, à la logique d'exposition, aux manques éventuels, à des dimensions implicites du discours. Il invite chacun à interroger la situation exposée en fonction de ses propres références, c'est-à-dire à rencontrer son collègue non plus sur cette base consensuelle précédemment repérée, mais sur celle qui expose chacun comme autre pour celui à qui il s'adresse.

Confrontation de systèmes référentiels : hétérogénéité, conflit et création de sens

En accompagnant (17) ces échanges, le formateur facilite tout à la fois une reprise de possession par le narrateur de son propre texte et une mise à distance, provoquée par les apports et les éclairages quelque peu décalés que d'autres voix peuvent lui apporter. C'est essentiellement par le biais de questions, qui contraignent le stagiaire dont la situation est évoquée, à expliciter ce qui pour lui va de soi, que celui-ci est amené à considérer que son système de référence n'est pas strictement universel, mais qu'il est alimenté à des sources particulières : celles de sa discipline de référence en ce qui concerne la relation d'enseignement/apprentissage et les pré-occupations didactiques, et d'autres plus globalement culturelles et personnelles sur

16 - C'est-à-dire, pour l'essentiel, celles de Durkheim de cohésion sociale via la sanction comme resacralisation de la règle. Bien plus rarement émerge, à ce niveau de discussion spontanée, quelque chose qui serait davantage de l'ordre de l'éthique de l'éducateur. Il y a là comme un effet de miroir entre le travail de cohésion mené par le groupe pour lui-même et les propositions de solution éducatives de mise en conformité des groupes d'élèves évoqués à travers les récits.

17 - Et là, la chaleur et l'engagement du formateur dans la relation sont importantes : engagement dans la relation et retenue quant au contenu des échanges, travaillant autant que possible dans le registre de la reformulation afin de faciliter les interactions entre pairs.

les rôles et statuts des partenaires de la relation, c'est-à-dire maître et élève, mais aussi la place faite au groupe classe, ainsi que celle attribuée à la dimension institutionnelle.

Certains ont pu constater, par exemple, que l'argument massif de la « lourdeur du programme » (18) invoqué à l'appui de telle décision pédagogique est un argument avancé par toutes les disciplines. Si cet argument est retenu pour justifier une attitude ponctuelle, on prend alors le risque que cette attitude soit répétée à l'identique dans chaque cours, et que donc rien ne change. D'autres ont été questionnés par des collègues sur les objectifs pédagogiques qui sous-tendent leur dispositif, et ils ont pu éprouver la difficulté qu'ils rencontraient à mettre en forme une réponse compréhensible par des personnes cependant de même profession... Ils ont pu s'apercevoir, au croisement de deux questions, que le dispositif éducatif qu'ils avaient mis en place était en contradiction (19) avec la posture éducative qui le faisait vivre (ainsi, ce qui allait de soi pour l'éducateur pouvait poser problème à l'autre de la relation, c'est-à-dire l'élève). Ce fut aussi la possibilité, pour certains, de constater que là où ils pensaient devoir tout préprogrammer pour l'apprenant afin d'être certain qu'il aurait tout pour apprendre, d'autres, dans d'autres disciplines, mettent en place des dispositifs où les élèves ont à construire, non seulement les stratégies de résolution, mais les situations-problèmes elles-mêmes... Ils ont également été surpris de ce qu'un collègue s'étonne des procédures d'évaluation à l'œuvre dans la situation rapportée. Ils se sont aussi entendus dire qu'ils n'avaient pas « pensé » à parler de cette difficulté qu'ils évoquaient là, ni avec l'élève lui-même, ni avec les délégués de classe, ni avec le professeur principal ou le CPE. Ou bien, au contraire, ils se sont aperçus qu'ils en avaient parlé justement avec tout le monde, que c'était en somme devenu, vraisemblablement abusivement, « l'affaire » de la communauté éducative.

148

L'hétérogénéité des statuts des participants facilite cette déstabilisation des référents professionnels implicites, dans la mesure où les « allant-de-soi » (20) ne sont pas exactement identiques. Cependant, la proximité professionnelle les rend acceptables et intégrables par la personne (21), si l'ensemble se déroule dans un climat chaleureux.

18 - Argument qui « tient » de façon quasi inébranlable dans les formations de type disciplinaire parce que l'effet de masse du groupe lui donne une grande force.

19 - C'est-à-dire identifier clairement un *double-bind* pédagogique (cf. G. Bateson).

20 - Au sens ethnométhodologique.

21 - Le travail de déconstruction d'un certain nombre de références professionnelles provoqué par cette rencontre avec les pairs d'autres disciplines me semble assez peu pertinent en formation initiale des enseignants, pour au moins deux raisons qui sont d'ailleurs liées : 1) Comment peut-on envisager de « déconstruire » quand on a à peine commencé à élaborer des constructions en propre ? 2) Comment peut-on être disponible aux détours d'altérités perçues comme terriblement éloignées (telles que celles d'autres disciplines), quand sa propre

reux. Alors, il devient également possible de faire l'expérience d'échanges conflictuels au cours desquels le conflit n'est pas investi pour convaincre l'autre d'une vérité unique qu'il faut lui rendre accessible, mais plutôt où le conflit devient au service d'une intelligibilité nouvelle à construire. C'est aussi la possibilité, pour le professionnel, aux prises avec sa situation à ses yeux difficile, de voir que celle-ci gagne à être nourrie de voix multiples, éventuellement discordantes, pour lui, pour ce qu'il peut avoir à en faire lui, sans aucune tentative de mainmise ou de prise de pouvoir dans les enjeux de la discussion, puisqu'il est au bout du compte *seul* avec son écriture comme avec son action propre dans cette affaire-là. Car que l'un des participants tente là de parler d'une place d'expert ou de supérieur dont il se serait doté, et il ne manquera pas quelqu'un pour lui rappeler qu'autour de cette table, personne ne sait d'avance mieux que les autres. Chacun, toutefois, sait autre chose, ou autrement, que l'autre, et qu'il tente donc de le mettre au service du problème posé, en contribuant à l'élaboration d'un *questionnement collectif*. On peut alors penser que les participants, de retour dans leurs établissements, auront une approche un peu différente du travail en équipe, et de sa nécessaire articulation avec la singularité, dans une dynamique conflictuelle.

L'invitation qui est faite, chaque fois, que l'intéressé prend des notes, garde trace de ces échanges, se révèle difficile à maîtriser. La force de l'engagement dans le débat fait rapidement perdre de vue la dimension opérationnelle de la discussion en termes d'interprétation organisée et systématique de la situation pour construire des propositions de solution déduites et valides. Il semble bien que ce soit davantage en termes de formation personnelle que fonctionne ce moment : le stagiaire paraît vivre cela comme une expérience de déconstruction forte de ses repères et de son identité professionnelle immédiate. Là où il pensait être « bon professionnel » (ce que la narration de la situation, d'après lui, reflétait), d'autres lui ont pointé la possibilité de penser autrement, sans que ces autres soient pour autant porteurs d'autres valeurs éducatives que lui, ni des « experts » coupés des réalités professionnelles. Là où il était persuadé qu'aucun doute et aucun espace d'interrogation n'existaient, ses pairs ont semé le trouble. Un travail important de réorganisation de sa professionnalité individuelle est à opérer, afin de reconstruire un nouvel ordre avec ce désordre.

identité professionnelle ne repose que sur la dimension disciplinaire, comme c'est bien souvent le cas pour les jeunes stagiaires IUFM. C'est pourquoi l'analyse de pratiques en formation initiale, nécessaire à la construction d'une professionnalité qui prenne en compte la complexité de la situation pédagogique, me semble devoir être conçue, dans ce premier temps, au sein de la référence disciplinaire (et en articulation avec le mémoire professionnel comme écriture formalisée des interrogations significatives). L'identité professionnelle naissante d'un enseignant est d'être « enseignant de telle discipline ». Ce qui n'empêche pas que le temps de formation initiale serve aussi à pointer les limites de cela, afin que la formation continue puisse être envisagée comme autre chose qu'une répétition de formation disciplinaire.

Avant de voir comment le travail conceptuel peut contribuer à renouer ce qui semble s'être en partie éparpillé, je veux juste évoquer une dimension supplémentaire que ces échanges entre pairs sur les co-références peut initier, celle qui concerne ce que la personne éprouve, davantage du registre de ses sentiments.

Implication personnelle et professionnalité

Cette dimension, lorsqu'elle peut être évoquée, semble être l'occasion, pour le stagiaire, d'un bénéfice assez grand dans la capacité à assumer la singularité et l'autonomie de l'autre de la situation éducative (i.e. la sienne propre et celle de l'élève). Réussir à évoquer ses propres peurs, mais aussi ses désirs de pouvoir et de toute-puissance, comme de retrait scellé dans l'impuissance, face à d'autres (ici les pairs), dans une confiance reconnue, semble donner une assurance d'une autre nature que celle simplement liée au rapport au savoir.

Dans le cadre des ateliers d'analyse de pratiques évoqués ici, cette expérience s'est avérée d'autant plus réalisable que le récit initial était à la fois précis et « invitant » pour ce type d'exploration. Il s'agit, dans cette exploration, de ne pas prétendre y jouer les apprentis sorciers, mais bien de relever ce que, de façon sous-jacente mais déjà là, il contient. On peut penser que le stagiaire qui « offre » cela attend en retour une forme d'aide pour aller plus loin. Quand apparaissent des termes tels que « insupportable », « provocation », « misérable », « désarmé », « impuissance », « absorbé »... leur reprise, sous forme d'invitation à les interroger comme d'éventuels nœuds de sens au même titre que le dispositif pédagogique décrit, a pu permettre au stagiaire d'approfondir cette dimension plus personnelle de son investissement professionnel. Il ne s'est jamais agi d'attendre une réponse publique à ces invitations, mais seulement de souligner que quelque chose était dit et entendu, de telle sorte que le stagiaire, dans son travail ultérieur de ré-écriture, puisse éventuellement s'appuyer aussi là-dessus. C'est toutefois ce renvoi fait par un autre, d'une autre place que celle de l'énonciation, qui, comme un écho pertinent, peut amener l'énonciateur à re-lire son texte comme, en partie, un autre texte, en même temps qu'il est lui-même devenu un peu autre, de cette confrontation avec ses pairs, pour le re-lire.

La diversité des partenaires de l'échange permet ainsi de concevoir un travail multi-référentiel d'interrogation et d'analyse des pratiques de chacun, ce qui est une des réponses à la complexité des situations vécues. Cependant, la multiplicité des voix possibles peut aussi rendre inintelligibles les différents apports, parce que se mêlant les uns aux autres, sans hiérarchie et sans différenciation. D'aide et de richesse, cela tendrait alors à se cristalliser en confusion et désordre. L'identité professionnelle des stagiaires, mise à l'épreuve par la confrontation avec des références décalées, mais en même temps construites sur des vécus professionnels de même nature, se trouve

en situation de déconstruction interrogative. En effet, à l'issue de ce travail d'examen conjoint des situations, beaucoup de questions se trouvent posées, de nombreuses pistes et hypothèses sont évoquées. Dans le meilleur des cas, on peut parvenir à la mise en forme explicite de demandes d'apports théoriques sur telle ou telle question, dans tel ou tel champ. Le détour par la conceptualisation est, dans notre démarche, conçu comme une possibilité de reprise du texte initial mis à mal et mis en failles par les discussions, bousculé par des apports expérimentiels et culturels éventuellement déstabilisants et souvent perçus comme épouillés. Il peut être perçu comme facilitateur d'émergence de formes « d'ordre par le bruit ».

Entre ces confrontations expérimentelles professionnelles et celles conceptuelles du champ de la littérature spécialisée, s'ouvre pour le stagiaire un nouvel espace d'entre-deux, de mise en pratique de formes d'alternance.

Le détour théorique

Nous l'avons dit, il arrive que certaines problématiques soient suffisamment élaborées pour que les apports théoriques nécessaires s'imposent d'eux-mêmes. C'est aussi, souvent, le formateur qui guide ce rassemblement synthétique de tout ce qui s'est échangé autour d'une situation, et qui suggère certains concepts qui lui semblent pertinents à approfondir pour « armer » la re-lecture de la situation.

L'une des principales difficultés pour le formateur est sans doute de réussir à montrer l'impérieuse nécessité de ce passage par un enrichissement théorique, sans que celui-ci fonctionne de façon dogmatique, sans qu'il vienne se substituer, – parce que plus formalisé et d'un niveau d'abstraction plus élevé –, aux apports antérieurs des confrontations multiples. L'un des dangers serait donc qu'une grille de lecture qui répondrait en partie aux questions soulevées apparaisse séduisante au point qu'elle effacerait des pistes de questionnement importantes pointées par le travail précédent ; qu'elle serve même à échapper, avec la bonne conscience d'une caution théorique, à certaines des zones obscures et pourtant fortement signifiantes que la situation porte en elle.

Ce qui se joue lors de ce travail de rencontre avec les savoirs est donc fondamental quant au rapport qui va s'élaborer entre le stagiaire et le champ scientifique de sa professionnalité. Ce rapport est évidemment empreint des contacts antérieurs qui ont existé et plus ou moins « bien » fonctionné : du rejet absolu (« *Cela ne sert à rien et c'est l'expérience seule qui m'a fait progresser* » ; « *Les théoriciens sont déconnectés du terrain et ce qu'ils disent n'a rien à voir avec mes élèves, ma matière...* » ; « *C'est un jargon insupportable dans lequel je refuse de rentrer, je ne comprends rien et cela ne m'apporte rien* ») à une fascination magique (« *Il faut toujours travailler en faisant d'abord émerger les représentations des élèves, c'est X qui l'a écrit* » ; « *Comme*

dit Y, on ne peut pas avancer si on ne fonctionne pas avec un contrat didactique clair...), de l'une à l'autre de ces extrêmes donc, on peut imaginer des positions intermédiaires (22). « L'entrée en théorie » devra donc, à mon sens, se faire la plus multiple possible, la plus contradictoire même, afin de rendre à ces savoirs théoriques constitués un statut scientifique et non idéologique. Elle doit permettre à chacun d'opérer une réappropriation du problème professionnel qu'il a identifié, en donnant à ce problème davantage de fermeté et de consistance, offrant ainsi au professionnel qu'il est davantage de prise sur la situation. Dans le même temps, ce parcours théorique élaboré en partie de façon collective, pointe un certain nombre d'universaux dans le domaine éducatif et pédagogique. Cela contribue à « décoller » la situation individuellement retenue de ses particularismes, et montre l'intérêt d'un travail d'investigation théorique qui se situe à un niveau « méta » par rapport aux situations, dans la mesure où il interroge les principes organisateurs de celles-ci.

Au-delà des apports magistraux que le formateur peut effectuer en écho aux préoccupations professionnelles, il m'a semblé positif de permettre aux stagiaires de se confronter directement à certains textes de la littérature spécialisée, et de les accompagner dans leur souci d'appropriation : travail sur la recherche bibliographique, travail sur une lecture plurielle d'un concept, travail de compréhension précise de la pensée d'un auteur, apprentissage d'une lecture problématique d'un texte et de l'écriture qui l'accompagne, recherche historique, réflexions épistémologiques sur la portée et les limites de la modélisation, les différentes méthodologies de recherche en sciences humaines... C'est l'ensemble de ces apports (cours, lectures, guidance du formateur) qui constituent ce que j'ai précédemment évoqué sous le terme d'hétéro-référence, et qui étayent la dimension hétéro-formative de ce dispositif d'alternance.

152

Dans la mesure où il s'agit pour les stagiaires de se confronter à ces savoirs théoriques pour en « faire » quelque chose (gagner en intelligibilité à propos de l'expérience sur laquelle ils souhaitent agir), le rapport qu'ils tissent ainsi avec le savoir théorique devient un rapport signifiant : la nécessité comme les limites de celui-ci se dessinent. On parvient ainsi à faire l'expérience concrète que la validité des savoirs réside dans ce qu'ils sont à interroger, à partager, à contextualiser, et non dans ce qu'ils constitueraient quelque chose de clos et bouclé à lâcher par bribes pré-digérées (23). En faisant l'expérience que, pour la situation qui est la leur, différentes

22 - Elles semblent néanmoins assez rares dans l'Éducation nationale, comme si cette professionnalité singulière ne pouvait se construire que dans un rapport idéologique aux savoirs sur elle-même.

23 - Ce qui, peut-être, modifie le rapport des stagiaires aux savoirs constitués de leur discipline...

analyses semblent conjointement valides (sociologique, cognitive, psychosociale, psychanalytique, systémique...) sans pour autant pouvoir considérer que l'une est intrinsèquement plus puissante que les autres, les stagiaires prennent un peu de recul par rapport à la vérité scientifique, et peuvent s'apercevoir que ce qui, en final, retiendra leur attention, sera ce qui leur « parle » le plus : ce qui ne doit pas pour autant balayer l'existence et la prise en compte des autres systèmes analytiques (24). Cela leur permet en outre de percevoir que, même bien « armé » théoriquement, on ne peut épuiser le sens d'une situation complexe.

C'est, de cette façon, une dimension de l'identité professionnelle comme capable d'assumer son renouvellement par la familiarité avec les domaines scientifiques de sa professionnalité qui peut naître, dans un rapport critique à ceux-ci.

Cette mise en œuvre requiert du formateur qu'il dispose pour son propre compte de modèles et de grilles de lecture pédagogiques et éducatifs à la fois ouverts et fermement maîtrisés, afin qu'il puisse aider à leur mise en sens par les stagiaires. Faute de quoi on risque bien de s'acheminer vers une répliation, par les stagiaires, de modélisations figées : celles de l'autre-qui-sait.

Ce travail d'explicitation de la situation par la confrontation à des modèles généraux de compréhension permet d'élaborer de façon plus rigoureusement raisonnée des propositions d'actions concrètes, tout en s'attachant à une certaine lucidité sur la portée de cette mise en forme (25). Le troisième détour à opérer est celui de la confrontation au terrain, non pas comme ultime moment qui validerait ou non les élaborations précédentes, mais comme moment de distanciation-réappropriation des acquis auto-co-hétéro-construits. Ce qui signifie aussi de s'interroger sur la façon de mettre le terrain en résonance avec la réflexion, ou, pour le dire autrement, sur la façon de créer un espace de dialogue (26) entre théorie et pratique, de telle sorte que les deux pôles sous tension continuent à s'enrichir mutuellement.

Le détour de terrain

Si, dans l'ordre de l'exposition, la dimension du terrain arrive maintenant, c'est parce que l'ordre des mots n'est pas celui de l'expérience, c'est-à-dire que les mots obligent à la succession quand les événements sont, eux, davantage dans la

24 - La reconnaissance de « la raison sensible » [cf. M. Maffesoli].

25 - C'est-à-dire instaurer avec la connaissance un rapport qui ne soit pas de l'ordre de la recette.

26 - Ou, pour reprendre Winnicott, un espace transitionnel, un espace où ça peut jouer de l'un à l'autre, pour réorganiser et s'appropriier le dedans et le dehors, et leurs interactions réciproques.

simultanéité. Pour un professionnel, le terrain est sa permanence. On peut donc penser que les jeux d'aller et retour entre réflexion et terrain sont permanents. Néanmoins, l'expérience faite par les stagiaires de nouvelles modalités d'approche analytique les conduit à pouvoir porter un nouveau regard sur leur lieu professionnel. C'est cette démarche qu'il convient d'accompagner, en aidant le stagiaire à acquérir la possibilité d'un regard interrogatif lui aussi plus armé, plus rigoureux, dans la situation même. Que l'analyse des pratiques puisse, peut-être, devenir une entrée en recherche-action, par cette expérience initiale.

Un travail sur l'observation des situations s'avère donc nécessaire, travail qui tire autant que possible partie de l'alternance des regroupements. Cette observation participante (27), dès lors qu'elle commence à s'outiller et à se systématiser, avec toutes les difficultés de distanciation-présence qui lui sont inhérentes, révèle au stagiaire de nouvelles formes de complexité de sa professionnalité. Un certain nombre d'évidences, en particulier sur la « certitude » de bien « maîtriser » la « réalité » de ce que l'on vit, de « bien connaître ses élèves, ses collègues, son établissement » s'effacent peu à peu. Il s'agit que cet effacement se fasse au profit de gains en lucidité et en intelligibilité de certains aspects identifiés comme fortement pertinents au regard de la problématique, et non sous le sceau d'un pessimisme et d'une désespérance qui conduiraient à ce que certains ont pu appeler un « nihilisme » pédagogique.

Aider le stagiaire à repérer les éléments de compréhension qui lui manquent, construire avec lui une méthodologie de recueil, ou de prise d'information, qui pourra contribuer à objectiver ce qu'il perçoit dans l'immédiateté de l'action, le conduire éventuellement à rechercher à l'extérieur de sa salle de classe des éléments nécessaires, et, dans tous les cas, permettre à chacun de voir combien la trace écrite aussi immédiate que possible de ce que l'on vit est méthodologiquement importante si l'on veut disposer d'un matériau relativement fiable sur lequel s'appuyer, tout cela contribue à la construction de nouvelles compétences professionnelles par la déconstruction-reconstruction d'un nouveau rapport avec le champ de l'action.

On le voit bien, cette rigueur dans l'observation n'a de sens que pour se mettre au service d'une problématique (observer pour observer, sans objet/sujet de quête, est difficilement envisageable), elle-même déduite d'une situation professionnelle reconnue comme digne d'intérêt par celui qui y est engagé, et pointée comme source d'enseignement possible tant par la confrontation avec les pairs qu'avec les travaux spécialisés sur la question. On attend que l'ensemble débouche sur la mise en œuvre de stratégies éducatives et pédagogiques, de pratiques donc, qui prennent en compte

27 - Cf. R. Kohn, P. Nègre, *Les voies de l'observation*, par exemple.

autant que possible ces acquis, c'est-à-dire qui soient de l'ordre de la *créativité* et de l'*inventivité* liées à la prise en compte de la complexité et de la *spécificité du contexte* dans lequel elles prennent place. L'observation rigoureuse des pratiques futures permettra peut-être l'émergence de nouveaux points d'accroche du regard, eux-mêmes entraînant le praticien vers une quête intellectuelle et une confrontation collégiale d'un autre ordre, etc.

Mais, déjà, on sait bien qu'une expérience de formation par laquelle réussissent à se mettre en route des dimensions aussi diverses que celles que nous avons évoquées de l'identité professionnelle, et qui parvient en partie, à travers une écriture finale menée à son terme, à une réappropriation par la personne des déconstructions qu'elle a eu à accomplir, est une expérience forte de sens. Les divers espaces-temps d'entre-deux que les stagiaires ont eu à investir au long de ce parcours de formation ont contribué à donner à éprouver la dynamique de l'alternance, celle que permet la tension maintenue entre des dimensions éventuellement ressentie comme antagonistes, pour en penser et en vivre l'articulation. L'ensemble, éventuellement perçu comme éclaté et/ou juxtaposé, peut parvenir à se réorganiser par un ressaisissement personnel que l'écriture peut soutenir et même impulser. Les « éclats » de sens multiples qui ont pu surgir au fil des confrontations et des détours nécessitent de se rassembler autour du *sens singulier et propre* que le stagiaire est susceptible de construire pour lui-même.

Soi, etc.

Le premier mouvement sur lequel nous nous sommes appuyés était un mouvement de saisissement de la personne par elle-même *via* la production d'un récit qui opérait une distanciation/appropriation initiale : moment proprement d'auto-formation par une réflexion intra-personnelle.

Puis nous avons montré la pertinence de détours d'altérités de diverses natures (co- et hétéro-formation) pour enrichir la compréhension immédiate de ce qui était évoqué.

Le troisième temps du travail que nous avons mené était un temps de ressaisissement de la personne par et sur elle-même, la réappropriation de l'ensemble par la mise en œuvre d'une écriture individuelle qui permette le retour auto-formatif, non pas comme retour vers une réplique de l'origine, mais bien comme une réorganisation de cette origine qui assume les déplacements qui ont eu lieu.

L'écriture singulière de cette expérience que les stagiaires se sont efforcés de reprendre a tenté de donner forme à ce qui a fait sens pour eux. Une écriture qui,

dans le même temps qu'elle accompagnait chacun vers cette émergence en partie formalisée de reconstructions identitaires et de grilles de lectures étayées de la situation professionnelle, devait répandre à des exigences de lisibilité et de compréhension par d'autres. Une écriture qui, donc, devait partager une dimension hétéroformative.

Sans doute le temps très court de « latence » entre les différents moments de la formation a-t-il rendu l'exercice encore plus difficile. Mais, de façon très prégnante, j'ai pu constater combien la mise en forme des liens entre toutes les dimensions que la personne a engagées d'elle-même dans cette aventure étaient difficiles à rendre, voire impassibles. Néanmoins, les efforts fournis par les stagiaires qui sont allés jusqu'au bout de l'écriture, qui se sont astreints à des références bibliographiques, qui ont pris des notes d'observation qu'ils ont ensuite étudiées, et qui, enfin, se sont retournés pour regarder le chemin parcouru et tenter de comprendre comment ils ne partaient plus tout à fait le même regard sur leur métier, les élèves, les parents, les collègues, ces efforts ont semblé ne plus peser quand s'est dessinée l'idée que leur travail pourrait aboutir à publication. Alors, revenir encore sur l'écriture, l'affiner, la préciser, la proposer à « correction » avec, tout à la fois, la peur du jugement et la fierté de l'accomplissement, tout cela s'est fait, je crois bien, pour témoigner du fait qu'il est possible de devenir « auteur », tant de ses actes professionnels que du travail sur soi qui les sous-tend. Ce fut aussi, dans les cas les plus favorables, l'expérience que procure l'écriture un tant soit peu libérée, qui se nourrit d'elle-même, et qui ne se contente pas de rendre compte de la pensée, l'expérience de cette dynamique singulière entre pensée et écriture, où l'une et l'autre se répondent et se propulsent mutuellement.

156

Le formateur, dans son accompagnement de l'écriture-de-l'autre-devant-être-lue, me semble vivre pleinement l'un des paradoxes fondamentaux de la démarche de guidance : il est, en permanence, dans cette tension entre engagement et retenue. *Engagement* au sens propre de se donner en gage, d'avoir porié absolument sur cette capacité de l'autre à y parvenir, car faute de cet engagement, de cette confiance totale, l'autre a peu de chances de réussir cette confrontation forte et déstabilisante à soi-même (quelque chose comme « moi qui suis un(e) intellectuel(le) voilà la pauvre petite chose que je suis seulement capable de mettre en forme; eh bien, je renonce »). Et *retenue* parce que cet acte d'écriture est un acte de possession de soi-même qu'il ne faut en aucune façon détourner de ce qu'il a à être, ce dont seul son auteur peut décider. En tant que formateur, je suis donc tout à la fois responsable, au sens de cet engagement qui est le mien vis-à-vis de ceux qui m'ont eux-mêmes fait confiance pendant ce temps de formation partagée et qui m'assigne à l'obligation d'en répandre, et je ne suis pas responsable des écrits que j'accompagne, parce que ce ne sont pas les miens si je veux qu'ils puissent être en propre ceux de leurs auteurs. Cette tension paradoxale n'est pas toujours facile à vivre, et l'on peut être

tenté d'« améliorer le produit ». Mais ce serait penser que le produit, ici, dans ce contexte de formation, a du sens en soi, et ce serait un joli déni de l'autonomie de l'auteur, sous le prétexte du lecteur ! S'interdire cela, c'est, me semble-t-il, aller jusqu'au bout du projet d'alternance pensé comme indissociable d'une « tenue » (par opposition à des positions alternatives) de l'ensemble des détours, contours et retours par l'écriture. Alors, cette écriture ne peut pas, au-delà d'un certain point marqué par le fait que d'autres doivent pouvoir lire et comprendre, être contrôlée par quelqu'un d'autre que son auteur. Il est son propre chef, son propre garant, son propre juge. Ce qui n'interdit en aucun cas d'en parler et de répandre aux demandes, dès lors qu'elles ne sont pas demandes de substitution.

ALTERNANCE BRÈVE, ET APRÈS...

Au regard des formations par production de savoir d'un type plus classique (universitaires et/ou professionnelles), qui, au bout de deux ou trois années de formation en alternance, débouchent sur un mémoire conséquent, qui vient à soutenance, et qui est qualifiant pour la personne, l'expérience que nous avons menée peut-être qualifiée d'*alternance brève* (28).

Les exigences méthodologiques d'interrogation, et la prise en compte aussi importante que possible d'un certain nombre d'espaces d'entre-deux dans la formation, l'ensemble étant rassemblé dans une écriture personnelle, tout cela semble identifier cette pratique singulière d'ateliers d'analyse de pratiques comme relevant de formation par alternance.

Elle est « brève » dans la mesure où elle est concentrée sur six mois, ce qui laisse peu de possibilités pour jouer sur les temps de latence favorables à la maturation et à l'intégration des acquis issus des jeux de dialogue entre des pôles antagonistes. Elle est « brève », aussi, au regard de la « petite » production individuelle sur laquelle elle débouche, qui ne rend évidemment pas compte de l'ensemble de ce qui a pu être acquis. Dans la mesure où l'institution elle-même ne prend pas en compte de façon particulière l'investissement des stagiaires dans des formations de ce type, c'est-à-dire des formations où la production personnelle est forte et signifiante, on ne peut pas « compter » sur de l'écriture ni sur une recherche importante pendant les inter-sessions. C'est donc essentiellement sur le temps de formation en regroupement que cela peut avoir lieu, à quelques exceptions près.

28 - Comme il existe des « thérapies brèves », que l'on trouve par exemple évoquées par P. Watzlawick et J. H. Weakland, *Sur l'interaction*, 1981.

Cette question du temps comme durée, étendue manquantes, rend chacune des étapes très courtes, mais aussi très intense. Le temps comme « presse » peut ainsi devenir un temps fortement structurant, qui, d'une certaine façon augmenterait l'efficacité des processus en jeu, sous certaines conditions cependant. Ces conditions concernent tout d'abord la cohérence entre le dispositif de formation et les objectifs visés :

- travailler l'identité professionnelle dans des temps brefs de regroupement hors champ scolaire nécessite de *centrer* aussi fortement que possible la problématique dans la professionnalité de chacun, et de reconnaître cette problématique comme pertinente, parce que choisie par le stagiaire. S'astreindre ainsi à travailler avec ce que chacun offre *immédiatement* de lui-même est ici une nécessité liée au temps, mais dont la valeur formative s'avère fructueuse. C'est dans ce sens que travaillent les thérapies brèves, quand les auteurs déclarent que « le problème qui (leur) est soumis (leur) permet de connaître ce que le patient est prêt à consentir pour travailler à sa propre guérison. Il (leur) donne aussi tout à la fois une manifestation concentrée de ce qui ne va pas et une mesure concrète de tout progrès réalisé » (29) ;
- travailler ce qui est offert à partir des « comment ? » qui le sous-tendent plutôt que des « pourquoi ? » (30). Sinon, c'est tout le monde de l'éducation que le stagiaire s'apprête éventuellement à réformer, s'« échappant » ainsi à lui-même ;
- en interrogeant les « comment », il devient possible d'identifier des nœuds plus pertinents que d'autres à tenter de dénouer, et de définir ce qui sera reconnu comme une avancée dans l'élucidation des pratiques *via* l'action. La modestie de ces buts, modestie contrainte par le temps, laisse cependant ouvertes les avancées ultérieures de chacun. Ce que P. Watzlawick et J. H. Weakland (31) résument ainsi : « Nous croyons maintenant que des changements, en apparence mineurs, dans le comportement visible ou dans l'appellation qu'on lui donne, permettent souvent de déclencher des développements progressifs ».

29 - *Ibid.*, p. 364. Nous ne sommes évidemment pas dans un contexte thérapeutique quand nous parlons de formation et d'identité professionnelles, mais nous demeurons dans le champ des problématiques du changement. Dans la mesure où la dimension pédagogique l'emporte pour nous sur la dimension didactique, la question des interactions est fédératrice des autres questionnements, ce qui rend de surcroît la référence à la thérapie systémique pertinente.

30 - Les « pourquoi ? », dans ce contexte de brièveté, ne permettant pas de construire un recadrage opérationnel de la situation interrogée. Leur opérationnalité se révèle quand ils permettent un retour de la personne sur elle-même : c'est un autre travail, plutôt de type Balint, à mes yeux complémentaire de celui évoqué ici, et qui gagnerait à trouver lui aussi une place et une reconnaissance institutionnelles en formation continue.

31 - *Ibid.*, p. 362.

Ces conditions sont aussi, et de façon non négligeable, à rapporter aux prolongements qui devraient être possibles s'ils se révèlent nécessaires :

- en premier lieu, des prolongements intra-personnels, vraisemblablement inévitables, qu'il serait sûrement souhaitable d'accompagner en partie, dans la mesure où ils sont susceptibles de donner lieu à des pratiques professionnelles innovantes si la personne se sent soutenue, étayée d'une manière ou d'une autre (on pourrait imaginer l'existence de « répondants » à des questions de cet ordre) ;
- des prolongements institutionnels qui permettraient d'« assurer » que des retours dans des formations de ce type, aménagées pour ceux qui ne seraient plus tout à fait novices, seront toujours possibles (afin que cette expérience n'apparaisse pas comme un moment isolé dans une carrière, mais s'inscrive, pour ceux à qui elle convient, dans un dispositif d'auto-formation plus large) ;
- des prolongements qui s'attacheraient à valider d'une façon ou d'une autre ces acquis professionnels, ou qui déboucheraient sur une forme de reconnaissance institutionnelle. Il pourrait s'agir, déjà, d'un soutien pour que ces travaux trouvent sans trop de difficultés des réseaux de publication et de diffusion, ce qui ne semble pas encore être le cas. Si, comme le reconnaissent un certain nombre d'enseignants-chercheurs (A. Abraham, C. Blanchard-Laville, M. Cifali, P. Perrenoud...), cette pratique qui vise à la construction d'une professionnalité enseignante plus maîtrisée contribue à l'élaboration d'une culture professionnelle renouvelée, il me semble important que les moyens d'élaboration et de diffusion de cette culture ne soient pas seulement remis entre les mains de quelque « bonne volonté », toujours largement aléatoire ;
- enfin, on peut craindre qu'un certain sentiment de frustration fasse suite à ce type d'expérience, dans la mesure où, de retour dans leur établissement, les stagiaires risquent de se sentir quelque peu seuls, tant pour questionner ce qui leur arrive que pour agir. C'est peut-être, dans un premier temps, par la constitution de réseaux de professionnels partageant en partie des préoccupations de même type que l'on peut contribuer à répondre à cette forme de découragement ultérieur (32).

32 - Certains stagiaires se sont sentis tellement isolés dans leur établissement après cette expérience qu'ils ont parlé d'eux-mêmes comme de « martiens », « petits bonshommes verts venus d'une autre planète, parlant étranger, et perçus comme dérangeant fortement les autres ». Si cela est dit avec humour, le sentiment très fort d'incompréhension qui est ainsi traduit ne permet pas à celui qui le vit d'actualiser avec aisance sur le terrain ce qu'il aura acquis en formation. Ce qui, à terme, contribue à renforcer l'adage selon lequel « la théorie est décidément déconnectée de la pratique », quand le projet était celui du lien !

Conclusion

L'analyse de pratiques, dont nous avons ici relaté une des mises en œuvre possibles, nous a semblé être un lieu où peut se réorganiser, par des jeux de déconstructions-reconstructions multiples, l'identité professionnelle des enseignants et des éducateurs, intégrant, par une lucidité nouvelle, un peu plus de la complexité du monde scolaire. Nous avons montré comment, en jouant sur différents entre-deux que la situation d'alternance rend possibles, on pouvait aider les stagiaires à faire l'expérience de mises à distance de leur propre individualité au travail, tout en les aidant à s'approprier ces distanciations par un travail de réflexion soutenu par l'écriture. Ainsi, la boucle semble-t-elle se boucler sur elle-même, de soi à soi, sous la forme d'une de ces boucles récursives (33), ou clôtures opérationnelles (34), qui, bien que semblant fermées sur elles-mêmes, s'auto-éco-ré-organisent et travaillent à l'émergence de nouveau : il s'agit, ici, d'auto-co-hétéro-formation, où les coupures-liens entre soi et soi se sont jouées par la mise sous tension conjonctive entre soi et ses pairs, entre des pratiques professionnelles et des acquisitions conceptuelles, entre du vécu immédiat et de l'observation médiatisée par quelques outils heuristiques, entre des espaces d'interrogations et d'ouverture, et des lieux de ressaisissement et de rassemblement autour de points de référence affermis...

L'identité professionnelle de l'éducateur, devenue plus à même de se mouvoir entre ces différents espaces qui la constituent, semble devenue plus à même, également, de les rejoindre quand ils pouvaient apparaître *a priori* étrangers les uns aux autres. Cette identité professionnelle a pris forme avec les récits et analyses qu'elle a su se construire. Dès lors, elle peut à nouveau se re-saisir d'elle-même, à partir de cette auto-référence assumée, dans une réactualisation permanente de soi au travail, parce que ce qui interroge devient susceptible de s'inscrire dans du « déjà-là » formalisé, comme de peindre les manques du « déjà-là » pour le mouvoir, le contraindre à des détours-retours dont le professionnel a déjà fait l'expérience.

33 - Cf. E. Morin, 1980.

34 - Cf. F. Varela, *op. cit.*, 1989.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM A. (1996). – « Crise, antinomie et enseignement », in *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*, Paris, Nathan.
- BATESON G. (1977). – *Vers une écologie de l'esprit*, tome 1, Paris, Seuil.
- BATESON G. (1980). – *Vers une écologie de l'esprit*, tome 2, Paris, Seuil.
- BLANCHARD-LAVILLE Cl., FABLET D. (1996). – *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- CIFALI M. (1994). – *Le lien éducatif, Contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- JURANVILLE A. (1993). – « Aspects psychologiques et psychanalytiques de la formation par le DUEPS », in *Les formations par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, pp. 123-126.
- KOHN R., NÈGRE P. (1991). – *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan.
- LERBET-SÉRÉNI F. (1994). – *La relation duale*, Paris, L'Harmattan.
- LERBET-SÉRÉNI F. (1997). – *Les régulations de la relation pédagogique*, Préface d'A. de Peretti, Paris, L'Harmattan.
- MAFFESOLI M. (1996). – *Éloge de la raison sensible. Essai*, Paris, Grasset.
- MEIRIEU P. (1991). – *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- MORIN E. (1980). – *La Méthode (II). La vie de la vie*, Paris, Seuil.
- MUCCHIELLI R. (1992). – *La méthode des cas*, Paris, ESF.
- PERRENOUD P. (1995). – « À quelles conditions l'analyse des pratiques pédagogiques peut-elle contribuer à les changer? », Université d'été, *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*, Saint-Jean d'Angély, 28 août-1^{er} septembre 1995.
- RICOEUR P. (1991). – *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- ROGERS C. (1968). – *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- SELVINI-PALLOZZOLI M. et al. (1978). – *Paradoxe et contre-paradoxe*, Paris, ESF.
- SIBONY D. (1991). – *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Seuil.
- VARELA F. (1989). – *Connaître. Les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, Paris, Seuil.
- VIOLET D. (1996). – *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- VIOLET D. (coord.) (1997). – *Formations d'enseignants et alternances*, Paris, L'Harmattan.
- WATZLAWICK P. et al. (1975). – *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J.H. (1981). – *Sur l'interaction*, Paris, Seuil.
- WINNICOTT D. (1975). – *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.