

L'accès au sens dans une situation d'aide professionnelle.

Reconstitution de l'expérience de Camille.

Sylvie Bonnelle GREX

1 Préambule. Quelques éléments de contexte :

Dans le cadre de l'ancienne formation des enseignants à l'IUFM, j'ai eu le bonheur de disposer de moyens précieux d'accompagnement des jeunes professeurs stagiaires débutants en EPS mais aussi dans d'autres disciplines. La première visite de formation en Novembre, sur le lieu de stage en responsabilité, donnait l'occasion à un formateur visiteur de porter un premier regard sur les compétences professionnelles du professeur stagiaire et de mettre en route si besoin, soit à sa demande, soit sur mon invitation ou celle du formateur visiteur, un accompagnement personnalisé pour l'aider le cas échéant à surmonter un obstacle professionnel, à étayer une compétence fragile et à redonner confiance ... Durant ces moments d'aide, il ne s'agissait pas seulement d'être à l'écoute ou d'être bienveillant pour rassurer, mais bien d'être dans l'intervention pour l'aide au changement de la pratique professionnelle de façon durable. Pour cela, une solide formation aux techniques d'aide au changement m'a été nécessaire et j'ai pu mesurer directement les effets produits dans la pratique professionnelle des stagiaires au fil des séances d'aide, en allant les observer moi-même à nouveau dans leurs classes ou en écoutant leurs formateurs me restituer leurs progrès.

La situation qui est évoquée dans ce qui va suivre appartient à ce dispositif. La jeune enseignante que je suivais en formation disciplinaire et sur le terrain, dans son stage en responsabilité rencontrait une difficulté récurrente dans l'élaboration de son enseignement. (Compétence n°4 du référentiel métier). Lors de la première visite, elle présente des documents extrêmement détaillés (leçons et projets de cycle) faisant état d'un travail didactique tellement approfondi, que la leçon préparée est très complexe et trop fournie. Résultat : la le-

çon est difficile à faire et l'écart entre ce qu'elle a conçu de façon très minutieuse et ce qui se passe sur le terrain est important. Le temps lui manque, toutes les choses qui n'ont pas été prévues et qui ne manquent pas de se passer en présence des élèves désorganisent complètement ce qui a été préparé. Elle gaspille une belle énergie et de réelles compétences et s'épuise au fil de la leçon. La déception est de taille. Sous ce résultat, se cache une difficulté à faire des choix de contenus d'enseignement, à construire une leçon qui s'appuie avant tout sur les élèves et non pas seulement sur les savoirs. Un premier rendez vous est pris à l'IUFM pour revenir sur cette difficulté puis un autre qui donneront lieu à un travail patient d'une heure trente chacun.

L'entretien de recherche qui suit fait partie d'un groupe de plusieurs entretiens menés à posteriori de moments d'aide avec des stagiaires différents. Au départ, quand j'ai mené ces entretiens avec ces stagiaires, mon objectif était de formaliser cette démarche de formation qui aide au changement de la pratique professionnelle d'un enseignant débutant.

Je décide donc de suspendre momentanément ce but pour examiner la qualité des événements qui se produisent pour une de ces stagiaires dans le temps d'aide en analysant le contenu de l'entretien de recherche mené avec elle, fin juin, une fois le stage terminé. Je me fixe comme point d'attention durant ce travail l'exigence de respecter le critère d'intelligibilité de verbalisations relatives à des vécus (Revue *Expliciter* n°81 et 82, oct et Déc 2009) : « ce n'est pas l'évènement qui est pertinent mais la propriété qu'il a d'être intelligible ou pas. » (P.Vermersch).

Dans le travail qui suit, je vais devoir chercher à rendre intelligible tout ce qui se passe dans le temps de la situation d'aide, détecter tout ce que je ne comprends pas, sans catégoriser l'évènement à priori. Donc je me résume à nouveau sur l'exigence de ce travail de recherche : l'examen du « mécanisme de création de sens » ne porte pas sur la méthodologie de conception de leçon de Camille (c'est le thème de sa difficulté), ni sur le résultat obtenu qui est la compréhension par Camille de ce qu'elle peut modifier quand elle prépare ses leçons pour mieux enseigner mais sur le processus de création de sens à l'œuvre dans le temps de la situation d'aide au changement. La modalité de recueil de données pour documenter cela est la technique d'aide à l'explicitation utilisée lors de l'entretien présenté ici et qui revient à posteriori sur le temps d'aide au changement.

(Il sera toujours temps à la suite de cette exploration de revenir sur les effets de transformation des pratiques professionnelles et par extension de formaliser la technique d'intervention.)

Si je reviens à l'évidence : cet entretien doit être pour l'instant examiné sous l'angle de la volonté d'identifier le processus de création de sens dans une situation qui ne cherche pas délibérément à le faire. A la différence des exemples développés par Pierre Vermersch (Revue *Expliciter* n°81), Nathalie Depraz (Revue *Expliciter* n°82) et Eve Berger (Thèse « Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Etude à partir du modèle somato-psychopédagogique. Octobre 2009) : ce n'est pas de ma propre expérience dont il est question et donc mon objet de recherche n'est pas mon propre processus de création de sens (point de vue en première personne). Ce n'est pas un exemple provoqué pour examiner l'objet de recherche « processus de création de sens » mais un exemple vécu par nécessité de progrès professionnel pour une jeune enseignante, pendant lequel il y a création d'un sens nouveau et sur lequel je reviens pour le rendre intelligible (points de vue en seconde et troisième personne). Ces différents points de vue sont développés par P. Vermersch dans le n° 85 de la revue *Expliciter* de Juin 2010.

Donc au cours de la situation d'aide, l'objet était bien d'aider Camille à progresser et à faire du sens pour elle face à une difficulté professionnelle. Mon objet d'étude ici est de rendre intelligible son expérience d'accès à un sens nouveau lors de ce travail commun.

2 Rappel du déroulement de la situation d'aide : « situation ressource-situation problème ».

Le vécu de référence qui est exploité ici à travers l'entretien avec Camille est le déroulement d'un protocole d'aide nommé « Situation problème-Situation ressource » (Outil issu de la PNL). Ce protocole se déroule en deux grands temps :

Temps 1 : Le choix par la personne de la difficulté à surmonter, la narration d'une situation où le problème (S.P.) se manifeste et la formalisation rapide de la difficulté rencontrée dans la situation.

Temps 2 : L'utilisation d'une situation ressource (S.R.) ; dans ce cas précis, elle est choisie hors champ professionnel, avec des sous étapes :

2-1 Accompagnement du choix de la situation ressource

2-2 Choix de la SR et énonciation du choix

2-3 Explicitation de l'action dans la SR

2-4 Verbalisation de la stratégie de réussite

2-5 Calibrage de la stratégie de réussite

2-6 Transfert de la ressource. Recadrage.

2-7 Aide à la formalisation et à l'opérationnalisation de la ressource dans une situation analogue à venir.

Dans le temps de l'entretien, je prends le parti de ne pas revenir avec elle sur le temps 1 et de commencer l'entretien à l'étape 2-4 du protocole d'aide puisque qu'elle me précise que c'est à cette étape qu'elle a le sentiment qu'elle commence à comprendre sa difficulté et à « faire du sens ».

3 Méthodologie d'analyse du protocole

3-1 Méthode de présentation de l'entretien de recherche.

Le verbatim de l'entretien est en annexe. En gras et en italiques, sont notifiées les étapes de l'entretien de recherche (A, B, C ...), c'est-à-dire la succession des actes que je pose au cours de l'entretien de recherche et qui appartiennent au domaine de l'explicitation. D'autre part, figurent en retraits numérotés, les temps et les étapes successives du protocole d'aide mentionnés ci-dessus. Ils sont listés au fur et à mesure de l'avancée de l'entretien pour que le lecteur puisse avoir des points de repère utiles. Enfin, en référence à la technique de l'explicitation qui vise la description des vécus et la prise de conscience des procédures d'action et en m'appuyant sur la grille des registres de verbalisation des vécus (P. Vermersch, l'entretien d'explicitation, Puf, 1996), je me suis centrée sur les verbalisations de Camille relatives au domaine de l'action ; l'action étant définie comme la succession de prises d'informations et de prises de décisions (Piaget). Elles sont repérées en italiques dans l'entretien.

3-2 Méthode d'exploitation de l'entretien de recherche

Afin de pouvoir analyser les données obtenues, c'est-à-dire comprendre et étayer la façon dont Camille vit un moment d'aide en formation professionnelle, ce qui se passe pour elle et tenter une avancée dans la compréhension du processus de construction de sens pour une personne qui revient sur un moment où elle fait ce sens par rapport à sa propre façon de fonctionner, j'ai dû procéder à une reconstitution de son expérience. Je me suis appuyée pour cela sur les travaux de thèse d'Eve Berger (Eve Berger, Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes, 12 Octobre 2009) et sur la méthode de « dessin d'un vécu » décrite par Pierre Vermersch dans le n° de la Revue Expliciter, (200.). Cette reconstitution chro-

nologique de l'expérience telle qu'elle se vit a permis non seulement de rendre visible le point de vue de Camille mais aussi de dévoiler **la structure de cette expérience**. A ce propos de l'exploration de sa propre expérience, Eve Berger précise dans sa thèse : « *Cette structure apparaît dans de multiples dimensions : dans son déroulement temporel mais aussi dans ce que j'ai appelé sa structure mélodique. En d'autres termes, la reconstitution montre que l'expérience n'est pas seulement une suite de moments enchaînés les uns aux autres ; elle a - elle est ?- une épaisseur, un volume, fait de couches de vécus, de mouvements internes au sein de ces vécus...* ». (p 298).

Pour parvenir à la reconstitution de l'expérience de Camille et en approcher la structure c'est à dire pouvoir la regarder et la nommer, ce qui bien sûr n'est pas directement accessible et que pourtant on a devant les yeux(!), je me suis directement inspirée de la méthode mise en œuvre par Eve Berger.

Plusieurs mouvements m'ont été nécessaires :

- La transcription écrite de l'entretien complet, avec numérotation des relances et réponses. (exercice habituel à l'étude d'un entretien),
- Le repérage dans le verbatim numéroté des énoncés descriptifs (italiques) et non descriptifs du vécu, l'énoncé descriptif du vécu étant « *un énoncé factuel non interprétatif ou le moins interprétatif possible* » (P Vermersch « *Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus(1)*, *Revue Expliciter n° 81, octobre 2009.*)
- L'étape suivante a été occupée à procéder à une analyse temporelle de l'entretien. J'ai utilisé un tableau à trois colonnes permettant dans la colonne 1 de lister les répliques de Camille, de numéroter les unités temporelles du vécu en les nommant (colonne 2) et de les décrire une première fois en unités de sens (colonne 3). Ce tableau est présenté en annexe à la suite du verbatim de l'entretien. Il a donné lieu à un résumé du déroulé temporel de l'entretien et est présenté au paragraphe 3.
- J'ai ensuite procédé à la reconstitution de l'expérience de Camille en la séquençant en grandes phases successives (I, II,...), voire en numérotant dans une même phase (I.1, I.2...) des événements qui se passent parfois dans un même temps puis en caractérisant pour chaque phase des aspects de l'expérience de Camille (II.a, II.b, II.c,...). Il a été nécessaire parfois de distinguer encore un niveau supplémentaire de précision à l'intérieur d'un aspect de l'expérience verbalisée. (III.2.c.a.)
- Enfin, j'ai tenté une expansion des données en reprenant le découpage initial et en enrichissant les répliques d'une analyse circonstanciée.
- Pour finir, j'ai tenté une prise de recul sur l'expérience de Camille et sur l'exercice mené.

3 Résumé du déroulé temporel du vécu à partir de la chronologie complète de l'entretien

L'anté-début : la mise en évocation de Camille

0. Difficulté du choix. Négociation de la consigne « UNE situation où tu réussis à ... »

1. La perception d'une aide probable

2. Concrétisation de l'aide entrevue

3. L'identité d'enseignante à l'œuvre

3.a. l'importance du progrès à faire

3.a.a. Fonctionnement d'un « témoin » de A

3.a.b. Doute sur la justesse du choix de la SR

3.b. L'envie de s'améliorer

4. Processus du calibrage de l'énoncé de la ressource

4.a. choix des mots par rapport à la teneur du vécu

4.b. Evaluation de la justesse

4.b.a. Un premier mouvement : indicateur de spontanéité

4.b.b. *Un second mouvement : indicateur de quantité d'informations en correspondance*

4.b.c. *La convocation de la dimension émotionnelle du vécu*

4. c. *Sens en route de type progressif déjà depuis le moment de l'explicitation de l'action dans la SR, bien en amont du recadrage avec accentuation du processus pendant la phase de calibrage de la stratégie de réussite*

5. *L'émergence de sens*

5.a. la réflexion muée par un fort désir de comprendre.

6 *Découverte du contenu du sens : de type identitaire*

7 *Le soulagement. La réassurance de l'identité professionnelle*

4 Reconstitution de l'expérience de Camille pendant le déroulement du protocole d'aide. (Sous étapes : 2-1, 2-2, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6 du protocole d'aide).

Phase I L'activation de l'identité de « la professionnelle hésitante » : « bien choisir pour bien travailler pendant l'entretien » (Etape 2-1 Accompagnement du choix d'une situation ressource)

I.a. Le doute sur la situation ressource choisie

114] ... (silence évocation).....*peut-être que ...je crois peut-être avoir fait des liens parce que comme j'ai eu du mal à choisir la situation ressource , je fais peut-être des liens aussi avec d'autres situations dans lesquelles j'aurais pu être dans le même cas..*

I.b. la présence d'un « témoin » qui juge la qualité du choix de la situation ressource

116] *et ben je trouve parfois des similitudes entre ce que je suis en train de dire et...la situation*

118] *heu ...c'est...ça vient comme ça par petits moments en fait, quand je dis quelque chose je me dis « ah oui mais ça peut être que je l'ai déjà vu.. »*

120] *ouais, ouais, je suis pas uniquement concentrée sur, si en fait je suis concentrée sur la situation que je raconte mais au fil des questions je me dis « ben oui peut-être que si j'avais choisi un autre moment ça aurait pu se justifier aussi »*

Phase II L'identité de « sportive efficace » de Camille et le mécanisme par lequel elle met à jour ses ressources (Etape 2-3)

II.a. La visualisation de soi dans l'action

46] *...je me remémore ...enfin je visualise un peu ...ce que...ce que j'ai ...à la fois ce que j'ai dit et à la fois j'essaie de me remettre dans la situation où j'étais en fait...*

48] *ben je m'imagine dans la situation en fait*

II.b. La confrontation des images et des verbalisations

50] *sur le vélo à ce moment là et puis je confronte un peu avec ce que j'ai dit auparavant*

52] *je fais un peu un va et vient ...*

II.c. La suprématie des images sur les mots

56] *ouais...je...c'est peut-être même plus le, je , je ...je... l'image, le fait de se projeter dans la situation , elle est plus importante par rapport à ce que je viens de dire*

II.d. La perception d'une aide possible pour la situation problème

62] *ben ça...ça renvoie un peu à....peut-être qu'inconsciemment on s'interroge un peu ...heu ...heu ...pas forcément que par rapport à la situation...*

66] (long silence....évocation profonde) *heu ...Peut-être par rapport à(long silence)c'est pluscomment dire.....il y a des choses qui me viennent, c'est-à-dire que j'arrive à faire le lien entre la situation dans laquelle je suis et le problème en fait*

72] *ben je me dis « ah ben oui , effectivement... » jecomment dire....(long silence), je me dis que ça peut m'aider ...que le comportement que j'ai dans la situation pourrait m'aider..*

74] *ce que je suis en train de dire là c'est important pour moi parce que j'ai l'impression que ça va vraiment m'aider par rapport à ...*

II.e. De la visualisation des actes à l'identification de compétences

94] *et je vois en pratique ce que je peux faire pour améliorer en fait*

96] *ouais...je vois déjà en pratique dans la situation là, ressource, ce que je suis capable de faire et donc résultat eh ben j'arrive mieux à voir concrètement ce que je peux mettre en place*

102] *non j'ai pas forcément d'images, c'est plus...(silence) ...je pense que(respiration)non je dirais pas des images, je ne m'imagine pas heu heu, c'est des idées plus en fait*

106] *des débuts de pistes pour m'aider à faire...*

108] *c'est pas...c'est vrai que c'est très concret dans la situation ressource et après ça devient des idées que je peux utiliser dans la situation problème*

Phase III Comment Camille calibre la formulation de ses ressources (Etape 2-5)

III.1. Le sentiment de difficulté

130] *oui parce que c'est difficile de ...de résumer en un mot ce qu'on peut penser, déjà que c'est pas forcément pas très clair, donc c'est ça le problème, quand on fait que réfléchir c'est pas forcément très clair et le fait de le mettre en mots, de choisir un seul mot, ben faut trouver le bon effectivement, là c'est pas facile..*

III.2. La mise en correspondance des actes et des mots

III.2.a. Association des mots et des vécus

134] *ben c'est choisir celui qui se rapproche le plus ...*

136] *ben c'est ..heu...imaginer ce que ce mot contient ...enfin comment dire...c'est remettre ce mot dans la situation ressource et voir si ...*

138] *c'est prendre le mot et voir si par rapport à ce que j'ai vécu...*

140] *et ben c'est un peu j'ai le mot, j'ai la situation et je.. je... c'est comme si je faisais des flèches et puis que est ce que ce mot correspond à ce que j'ai fait dans ce moment là, ce que j'ai fait dans ce moment là...*

146] *quand il y a assez entre guillemets « de flèches » qui correspondent clairement au moment que j'ai défini en fait..*

III.2.b. Le critère de quantité de correspondances

154] *ben ...heu...par rapport à la pertinence, ...la quantité ça serait plus je vais réfléchir assez longtemps pour associer à la situation que j'ai décrite*

156] *...après la quantité ça sera plus...je vais peut-être plus réfléchir pour voir si ça correspond*

III.2.c. La pertinence et le critère de vitesse de correspondance

148] *ben...la pertinence aussi*

154] *... et la qualité ça serait plus faut que ça me vienne spontanément, il faut que ce mot ...faut pas que j'aie à réfléchir trop longtemps pour savoir qu'il correspond clairement à la situation..*

156] *ouais !...la pertinence je sais qu'elle m'apparaîtra tout de suite si on me dit le mot je dirai « ah ! ben oui ! ben ça ! »*

III.2.c.a. La dimension émotionnelle de la pertinence

L'appui du ressenti

160] *.....silence....Ben je pense que c'est plus dans le ressenti*

164] *ça fait plus appel aux émotions*

Le « recontact » de l'état du moment

166] *c'est vraiment comment j'étais dans ce moment là*

168] *au niveau des émotions en fait, comment je l'ai vécu*

III.2.c.b. La localisation corporelle de la pertinence

180] *je sens que c'est des émotions en fait*

- 182]j'arriverai pas à dire, en fait c'est
 184] *c'est pas dans le bas du corps, c'est plutôt dans le tronc en fait*
 190] *oui oui !...c'est pas dans les jambes, pas dans les extrémités, ...*

Phase IV L'élaboration du sens par la comparaison des deux co-identités.

(Etape 2-6)

IV.1. La construction progressive du sens.

IV.1.a. A l'écoute d'une cohérence d'ensemble : un sentiment de sens

- 194] *je pense qu'au fur et à mesure qu'on trouve les mots , là ouais ça prend déjà sens, quand j'entends les mots les uns à côté des autres pour définir chaque étape ..heu...là ça commence déjà à prendre du sens pour moi...*
 196] *ben ..c'est plus après de voir la cohérence de l'ensemble par rapport au moment ...on est...si on les répète les uns à la suite des autres ça permettra plus de voir si l'ensemble des mots correspond bien à la situation...C'est encore une idée de correspondance, de qualité du mot mais cette fois- ci plus à l'échelle d'un seul mais de la phrase en fait ...*
 198] *ouais la stratégie*

IV.1.b. La répétition de la formulation de la stratégie de réussite en regardant la situation problème: le sens approche

- 202] *ça ça arrive pas tout de suite là..*
 204] *parce qu'au début je prends la phrase qu'on a mis dans la situation heu ressource et j'essaie de la mettre dans la SP...*

IV.1.c L'illumination

- 204] *...et à partir de...là...*
 206] *ben là en fait c'est parlant !*
 208] *ben on le dit un peu...c'est « ah ! oui ! »*
 210] *ben au fur et à mesure qu'on avance dans les mots ...c'est...(long silence)...je pense qu'on est encore dans le ressenti aussi là , peut-être moins que juste avant mais heu..*

IV.2. L'effort et la passivité

IV.2.a. La réflexion acharnée pour réussir

- 214] *je suis tournée vers la compréhension du problème que j'ai en fait*
 218] *ben j'essaie de comprendre le lien qu'il peut y avoir entre ces mots ...et..*
 220] *et là c'est dans ma tête ; là je réfléchis vraiment pour voir, pour comprendre*

IV.2.b. L'influence de la dimension identitaire : la professionnelle en difficulté

- 216] *je veux tellement trouver une « solution » que j'associe mon problème aux mots en fait*

IV.2.c. L'émergence des solutions pour résoudre le problème

- 222] *elle fait émerger des solutions parce qu'après j'arrive à dire ...*
 224] *Je me rappelle que les réponses sont venues à ce moment là....cette fois ci je me mets dans la SR ...c'est-à-dire je vois comme je suis dans la SR, c'est mon comportement, comment je me comporte dans la SR, comment je suis dans ce moment là , et c'est surtout par rapport à çaoui c'est ça je suis vraiment dans ...heu.. en fait je pense que j'ai à l'esprit essentiellement la SR..*

IV.2.d. Le retour au vécu ressource

226] *alors je sais pas comment j'arrive à ...trouver des mots qui correspondent aussi à la SP...je.....heu.....je crois que je fais même....d'ailleurs c'est rigolo je fais même abstraction des mots qu'on a mis bout à bout et je suis plus dans comment je me suis comportée dans la SR ...et....*

IV. 3 La comparaison finale des façons d'être

IV.3.a. La prise de conscience de la différence identitaire

230] *ben là je prends conscience que je suis pas la même dans la SR que dans la SP et que finalement ça pourrait m'aider*

IV.3.b. La projection de soi en action en réussite dans la situation problème.

234] *c'est.....heu.....c'est...oui c'est des images en fait, c'est ce que j'imagine que je pense être quand je suis dans cette situation..mais là je pense que les mots ne sont plus aussi importants...je pense que les mots m'ont permis de dire...de prendre conscience de comment je me comporte dans la situation(SP) mais je ne suis plus du tout centrée sur mes mots*

236] *alors qu'avant c'était important..*

238] *ouais , je suis vraiment.....c'est comme si j'étais dans la situation (SP) j'arrive beaucoup mieux à m'imaginer dans la situation (SP)...parce que je crois qu' on a changé de place mais c'est comme si je revenais là (SP)*

240] *ah ! oui !(fort assentiment)..Moi je pense que je m'imaginai complètement dans la situation.*

244] *oui ! finalement ça ne serait plus les mots comme au début mais ça serait le fait de me projeter dans la situation où j'étais..*

IV.3.c. L'identité de la professionnelle bouge : « le professeur qui peut réussir ».

252] *ben oui en fait c'est un peu un soulagement...On se diton a l'impression d'avoir compris quelque chose en fait que j'arrivais pas forcément à comprendre avant peut-être...c'est... à la fin on se dit « ben oui effectivement » et puis c'est même en y réfléchissant encore après*

5 Expansion des données

Phase 1 L'identité de « la professionnelle hésitante »: bien choisir pour bien travailler pendant l'entretien (Etape 2-1 Accompagnement du choix d'une situation ressource)

Le doute sur la situation ressource choisie

→ *Un effet perlocutoire de la proposition de choix*

Alors que cette hésitation passe complètement inaperçue pour moi lorsque nous démarrons le travail d'aide, Camille va en faire état par deux fois. Une première fois de façon explicite :

114] *...(silence évocation)....peut-être que ...je crois peut-être avoir fait des liens parce que comme j'ai eu du mal à choisir la situation ressource , je fais peut-être des liens aussi avec d'autres situations dans lesquelles j'aurais pu être dans le même cas..*

La seconde fois, en évoquant une activité mentale parallèle à la narration de la situation ressource

120] *ouais, ouais, je suis pas uniquement concentrée sur, si en fait je suis concentrée sur la situation que je raconte mais au fil des questions je me dis « ben oui peut-être que si j'avais choisi un autre moment ça aurait pu se justifier aussi ».*

→ *Sous le doute, la dimension identitaire.*

Dans ce double mouvement mental, on peut lire le doute de Camille d'avoir bien choisi la « bonne » situation ressource et certainement dans cette hésitation son léger manque de confiance en elle quand elle est amenée à faire des choix. Cela rejoint d'ailleurs le problème qu'elle souhaite observer de près le jour de notre rendez vous qui est de parvenir à épurer ses préparations de leçons trop complexes, donc de faire des choix sur le papier sans perdre de son efficacité ensuite quand elle est avec ses élèves. Peut se poser la question d'évaluer en quoi cette double activité peut ou pas, perturber le cheminement vers la prise de conscience.

Nous commençons à être familiers avec le fonctionnement des parties de nous-mêmes (R Schwartz), au point de les convoquer délibérément et d'en observer les actes par lesquels elles se manifestent. Je peux juste ici avancer que ce jeu des co-identités est à l'oeuvre comme dans bien des moments de la vie avec une cohérence interne puissante.

Cette première phase de l'expérience de Camille permet d'éclairer comment lors du début de l'explicitation de la ressource, au stade du contrat spécifique de l'entretien, se nouent un choix consenti d'une situation ressource et la dimension identitaire, comment pour Camille il s'agit surtout de « bien choisir » et pas simplement de prendre ce qui vient. Etre en entretien et être ce « professeur débutant qui veut ou doit réussir ». Cet aspect resté invisible pour moi pendant le temps de l'accompagnement, pèse dès le début de l'entretien et va activer un témoin qui va fonctionner et jauger le choix y compris dans la phase suivante de l'entretien.

Phase II L'identité de « sportive efficace » de Camille et le mécanisme par lequel elle met à jour ses ressources (Etape 2-3)

La position d'évocation : se voir faire et s'entendre décrire

Comme pour toute mise en position d'évocation, la mise en évocation favorise chez Camille la re-présentation du vécu accompagné toutefois d'une activité de confrontation entre narration de l'action et visualisation dans l'action.

46] ...je me remémore ...enfin je visualise un peu ...ce que...ce que j'ai ...à la fois ce que j'ai dit et à la fois j'essaie de me remettre dans la situation où j'étais en fait...

48] ben je m' imagine dans la situation en fait

50] sur le vélo à ce moment là et puis je confronte un peu avec ce que j'ai dit auparavant

52] je fais un peu un va et vient ..

Le mécanisme à l'oeuvre semble toutefois donner une priorité aux images du faire sur le dire et Camille valide ma proposition résumée de son fonctionnement dans ce moment d'évocation :

56] ouais...je...c'est peut-être même plus le, je , je ...je... l'image, le fait de se projeter dans la situation , elle est plus importante par rapport à ce que je viens de dire

57] donc ce que tu dis est en arrière fond et ce qui se détache c'est ce que tu es en train de faire à ce moment là ?

58] oui

59] c'est plus toi dans l'action, dans la scène ?

60] oui

Une première « bulle » de sens : le lien entre le faire et le problème formalisé au temps 1 du protocole d'aide.

→ *La puissance de la description des actes : « le concret »*

Contre toute attente, et prenant de « l'avance » sur le rythme du protocole d'aide, Camille commence déjà à faire une jonction entre la situation ressource et la situation problème. Ce qui est à souligner c'est le processus par lequel le lien s'élabore. En effet, le fait d'explicitier son action dans la situation ressource lui permet de prendre conscience de sa façon d'agir et même plus de sa façon d'être. Ce premier mouvement de prise de conscience favorise l'éclosion d'« idées », de « débuts de pistes » qui se « déposent » directement sur la situation problème. Il correspondrait dans le modèle des étapes de la prise de conscience à l'étape de la « thématization » mais qui lui reste privée, puisqu'à nouveau je ne soupçonne pas du tout que ce mouvement ait lieu.

66] (long silence....évocation profonde) heu ...Peut-être par rapport à(long silence)c'est pluscomment dire.....il y a des choses qui me viennent, c'est-à-dire que j'arrive à faire le lien entre la situation dans laquelle je suis et le problème en fait

94] et je vois en pratique ce que je peux faire pour améliorer en fait

96] ouais... *je vois déjà en pratique dans la situation là, ressource ce que je suis capable de faire et donc résultat eh ben j'arrive mieux à voir concrètement ce que je peux mettre en place*

102] non j'ai pas forcément d'images, c'est plus...(silence) ...je pense que(respiration)non je dirais pas des images, *je ne m'imagine pas heu heu, c'est des idées plus en fait*

106] *des débuts de pistes pour m'aider à faire*

Dans la réplique 108, elle décrit ce glissement : du concret des actes de la situation ressource à une formalisation.

108] c'est pas...c'est vrai que c'est très concret dans la situation ressource et après ça devient des idées que je peux utiliser dans la situation problème

→ *La « faiblesse » de la réflexion sans le détour descriptif*

Camille dit avoir déjà « réfléchi » au problème qu'elle rencontre, sans vraiment parvenir à trouver des solutions. Nous avons ici un bel exemple de renversement. Le patient détour descriptif de la façon de s'y prendre dans la situation ressource fait lentement éclore les pratiques efficaces qui deviennent alors des connaissances en acte, transférables.

88] je pense que j'y avais déjà réfléchi mais le fait de simplement réfléchir et de ne pas en parler, de le dire ben ça prend pas le même sens en fait

89] d'accord, tu pourrais définir le sens que ça prend par rapport au fait d'y réfléchir, quand tu dis que ça ne prend pas le même sens ...quel sens différent ça prend ? Comment ça fait ça ? Pour toi à ce moment là ?

90] ...heu.....

91] comment tu reconnais que ça prend pas le même sens ?

92] (silence évocation...) *heu ...ben c'est...c'est ...plus CONCRET*

→ *La perception d'une aide rassurante : la dimension identitaire*

Dès lors, Camille peut percevoir une résolution possible à son problème professionnel. En même temps que ce possible prend forme, une réassurance s'installe, évidemment essentielle pour elle dans ce moment, dans la mesure où elle reste sceptique depuis le début sur son choix de situation et que de façon récurrente dans l'exercice de son métier, depuis le début du stage, elle doute énormément de sa capacité à bien le faire.

72] *ben je me dis « ah ben oui, effectivement.... » jecomment dire....(long silence), je me dis que ça peut m'aider...que le comportement que j'ai dans la situation pourrait m'aider..*

74] *ce que je suis en train de dire là c'est important pour moi parce que j'ai l'impression que ça va vraiment m'aider par rapport à ...*

Cette phase, nous montre à quel point l'exercice de l'explicitation de son action par la personne est précieux car il enclenche déjà le début du mécanisme de résolution du problème professionnel rencontré. A ce stade de l'entretien avec Camille, je suis bien sûr surprise de ce qu'elle me dit. En effet, alors qu'à cette étape du protocole d'aide(Étape 2-3), l'intervention pour diriger l'attention de Camille depuis la ressource vers le problème (Étape 2-6) n'a pas encore été menée, l'explicitation des façons d'agir dans la situation ressource, qui fait passer Camille par les étapes de la prise de conscience de son action(Piaget,Vermersch) semble déjà engendrer l'émergence de pensées relatives aux solutions du problème travaillé. *Et donc, cette émergence n'est pas le résultat d'un processus de réflexion élaboré par Camille sur le problème en lui-même.* En cela, on peut retrouver des analogies avec le processus évoqué par Eve Berger d'après D Bois et Austry, toutefois sans la dimension du « sensible » qui parlent de « pensée pré-réflexive » « au sens où son émergence n'est pas le résultat d'un processus de réflexion élaboré de la part du sujet. »

Phase III Comment Camille calibre la formulation de ses ressources (Étape 2-5)

Le sentiment de difficulté

A cette étape du protocole, la personne est invitée à opérer une « réduction » de sa stratégie de réussite, en en gardant les étapes cruciales successives. « Finalement, pourrais-tu redire ce que tu as bien su faire dans ce moment là, d'abord, ensuite et pour finir ? » Ici, ce qu'habituellement nous nommons la « justesse » des formulations procède d'un mouvement

interne d'ajustement par résonance, des stratégies et des mots pour les nommer. « Et quand tu te le redis comme tu le dis, est-ce que c'est juste pour toi ? ». Pour l'avoir observée de façon interne pour moi-même et chez d'autres personnes que j'accompagnais dans ce même dispositif, cette jauge interne activée à l'invitation de la personne qui conduit le protocole d'aide, m'a toujours semblée apparentée à la fluidité du « laisser venir », accompagné d'un sentiment de facilité.

130] oui parce que c'est difficile de ... de résumer en un mot ce qu'on peut penser, déjà que c'est pas forcément pas très clair, donc c'est ça le problème, quand on fait que réfléchir c'est pas forcément très clair et le fait de le mettre en mots, de choisir un seul mot, ben faut trouver le bon effectivement, là c'est pas facile..

Ici, l'explicitation de ce moment par Camille révèle un sentiment de difficulté à opérer cette réduction et l'expression d'un effort à fournir.

Le processus de mise en correspondance des actes et des mots

Cette partie de l'entretien me renseigne sur la manière dont Camille s'y prend pour formuler avec la plus grande justesse pour elle, sa stratégie de réussite.

L'association des mots et des vécus fonctionne en priorité comme une mise en correspondance. Camille dégage deux critères prédominants qui lui permettent de juger de la qualité de la correspondance et lui font garder le ou les mots. Je peux toutefois noter que les deux critères sont situés sur deux plans différents et opèrent de manière différente et très caractérisée. Quand l'un « la quantité » fait appel à la réflexion, à l'effort, d'une durée plutôt plus longue, l'autre la « qualité » ou « pertinence » est de l'ordre de l'apparaître et de l'immédiateté. Nous retrouvons ici ce qui est développé dans la phase IV : la cohabitation de deux processus plutôt paradoxaux : l'effort et la passivité.

Phase IV L'élaboration du sens par la comparaison entre les deux co-identités : « la sportive efficace » et « la professionnelle hésitante »

(Etape 2-6)

L'écoute de la cohérence du comportement ressource : un sentiment progressif de sens

A ce moment du protocole, Camille a calibré la formulation de sa stratégie de sportive jusqu'à ce qu'elle lui semble « juste ». Je reprends alors sa formulation exacte à haute voix et lui répète plusieurs fois. Elle témoigne que cette formulation plusieurs fois écoutée ne produit pas d'effet immédiat (Etape 2-6 le transfert de la ressource dans la situation problème).

202] *ça ça arrive pas tout de suite là..*

204] *parce qu'au début je prends la phrase qu'on a mis dans la situation heu ressource et j'essaie de la mettre dans la SP...*

Il semble qu'un petit temps de latence existe pour Camille quand elle dit qu'elle est occupée « à prendre la phrase » et qu'« elle essaie de la mettre dans la SP » avant que la prise de conscience ne s'opère.

Des phénomènes paradoxaux qui coexistent à ce moment là : l'effort et la passivité

Alors qu'on perçoit dans les répliques 224, 226 et 230 que le sens émerge, qu'il advient, que quelque chose se passe pour elle qui est plus de l'ordre de l'émergence et donc de la passivité, une autre partie de Camille est véritablement acharnée à trouver une solution et à comprendre d'où lui vient sa difficulté :

214] *je suis tournée vers la compréhension du problème que j'ai en fait*

216] *je veux tellement trouver une « solution » que j'associe mon problème aux mots en fait*

218] *ben j'essaie de comprendre le lien qu'il peut y avoir entre ces mots ...et..*

220] *et là c'est dans ma tête ; là je réfléchis vraiment pour voir, pour comprendre*

Le sens dans le rapprochement des deux identités différentes de soi : la sportive efficace et la professionnelle hésitante

Lors de l'intervention de recadrage, les deux identités de Camille se mettent en contiguïté, favorisant l'émergence du sens. Finalement, ce ne sont pas tant les actions enchaînées verbalisées, ni les procédures de réussite décrites qui sont transférées dans la situation de difficulté qui produisent un sens nouveau pour Camille mais bien la vision/perception **d'un soi différent dans une situation et dans une autre.**

224] Je me rappelle que **les réponses** sont venues à ce moment là.....cette fois ci je me mets dans la SR ...c'est-à-dire **je vois comme je suis** dans la SR,.... **c'est mon comportement**, comment je me comporte dans la SR, **comment je suis** dans ce moment là , et c'est surtout par rapport à çaoui c'est ça je suis vraiment dans ...heu.. en fait je pense que j'ai à l'esprit essentiellement la SR..

226] alors je sais pas comment j'arrive à ...trouver des mots qui correspondent aussi à la SP...je.....heu.....je crois que je fais même....d'ailleurs c'est rigolo je fais même abstraction des mots qu'on a mis bout à bout et **je suis plus dans comment je me suis comportée dans la SR** ...et....

230] ben là **je prends conscience que je suis pas la même** dans la SR que dans la SP et que finalement ça pourrait m'aider

La prise de conscience ainsi faite ouvre alors sur des futures façons de faire pour agir différemment dans la situation en classe :

238] ouais , je suis vraiment.....c'est comme si j'étais dans la situation (SP) j'arrive beaucoup mieux à m'imaginer dans la situation (SP)...parce que je crois qu' on a changé de place mais c'est comme si je revenais là (SP)

244] oui ! finalement ça ne serait plus les mots comme au début mais ça serait le fait de me projeter dans la situation où j'étais..

On peut noter qu'en même temps que se joue à un niveau : celui des vécus de référence (Vécu de référence réussite et Vécu de référence difficulté), une comparaison de deux « soi » différents, de deux identités différentes, est présente dans la temporalité du vécu de l'entretien d'aide (V1), l'identité très active de « la professionnelle qui veut réussir . »

Ce constat nous montre combien une situation d'aide peut convoquer plusieurs dimensions identitaires et ceci dans plusieurs temporalités et combien une personne peut donner une charge affective importante à une situation de ce type :

252] ben oui en fait c'est **un peu un soulagement**...On se diton a l'impression d'avoir compris quelque chose en fait que j'arrivais pas forcément à comprendre avant peut-être...c'est... à la fin on se dit « **ben oui effectivement** » et puis c'est même en y réfléchissant encore après...

6 Finalement, que dire de ce travail d'examen approfondi de l'entretien ?

Aujourd'hui en écrivant une conclusion, je mesure le temps qu'il aura fallu entre le moment de l'entretien avec Camille et ce jour où je mets un terme à ce travail : juin 2009 – janvier 2011 ! J'ai avancé par saccades, au gré des contraintes de temps imposées par mes obligations professionnelles mais aussi du fait des moments de découragement à me dire « laisse tomber, trop dur ! ».

Les étapes successives.

Tout d'abord, ma « simple » transcription de l'entretien (qui représente une vraie épreuve en soi !), si elle me donne déjà le sentiment de découvrir des éléments simplement entendus en transcrivant le verbatim sur le papier, ne me mène pas très loin dans la compréhension des phénomènes à l'œuvre pour la personne qui cherche à résoudre sa difficulté. Ce que je peux dire à posteriori, c'est qu'il m'aurait été tout bonnement impossible de saisir ce que j'arrive à formaliser au temps 5 du travail, si une fois l'entretien transcrit, je ne m'étais pas attelée à un premier travail d'identification des registres de verbalisation du vécu de Camille. Somme toute, jusque là encore, je suis dans un exercice connu, que j'utilise par ailleurs en formation pour aider des personnes qui se forment aux techniques d'aide à l'explicitation, à repérer la

nature des réponses obtenues en fonction des questions qu'elles ont posées. C'est sans doute la reprise suivante en tableau à trois colonnes (disponible sur le site expliciter.fr) qui va me mener un plus avant dans l'identification et la première caractérisation des éléments relatifs au vécu de l'action. Mettre en évidence les unités temporelles du vécu n'a pas été simple d'autant que plusieurs événements ou processus peuvent se dérouler dans un même temps et que la chronologie du vécu de référence n'est pas celle de l'évocation du vécu dans l'entretien. Quant à pouvoir présenter sur le papier la chronologie des étapes et la simultanéité des phénomènes : ce fut une véritable acrobatie d'écriture pour laquelle je n'ai pas toujours été très adroite. Il m'a été plus facile ensuite ou en même temps de caractériser dans la colonne contigüe ce qui était mis en évidence à chaque étape et que j'ai nommé les unités de sens. Pourtant, une fois ce tableau renseigné, je me sens dans une impasse. J'ai le sentiment que « tout » est écrit et qu'il sera bien vain de vouloir espérer aller plus loin : où ? Pour dire quoi de plus ?...Je n'ai pas noté la durée de la pause, mais j'ai laissé le travail de côté un bon moment (un mois, deux mois, plus?) jusqu'à ce que je sente que j'avais envie de le reprendre et que j'éprouve cette curiosité de le relire pour voir ce qui se passerait ou pas.

Dans le même temps, la lecture de la thèse d'Eve Berger m'a été très précieuse car elle me donnait à voir ce que Pierre s'évertuait à nous décrire dans les numéros 81 et 82 de la revue « Expliciter » d'Octobre et Décembre 2009. La 4^{ème} reprise qui a consisté à reconstituer le vécu de l'expérience de Camille a donc été décisive pour moi. Décisive dans le sens où en m'appuyant sur le tableau, et en revenant toujours aux répliques relatives aux étapes, j'ai pu dégager progressivement les grandes phases de l'expérience de Camille et progressivement j'ai pu nommer les découpages des unités sémiques. C'est comme si à ce moment de l'analyse, un sens nouveau se fabriquait au fur et à mesure que j'avancais dans la reprise des répliques. A ce moment, je lis autrement les répliques de l'entretien et je peux mettre des mots sur les processus ou phénomènes à l'oeuvre pour Camille dans le temps du protocole d'aide. Arrivée à ce point, je sais que j'ai encore un pas à faire pour donner une plus grande épaisseur de sens : c'est l'étape de l'expansion des données. Etrangement, j'ai trouvé cette étape plus facile et un peu magique ! L'écriture a coulé de façon plus fluide, et surtout je vois apparaître deux aspects importants qui habitent Camille dans ce moment d'aide : le jeu des co-identités et la dimension phénoménologique de la passivité et de l'effort. A ce stade de l'écriture, nous sommes après le séminaire de Saint Eble, et c'est comme si l'imprégnation subtile de ce que j'ai vécu dans ce moment (et dans tous les autres d'ailleurs) trouvait ici matière à se dire. Je mesure combien ce que nous y faisons me sert de point d'appui à ce moment-là pour décrypter et aller plus avant dans la dynamique d'analyse.

Peut-être (surement) faudrait-il pour franchir une étape supplémentaire dans le travail l'enrichir d'une 6^{ème} reprise en procédant à un étalement théorique. (Le verbatim complet et le tableau d'organisation des données sont disponibles sur le site www.expliciter.fr).

[Note de Pierre : c'est à ce moment que peuvent vraiment se mobiliser toutes les références théoriques que l'on a mobilisé depuis toujours, toutes les lectures, toutes les conférences et autres apports plus expérientiels. C'est à ce moment que se joue l'ouverture vers une invention théorique qui va encore renouveler la lecture des données. Le nombre de reprises possibles des mêmes données n'est pas défini a priori, chaque reprise conduit toujours à la possibilité d'une nouvelle reprise, où de nouveaux espaces de sens et de discrimination apparaissent indéfiniment.]