

# CHAPITRE 9

## Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques :

.

**Nadine Faingold**

### **Résumé**

Ce chapitre présente une approche de l'analyse des pratiques utilisant de manière privilégiée l'entretien d'explicitation (E.d.E.) comme outil de recueil d'informations. L'une des spécificités de l'approche de l'explicitation est de guider vers l'exploration de moments spécifiés de la pratique professionnelle, dans le but de mettre à jour la succession des prises d'information et des prises de décision du sujet en cours d'action. Ce temps de retour sur soi permet une prise de conscience des stratégies mises en place de manière préréfléchie, et donc une réappropriation du vécu professionnel par la mise en mots de certaines de ses composantes subjectives. Par ailleurs, la comparaison entre les manières de faire en position de réussite et le mode de fonctionnement en position de difficulté permet de cibler des transferts possibles de compétences à partir du repérage des analogies et des différences entre les situations de référence. Une étude de cas issue d'une séance d'analyse de pratiques où ont été explicitées successivement une situation-problème et une situation-ressource est présentée et analysée : le travail de comparaison et de recadrage permet de repérer à la fois des stratégies articulant schèmes d'identification et schèmes d'action, et des configurations d'affects et de messages structurants liés à l'histoire du sujet. Cette dimension subjective de l'implication des acteurs pédagogiques met en évidence l'importance des temps d'analyse de pratiques dans la formation continue des enseignants et des formateurs en tant que praticiens d'un métier de la relation.

### **Présentation de l'auteur.**

Nadine Faingold est professeur de psycho-pédagogie à L'UFR de Versailles, elle intervient en formation initiale et continue des enseignants et des personnels des réseaux d'aide. Elle anime de nombreux groupes d'analyse de pratiques et est responsable d'une recherche sur l'explicitation des pratiques tutorales et la construction de l'identité professionnelle des maîtres-formateurs du premier degré. Elle encadre des stages de formation de formateurs au conseil pédagogique, et aux méthodologies d'analyse des pratiques. Auteure d'une thèse de doctorat intitulée "Décentration et prise de conscience" qui porte sur l'analyse des situations pédagogiques dans le cadre d'une formation expérientielle, elle a écrit de nombreux articles et communications sur l'entretien de formation, et sur le rôle de l'explicitation dans l'analyse des pratiques professionnelles et la relation d'aide.

## INTRODUCTION

Dans le sillage du GREX, s'est développée une approche nouvelle de l'analyse des pratiques utilisant de manière privilégiée l'entretien d'explicitation (E.d.E.) comme outil de recueil d'informations. C'est dans cette perspective que j'anime en formation de formateurs des groupes d'analyse de pratiques professionnelles de six à dix personnes. Mon intervention consiste dans un premier temps à explorer un ou plusieurs moments spécifiés d'une situation-problème présentée par un participant, puis à solliciter du groupe la formulation de questions qui constituent autant d'éclairages diversifiés de la situation. Je propose enfin à la personne un cadre de travail où sont mobilisés des modes d'intervention inspirés de différentes techniques d'aide au changement . L'aide à la prise de conscience implique ici à la fois un temps de réfléchissement et de mise en mots par la technique de l'E.d.E., un espace de décentration lié à la médiation de regards pluriels, puis un recadrage de la situation-problème et une construction par le sujet lui-même de perspectives nouvelles.

L'étude de cas que je présente dans ce chapitre est une illustration d'un mode d'intervention particulier qui consiste, à partir de l'explicitation d'une situation-problème, à mettre en place un *cadre de comparaison* permettant d'étudier en contraste une situation-ressource ayant fonction de *contre-exemple*. Différents auteurs se réclamant de l'approche de la programmation neuro-linguistique ont mis en évidence l'intérêt de mettre en place un cadre de contraste dans une perspective de changement. Richard Bandler l'exprime ainsi : "*Vous avez deux expériences internes... Ce qui m'intéresse, ce sont les différences entre les deux. En quoi diffèrent-elles ? ... Centrez vous sur vous-mêmes pour examiner ces deux expériences, et ensuite dites-moi en quoi elles diffèrent...*".

Ce travail de comparaison permet ensuite d'effectuer un *recadrage* de la situation-problème en apportant un éclairage nouveau sur ce qui faisait difficulté et en pointant certaines compétences dont dispose le sujet dans la situation-ressource qui pourraient être mobilisées dans une classe de situations analogues à celle où le sujet a le sentiment de ne pas avoir trouvé de stratégie pertinente.

Après une brève présentation du contexte de l'étude de cas, je proposerai un exemple de traitement méthodologique des données recueillies sur la situation-

problème. Dans un second temps, je détaillerai le repérage de deux moments spécifiés et le travail d'analyse de pratique auquel il a donné lieu. Enfin dans une troisième partie j'exposerai le mode d'intervention en cadre de contraste, par exploration d'un contre-exemple, recadrage et transfert.

## **1. PRESENTATION DE L'ETUDE DE CAS. PREMIER RECUEIL D'INFORMATIONS SUR LA SITUATION-PROBLEME**

Marie-Do est conseillère pédagogique, Elle est amenée à suivre, sur le terrain, des stagiaires en année de formation professionnelle pour devenir professeurs des écoles. Marie-Do choisit de parler d'un entretien avec un stagiaire S., qu'elle a particulièrement mal vécu. *"Je pense que je ne comprenais pas à qui j'avais affaire... Je ne savais plus par quel bout le prendre... C'était un peu le désarroi... Moi j'ai été vraiment éprouvée, parce que je me suis sentie devant quelqu'un... j'ai pas eu l'impression que c'était formateur pour lui ce moment là..."* A travers cette formulation, apparaissent à la fois des éléments problématiques concernant le rapport moyens/but, c'est à dire la stratégie\* à mettre en place en réponse à la question "comment faire ? ", et un enjeu plus profond, de l'ordre de l'identité professionnelle, que pourrait traduire une interrogation du type : "ai-je su assumer mon rôle de formatrice ?"

Au plan du contexte institutionnel, S. est en formation pour devenir professeur des écoles, et l'entretien dont parle Marie-Do correspond à un bilan qui se situe au terme d'une période de formation sur le terrain. Elle a vu le stagiaire réaliser une séquence pédagogique (temps T1), puis a mené avec lui un entretien de formation (T2) concernant cette séquence. Dans cet entretien, Marie-Do a particulièrement mis l'accent sur le problème des consignes et sur l'importance de vérifier auprès des enfants qu'elles ont bien été comprises. Le lendemain en fin d'après midi, Marie-Do retrouve le même stagiaire pour l'entretien de bilan (T3). Elle est accompagnée par une autre conseillère pédagogique, Frédérique. Elle tente alors de vérifier ce que le stagiaire a retenu du temps de formation (T2)... Elle a un but, une intention précise : elle attend manifestement que S. lui restitue quelque chose de ce qu'elle a pointé comme étant les problèmes importants... On appellera (T4) la séance du groupe d'analyse de pratiques (mars 1995) correspondant à l'explicitation de la situation-problème par Marie-Do et à l'exploration en contraste d'une situation ressource. Un temps (T5) d'entretien que j'ai eu avec Marie-Do trois mois plus tard, en juin 95, permettra d'effectuer un retour réflexif sur (T4) et amènera un certain nombre de commentaires a posteriori sur l'ensemble du processus.

## 1.1. Fils directeurs de l'écoute

Nous sommes en (T4), le temps d'analyse de pratiques. Pendant le premier recueil d'informations, mon écoute et mes interventions sont guidées par au moins trois fils directeurs :

1. vérifier que le sujet est en position d'évocation\* ou position de parole incarnée\*
  
2. distinguer les verbalisations portant sur l'action afin de comprendre la stratégie du sujet (comment il s'y prend, quels moyens il mobilise pour atteindre son but), des verbalisations satellites de l'action\* portant sur les savoirs de référence, les intentions, le contexte, les commentaires, interprétations et jugements de valeur.
  
3. repérer les moments-clé en relevant des indices porteurs du sens de l'action du sujet (qu'est-ce qui est important pour lui ?) :
  - par l'observation des éléments non-verbaux (gestes signifiants, mimiques, postures) et paraverbaux (différences d'intonation) indicateurs soit d'éléments préréfléchis de l'action, soit d'affects spécifiquement liés à l'action évoquée
  
  - par l'écoute au plan verbal de formulations susceptibles d'indiquer de l'implicite, soit au plan des manières de faire, soit au plan de modes de fonctionnement expérientiels propres à la personne, et des croyances et valeurs sous-jacentes.

Dans un second temps, un travail d'explicitation plus fin rend possible une mise à jour des éléments préréfléchis de l'action du sujet dans ces moments spécifiés, permettant la compréhension des stratégies mobilisées.

## 1.2. L'installation dans le contexte

Marie-Do a commencé par "brosser le tableau" en donnant les éléments contextuels (T1, T2, T3, histoire du stagiaire, autres conseillers pédagogiques étant intervenus,

etc.) afin de faciliter pour le groupe la compréhension de la situation sur laquelle elle souhaite travailler. Il convient donc de cibler le ou les moments spécifiés qui feront l'objet d'un travail d'explicitation. Indépendamment de ce que j'ai pu, moi, repérer au cours du premier récit comme des moments susceptibles d'être explorés, je demande toujours dans un premier temps à la personne de choisir elle-même le moment qui l'intéresse.

#### **4. N. Quel sera le moment que tu souhaiterais explorer ?**

5. MD. Le moment où on a fait le bilan (...) c'est là que pour moi a été évidente l'idée que rien n'a été déclenché.

*Afin de permettre la restitution en (T4) de ce moment (T3) de pratique professionnelle, je sollicite la description du cadre spatial et le positionnement corporel de Marie-Do, visant ainsi ce que j'appelle "l'accroche dans le contexte" : arrêter le sujet, le positionner au temps T que l'on souhaite explorer. Ce début du recueil d'informations vise à favoriser la mise en évocation de Marie-Do, en lui laissant le temps de retrouver les différents éléments sensoriels de la situation passée. Le repérage des éléments non-verbaux de la position de parole incarnée (le sujet étant alors en contact avec le vécu subjectif du moment de son passé qu'il est en train de re-présentifier) consiste à vérifier le décrochage du regard, le ralentissement du rythme de parole, l'introduction d'une gestuelle articulée au récit.*

#### **6. N. D'accord... Donc on est dans ce temps de bilan. Tu prends le temps de te resituer... Tu étais où, avec qui... vous étiez comment ?**

7. MD - Nous étions au fond de la classe près d'une fenêtre... le stagiaire était face à nous ...

#### **8. N - A quelle distance de vous ?**

9. MD - A quelle distance ? Un mètre...

#### **10. N. Il y a des tables ?**

11. MD - ... Donc deux tables...

#### **12. N - Entre vous les tables ?**

13. MD - ... Elles sont groupées deux par deux...

*A ce moment du recueil d'information, Marie-Do est en évocation : elle ne me regarde plus, la parole est ponctuée de silences, il y a introduction de gestes pour indiquer la distance et la localisation des tables. Après cet "arrêt sur image" relativement bref, je relance donc sur le début de l'action :*

**14. N - Bien alors donc comment ça commence ? Qu'est-ce que tu fais, toi ?**

5. MD - Alors c'est moi qui commence l'entretien, je resitue l'entretien du jeudi

### **1.3. Action, informations satellites de l'action**

Après le travail d'accompagnement de Marie-Do vers une position de parole incarnée, un long recueil d'informations permet de dérouler le début de l'entretien de bilan (T3), où Marie-Do essaye en vain de faire restituer par S. ce sur quoi a porté leur dernier entretien de formation (T2), et où elle se heurte de la part du stagiaire S. à *"un silence effrayant", "un regard qui fuit", parfois un "oui oui oui" ou "un hochement de tête."* Marie-Do précise ce qu'elle espère réentendre de la part de S. : *"Moi, là où j'avais beaucoup insisté pendant l'entretien, c'est la prise en compte des élèves, la vérification auprès des élèves qu'on comprend bien ce qu'on fait" (45).* Le but qui apparaît ici en filigrane est de l'ordre : faire redire au stagiaire ce qu'il n'a pas su faire et qu'il aurait dû faire, obtenir de sa part confirmation qu'il a bien entendu le message de formation de Marie-Do pour les séquences à venir.

J'écoute ce récit à travers la grille des informations satellites de l'action\*  
de P. Vermersch :

#### **CONTEXTE**

#### **DECLARATIF PROCEDURAL INTENTIONNEL**

## JUGEMENTS

Ceci me permet de distinguer les apports d'informations strictement liées à l'aspect procédural de l'action des autres types de verbalisation. Il importe de rappeler que le terme action désigne ici non seulement l'ensemble des actions matérielles et mentales, mais également, au sein de l'activité mentale, deux aspects essentiels et indissociables que met en évidence Pierre Vermersch en désignant l'action comme "une succession d'opérations d'identification et d'opérations d'exécution".

En effet, toute action étant orientée vers un but (conscient ou préréfléchi), le sujet qui agit :

- prend dans l'environnement les informations significatives grâce auxquelles il va identifier les éléments contextuels lui permettant de se repérer par rapport à son but (*test d'entrée*) La question est alors : "Quel est le déclencheur de ton action ?", ou encore : "Comment sais-tu que les conditions sont réunies pour commencer ?"

- en fonction des informations recueillies, prend une décision qui entraîne un certain nombre d'opérations d'effectuation matérielles et/ou mentales Les deux questions-clés sont alors : "Qu'est-ce que tu fais ?", et "Comment tu fais quand tu fais ça ?"

- évalue par une nouvelle prise d'information (*test de sortie*) dans quelle mesure les opérations effectuées ont permis ou non de se rapprocher ou d'atteindre le but visé, ce qui enclenche une nouvelle décision ou le passage à l'action suivante. La question correspondant est à nouveau : "Comment tu sais que c'est terminé, que c'est le moment de passer à l'étape suivante ?"

Ce modèle Test/ Operation/ Test/ Exit (T.O.T.E.) a été décrit par Miller Galanter et Pribram, repris dans différentes applications de la Programmation neuro-linguistique et largement développé par R. Dilts. Comme nous le verrons, la spirale de l'action dont les deux pôles sont les processus de prise d'information ("*comment tu sais que... ?*") et les opérations d'effectuation ("*qu'est-ce que tu fais et comment tu fais quand... ?*"), peut ainsi permettre une description minimale de l'action du sujet dans un moment de pratique professionnelle. Rappelons que, l'action étant opaque à elle-même, l'essentiel des opérations

de traitement de l'information menant à des identifications et à des décisions sont d'ordre préréfléchi, d'où l'intérêt de leur explicitation.

#### **1.4. Un exemple de découpage des verbalisations**

Dans un premier temps, je souhaite présenter un extrait du temps d'analyse de pratiques avec Marie-Do (T4 - répliques 45 à 49), puis le découpage de cet extrait en verbalisations relevant de l'action et en verbalisations satellites. Je montrerai ensuite comment ce travail de réduction permet la reconstitution de la séquence des interactions entre Marie-Do et le stagiaire tout au long de T3, mettant clairement en évidence la structure de sa stratégie (en l'occurrence, comment elle fait pour échouer). Ce traitement méthodologique a posteriori rend probablement assez bien compte de ce qui structure (de façon préréfléchie !) l'attitude d'écoute et d'accompagnement propre à l'EdE et caractérisée par la centration sur l'action du sujet.

*Extrait de la séance d'analyse de pratiques :*

45. MD - Il verbalise en fait, "les consignes étaient donc affichées, écrites sur affiche et les élèves en avaient connaissance". Et donc l'objectif pour moi là au moment de cette analyse de cette passation de consignes c'était qu'il reprenne un des points qu'on avait abordés sur l'entretien, qui était : les consignes c'est une chose, c'est bien de les structurer [...], mais là où j'avais beaucoup insisté pendant l'entretien, c'est la prise en compte, la vérification auprès des élèves qu'on comprend bien ce qu'on va faire. Et déjà, ça, il ne le verbalise pas du tout, quoi. Il dit "bon, les consignes, elles étaient écrites..."

**46. N - Alors attends, donc tu l'as rebranché là dessus et donc il se met à en parler?**

47. MD - Il se met à parler du support consignes qu'il avait élaboré... et puis bon c'est tout, quoi ! Alors j'essaye à nouveau de lui dire "mais rappelle toi au moment de la séquence, tu as été obligé d'intervenir, c'était à quel moment, ça ?" C'était à un moment où justement la consigne n'était pas passée, il a été obligé d'intervenir, et il l'a fait individuellement auprès des enfants, il n'y a pas eu clarification pour le groupe et ça a posé problème pour les enfants... La tâche n'était pas aussi évidente que ça pour eux, tu vois. Donc c'était très compliqué pour lui probablement, mais je n'ai pas eu de restitution de ces moments d'entretien qui portaient sur un des points qu'il devait à la fois observer et prendre en compte dans sa conduite de séquence. Il n'a pas du tout restitué. Donc je lui ai demandé à ce moment là, je me suis dit "attends, là, et



l'entretien que tu as mené ?" La veille ça s'était passé, donc 24 heures avant. Euh... Problème ! Je veux dire on rebranche en différé on reprend les points, il ne restitue pas, donc moi ça m'a posé problème ! Je me suis dit...

#### **48. N - Alors qu'est-ce qui se passe pour toi, là ?**

49. MD - Ce qui se passe pour moi, c'est que je me dis "attends, là, je sens qu'on va s'enfermer dans quelque chose qui n'est pas porteur de sens pour lui et là je me sens en p... pas en perdition, c'est un mot un peu fort, mais je me dis "bon, que fais-je ? Est-ce que je le réembraye sur ce qu'on lui a dit ?", parce qu'on était deux à mener l'entretien, mais moi je lui ai dit un certain nombre de choses, "est-ce que je le réembraye là- dessus, ou bien est-ce que je continue à prendre les points, à faire le bilan, bon, point par point ?"

*En tenant compte de la distinction entre action et informations satellites de l'action, on peut découper ainsi les verbalisations de Marie-Do (de 45 à 47) :*

#### *Prise d'information*

(45) Il verbalise en fait, "les consignes étaient donc affichées, écrites sur affiche et les élèves en avaient connaissance"

#### *But*

(45) Et donc l'objectif pour moi là au moment de cette analyse de cette passation de consignes c'était qu'il reprenne un des points qu'on avait abordés sur l'entretien ...

#### *Test ( prise d'information permettant d'identifier que le but n'est pas atteint)*

(45) Et déjà, ça, il ne le verbalise pas du tout, quoi, il dit : "bon, les consignes, elles étaient écrites..."

#### *Operation (décision d'une nouvelle intervention orale)*

(47) Alors j'essaye à nouveau de lui dire "mais rappelle toi au moment de la séquence, tu as été obligé d'intervenir, c'était à quel moment, ça ?"

*Commentaire (en référence au contexte T2 ):*

(47) C'était à un moment où justement la consigne n'était pas passée, il a été obligé d'intervenir, et il l'a fait individuellement auprès des enfants, il n'y a pas eu clarification pour le groupe et ça a posé problème pour les enfants... La tâche n'était pas aussi évidente que ça pour eux, tu vois.

*Commentaire (en référence au contexte T3 et au but non atteint)*

(47) Donc c'était très compliqué pour lui probablement, mais je n'ai pas eu de restitution de ces moments d'entretien qui portaient sur un des points qu'il devait à la fois observer et prendre en compte dans sa conduite de séquence.

*Prise d'information*

(47) il n'a pas du tout restitué

*Operation d'effectuation*

(47) Donc je lui ai demandé,

*Dialogue interne (intégré à l'action)*

(47) à ce moment là, je me suis dit "attends, là, et l'entretien que tu as mené ?"

*On voit avec cet exemple à quel point se mélangent dans le récit les informations satellites de l'action (ici but et commentaires) et les informations spécifiques de l'action elle-même (prises d'information / opérations d'effectuation).*

## **1.5 Mise en évidence de la stratégie par la séquence des interactions**

Il m'a paru intéressant de cibler la structure de l'action elle-même (indépendamment des informations satellites). J'ai donc construit une représentation "en raccourci" des interactions entre Marie-Do et son stagiaire, ceci en me fondant uniquement sur le rythme binaire operation/test comme unité d'interaction, du point de vue de l'un des protagonistes. Reprenant le modèle T.O.T.E. et la définition de l'action comme succession de prises d'information et d'opérations d'effectuation, j'ai procédé à une réduction visant à extraire de l'ensemble des verbalisations de Marie-Do concernant sa stratégie d'intervention en T3, les données minimales permettant de mettre en évidence :

- les prises d'information et les opérations d'identification auxquelles elles donnent lieu (d'après ce que me renvoie le stagiaire, suis-je en bonne voie pour atteindre mon but ?)
- les prises de décision et les opérations d'effectuation qui en résultent (en fonction de ce que je vois, de ce que j'entends, de ce que je sens...), qu'est ce que je mets en place ?).

Rappelons que le découpage en interactions ne nous livre en aucun cas la réalité de la situation d'origine mais uniquement le point de vue subjectif de Marie-Do sur la réalité de référence : il s'agit bien exclusivement de l'interaction telle qu'elle l'a perçue elle, et telle qu'elle en rend compte dans son récit de l'entretien avec le stagiaire S.

-

*Exemple de séquence d'interactions en (T3) telle qu'elle est restituée en (T4) :*

#### *Operations d'effectuation*

Marie-Do - Je suis face à lui. Je le regarde, je m'approche, je lui demande, après cet entretien dont je viens de parler (*l'entretien de la veille*), ce qu'il en a retenu.(17)

#### *Test*

Le stagiaire -- (silence)...

Le temps passe. .. ça m'a paru être long(17)

#### *Operation d'effectuation*

- Je le regarde (19)

*Test*

- il regarde ailleurs (19)

*En reprenant la séquence des interactions et en regroupant les opérations d'effectuation d'une part, et les tests d'autre part, on obtient un raccourci saisissant de la stratégie :*

**Opérations d'effectuation**

**Test**

*La formatrice Le stagiaire*

*(perçu par la formatrice)*

17. je m'approche, je lui demande

17. Silence. Le temps passe

19. Je le regarde

19. Il regarde ailleurs

25. Je reprends

27. Je lui demande 27. Pas grand chose

ne

29. Linéaire, calme plat, il verbalise pas,

le regard repart au loin

31. J'embraye

47. J'essaye à nouveau de lui dire

"mais rappelle-toi"

47. Il n'a pas du tout restitué

69. J'essaye quand même de réembrayer,  
j'insiste

71. C'est moi qui suis obligée de rebrancher

71. Toujours ce même  
démarrage, rien

105. Je réembraye à nouveau,  
"Mais rappelle-toi"

103. Il ne parle pas

105. Il dit "Ah oui oui oui"

Toujours ce regard qui fuit

111. Je continue malgré tout "Rappelle-toi"

115. Hochement de tête

117. Donc je lui demande, "rappelle-toi ce  
qu'on a dit"

117. Toujours le même  
système, barrage

117. Je continue

117. Je vois qu'il n'est plus  
impliqué

### **Commentaire sur la séquence des interactions**

En me fondant sur un modèle de description de l'action issu du schéma Test/Operation/Test j'ai donc reconstitué la séquence des interactions entre Marie-Do et le stagiaire, à partir de la restitution en (T4) de (T3). Cette séquence d'interactions montre une structure répétitive (structure de boucle) où Marie-Do réitère sans succès une même stratégie,

fonctionnement bien connu que Watzlawick (5) désigne par la formule "faire toujours plus de la même chose" et où il s'avère bien souvent que "c'est la solution qui crée le problème". Plus Marie-Do s'acharne à bien faire en le sollicitant, plus le stagiaire fuit et se referme sur lui-même. Ici, la structure de boucle aura une sortie en deux temps:

- *Première sortie : abandon du but (Marie-Do ne cherche plus à lui faire dire)*

-

Marie-Do "à bout de souffle" change de stratégie, abandonne son but (lui faire restituer ce qui a été dit la veille en entretien de formation), cesse de questionner et se met à lister différents points. Le stagiaire note. Là, pour Marie-Do, le seuil est franchi... IL NOTE ! Mais il avait déjà noté ça la veille ! Le sentiment d'absurdité de la situation s'impose : tout ce qui a été fait n'a donc servi strictement à rien... Retour à la case départ, une fois de plus... Il en résulte pour Marie-Do un moment d'intense perplexité ...

- *Seconde sortie : intervention d'un tiers*

Et là, il y a l'intervention de Frédérique, carrée. Elle prend le relais, elle dit "*Bon, bah on ne va pas tourner autour du pot*" (125). Elle embraye, elle replace les choses, et ça se clôt là-dessus...

Pour repérer la structure de boucle qui vient d'être mise en évidence, il m'a donc fallu faire abstraction de l'ensemble des commentaires pour me centrer sur l'action et extraire de l'ensemble touffu des verbalisations la succession des prises d'information et des prises de décision de Marie-Do.

### **Commentaire sur le sentiment d'échec de Marie-Do en tant que formatrice**

Un certain nombre de verbalisations ultérieures restituant des moments de dialogue interne donnent des indications sur l'évaluation que fait Marie-Do de son action :

- *concernant la stratégie qu'elle a suivie :*

(89). Je me dis "Est-ce qu'il n'est pas trop tard ?

(91). C'est là que je me dis, j'aurais dû faire émerger ça avant... on aurait pu vraiment faire émerger ses représentations à lui, et ça, c'est vraiment l'illustration de tous ces éléments qu'on doit tout de suite mettre à plat"...

- sur l'enjeu sous-jacent pour elle en tant que formatrice :

(79) à chaque fois j'ai l'impression de tirer vraiment,... je ne vis pas des situations comme ça souvent, et donc , j'ai l'impression de faire violence, et je pense que c'est pas comme ça qu'on forme les gens... C'est ça, franchement ce moment pour moi était violent.

Les stratégies sont au service de buts qui eux-mêmes relèvent de finalités beaucoup plus larges, impliquant des enjeux qui peuvent être infra-conscients et qui donnent sens au vécu. Si le premier niveau de buts est aisément repérable, il faut parfois de longs détours pour faire émerger l'enjeu véritable d'un mode de fonctionnement.

On peut donc distinguer chez Marie-Do deux niveaux de finalité de l'action :

**But stratégique (niveau expérientiel de l'action - ce que je fais) :** *amener le stagiaire à restituer ce qui a été dit en T2.*

**Moyen :** *questionnement, acharnement*

**Enjeu sous-jacent (niveau expérientiel de l'identité professionnelle - ce que je suis)** *vérifier que le travail de la veille a été formateur, vérifier que je suis une bonne formatrice.*

-

C'est bien l'enjeu qui donne sens au vécu douloureux de Marie-Do concernant l'échec d'une stratégie qui n'a pas permis d'atteindre le but.

## **2. REPERAGE DE DEUX MOMENTS SIGNIFIANTS**

## 2.1. L'émotion comme signe du sens. Repérage de deux moments signifiants

### Travail avec le groupe de pairs sur le premier moment

A certains moments de l'entretien, quand je perçois des indices non-verbaux d'émotion sous-jacente, je quitte la seule perspective de centration sur l'action et je relance sur le sens de ce moment, mon but étant bien la mise à jour de ce qui pose problème à Marie-Do dans la situation présentée. Ici l' E.d.E. a deux fonctions :

- d'une part aider le sujet à accéder à ce qui est important pour lui dans le vécu qu'il a choisi d'explorer par les techniques de guidage vers l'évocation d'un moment spécifié et vers la position de parole incarnée

- d'autre part permettre le repérage des "*stratégies émotionnelles*" c'est-à-dire de la façon dont le sujet s'y prend pour se mettre dans tel ou tel état affectif (ou pour s'en sortir).

Je restitue la suite de l'entretien (T4 - répliques 47 - 77) en indiquant *en italiques* les verbalisations à tonalité émotionnelle, que je reprendrai par la suite. Ce repérage a été fait en grande partie en fonction d'éléments non-verbaux (gestualité, mimiques) ou para-verbaux (rythme de parole, ton de voix), dont certains sont clairement perceptibles dans l'enregistrement.

*Moment de déstabilisation, caractérisé par l'apparition d'un dialogue interne ("je me dis ")*

47. MD - Il n'a pas du tout restitué. *Donc ... je me suis dit "attends, là et l'entretien que tu as mené ? "* La veille ça s'était passé, donc 24 heures avant. Euh... *Problème !* Je veux dire on rebranche en différé, on reprend les points, il ne restitue pas, donc moi ça m'a posé problème ! Je me suis dit...

**48. N - Alors qu'est-ce qui se passe pour toi, là ?**

49. MD - Ce qui se passe pour moi, c'est que je me dis "attends, là", je sens qu'on va s'enfermer dans quelque chose qui n'est pas porteur de sens pour lui et



là je me sens en p... pas en perdition, c'est un mot un peu fort, mais je me dis "bon, que fais-je ?

*Après une demande de précision de la part de deux des participantes concernant l'entretien de la veille (50 à 61), qui permet à Marie-Do de formuler "je me dis que pour lui... on n'était pas sur le même registre". Moi je pense qu'on a fonctionné sur un implicite (55), je reprends pour faire détailler ce moment, et en particulier revenir (63 à 67) sur l'interaction qui va suivre le moment de déstabilisation :*

**62. N - Donc... Il y a un moment de déstabilisation pour toi, tu te dis, "ça ne fait pas sens pour lui" et donc on revient sur ce moment là. Bon tu as dit, je ne suis pas en perdition mais c'est quelque chose un petit peu comme ça, ... tu peux en reparler...? Qu'est-ce qui se passe pour toi, qu'est-ce que tu te dis, qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ?**

63 . MD - ...Je crois que mon regard a dû être porteur de sens pour lui... parce que quand je disais qu'il fuyait beaucoup, au début de de cet entretien, il a eu un regard qui partait. Là son regard se tait, je pense qu'il était décontenancé, il ne voyait pas où je voulais en venir. et moi dans mon regard, je crois que je laissais paraître mon désappointement, que je ne voyais pas trop comment récupérer la chose.

*Ici je recherche l'explicitation de cette interaction non verbale , en questionnant sur la prise d'information :*

-

**64. N - Comment tu le sens que tu laissais paraître quelque chose ?**

65 . MD - L'interrogation de son regard, tu vois, cette façon qu'il avait de regarder et d'avoir les yeux qui partent de tous les côtés comme s'il était effrayé...

**66. N - Là, il a les yeux qui partent de tous côtés... ?**

67. MD - Oui, tu vois, ça saute, ce que j'appelle un regard qui saute, c'est à dire un regard qui ne se pose pas quelque part. et moi qui continue à le regarder, donc là il y a une distorsion... je pense qu'il a dû voir dans mes yeux qu'il ne répondait pas à mes attentes... J'ai eu cette impression très forte à ce moment là... Oui, effrayé, comme quand tu te demandes ce qui t'arrive, quoi... "Qu'est-ce qu'elle me veut, et qu'est-ce qu'elle cherche ?... Bon, "c'est un piège", "quoi..."

Et je crois que là moi je me suis rendu compte que... c'était mal parti... *Je me suis dit ça d'ailleurs... C'est mal parti...*

*Je ne relance pas sur l'émotion qui sous-tend le message "c'est mal parti"(ce qu'induirait en entretien non-directif une formulation du type "qu'est-ce que ça te fait ?), mais, tout en prenant en compte et en accueillant l'expression de l'affect, je relance en explicitation de l'action :*

**68. N - Et quand tu te dis c'est mal parti, qu'est-ce que tu fais ?**

69. MD - J'essaye quand même de réembrayer... sur ce moment... J'insiste sur ce moment là.

*Je relance sur la description de l'action :*

**70. N - Comment tu fais ?**

71. MD - Donc je lui dis "Mais tu te rappelles comment tu as passé les consignes ?" - "Bah, j'ai fait lire les enfants". Puis il s'arrête. Et là bon encore une fois, ça marche par arrêt..., je lui tire les vers du nez, tu vois j'ai l'impression que vraiment je tire à moi, c'est ça... Et puis que, alors, plus je tire, plus je suis explicite sur les points sur lesquels je veux... il sent bien que j'insiste là-dessus mais, ça lui fait peur, ça l'effraye quelque part... Donc ça je n'arrive pas à le gérer, j'arrive pas à le gérer... (*pendant le temps de changement de cassette, Marie-do formule "je sens une pression"*)... je sens Frédérique à côté de moi qui commence à s'impatienter, je la sens vachement tendue aussi et euh bon... on a évoqué quand même le temps de passation des consignes, mais ça a duré très peu de temps, et puis on suit à nouveau la chronologie, on reparle du deuxième point qui était les différents types de modalités de travail. Et là, il faut aborder avec lui ce temps d'observation qu'il ne prend pas, c'est à dire bon, les enfants sont à la tâche, à la limite moi je ne m'en occupe pas... Tu vois, ça, ça nous paraissait important quand même, on l'a abordé dans l'entretien, ça nous paraissait important qu'il restitue, euh, finalement qu'il nous indique vraiment que cet élément là de l'entretien, après la séquence, il l'avait pris en compte... Et bon, encore une fois, toujours le même démarrage, rien... C'est moi qui suis obligée de rebrancher à la fois sur la séquence, et sur ce qu'on en avait tiré au moment de l'entretien... Tu vois, sans arrêt c'est comme ça. Moi j'ai été vraiment éprouvée, parce que je me suis

sentie devant quelqu'un... j'ai pas eu l'impression que c'était formateur pour lui si tu veux ce moment là.

*Je relance sur le ressenti, en grande partie pour mémoriser les formulations mêmes de Marie-Do au sujet de ce moment. Il est en effet important dans la perspective de l'explicitation de reprendre les mots exacts du sujet :*

**72. N - Tu dis "j'avais l'impression de lui tirer les vers du nez" et puis tu as dit aussi "je sentais une pression", comment tu l'as formulé ? quand tu as cette impression que tu supportes mal de devoir effectivement tirer comme ça, tu le formules comment encore ?**

73. MD - ... Je mets une pression là,

**74. N - Tu mets une pression...**

75. MD - c'est à dire *c'est moi qui la mets la pression, c'est à dire c'est forcément moi qui suis sur lui, c'est à dire je conduis cet entretien et je tire à moi. Et ça, c'est quasiment au forceps, quoi, et pour moi je trouve que c'est une violence...* à la limite, c'est violent, tu vois, c'est pas un entretien... ça va en contradiction avec l'impression linéaire et puis un peu passive dont j'ai parlé par rapport à son attitude à lui, et moi j'ai l'impression que la conduite de cet entretien de mon point de vue à moi de formateur est une conduite de ma... tu vois quoi, comme ça quoi, et je trouve que là c'est au forceps et ça ne me plaît pas... ça ne me plaît pas et en même temps je ne peux pas faire l'impasse là dessus, tu vois, c'est dur pour moi de voir que ça n'a pas porté ses fruits, tu vois en plus, c'est une évaluation de mon entretien... Bah oui, quelque part...

**76. N - Hmmm**

77. MD - Et je me le dis à ce moment là... Quand on arrive au terme de cette évocation et des points sur lesquels *vraiment là, rien ne s'est passé*, c'est à dire la situation de départ était ça, la situation d'arrivée est ça, et entre les deux il n'y a rien qui s'est passé, je me dis, cet entretien n'a pas été efficace, déjà pendant le bilan là, je m'étais dit, attends, on n'est pas branchés sur la même longueur d'ondes, donc je ne m'en étais pas rendu compte moi au moment de

l'entretien précédent, on a fonctionné sur un implicite, et je n'ai pas l'impression que pour lui, il était en projet vraiment sur ces points cruciaux, je ne sais pas s'il y mettait du sens derrière... Et alors là, tu as l'intervention de Frédérique, carrée ! qui dit : Bon ! on arrête... et c'est là qu'elle embraye sur ce qu'elle a vécu elle après que bon, moi j'aie fait mon travail au forceps, voilà... Elle replace les choses, elle reprend sur la co-observation, moi je reprends les points abordés pendant l'entretien, et finalement, un bilan... euh... plutôt négatif... Voilà. Et ça se clôt là-dessus... *C'était lourd...*

*Je distingue et je formule alors deux moments qui donneront lieu pour l'un à un travail avec le groupe de pairs et pour l'autre à un travail de recadrage à partir de l'exploration d'une situation-contraste.*

**80. N - Il y a deux moments : quand tu dis j'ai l'impression de faire violence, tu en as parlé ... au niveau de la manière dont tu sens que tu conduis cet entretien et que c'est toi, et que tu tires, et que tu fais pression etc. Et puis le moment où tu le sens en perdition avec ce regard qui bouge, c'est autre chose...**

81. MD - C'est autre chose, oui, c'est à dire que c'est une émission d'hypothèses que je fais maintenant. Parce que sur le moment, j'ai senti que il ne voyait pas trop où je voulais en venir, il cherchait dans sa tête, tu vois, ça sautait partout, et ça aussi, c'est pas un moment euh..., c'est un moment fort, mais *c'est un moment où j'ai eu l'impression que là, euh, bah, je le touchais*, là, tu vois, enfin, comment te dire, c'était un moment fort peut-être pour lui de déstabilisation mais par rapport à la situation de communication qu'on avait l'un envers l'autre, tu vois...

**82. N - Là, tu sens que tu le touches, et pour toi là, comment tu le vis ce moment là où tu le touches mais où tu sens qu'il est en perdition et... où c'est quand même pas simple ... ?**

83. MD - Bah je me dis euh, je veux lui laisser ce temps parce que effectivement, mais déjà tu vois j'ai évalué ce regard, et je me dis que finalement, je ne suis pas sûre que là il comprenne vraiment ce que... tu vois et c'est peut-être là je crois... j'en suis sûre même maintenant qu'on l'évoque là, c'est peut-être là que je me suis dit, *"attends, on va appâter ça, mais est-ce que... euh... on parle bien de la même chose"*?

#### **84. N - "Est-ce qu'on parle bien de la même chose ?" ...**

85. MD - Oui ! Tu vois, là, je me suis dit euh oui parce que quand quelqu'un réagit comme ça, c'est qu'il est en anglais on dit "frightened" quoi... Effrayé, tu vois... Donc c'est que quelque part, là on vit une situation de communication, donc on n'est pas sur la même longueur d'ondes, quoi, on n'a pas les mêmes références..

*Notons ici que Marie-Do sent qu'une communication s'est établie, même sur un mode difficile pour le stagiaire, qu'en le déstabilisant elle a enfin réussi à le "toucher", à "l'appâter", à les faire sortir du cercle de la non-communication, et que peut-être à partir de là un travail serait devenu possible... Une occasion de changement de stratégie que Marie-Do ne saisit pas, puisque sa décision est de "réembrayer" et "d'insister" (69)... Je résume la teneur du premier moment en reprenant les formulations de Marie-Do : ... "le regard qui part, il a peur, est-ce qu'on a les mêmes référents, est-ce qu'on parle de la même chose, est-ce qu'on n'est pas sur deux planètes différentes ?" .(88)*

89. MD - Même moi je me dis, "est-ce qu'il n'est pas trop tard, quoi..." ?

#### **90. N. Trop tard par rapport à quoi ?**

91. MD. C'est là que je me dis, j'aurais dû faire émerger ça avant... on aurait pu vraiment faire émerger ses représentations à lui, et ça, c'est vraiment l'illustration de tous ces éléments qu'on doit tout de suite mettre à plat".....

*J'interromps provisoirement le recueil d'informations et je donne la parole aux autres membres du groupe par rapport à ce premier moment correspondant à l'idée "est-ce qu'on parle bien de la même chose, est-ce que ça fait sens pour lui ?, on a fonctionné sur un implicite, on n'est pas branchés sur la même longueur d'ondes ?" Marie-Do est amenée à répondre à plusieurs questions. Sont abordés par l'ensemble des participants les problèmes de différences de représentations des situations pédagogiques pour les formateurs et pour les stagiaires. J'anime ce travail sur le premier moment en donnant la parole au groupe, autour de la notion d'implicite dans la communication, mais aussi de l'intérêt de préparer parfois avec les stagiaires, de se donner un vocabulaire pédagogique commun, de partir de là où ils en sont en tant qu'enseignants novices.. Cet échange dure environ vingt minutes. Je propose ensuite de travailler le second moment de la situation T3, celui dont Marie-Do dit qu'il est "violent," , en cadre de contraste.*

## 2.2. Travail sur le second moment

*Après une courte pause, je replace Marie-Do au moment où cela va devenir "violent". Après avoir réinstallé le contexte, je vérifie que nous sommes sur le moment précis où Marie-Do va décider de "réembrayer à nouveau" :*

**100. N - Donc là encore, calme plat ?**

101. MD - Calme plat.

**102. N - Et à nouveau là, le calme plat, tu redécis ce que tu perçois quand il y a calme plat, donc il ne parle pas, c'est ça ?**

103. MD - Il ne parle pas...

**104. N - Et son regard ? Son attitude ?**

105. MD - Il ne nous regarde ni l'une ni l'autre, tu vois, toujours ce regard qui fuit, là... je réembraye à nouveau en lui disant "mais rappelle-toi ce qu'on a abordé dans l'entretien à propos de ton attitude à toi, de ton action à toi pendant que les enfants sont à leur tâche... Et puis là, il dit "ah oui oui oui... euh c'est vrai, j'étais en train de faire autre chose". Et là je me suis dit, là il me fait plaisir quoi, ! ...le ton, le "oui oui oui oui oui", je me suis posé la question est-ce que vraiment ce oui oui oui c'est bien le oui que j'attends ? ... si c'est pas pour mettre fin, boucler quelque chose dont il sent pertinemment qu'il ne le maîtrise pas ... *je le tire encore, moi, et si tu veux ces oui oui oui à la chaîne, là, c'est comme la chaîne que je tire.* L'impression que j'ai c'est que *c'est pas porteur du tout...* Je doute que ce soit porteur... je reviens à nouveau à une situation où *je ne tire rien, où je tire au contraire !...* où il ne me donne rien, il ne me restitue pas, donc le "oui oui oui" moi j'ai l'impression qu'il fait écho à cette attitude... "Oui oui oui oui oui". C'est à dire ... c'est pas, il n'y a pas de

tonalité si tu veux... Dans le ton si tu veux j'ai l'impression que c'est monocorde, quoi aussi

*Je reprends synthétiquement les prises d'information :*

**110. N - Donc que ce soit silence, calme plat ou "oui oui oui", de toutes façons, il ne te donne rien ?**

111. MD - J'ai l'impression qu'il ne me livre pas vraiment, et je continue malgré tout parce que je me dis je vais peut-être parvenir à ça, donc je continue.... et à la limite j'apporte des éléments de réponse, en disant "Rappelle-toi, au moment où on s'est entretenus après la séquence, effectivement on a constaté que tu étais occupé à autre chose, est-ce que tu es allé voir l'ensemble de la classe ?" Non, il se focalisait sur un élève en particulier, *et là c'est moi qui lui donne ça !*

**112. N - C'est toi qui lui donne ?**

113. MD - Ah oui, complètement

**114. N - Lui il ne te donne rien, et toi tu lui donnes.**

115. MD - Voilà. Le oui oui... Et puis il y a toujours ce côté oui oui alors là, c'est plus le oui oui verbalisé, c'est un hochement de tête, vraiment, un hochement de tête

**116. N - Et quand tu vois ce hochement de tête ?**

117. MD - Oh, je ne suis pas convaincue, j'ai l'impression que c'est moi qui fais tout un travail de restitution et ça ne me va pas, quoi, c'est à dire, je sens que là, je m'éloigne... et il s'éloigne en même temps, tu vois... Je ne l'ai plus là, je ne le sens plus... Et donc malgré tout je continue, ... donc je lui demande, rappelle-

toi ce qu'on a dit ce que toi tu étais en train de faire à ce moment là, et c'est toujours le même système, barrage ! , "toi"... Et si tu veux, je continue parce je crois qu'il fallait... A nouveau, je ramène sur "Tu as validé, qu'ont fait les élèves ?" etc. Et, bon, c'est moi qui continue à tirer, à poser les questions, à rebondir sur les moments qu'on avait fait émerger pendant l'entretien ... Et puis ça se clôt très vite de ma part sur un listing, parce que je vois que je ne peux plus arriver autrement, quoi, il n'est plus impliqué, quoi, et moi je m'implique trop, et lui ne s'implique pas...

*Je recherche le critère de fin de stratégie (qui signifie l'abandon du BUT) :*

**118. N - Qu'est-ce qui fait que tu t'arrêtes à ce moment là ? Comment tu sais que c'est le moment de t'arrêter ?**

119. MD - (*silence 6 secondes*) Parce que je suis à bout de souffle. C'est à dire vraiment *je me sens à bout de souffle quoi, à bout de souffle, à bout de... à bout de forces peut-être aussi, parce que j'ai l'impression que plus je tire, plus il y a de résistance*, plus je veux le centrer sur son action à lui, moins j'ai de répondeur, donc je me dis je ne peux plus là, donc moi je ne peux plus, donc je liste....

*Je relance sur l'action :*

-

**120. N - "Moi, je ne peux plus, ...donc je liste" et concrètement ?**

...

123. MD - Je reprends ce qu'on a vu en évocation différée de l'entretien, les points force qu'on avait pris en compte... et alors lui pendant ce temps là, il note! *Et moi je me dis mais... attends... il note ... mais il a déjà pris en notes ça !!!* Puisqu'il notait pendant l'entretien... *Et donc je me dis, mais à quoi ça a servi ??? ça, ç'a été un moment... Je le vois en train d'écrire et je me dis, mais tout ça on l'a déjà abordé en entretien, alors pourquoi écrit-il, quoi ? Je sais plus, là, là, je me dis, c'est pas possible, quoi !...* Et à ce moment, Frédérique a dit "Bon, alors maintenant... elle reprend le relais, et là, elle lit point par point... et puis à un moment donné elle dit, "bon bah on ne va pas tourner autour du pot", et moi je me dis effectivement, est-ce que je n'ai pas tourné autour du pot...?



*Je relance sur le sens du vécu de ce second moment :*

**126. N - D'accord. OK. Bien... On revient juste... Pas sur le moment, sur qu'est-ce que ça signifie pour toi cette impression là ? Donc cette impression qu'il ne te donne rien, que c'est toi qui donne tout... Que tu as l'impression de tirer, tirer les vers du nez, tirer la chaîne, tu as employé plusieurs expressions, et tu as dit aussi "je fais pression" je crois, donc tu le sens comment, si tu peux en parler un peu plus en termes de ressenti, par rapport à ça ?**

127. MD - Bah, physiquement, déjà, je suis... je suis comme ça (Marie-Do se penche en avant) je suis comme en position d'aller chercher, déjà physiquement, hein, moi je le revois, je suis en avant, tu vois, déjà, ça a un côté hein, pas confortable même, je veux dire, parce que les visages sont très rapprochés des tables, donc on est en diagonale et je suis là, quoi, c'est moi qui à la limite, l'image qui me vient maintenant c'est l'image d'une occupation de terrain de foot, quoi, je suis en position offensive quoi, tu vois, et ça, c'est une position, c'est vraiment très... c'est vraiment physiquement très progressif, et cette occupation là, je n'ai pas l'impression que lui, je ne dis pas qu'il a un mouvement de recul, mais il ne vient pas, quoi, hein, sur le terrain, quoi, il ne vient pas. Déjà lui physiquement, moi physiquement je suis comme ça, lui, il se tortille par moments, il est probablement mal assis, mais je vois bien qu'il est mal à l'aise... mais il ne vient pas sur le terrain...

**128. N - et donc quand tu prends un peu de recul bon après avoir verbalisé tout ça, donc, qu'est-ce que tu crois donc par rapport à ça ?**

129. MD - Je crois que j'ai occupé son terrain, *mais ce n'est pas mon rôle* quoi... Le point que j'en fait, après, c'est qu'en fait, c'est pas porteur ça, du tout... *Et en plus ça ne correspond pas du tout à ma... à ce à quoi je crois dans les situations de classe, quoi, pas du tout.* Donc je me sens trop là, quoi.

-

### **2.3. De la situation-problème à la situation-ressource**

On voit apparaître très clairement dans cet "arrêt sur image" sur le second moment que j'ai choisi d'approfondir, les deux facettes du vécu :

- le vécu émotionnel auquel correspondent un certain nombre de verbalisations portant à la fois sur ce ressenti (*c'était violent*), et sur les représentations et les valeurs sous-jacentes (*ce n'est pas mon rôle*)

- le vécu de l'action qui apparaît avec la mise en évidence des stratégies et la sollicitation d'une explicitation du "comment tu as fait, là, quand tu as agi de telle sorte que tu n'as pas atteint ton but ?"

Je fais le choix de travailler exclusivement sur le comment des stratégies du sujet, à partir de l'explicitation du vécu de l'action : le vécu affectif est entendu, pris en compte et mis en mot, mais le recadrage va s'opérer à partir d'une comparaison avec la manière dont Marie-Do fonctionne dans une situation de réussite professionnelle.

Comment ce travail de contraste va-t-il se mettre en place ? Marie-Do exprime en 117 la croyance qui la pousse à maintenir la même stratégie : *"je continue parce que je crois qu'il fallait"*, et par rapport à son objectif de formation, réitère indéfiniment le même moyen manifestement inadapté. La question est donc bien : par rapport à son but, comment aider Marie-Do à envisager d'autres moyens d'action possibles ?

- D'une part elle donne elle-même une traduction sensorielle de la signification de sa manière de faire : elle occupe le terrain, elle seule est active, plus elle avance, plus le stagiaire recule, etc. La métaphore spatiale permet de formuler l'hypothèse d'une question sous-jacente du type : Quelle est ma place dans l'entretien et par conséquent, quelle est sa place à lui, le stagiaire ?

- D'autre part, Marie Do amène d'elle-même la suggestion du lieu où il conviendrait d'aller chercher une situation ressource : *"ça ne correspond pas du tout ... à ce à quoi je crois dans les situations de classe"*. Les contextes sont comparables : dans les deux cas, il s'agit de pédagogie, c'est à dire de trouver les moyens d'aider l'autre à apprendre. Je vais donc proposer à Marie-Do l'exploration d'une situation-ressource permettant d'envisager un transfert de compétence pédagogique d'un contexte familial, celui de la classe, où Marie-Do est parfaitement à l'aise depuis de nombreuses années, à un contexte plus difficile, celui de la formation d'adultes, où son expérience est beaucoup plus récente.

### **3. CADRE DE CONTRASTE, RECADRAGE, TRANSFERT DE COMPETENCE**

### 3.1. Exploration d'un contre-exemple : la situation-ressource

J'ai le sentiment d'avoir une description suffisamment précise de la situation problème, et je sollicite l'explicitation d'une situation ressource dans le champ que Marie-Do vient très spontanément d'indiquer d'elle-même : celui de sa pratique d'enseignante, concernant son rapport aux élèves dans sa classe. Elle en parle d'abord de manière générale, et elle met en place d'elle-même une première comparaison entre situation-ressource et situation-problème :

133. MD - "Quand je suis en situation de classe, en fait, j'aime bien avoir ce côté "angle ouvert" (*Marie-Do a un geste (1), bras écartés*)... c'est à dire ... je prends le temps de les regarder, ... en même temps, je suis là, présente, et... les relances, je sais les faire, mais je les associe, ... il y a un côté très mutuel, très échange... Je pense à des mises en commun par exemple, parce que là finalement (là, dans l'entretien avec S.), ce que je voulais faire, c'était mettre à nouveau en commun des points-force qu'on avait abordés pendant l'entretien... Je suis présente, certes, dans les situations de classe... mais il y a beaucoup d'interactivité. Moi j'ai cette attitude (avec les élèves) de... je prends le temps de les observer, je prends le temps de leur laisser cet espace de parole... Et là, je n'ai pas eu cette impression. Tu vois, si je fais la comparaison, j'ai eu l'impression comme d'occuper le terrain petit à petit... et lui déjà il avait déjà des problèmes pour savoir où je voulais en venir exactement et, il n'était pas sur le même terrain que moi, c'est possible, alors là, la seule alternative que je lui laissais, c'est vraiment de rentrer au vestiaire, quoi ! Alors que je n'ai pas cette attitude comme ça avec les mômes."

*Je demande ensuite à Marie-Do de choisir un exemple spécifié de moment en situation de classe et Marie-Do me parle du temps de synthèse d'une séquence de mathématiques récente.*

**134. N - Alors, est-ce que tu veux bien qu'on s'arrête sur cette attitude que tu as en classe, à angle ouvert (*je refais le même geste (1) que Marie-Do*), où il y a une interactivité ? (...)**

135. MD ... (silence)

**136. N - Et est-ce que tu pourrais prendre le temps de laisser venir une situation de mise en commun dans une classe...**

137. MD - ... Oui... Il y en a une, vraiment que j'ai trouvée très forte... Une, où vraiment je pensais que les choses allaient se passer de façon très... comme je les avais prévues.

*Marie-Do décrit longuement la séquence qui prend place dans une progression sur l'approche de la multiplication à partir de quadrillages. Dans cette situation, , en raison d'une maladresse de consigne de la part de Marie-Do, les élèves se heurtent à une impossibilité de résoudre le problème posé, tous les groupes trouvent des résultats différents. Au cours du récit, Marie-Do introduit à nouveau des gestes signifiants indicateurs d'éléments pré-réfléchis importants :*

139. Alors là je me dis, bon, la mise en commun ça va être très très difficile, (rire) parce qu'en fait il y a six équipes, ... aucune ne trouve le même résultat déjà, parce qu'ils ont utilisé des techniques qu'ils ne maîtrisent pas donc je suis, au moment de la mise en commun, en train de leur demander, voilà, et pour moi, tu vois, ça c'est l'expression d'un angle ouvert (*geste (1) à nouveau - "Entonnoir à l'envers" - Geste des deux bras avec les mains décrivant une ouverture partant du niveau du sternum pour dessiner un angle ouvert vers l'extérieur.*) , tous les travaux d'équipe sont affichés, et on prend le temps de les prendre en compte, on les analyse...

**140. N - Et toi, qu'est-ce que tu fais ?**

141. MD - Moi, pendant ce temps-là, je suis derrière. Je ne suis même pas devant le tableau, tu vois je suis en position vraiment de retrait (*geste (2) - Balancement du buste en arrière - mains levées perpendiculairement au poignet, paumes vers l'avant*) je les observe, je les entends parler entre eux...

**142. N - Donc "on les analyse" c'est les élèves qui les analysent ?...**

143. MD - Complètement, je leur laisse un temps de prise d'information, si tu veux, et de mise en relation, et puis de prise en compte de remarques,... Donc ça rebondit tout le temps comme ça. Et donc là on cherche ensemble (*geste (3) - Bras ouverts devant, arrondis, mains fermant les 3/4 de cercle, mains proches mais ne se touchant pas, paumes droites vers Marie-Do, pouces droits levés.*) ...

*Pour faire préciser qui est "on" et solliciter une expression en première personne, je relance sur l'action du sujet :*

#### **146. N - Quand vous cherchez ensemble qu'est-ce que tu fais ?**

-

147. MD - Qu'est-ce que je fais à ce moment là ? Je suis face aux élèves qui fonctionnent en groupe, et face au tableau, et lorsqu'un élève prend la parole, je montre, pour que tout le monde soit au clair, il parle de tel affichage (...) (151) Et ensuite... ils me disent "mais ça, on sait pas le calculer, ça"... Et je rebondis là-dessus en disant mais alors est-ce qu'on ne pourrait pas trouver quelque chose qu'on sait faire ?

#### **152. N - Tu rebondis avec une question**

153. MD - Je rebondis avec une question... Est-ce qu'on ne pourrait pas trouver bon, une solution pour justement... ? Et en rebondissant petit à petit, et puis vraiment, en mettant en relation aussi avec ce qui s'était passé à la séance d'avant, ... les enfants en arrivent un petit peu mieux à aller au bout de la tâche (...) et moi j'en arrive à conclure ma séquence, une fois qu'on s'est mis d'accord, et qu'on a bien vu qu'effectivement il y a des choses qu'on ne maîtrisait pas mais que quand même dans ma consigne, je le verbalise clairement, dans ma consigne, ils ont fait ce que je leur ai demandé, [ parce que la consigne était ambiguë } et que bon, effectivement je les ai précipités là-dedans, quoi !... Voilà... On conclut, on fait ce ramassage comme ça... (*geste 3 - bras arrondis, et geste 4 - Les mains se rejoignent et les doigts se croisent et il y a un mouvement deux ou trois fois pour montrer la mise en coïncidence - mains jointes, doigts croisés*)

*Je sollicite alors de Marie-Do qu'elle synthétise en un enchaînement condensé de représentations ce moment de compétence professionnelle, cette stratégie performante de communication avec ses élèves. Je lui demande de refaire chacun des gestes*

*(1), (2), (3) et (4), qui sont apparus de manière préréfléchie, et j'induis cette reproduction en les reprenant moi-même avec un accompagnement verbal et en suivant systématiquement Marie-Do dans les étapes de sa gestualisation. L'explicitation de ces gestes, leur sens précis tel que je le restitue ici en caractères gras ne sera formulé par Marie-Do, à ma demande, qu'au cours de l'entretien de Juin (T5 - description et sens des gestes). Au cours du travail en T4, je me contente de les souligner et de les reprendre non-verbalelement, avec un sens exprimé de façon minimale :*

**156. N - ... donc si tu reprends, comment tu te représentes cette situation où tu as été compétente, qui te semble réussie en tout cas, donc comment tu pourrais le formaliser, tu as cette...** *(je refais le geste (1), les deux bras en angle ouvert, dont Marie-Do donnera en juin la signification suivante : position d'accueil, d'écoute, de disponibilité.)*

157. MD - Il y a ça (1) il y a ça (2) aussi, là

**158. N - "Quand je suis en retrait" ?...** *(geste 2 - recul du buste signifiant : Observation pour moi adulte de la classe - Prise de recul, observation, voir comment ils fonctionnent)*

159. MD - Voilà. Puis il y a à un moment donné ça *(geste 3 - bras arrondis devant)*

*Le sens du geste (3) est : On travaille ensemble. "Je suis là dans le groupe, on travaille ensemble, on est en convergence, je prends en considération leurs remarques.", et aussi : "être avec eux, les accompagner dans leurs travaux".*

159 (suite) MD - ... et puis il y a *(geste 4 les deux mains se rejoignent et les doigts se croisent)*

**160. N - Et ça (4), c'est quoi ?**

161. MD - Et ça c'est, euh, ça, c'est le point complet, quoi... Ce dont je parlais tout à l'heure... Voilà. *(geste 4 - les mains se joignent, les doigts se croisent)*

C'est le point complet, quoi, c'est le nirvana, c'est le point G ! (rires) Je ne sais pas expliquer ça... C'est le moment où on a l'impression que ça y est... Et ça, c'est une connivence très forte".

*Durant l'entretien (T5) de juin, quelques mois après la séance d'analyse de pratiques, Marie-Do précise à propos du geste (4) : Le point complet - "Entrée en convergence avec le groupe. On est en train de parler de la même chose. On est arrivés à un résultat complet. On a l'impression que ça y est."*

Après ce travail de recueil d'informations sur les éléments essentiels de la stratégie de réussite, l'intervention peut viser un recadrage en invitant la personne à effectuer d'elle-même le travail de comparaison, à modifier en conséquence son regard porté sur la situation-problème et à envisager d'autres manières d'agir dans une situation similaire.

### **3.2. Intervention, recadrage, transfert de compétence**

L'accompagnement du travail de changement va se faire essentiellement avec une reprise des éléments verbaux et non verbaux de la situation de compétence, pour amener Marie-Do à effectuer d'elle-même un recadrage de la situation-problème :

**166. N - D'accord. Dernier temps, si tu veux bien, tu restes là... , tu es bien dans cette situation de réussite si importante pour toi où tu mesures cette connivence, cette interaction, cette ouverture (geste 1- angle ouvert), le fait que tu es capable de te mettre en retrait (geste 2), de prendre tout ce que t'amènent les enfants (gestes 3 et 4), et de garder... de montrer ton statut d'adulte en leur renvoyant que tu sais reconnaître une erreur ... Donc si tu restes là et que tu prends le temps de regarder Marie-Do, là, dans la situation où elle était tout à l'heure... Donc tu prends tout le temps, tu avais déjà commencé à comparer tout à l'heure... Et donc, depuis cette situation où tu es si compétente, et où il y a cette connivence et tout ce que tu sais faire en tant qu'enseignante expérimentée... Et que tu penses à Marie-Do en difficulté face à un stagiaire... Tu prends le temps de trouver ce que tu lui dirais...**

*Marie-Do peut alors se décentrer, prendre du recul, et réenvisager la situation-problème en ayant en tête la manière dont elle fonctionne en position de compétence :*

167. MD - (silence dix secondes) Ce que je pourrais lui dire, *c'est qu'elle a fonctionné en angle fermé*, quoi... C'est à dire que... Elle... tout à l'heure je parlais d'occupation, mais c'était à sens unique. Et ça je crois que... il n'y avait pas de latitude, quoi... Je ne prenais pas d'altitude ou de latitude... C'est à dire je ne... *je m'impliquais trop, à la limite, trop*. Eh bien physiquement, à cette Marie-Do là, je lui dirais, "tu vois, quand tu étais complètement penchée sur lui, je veux dire, c'est hyper maternel, quoi, arrête un peu, arrête un peu ce truc là ! (rire). C'est à dire que , quand tu es avec des mômes, tu n'as pas cette attitude là... Et là, finalement, à occuper le terrain comme ça, je veux dire, franchement je ne peux pas vraiment dire que lui ait pu se... peut-être que j'ai pas été vraiment, "metteuse à l'aise", hein, c'est le moins qu'on puisse dire, quoi. J'ai occupé le terrain un maximum, à cette Marie-Do là, je lui dirais ça, tu vois. Je lui dirais, là vraiment tu... L'angle fermé pour moi c'est cette position, tu vois, ramassée offensive, genre football américain, "bon faut y aller quoi" je veux dire, il faut y aller parce que ça urge et... bon petit à petit je vois que ça ne marche pas, que ça ne colle pas, que ça n'avance pas, et plus ça colle pas, plus ça n'avance pas, plus les silences qu'il a sont des indicateurs pour moi de...(soupir)...de ...whoufff... enfin bon, c'est dur, donc je me dis bon effectivement, là je suis vraiment euh... en position fermée, quoi...

**168. N - Tu vas être amenée à le revoir ?**

169. MD - Oui, probablement...

**170. N - Je te propose de te projeter dans... la prochaine fois où tu vas le voir...(silence 5 secondes)... Comment ça se passe ?**

171. MD - (silence douze secondes) Je crois qu'il faudra... (silence six secondes) que j'arrive à me positionner, moi, pour lui laisser l'impression... la possibilité d'avoir un espace... là, sur le plan de l'occupation spatiale, je vois que... *que je lui garantisse un espace à lui*, déjà... Parce que je ne vois pas comment... je pourrais retomber là-dedans à nouveau, quoi, dans cette attitude très... donc il ne faut pas... j'ai l'impression que c'est... en premier c'est ça, *il faut que j'établisse un contrat de communication positionnel*, quoi, sur la position déjà, parce que là j'ai l'impression que j'ai loupé quelque chose. Déjà, je crois... je crois personnellement que les "oui oui oui" de la fin, là, c'était vraiment, "j'en peux plus, tu me lâches" , quoi... Donc il ne faut pas. Il faut que j'évite impérativement ces "oui oui oui" de guerre lasse, quoi, tu vois ? Donc ça je pense que déjà il faut que je veille à ça, parce que...



**172. N - D'accord... Comment tu pourrais faire pour lui garder un espace à lui ?**

173. MD - Bon, là j'ai abordé la position qu'on pourrait avoir l'un à l'égard de l'autre... en l'ayant moi personnellement, quoi, et puis aussi... ***lui laisser vraiment une part importante de restitution de son vécu***, quoi. Ce qu'il a vécu vraiment pendant la séquence. Déjà pour moi, relever des indicateurs pertinents sur ses avancées, éventuellement, quoi. Tu vois... Il faut lui laisser cette part, quoi...

*En contrastant cette position d'expertise avec sa difficulté face au stagiaire, Marie-Do prend donc clairement conscience de différentes facettes de la situation- problème, qu'elle résumera ainsi en juin :*

**\* La connivence**

" Avec les élèves, c'est une connivence très forte. Et là, m'est apparu le fait que le moment de connivence, je ne l'avais pas avec cette personne..."

**\* La position**

"le fait d'être carrément en angle fermé physiquement, ramassée vers lui ... quand je suis devant lui et que je me penche de plus en plus, vraiment, ce côté en diagonale où je vais chercher l'information que je veux lui tirer, que je veux lui soutirer... J'ai tendance à être trop partie prenante. Je ne prends pas suffisamment ce recul..."

**\* le manque d'espace**

"Je pense que... la liberté de mouvement... déjà pour se mouvoir, on était très coincés... Quand tu es coincé contre une table, comment veux-tu qu'il puisse être à l'aise ?"...

**\* l'attitude d'accueil**

"ne plus avoir peur, ne pas craindre ces moments de silence et les respecter"

Avec le recul, Marie-Do dira de l'effet à moyen terme de ce travail en analyse de pratiques sur ses entretiens avec des stagiaires : *" Je fais attention maintenant à ça, parce que j'ai tendance à être trop présente... Ne pas aller trop en position penchée vers eux c'est aussi... garantir un espace de communication... D'ailleurs, l'espace de communication de l'autre c'est aussi ton espace d'écoute, et c'est son espace à lui de l'écoute qu'il va avoir de toi"...*

La description de la situation-ressource et le recadrage de la situation-problème à travers un travail de comparaison ont ainsi permis à Marie-Do de construire d'elle-même des hypothèses de re-médiation.

### **3.3. Commentaire sur le mode d'intervention**

-

#### **\* La reprise des gestes**

L'attitude d'écoute très spécifique qu'induit la démarche de l'E.d.E relève d'un suivi pas à pas du vécu de l'autre qui implique une mise entre parenthèses des projections ou interprétations de la part de l'intervieweur. Si des indices d'implicitations sont pointés dans le récit, ils sont uniquement le support de relances qui visent à une explicitation *par le sujet lui-même* du préréfléchi qui se trouve derrière les mots ou les gestes. Le non-verbal étant un lieu privilégié d'expression du non-conscient, il me paraît en effet aussi important (sinon plus) de reprendre un à un les gestes signifiants qui ponctuent le discours, que de reprendre exactement les termes du sujet pour faire approfondir le vécu qui est dessous.

Les gestes sont le plus souvent indicateurs d'éléments décisifs de l'expérience subjective, et ils apparaissent de manière préréfléchie, sans que le sujet ait conscience de les avoir effectués. J'utilise l'expression "geste signifiant" pour désigner des gestes symboliques qui "condensent" beaucoup de sens implicite, d'où l'importance d'un questionnement qui accompagne la reprise du geste. P. Vermersch a établi une typologie des gestes signifiants permettant entre autres de distinguer les gestes mimes de l'action des gestes métaphoriques. La reprise des gestes, soulignée par une question, me semble avoir une importance décisive en entretien d'explicitation. En ce qui concerne le repérage des "moments importants", j'ai coutume de dire que s'il n'y a qu'un seul geste, c'est le bon. Ces remarques impliquent que dans la formation à l'E.d.E, l'apprentissage du repérage des éléments non-verbaux s'avère essentiel, tant pour la vérification de la position de parole incarnée que pour l'indication des lieux de relance possibles.

La reprise des gestes a pour objectifs :

1. d'accompagner l'autre au plan non-verbal, ce qui renforce l'attitude d'écoute et le contrat de communication
2. de mettre à jour, rendre possible l'explicitation d'éléments préréfléchis dont la présence est indiquée par des éléments non-verbaux, ici les gestes.

Il est important de souligner que non seulement le sujet n'est pas gêné par la reprise des gestes, mais que cela représente un accompagnement puissant et une aide décisive à l'explicitation. Il faut veiller à ne reprendre que les gestes de l'autre (et à les reprendre exactement, toute modification pouvant être cause d'inconfort pour le sujet), à ne pas introduire ses propres gestes dans la communication, à ne pas singer mais à reprendre les gestes de l'autre après coup, accompagnés d'une verbalisation en écho ou d'une question ouverte.

Par ailleurs, en ce qui concerne des gestes indicateurs de ressources du sujet, la prise de conscience et la reproduction volontaire par le sujet de ses propres gestes, accompagnés des mots qui en expriment le sens, correspond à un processus d'appropriation de compétences dont le sujet disposait de manière préréfléchie et qui deviennent disponibles et réitérables. La mise en gestes et la mise en mots rendent les ressources disponibles à tout moment pour le sujet qui en a pris conscience. Quand un savoir-faire implicite est passé au plan de la représentation, quand il a été gestualisé et verbalisé, le sujet dispose d'un *signe* réutilisable dans d'autres contextes. L'expérience devient ainsi non seulement transférable, mais aussi transmissible, communicable à autrui. Mettre en mots et faire passer les gestes du plan préréfléchi au plan conscient, c'est faire cadeau au sujet de ses propres ressources. Il s'agit alors d'aider l'autre non seulement à mettre à jour, mais aussi à mémoriser dans son corps et dans ses mots ce qui est, en représentation, l'expression profonde d'une facette de la positivité de son inconscient. Cueillir les gestes et les doter de sens...

**\* Le travail sur les stratégies : Intervention, recadrage, transfert**

L'exemple qui a été développé montre qu'un travail sur les stratégies rend possible un recadrage d'une situation-problème à partir d'une intervention portant exclusivement sur l'explicitation de l'action, même si le recueil d'informations a laissé un temps important d'expression des affects liés à la situation. Dans le cas de Marie-Do, le cadre de contraste permet de pointer très vite, par la mise à jour gestualisée de la stratégie de compétence, ce qui faisait obstacle à un déroulement satisfaisant de l'entretien de formation. Ceci rend possible un transfert de compétences d'une situation maîtrisée vers une situation plus difficile. Si l'on reprend les termes de la comparaison, on peut voir clairement ce qui peut se transférer d'une situation à l'autre : *garantir un espace de communication*.

Avec les élèves, Marie-Do fonctionne "à angle ouvert". Elle donne la parole aux élèves. En tant que formatrice, elle n'a pas su dans la situation de référence prendre le temps de l'écoute et laisser le temps de la parole, l'évaluation des problèmes rencontrés par le stagiaire venant interférer avec la possibilité de mettre en place une attitude d'accueil et de disponibilité. Par ailleurs, ce que Marie-Do reproche au stagiaire : "Il ne prend pas le temps de savoir si les élèves ont compris la consigne" pourrait lui être retourné... En effet, a-t-elle su prendre le temps de savoir si le stagiaire avait compris ce qu'on lui demandait ? Prise de conscience au seuil de laquelle elle est peut-être dans ce moment où elle se dit "nous ne sommes pas sur la même longueur d'ondes, est-ce qu'on parle de la même chose, quelles sont ses représentations à lui ?"... Prise de conscience trop impromptue pour qu'elle s'opérationnalise en changement de stratégie...

Chez les maîtres formateurs débutants, leur expérience de maîtres experts constitue une mine de ressources : comme j'ai pu le constater, les compétences acquises dans la classe peuvent souvent se transférer aux situations nouvelles rencontrées en tant que formateurs, y compris dans les pratiques tutorales et les entretiens de formation. Les enseignants qui deviennent conseillers pédagogiques ont à la fois à éviter de régresser face à leurs stagiaires dans une pédagogie de type transmissif (je conseille, je dis, alors que j'ai avec les élèves une approche constructiviste des apprentissages), et à opérer un changement de centration, le stagiaire devenant celui qui doit être écouté, celui sur qui se fait le pari d'éducabilité, même si les élèves demeurent la finalité de l'ensemble de l'action de formation. Ce transfert est donc une condition nécessaire mais non suffisante de la formation des maîtres-formateurs : il y a d'autres processus à mettre en oeuvre, et d'autres compétences à apprendre relevant spécifiquement de la pédagogie des adultes, et du travail en relation duelle.

L'idée selon laquelle des compétences déjà existantes au plan préréfléchi de l'action peuvent être mises en mots et transférées pour étayer des apprentissages nouveaux est peut-être une manière féconde de renouveler certains aspects de la problématique de la formation.

En conclusion...

A partir de la positivité d'une intention, ce sont souvent les moyens utilisés pour atteindre le but qui s'avèrent inadéquats : ceci donne tout son sens à des recherches sur le transfert de compétences à partir d'un travail d'explicitation sur les aspects préréfléchis du "comment" de l'action. Lorsqu'une difficulté est évoquée, la sollicitation systématique de situations-ressources propres à la personne à travers la recherche de contre-exemples, permet au sujet lui-même de comparer et de contraster ses stratégies en situation de réussite et en situation-problème, de changer de point de vue sur ce qui a été vécu comme un échec, d'opérer des recadrages et de repérer les points sur lesquels peuvent s'opérer des transferts.

Dans le travail d'analyse de pratiques qui a été effectué avec Marie-Do, on peut distinguer :

- les temps d'entretien d'explicitation qui permettent à la fois un recueil d'informations et une aide à la prise de conscience par la mise en mots de stratégies et de modes de fonctionnements pré-réfléchis qui pourront ensuite être travaillés
- les processus de décentration, de mise à distance et de remise en perspective qui peuvent être obtenus soit par les regards pluriels des membres du groupe, soit par la construction d'un cadre de travail pour le sujet lui-même (ici le cadre de comparaison)
- l'accompagnement du recadrage de la situation-problème par la reprise des mots et des gestes de la situation ressource.

L'intervention articule ici l'élucidation du vécu de l'action et la mise en place d'une aide au changement. Au delà du recueil d'information, mon rôle a donc consisté à *créer les conditions* qui ont permis à Marie-Do d'opérer *d'elle-même* le recadrage de la situation-problème, de chercher et de trouver des anticipations de solutions possibles. Il s'agit avant tout d'aider l'autre à prendre conscience de son propre fonctionnement. Par définition, c'est le sujet qui sait, et l'intervention consiste avant tout à écouter et à accompagner.

L'utilisation de l'entretien d'explicitation m'a permis spécifiquement :

- d'éliminer les digressions de l'ordre des généralités ou des rationalisations a posteriori pour cibler un exemple particulier, un moment spécifié, un contexte singulier en privilégiant la description du vécu de l'action à travers la recherche des prises d'information et des opérations d'effectuation
- de mettre à jour la stratégie utilisée par Marie Do dans son interaction avec le stagiaire, stratégie qui se solde par un double échec :
- le but immédiat de l'action (faire dire à l'autre ce qu'elle attend qu'il dise) n'est pas atteint
- au delà du "comment faire ?", l'insatisfaction et le malaise de Marie-Do relèvent de l'enjeu sous-jacent en terme d'identité professionnelle (vérifier que j'ai bien rempli mon rôle de formatrice).
- de permettre un travail sur les émotions à partir d'une entrée par l'action. La question posée à Marie-Do est en quelque sorte : "Comment fais-tu face à ton stagiaire pour échouer et te sentir aussi mal ? Et comment fais-tu avec tes élèves pour être dans cette aisance interactionnelle ? Le recadrage s'effectue bien ici par la prise de conscience d'un transfert possible de la manière de faire avec le groupe-classe, à la manière de faire avec le stagiaire.

Ce type d'intervention en analyse de pratiques professionnelles ouvre de nombreuses possibilités pour travailler les émotions non pas directement, ce qui serait le propre d'un cadre thérapeutique, mais par le biais des stratégies et des *manières de faire*. Cette approche offre à la personne un moyen très sécurisant de repérer et de mieux gérer un certain nombre de difficultés relevant soit d'une acquisition de compétences nouvelles, soit d'un changements d'attitude ou de positionnement, soit, plus profondément encore, de la construction de l'identité professionnelle.