

Constructions identitaires et transmission de l'expérience : place et rôle du récit¹ – Christian Alin, Mireille Snoeckx

Résumé — Le récit occupe une place privilégiée, voire dominante dans le cadre de l'analyse des pratiques, une analyse des pratiques considérée comme un dispositif de transmission de l'expérience, voire de construction de compétences en formation et/ou de construction de savoirs en recherche. Quels sont les usages du récit ? Quelles sont les propositions théoriques qui les traversent ? Ce texte a pour objectif de travailler ces questions à partir de la place et du rôle du récit à l'intérieur de quelques dispositifs bien connus d'analyse des pratiques professionnelles.

Mots clés : analyse des pratiques, récit, transmission de l'expérience,

D'une métaphore à l'autre, le surgissement de l'analyse des pratiques

Aujourd'hui, à la figure mythique du hussard noir, symbole militant d'une laïcité et d'une égalité sociale et éducative, la communauté scientifique continue de proposer une autre image, celle de l'expert, du professionnel (Perrenoud, 1983, 1993, 1994, 1996, 1999, 2001). Les enjeux qui émergent de cette nouvelle figure placent les enseignants au coeur d'un débat sociologique autour du concept de travail et interpelle la nature même de la tâche d'enseigner, notamment entre une exigence de compétences pointues et scientifiques et une certaine dévalorisation de la profession. La réalité et finalement le vécu professionnel quotidien des enseignants restent un domaine encore peu connu. Après avoir plutôt privilégié les aspects historiques, sociologiques, pédagogiques ou didactiques de la fonction enseignante, chercheurs et formateurs s'intéressent donc au travail au quotidien (Tardif & Lessard, 1999) aux compétences professionnelles, aux gestes professionnels et à l'identité professionnelle de l'enseignant. S'intéresser au travail au quotidien, c'est se confronter aux obstacles de la visibilité du travail effectif. Christophe Dejours (2003) en répertorie cinq :

- - les contraintes de la clandestinité ;
- - les enjeux stratégiques ;
- - le déficit sémiotique et la domination symbolique ;
- - la description subjective du travail et savoir faire corporel ;
- - les stratégies de défense contre la souffrance.

Les contraintes de la clandestinité — « Travailler suppose donc, nolens volens, d'en passer par des chemins qui s'écartent des prescriptions. Comme ces prescriptions ont en général, pas toujours, mais presque, un caractère normatif, bien travailler, c'est toujours faire des infractions. » (Opus cité, p.14-15.). Face aux réalités quotidiennes de la classe, des élèves, de leurs conditions de travail, suivre ou ne pas suivre le programme, se conformer ou ne pas se conformer aux prescriptions de l'inspecteur, tels sont les enjeux de ruse, de discrétion, de secret qui attendent, la plupart du temps, les enseignants pour simplement pouvoir vivre et agir leur métier.

¹ Une première version de cet article, aujourd'hui remanié, a été publiée in Alin, C. & Snoeckx, M., (2006), Comprendre et utiliser le récit en formation d'enseignant, in *Débuter dans l'enseignement*, (dir.) J-L Ubaldi, Paris : ESF, pp. 2006, 280-295.

Les enjeux stratégiques — Des jeux de pouvoir traversent les relations de travail (entre collègues, avec le chef d'établissement, avec l'inspecteur). Les acteurs (Crozier, Friedberg, 1977) ont tout intérêt à garder secrètes certaines de leurs habilités pour négocier place et qualification dans l'organisation que constitue un établissement scolaire et un monde hiérarchique, comme celui de l'Education nationale en France.

Le déficit sémiotique et la domination symbolique — Une bataille sourde s'instaure au niveau des savoirs à transmettre. Par nécessité, la pratique se fait discrète. Elle n'ose pas parler et s'écrire. Face aux prescriptions normatives des injonctions officielles et/ou hiérarchiques, présentées comme légitimes, des recommandations dites scientifiques ou des savoirs d'ingénierie, les pratiques sont dans un inévitable déficit langagier pour parler et décrire l'activité proprement dite des enseignants et des élèves (cf. les derniers débats sur la l'apprentissage de la lecture, sur la laïcité, sur la violence à l'école).

La description subjective du travail et savoir faire corporel — Les travaux de l'ergonomie nous ont appris que le travail ne pouvait être réduit au prescrit des normes et des injonctions, qu'il existait un travail réel, voire un travail empêché (Clot, 2000), traversé par toute une intentionnalité, une activité, une subjectivité qu'il était essentiel d'approcher et de comprendre. Mais entrer dans la subjectivité du travail, c'est comprendre que, pour une part essentielle, l'habileté professionnelle repose sur une connaissance corporelle du process du travail dans laquelle « l'intelligence au travail elle-même est guidée par une intimité entre le corps et l'objet de travail, la matière, l'outil ou l'objet technique... La connaissance du travail et du métier est une connaissance par corps, même si elle n'est pas symbolisée, si elle n'est pas visible, pas aisément transmissible. » (opus cité pp. 21–22) En même temps, elle est opaque à ceux qui la mettent en œuvre.

Les stratégies de défense contre la souffrance : Travailler, c'est aussi endurer de la souffrance et les travailleurs construisent des mécanismes de défense qui ont la propriété d'avoir un fonctionnement inconscient, ce qui freine la symbolisation et par là même la faculté de penser et comprendre le travail. Les enseignants n'échappent pas à cette dimension de la souffrance au travail. Débutants ou expérimentés, pour nombre d'entre eux, la perspective d'une rentrée scolaire dans des zones ou des établissements dits difficiles, est au minimum vécue avec appréhension. Ces obstacles à la visibilité du travail effectif, s'ils posent des problèmes dans le cadre même du fonctionnement des institutions, interpellent les pratiques de formation, notamment la dimension subjective de la connaissance par corps ou métis et la nécessité de rendre visible l'invisible par la parole. Faire parler sa pratique de tous les jours, parler et dire le métier ordinaire, oser dire l'indicible, approcher l'invisible, échanger et partager sur ses stratégies d'action et de défenses, tels sont des enjeux forts de ce qu'on appelle aujourd'hui l'analyse des pratiques.

Analyse des pratiques

Analyse des pratiques, analyse de la pratique, analyse de pratique, ces expressions fleurissent depuis une décennie dans les préoccupations des chercheurs et des formateurs tant dans les pays anglo-saxons que dans les pays francophones. Elles attestent de l'idée qu'une activité réflexive sur et/ou au cours de l'action concrète contribue à la construction d'une expertise et d'une identité professionnelle. Aux USA, Schön (1983, 1995, 1996) était à "la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel". Depuis un important courant de recherche sur la formation du praticien

réflexif s'est développé en Amérique du Nord et en Europe. Ainsi, au Canada, Legault et Paré travaille sur "l'analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles", Clermont Gauthier sur la formation aux compétences professionnelles, Tardif sur la question de la professionnalisation des enseignants, Anadon, Gohier sur l'identité professionnelle ; en Suisse, Perrenoud propose une formation des enseignants entre Théorie et Pratique, Cifali se situe sur une approche clinique, Huberman avait abordé ce sujet par le biais de la "vie des enseignants", Dominicé et Josso ont montré l'importance de l'histoire de vie dans l'analyse de la pratique ; en France, les préoccupations d'une analyse des professions de la formation et de l'enseignement par la recherche sont bien connues (Altet, Bru, Baillauques) ; notons l'approche clinique et psychanalytique (Blanchard-Laville, Paris10) ou encore l'approche multi référentielle (Ardoino); citons aussi l'approche phénoménologique d'explicitation, introduite par P. Vermersch qui pose sur le sujet un regard phénoménologique nouveau, ainsi que tous les travaux d'une ergonomie qui rappelle la pertinente distinction entre travail prescrit et travail réel, mais surtout mettent à l'ordre du jour des dispositifs méthodologiques (auto-confrontation, instruction au sosie) qui s'intéressent en priorité à la subjectivité et à l'intersubjectivité des acteurs au travail (anthropologie de la cognition située (Theureau, Durand), clinique de l'activité (Y. Clot), ou encore les travaux sociologiques et/ou anthropologiques du CNAM (Jobert). Nos propres travaux (Alin, Snoeckx) insistent sur l'apport d'une approche clinique, corporelle et sémiotique, dans l'analyse des pratiques et la conduite de dispositifs de formation.

L'analyse des pratiques est un arrêt réflexif sur des actes professionnels. Dans de nombreuses formations, ce retour se situe sur des terrains exclusivement théoriques, axiologiques, didactiques ou techniques. Quant à articuler le théorique et la pratique, l'alternance se réduit, le plus souvent, à une simple juxtaposition chronologique des temps dits "théoriques" et des temps dits "pratiques". Comment analyser une pratique ? Comment la décrire et l'interpréter sans perdre son sens et sa vérité ? Comment la connaître tout en approfondissant la connaissance d'un soi professionnel ? Comment la transmettre ? Une expérience professionnelle obéit-elle à une logique de transmission ou s'inscrit-elle dans un processus d'élaboration, de communication partagée ou encore d'accompagnement ? La question même de la pertinence et de l'efficacité de l'analyse des pratiques pour la formation initiale et/ou continue ou pour tout simplement l'amélioration des pratiques ne va pas de soi et mérite d'être posée.

Les praticiens sont souvent démunis devant le problème de la transmission et/ou du partage de leur expérience professionnelle. Ils se contentent la plupart du temps du « Fais comme moi. » ou bien du « Je fais comme ça. » ou encore du « Regarde. ». L'analyse réflexive de l'expérience et sa transformation en savoirs communicables apparaît, aujourd'hui, pour les praticiens et pour les chercheurs comme des questions majeures et des enjeux de professionnalisation.

L'urgence dans la formation des enseignants et des formateurs d'aujourd'hui² n'est pas dans la seule accumulation de nouveaux savoirs didactiques, quelle que soit leur importance dans la compréhension des apprentissages. L'urgence se situe sur le terrain d'une analyse des pratiques qui

² C. Alin écrivait déjà cette remarque dans sa thèse de doctorat en 1990, publiée en 1996 dans l'ouvrage *Etre formateur – Quand dire c'est écouter*. Ce qui en dit long sur la difficulté de notre système éducatif de formation à se transformer véritablement sur le terrain des pratiques.

s'inscrit dans une problématique « Travail-Formation », certes ancrée dans les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et pratiques, les "savoirs en usage "dont parle G.Malgaive¹, mais aussi fondée sur la méta-communication et l'implication réciproque des formateurs et des formés, fondée, enfin, sur une meilleure connaissance et approche de l'agir, du dire et de l'écoute.

Cette approche exige une prise en compte ajustée et pertinente des apports de la psychanalyse, et/ou de concepts cliniques, (transfert, contre-transfert, subjectivité, intersubjectivité, etc.). Elle demande une transformation des connaissances sociologiques et/ou politiques en de véritables outils opératoires de terrain. Elle exige de considérer la parole du débutant, du professionnel ou de l'expert, comme le point d'origine du travail de formation. Elle considère la rencontre intersubjective comme une co-construction possible des savoirs professionnels. Elle s'appuie sur les savoirs professionnels issus de l'expérience et élaborés par et dans l'analyse.

De « l'usage » du récit

Comment s'engager dans le processus de compréhension du réel et de la pratique ? Mireille Cifali pose l'hypothèse que le récit est l'espace théorique de la pratique et qu'il peut être entrevu comme un des modes d'intelligibilité du vivant. Cet espace est à concevoir comme une possibilité de transactions, d'échanges, de jeu, dont la pratique fabrique à la fois du savoir et de l'identité. Le monde de la formation et de la recherche s'est emparé du récit, qu'il soit oral ou écrit, pour rendre compte d'une pratique professionnelle et pour favoriser la construction des compétences et de l'identité professionnelle des personnes en formation.

- Une première idée est le retour, en sciences humaines, du sujet, de la subjectivité, des données qualitatives, phénoménologiques, herméneutiques, anthropologiques pour comprendre et expliquer le monde et les hommes dans un univers de la connaissance hyper technique, hyper rationalisé, souvent inféodé à une quête de légitimité scientifique, au paradigme positiviste et quantitatif des sciences de la nature.
- Une deuxième idée est de considérer que les sujets au travail sont capables d'un travail de connaissance, d'analyse et de réflexion pertinent et fiable. Le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983) capable de connaissances valides à égalité de considération et de dignité avec le chercheur et/ou le formateur s'impose.
- Une troisième idée consiste à concevoir qu'au-delà de la description minutieuse et technique des tâches à réaliser et des compétences à acquérir (référentiel de compétences), la saisie de l'activité, de l'intentionnalité du sujet au travail est fondamentale pour obtenir une efficience au travail, pour comprendre et expliquer la construction d'une identité professionnelle.

Si le récit se trouve ainsi identifié aux pratiques ordinaires, son usage se décline dans différents dispositifs de formation. Oral et/ou écrit, le récit, en formation, ne se suffit pas à lui-même. Il fait l'objet d'un travail, d'un partage, d'une mise en communauté. Dans le monde du travail, le récit de pratiques fonctionne différemment du conte dans la transmission des savoirs et des codes sociaux et culturels. Le récit n'est pas un simple dire qui rend compte d'une pratique, il est nécessairement un objet de travail d'analyse et de compréhension qui convoque, certes un auteur, certes son ou ses destinataires, mais aussi et surtout un contexte énonciatif, (formation ou recherche) et un environnement culturel (communauté professionnelle).

1 – Récit & Histoire de vie

L'histoire de vie sociale a été fortement utilisée en sociologie (école de Chicago). Elle a donné lieu à toutes sortes de travaux anthropologiques parmi lesquels les études de vie familiale entreprises par O. Lewis. D. Bertaux parle de récits de pratiques. Il le fait en raison de l'importance qu'il accorde au contexte, mais également parce qu'il a travaillé comme chercheur, avec des ouvriers manuels, en l'occurrence des boulangers pour lesquels la mémoire des événements passés est attachée à ce qu'ils ont fait concrètement aux différentes époques de leur vie. Les caractéristiques les plus importantes de recueil d'un récit de pratiques sont les suivantes :

- - les récits peuvent être oraux et/ou écrits et sont recueillis écoutés et /ou lus par un tiers (pairs – formateur- chercheur) ;
- - il n'est pas demandé de raconter l'ensemble de son existence mais seulement certaines parties relevant d'un milieu professionnel ou d'un moment particulier, les détails concrets d'un travail, d'une action, le déroulement d'actes professionnels ;
- - on cherche à préciser le contexte psychosocial et énonciatif social ;
- - les objectifs de l'entretien sont pilotés soit par ceux de la formation, soit par ceux de la recherche et ils sont contractualisés dans un contrat de confiance et de communication qui rassemble auteurs et auditeurs. « Les histoires de vie ne s'analysent pas, elles se recueillent, s'accueillent. Elles se disent, s'écrivent, s'entendent, s'écoutent, se vivent... Elles flottent dans l'espace magique qui lie l'auteur au lecteur, l'orateur à l'auditeur. C'est dans leurs conditions d'énonciation, d'émergence d'accueil et d'écoute que se situent toute leur force, tout leurs sens, tout leur partage. »³

L'enjeu, le pari de l'histoire de vie, comme dispositif de formation réside dans le fait que son écriture, son énonciation crée le tiers, ce tiers qui ouvre les conditions qui permettent au formateur et au formé de sortir de leur dualité, notamment par un travail de prise de conscience. En posant une écriture, en posant une parole, l'histoire de vie place, positionne, engage. Elle engage les uns et les autres non pas tant à regarder l'autre, écouter l'autre, mais aussi et surtout, à regarder, à s'écouter. L'histoire de vie de l'autre engage, à chaque fois, ma propre histoire de vie.

2 – Récit & Balint

Cette formation fut créée à Londres dans les années 40 par le psychiatre Michaël Balint. Elle se proposait d'apporter à des médecins, emprisonnés dans leur formation universitaire, tout l'apport de la méthode du Case-work. Elle cherchait à les aider à compléter mais aussi à se déprendre de leur prescription classique de médecine organique par une réflexion sur l'approche psychologique et compréhensive du diagnostic et de la maladie.

À la différence des histoires de vie, le Balint se situe dans le creuset du langage entendu qu'on apprend à écouter et non du langage écrit qu'on apprend à lire. Le Balint est une pièce de théâtre dans laquelle des récits sont à la fois hors le temps et dans le temps, où l'alchimie des mots et du silence vient se glisser dans le jeu des acteurs. La force de la langue et l'impact du temps

³ C. Alin, *Être formateur. Quand dire, c'est écouter*, L'Harmattan, Paris, 1996, p.214

présent, tels qu'ils émergent du groupe viennent interroger l'histoire personnelle et professionnelle de chacun d'eux, se mêler à leur sensualité, bousculer leur perception, ébranler leurs certitudes, leurs illusions, leur « weltanschauung ».

Il n'y a pas de spectateurs, il n'y a que des acteurs. La pièce se joue à huis clos dans le temps et hors le temps. Classiquement, elle se déroule dans un temps chronologique qui distribue des journées de formation d'environ huit heures non-stop (déjeuner compris) sur une période de 12 à 18 mois, à raison d'une journée par mois. Une alternance temps de rencontre physique et temps de non rencontre physique balise la temporalité de la pièce qui s'écrit. Si l'on sait quand la première scène va se jouer, on ne connaît pas vraiment la date finale de la dernière. Que le commanditaire du Balint soit un groupe qui s'autogère ou une institution qui l'intègre dans la formation de ses agents, la fin réelle de la pièce relève plus de la décision des acteurs que d'une programmation initiale calée dans un calendrier. Une scène, des acteurs, un directeur de jeu, des règles, des scénarii, le Balint est un dispositif de formation en profondeur au service de l'élucidation de l'implication dans les actes professionnels. Tous les scénarii sont possibles: le pouvoir, l'autorité, le déni, la *négativité*, mais aussi le plaisir, la séduction, l'amour, le désir, le corps ou encore l'angoisse, l'incertitude, la maîtrise etc ... Tous les décors sont les bienvenus, pourvu qu'ils appartiennent à la vie professionnelle. Ceux de la vie personnelle n'ont pas à être en première ligne. Tous les rôles, tous les personnages, toutes les énonciations fusionnelles ou défensives, les stratégies et contre-stratégies sont envisageables à l'aune du transfert et du contre-transfert ou des enjeux institutionnels.

3- Récit & GEASE

Le GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives) est un dispositif d'analyse de pratiques qui s'est particulièrement développé dans le domaine de la formation des enseignants. C'est un groupe de formation à visée professionnelle qui cherche à mieux comprendre et agir la pratique. Le récit inaugure les différentes étapes des règles du jeu et se déploie dans l'ici et maintenant d'une oralité. Après l'exposition d'une situation par le narrateur, phase de narration ou d'exposition, le groupe intervient pour l'explorer, phase de questionnement pendant laquelle chacun s'efforce de faire préciser et compléter ce qui s'est passé. Lors de la troisième phase, dite d'interprétation ou de formulation des hypothèses, le narrateur se retire des échanges en posture d'écoute et les participants effectuent un travail d'analyse à partir d'hypothèses. En s'appuyant sur le caractère multidimensionnel de la situation éducative, sur la vigilance d'une suspension de jugement et sur la mise en œuvre d'une posture d'analyse multi référentielle (didactique, pédagogie, psychologie, voire psychanalytique), le groupe offre au narrateur des hypothèses d'interprétation avec pour but « que le narrateur s'y reconnaisse, reprenne les cartes en main et, à l'occasion de cette reviviscence émotionnelle, reconquière ou développe sa position de sujet » (R. Étienne – Université Paul Valéry Montpellier 3). Dans un quatrième temps, la parole est redonnée au narrateur pour qu'il réagisse à ce qu'il a entendu en formulant son interprétation à partir des propositions faites par le groupe. Ces différents temps d'une séance, exposition, exploration, interprétation sont accompagnés ou non d'un méta GEASE qui permet à des observateurs de proposer un compte-rendu du fonctionnement du groupe, à chacun de s'exprimer librement sur le vécu de la séance. L'intérêt et la force du GEASE, c'est de développer l'intelligence des situations éducatives et d'exercer les compétences à analyser.

4- Récit & Incidents critiques

Pour saisir la réalité d'une activité humaine, les travaux du sociologue américain John C. Flanagan (1954) se sont révélés d'une réelle heuristique dans le domaine de l'analyse, de l'expertise et de la formation professionnelle. « Par incident, on entend toute activité humaine observable qui est suffisamment complète en elle-même pour qu'on puisse, à partir d'elle, faire des inductions et des prévisions sur l'individu qui accomplit l'action. Pour être critique, un incident doit se produire dans une situation où le but ou l'intention de l'action paraît suffisamment clair pour l'observateur et où les conséquences de l'action sont assez évidentes ».⁴ En analyse des pratiques, l'incident critique donne naissance à un récit oral et/ou écrit qui puisse montrer et raconter un événement situé survenu dans une situation professionnelle. À ces caractéristiques du montrable et du racontable d'un cours d'action (Theureau, 2000), j'ai rajouté le fait qu'il faut que cet événement apparaisse comme signifiant et significatif pour le sujet qui le choisit, en particulier pour l'acteur-auteur de l'événement vécu et du récit raconté. (Alin, 1996, 2010). Le dispositif ainsi construit a pour but de jouer sur le double jeu de l'écrit et de l'oral. Deux récits sont demandés : un récit écrit avant la phase temporelle de regroupement et de travail et un récit oral par l'auteur, énoncé après une lecture, par tous les participants du groupe, du récit écrit.

Comme pour le GEASE, le récit n'est pas un simple témoignage donnant lieu à tous les épanchements possibles, ni un simple compte-rendu dit « objectif » froid et sans saveur. Si, dans le récit, la poésie peut être au rendez-vous, cela ne doit pas empêcher la présence dans l'écriture, d'éléments de distanciation et de rationalisation. Cela n'est pas toujours facile mais la quête de la vérité et du sens est à ce prix. Par contre, à la différence du GEASE qui s'appuie essentiellement sur un dire, dans l'ici et le maintenant, l'approche proposée introduit un dialogue entre une écriture (faite avant) et un dire (produit dans l'ici et le maintenant) après que chaque membre du groupe d'analyse des pratiques ait relu, dans l'ici et le maintenant, l'écrit inaugural. Tout ce qui s'écrit ne se dit pas et tout ce qui se dit ne s'écrit pas. C'est dans l'interstice et le dialogue entre ces deux moments de récit que résident l'écoute, la suspension de jugement et la vigilance critique qui doivent accompagner le travail collectif d'analyse.

5- Récit & entretien d'auto-confrontation

Faire raconter aux travailleurs, aux professionnels leur pratique mieux comprendre et expliquer leur métier a donc donné naissance à des dispositifs qui se sont d'abord développés dans le monde de la recherche ergonomique avant d'investir celui de la formation professionnelle des enseignants. L'auto confrontation est un dispositif remis au goût du jour par des travaux d'Yves Clot et de ses collaborateurs au sein du CNAM ou ceux de J. Theureau. Ces derniers, bien que n'y mettant pas les mêmes enjeux de connaissances, ont renouvelé l'analyse ergonomique pour construire notamment un ensemble théorique et méthodologique spécifique : une approche clinique de l'activité pour Y.Clot et une anthropologie de la cognition située, pour J. Theureau. Dans l'intention de mieux approcher la conscience réflexive (Clot) ou pré réflexive (Theureau) d'un sujet au cours de sa pratique professionnelle, ils distinguent méthodologiquement deux types de

⁴ John C. Flanagan. *La technique de l'incident critique*, in revue de Psychologie Appliquée, n°4, 1954

dispositifs dits d'auto-confrontation : l'auto-confrontation simple et l'auto-confrontation croisée.

L'auto-confrontation simple — Les actions d'un professionnel et/ou d'un sujet sont filmées par une caméra au cours de l'exercice de son métier. Ce dernier est ensuite confronté seul aux images prises dans un délai de 48 à 72 h. Il peut interrompre l'image aux moments qui appellent chez lui un commentaire à partager avec le formateur et/ou le chercheur. Un des avantages de ce rappel stimulé est de mettre ou remettre en mémoire des détails, des actions, des préoccupations qui traduisent la part de subjectivité que le sujet a pu mettre en œuvre. Le formateur ou le chercheur peut lui aussi arrêter la bande vidéo et demander au sujet de s'exprimer sur un passage.

L'auto-confrontation croisée — Comme pour l'auto-confrontation simple, une pratique professionnelle est filmée. Le rappel stimulé est aussi provoqué dans un bref délai. Mais celui-ci se fait cette fois-ci en présence d'un pair du sujet et/ou d'un collègue du travail. Le formateur et/ou le chercheur se tient en retrait pour laisser se construire entre les deux professionnels un échange de pratiques un dialogue de praticien. Ce qui est intéressant, et Clot insiste justement sur ce point, c'est la mise en place des conditions d'apparition d'une controverse qui va permettre, grâce aux échanges entre pairs, que le métier parle. C'est dans la possibilité et la potentialité des conflits d'interprétations (Ricoeur) que le métier peut le plus s'expliquer, se comprendre et au final exister dans sa vérité efficiente et existentielle.

Dialoguer, parler ensemble de la pratique, écrire et lire de la pratique pose les conditions non seulement de la saisie de l'activité du sujet au travail, mais aussi des éléments qui permettent de comprendre la réalité du métier tel qu'il est vécu, partagé et transmis par ses professionnels. Qui dit récit d'un acteur en auto confrontation ne dit pas obligatoirement saisie de l'activité du sujet en prenant pour argent comptant le contenu propositionnel énoncé. Sous l'éclairage des théories qu'il revendique, c'est en fait le méta-récit du chercheur, combiné à d'autres données et matériaux (enregistrement vidéo, traces verbales et non verbales etc.) qui construit et saisit l'activité d'un sujet au travail.

6- Récit & Entretien d'explicitation

S'appuyant sur l'apport sensible et théorique de la phénoménologie de Husserl, notamment le rôle primordial de l'évocation, et sur les apports de la prise de conscience (Piaget), l'entretien d'explicitation constitue un ensemble de techniques pour lesquelles il est nécessaire de se former et qui ont pour objectif de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée. Cette mise en mots s'effectue dans une position de parole particulière : le sujet est tourné vers lui-même, en contact avec son expérience, et, sollicité par celui qui l'accompagne, il décrit ce qui se passe au cours du moment singulier choisi, il décrit son expérience. Pour autant, il n'en fait pas le récit. S'il y a dialogue, il est entre soi et soi. La distinction entre le discours de l'explicitation et le récit tient essentiellement dans la position de parole de celui qui s'exprime : il entretient avec ce dont il parle un rapport incarné, et celui qui le questionne n'est pas considéré comme un interlocuteur mais comme un facilitateur du rapport à son vécu, du rapport à soi. Dans le récit, au contraire, l'autre tient une place déterminante dans le choix des événements et du discours, et la posture de celui qui parle est centrée prioritairement sur les effets du discours. (Snoeckx, 2001, 2004). La distinction est importante : l'explicitation en tant que mise en mots de

l'action n'est pas un récit. En analyse de pratique, dans le cadre même d'un récit, certains moments, choisis par le narrateur, peuvent faire l'objet d'un travail d'élucidation de l'action et de décryptage du sens, moments singuliers pendant lesquels l'entretien d'explicitation se révèle un instrument particulièrement précieux. Les travaux de N. Faingold (1996,2006), comme ceux d'autres membres du GREX dans différentes disciplines, (Bonnelles S., Gouju J-L, Martinez C., Maurel M., entre autres), montrent comment l'explicitation permet au sujet de prendre conscience de ses actes, de ses intentions et du sens de son action.

7- Récit – Discours – Commentaire – Prise de conscience ?

Tant pour les chercheurs en sciences humaines que pour les praticiens il y a nécessité à visibiliser les liens qui unissent et distinguent ces termes. On retrouve aussi bien dans certains travaux de recherche que dans des pratiques de formation des confusions théoriques, méthodologiques et surtout de mise en pratique, notamment entre les dispositifs d'entretien d'auto-confrontation et le dispositif d'entretien d'explicitation. Ces derniers ont un temps, des processus de prise de conscience et des postures énonciatives de discours différents.

Dans l'auto-confrontation, le discours appartient aux personnes présentes alors que dans l'explicitation, ce qui est d'abord visé c'est la possibilité de déplier le vécu de la personne avant que d'en faire l'analyse. Il faut comprendre qu'il y a une séparation des temps : recueil de données, prise de conscience (qui ne veut pas dire automatiquement compréhension) puis interprétation/analyse.

Dans l'auto-confrontation, le récit obtenu part d'un support vidéoscopé. Il ne participe pas du même principe que l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch centré sur l'évocation sans recours à un rappel stimulé par la vidéo. Sur le plan technique : dans l'auto-confrontation la parole et la main sont prioritairement données à la personne qui a agi et qui a été filmée. La présence du chercheur consiste cependant, parfois, à arrêter l'enregistrement à certains moments qu'il considère comme particulièrement significatifs à partager et que le ou les interviewés n'auraient pas relevés. Dans l'entretien d'explicitation, le participant est invité à revenir vers son vécu passé, à entrer en évocation, à quitter momentanément l'instant présent, par exemple, les yeux s'évadent pour ne plus voir ; et les techniques utilisées visent à accompagner l'exploration du vécu par la personne elle-même de manière à maintenir le contact avec le vécu passé, sans rien induire du contenu et sans en perturber la description par des tiers. Sur le plan théorique ces deux entretiens n'ont pas le même cadre. (Cognition située pour Theureau – Psycho- Phénoménologie pour Vermersch) et pose des contextes de recueils de données différents.

Dans l'auto-confrontation (Theureau), c'est l'écart entre la situation vécue et la situation revue dans un présent qui entraîne le plus souvent une difficulté clinique de rapport à l'image et une volonté énonciative de justification vis-vis du tiers présent dont le statut peut marquer avec une influence plus ou moins forte. Alors que dans un cadre phénoménologique d'évocation et de ressouvenir (Vermersch), c'est le rapport au temps et à la temporalité qui est premier, de même qu'un rapport au vécu sensible qui est convoquée (position de parole incarnée). Ce qui donne un accès différent aux données recueillies sur le plan de la subjectivité (commentaires pour l'une et mise en mots descriptive pour l'autre).

La présence du tiers selon les cadres théoriques et la méthodologie choisis ne joue pas le

même rôle. L'accès à la subjectivité se fait beaucoup plus par la cognition consciente et l'action située dans le cas de l'auto-confrontation et s'ouvre beaucoup plus au préconscient dans le cas des entretiens d'explicitation. Dans l'entretien d'explicitation, nous sommes dans la réalité "re vécue" par la personne. L'accès au pré conscient, mais aussi à l'inconscient phénoménologique (qui ne se réduit surtout pas à l'inconscient freudien) s'effectue par la mise en mots de la description de l'action effectivement réalisée par la personne. C'est le phénomène de la passivité selon Husserl : tout ce que nous avons vécu se dépose en nous, même ce dont nous n'avons pas eu conscience au moment où nous l'avons vécu. Cela permet d'orienter l'attention sur des aspects du vécu qui ne sont pas immédiatement présents au ressouvenir. La célèbre relance, "Et quand tu fais cela, y a t il encore quelque chose d'autre, peut-être ou peut-être pas...", offre ainsi la possibilité de mettre en mots, les valences relationnelles, les aspects identitaires, les couches du vécu, toutes les dimensions dont le sujet n'avait pas conscience au moment où il le vivait et qui tissaient son expérience, ce que le groupe de recherche de Pierre Vermersch a appelé « l'expansion, complémentaire de la fragmentation ».

Autre dimension importante des dispositifs d'entretien et des « récits » qu'ils obtiennent, « Le changement de destinataire de l'analyse qui modifie l'analyse. L'activité de commentaire ou de verbalisation différée des données recueillies, selon qu'elle est accomplie pour le psychologue ou pour les pairs, donne un accès au réel de l'activité du sujet ». (Yves Clot, 2000) C'est donc dans la variabilité des discours du sujet, sa confrontation à d'autres discours (pairs ou tiers) que peut surgir la « vérité » de l'activité. Dans le cadre de l'explicitation, le destinataire de la mise en mots est d'abord la personne elle-même. La dimension analyse s'effectue après le recueil des données du point de vue de la personne et c'est toujours le sujet qui reste le dépositaire de l'interprétation de son action alors que dans l'entretien d'auto-confrontation le risque que l'interprétation finale échappe au sujet et soit dans l'emprise de celle du chercheur ou du formateur est plus grand. De la posture clinique du tiers ou des tiers présents dépendra la possibilité d'une parole et d'un dialogue en confiance favorable à une saisie de la subjectivité en jeu, à la fois dans l'observation de l'action par les observateurs, dans la saisie des discours réflexifs produits et dans leurs interprétations.

Le Récit entre le Dire, l'Écrire, le Lire, le Sentir ...

L'histoire de vie s'écrit et se lit, le Balint s'entend, les entretiens évoquent et s'écoutent, l'incident critique se lit et s'entend. Tous ces dispositifs se situent sur la dimension de la description subjective du travail et savoir-faire corporel dont parle C. Dejours. Il s'agit pour l'analyse des pratiques d'explorer et de vivre la prise de conscience des rapports étroits que peut avoir une sensation physique avec une démarche, une attitude, une façon de faire et de procéder, ou tout simplement d'être et exister dans ses actes. Ecrire, lire, parler, ressentir pour mieux prendre conscience de la vérité intersubjective qui se niche dans une pratique professionnelle, telle et l'ambition de chacun de ces dispositifs mais surtout de leur complémentarité. La force du récit en analyse des pratiques réside dans la réactivation d'un souvenir professionnel vécu, concret et réel que l'on peut affronter, dire, écrire à nouveau et autrement. Le récit puise sa pertinence dans le langage et l'énonciation. Il forge sa finesse critique dans le fil ténu et fragile qui relie l'écrit et l'oral,

les mots et le son d'une voix. Il déploie sa puissance dans la création et la multiplication collective de signes, avec ce privilège et ce plaisir délicat, pour chacun des participants, de pouvoir devenir, le temps venu, son temps venu, le co-auteur de leur sens.

Par son exposition, le récit implique l'interprétation. De facto, il nous invite, au-delà du dépliement de sa lecture et/ou de son audition, à une quête de sens à un prêt de sens qui gardera inévitablement toute une opacité. « Qui parle (dans le récit) n'est pas qui écrit (dans la vie) et qui écrit n'est pas qui est ». Le sujet « discursif « Je » ou tous les marqueurs linguistique censés le signifier représentent-ils pour autant le sujet psychologique ? Tout récit pose l'épineux problème de l'identité de son auteur mais aussi de son lecteur. Tout récit ouvre la rencontre d'un dire et d'une écoute, l'interprétation d'une écriture et d'une analyse, les liens du singulier et de l'universel, d'un sujet et d'une communauté qui le découvre et se découvre à travers lui. N'importe qui parle ? Telle est la question de Becket que reprend M. Foucault dans une conférence « Qu'est-ce qu'un auteur ? » (Foucault, 1994) dans laquelle il précise qu'au-delà de l'auteur il y a la fonction-auteur et son indifférence éthique en matière d'écriture. Il y a des questions telles que « Qui a réellement parlé ? Est-ce bien lui et nul autre ? Avec quelle authenticité, ou quelle originalité ? Et qu'a-t-il exprimé du plus profond de lui-même dans son discours ? Mais il y a aussi d'autres questions comme celles-ci : « Quels sont les modes d'existences de ce discours ? D'où est-il tenu, comment peut-il circuler et qui peut se l'approprier ? Quels sont les emplacements qui y sont ménagés pour plusieurs sujets possibles ? Qui peut remplir ces diverses fonctions de sujet possibles ?

Le récit comme signification, son écriture, sa textualité.

1- Le récit - une adresse

Au commencement, il y a une pratique et du récit, sollicité ou non. Que le stagiaire, l'enseignant soit invité à parler sa pratique, ou qu'il s'adresse aux collègues pour partager ce qui vient d'arriver ou ce qui lui est aussi arrivé en écho à la parole d'un ou d'une autre, le récit se déploie dans un champ d'interactions. Nul récit qui n'appelle un auditeur, un interlocuteur, même inconnu, même potentiel. Le récit s'adresse toujours à de l'autre, du semblable ou du différent. Cette dimension de l'adressage est à prendre en compte pour approcher l'acte de faire-récit (Ricoeur, 1986).

2- Le récit : une mise-en-intrigue

Les différences avec d'autres formes discursives (rapport, mode d'emploi par exemple) ne concernent sans doute pas les représentations cognitives des événements, mais la manière dont le locuteur construit pour autrui son message en fonction d'un certain nombre de paramètres dont le plus distinctif est la mise-en-intrigue. Ricoeur la définit ainsi en reprenant une formulation d'Aristote : « La mise-en-intrigue consiste principalement dans la sélection et l'arrangement des événements racontés, qui font de la fable une histoire « complète et entière » (opus cité, p.13). Est-ce à dire que le récit n'est pas le miroir du réel ? C'est à partir de la phénoménologie et de l'herméneutique qu'il s'agit de fonder les réponses et de les tresser avec l'ergonomie et la sociologie du travail, entre autres.

3- Le récit - une expérience subjective et une connaissance

Le concept clé de la phénoménologie est celui de champ d'expérience, sur lequel se construit la parole du récit. Pour Ricoeur (1986), dans ses études sur Husserl notamment, cela signifie « que la phénoménologie ne s'emporte pas dans un ailleurs, dans un autre monde, mais au lieu même de l'expérience naturelle en tant que celle-ci ignore son sens. » (opus cité p.42). Ainsi, le fondement de toute connaissance est la subjectivité qu'il s'agit de distinguer de la conscience empirique, objet de la psychologie, comme il s'agit de dépasser l'attitude naturelle au moyen du principe de réduction. « La réduction ne passe donc pas entre nous et le monde, entre l'âme et le corps, entre l'esprit et la nature, mais à travers le « prédonné, l'existant, l'étant, lesquels cessent d'aller de soi, d'être pris dans la Seinsglaube (« foi en l'être) aveugle, pour devenir Sens, sens du pré-donné, sens de l'existant, sens de l'étant. » (ibid, p.43).

4- Le récit – une construction herméneutique

Ce qu'il est essentiel de souligner, c'est que le vécu en soi n'est pas suffisant pour construire du sens, qu'il s'agit d'entrer dans une posture qui provoque la prise de conscience et que l'œuvre de la réflexion développe des implications éthiques propres « par ceci que la réflexion est l'acte immédiatement responsable de soi ». (ibid, p.44). Et Ricoeur de poursuivre, en croisant la nécessité herméneutique d'interprétation, de souligner que la notion de sens comprend toujours une présupposition (du prédonné) et de l'anticipation. « Les mots des langues naturelles contiennent dans leur aire sémantique un potentiel de sens qui n'est épuisé par aucun usage actuel, mais qui requiert d'être constamment criblé et déterminé par le contexte. » (ibid, p.47). Mais cette relation « dialogale » est toujours coordonnée à « des relations intersubjectives longues, médiatisées par des institutions diverses, par des rôles sociaux, par des instances collectives (groupes, classes, nations, traditions culturelles, etc.). Ce qui sous-tend ces relations intersubjectives longues, c'est une transmission ou une tradition historique dont le dialogue est seulement un segment. » (ibid, p.48). Ainsi, le récit dans sa fonction même est porteur de sens, sens de soi, sens de soi dans le monde, mais ce sens n'est pas donné explicitement. Un travail est à faire qui relèverait de la tradition herméneutique d'interprétation. Ce n'est donc pas tant la véracité du récit qui importe, mais la manière dont le locuteur, l'écrivain, présente ce qui s'est passé qui constitue l'objet de la connaissance de l'expérience de la pratique.

4- Le récit — un acte-de faire et une situation de communication

L'acte de « faire récit » est donc au centre de toute compréhension potentielle de la pratique et du sujet, et la question du comment produire le récit toujours à garder en horizon. Lorsque le sujet est invité à produire un récit, il s'agit pour lui de choisir, dans un répertoire potentiel de vécus, un certain nombre de paramètres pour communiquer quelque chose à quelqu'un. Selon Fayol (1985), au moins trois paramètres sont nécessaires : un événement-référent objet de la narration, une audience réelle ou virtuelle, une situation d'énonciation définie par les lieux, moment et interlocuteur. La notion d'événement requiert attention. Elle configure la possibilité même de faire-récit. En effet, les études linguistiques relèvent que si les sujets reconnaissent comme événements ce qui se révèle suffisamment informatif ou inattendu (donc différenciés de déroulements banals), c'est le destinataire, du moins la représentation que s'en fait l'auteur qui donne à tel ou tel fait la qualification ou non d'événement. Cette sélection ne dépend donc pas seulement d'un fait, « ni de l'individu isolé mais de la situation de communication telle qu'il se la représente (et non

nécessairement telle qu'elle est) à un certain moment, en un certain lieu, face à un certain interlocuteur, c'est-à-dire dans une situation d'énonciation définie. » (opus cité, p.131).

À l'oral, c'est l'intérêt de l'auditeur, voire du public, qui va soutenir le récit et produire la mise en scène de l'événement par des moyens spécifiques ; le rapport à l'autre est déterminant dans le choix du récit, son ordonnancement, le script ; le rapport à soi se situe plus dans l'ordre de la régulation et de la maîtrise entre les effets produits sur l'autre et les résonances de présentation de soi (Snoeckx, 2001). Les constats liés à l'adressage recourent les considérations présentées par Fayol quant à la gestion des récits : si les relations inter-événementielles sont présentes dans l'organisation cognitive pré-linguistique et en assure la cohérence, « Il appartient au narrateur de les marquer ou non en surface » ; « le composant psycholinguistique n'intervient qu'en dernier lieu, après que celui cognitif-représentatif ait déterminé l'élément à considérer ..., ces deux niveaux de gestion se trouvent eux-mêmes sous la dépendance continue de l'instance évaluative réelle (interlocuteur) ou virtuelle. » (Fayol, p.134). Pour Fayol, ces considérations sur la gestion des récits valent tant à l'oral qu'à l'écrit. Si les effets du rapport à l'autre commencent à être clairement établis, notamment le fait que le sujet se trouve dans une situation dans laquelle il « maîtrise » le discours, qu'il effectue un contrôle social plus ou moins vigilant, cela ne veut pas dire, qu'il y ait élaboration d'une prise de conscience des enjeux de sens pour le narrateur.

5- Le récit — un texte et un travail de distanciation

Dans cette recherche de compréhension et de sens, le passage à l'écrit, au texte permet une prise de distance. Certes, il y a déjà une première distanciation dans la distinction de quelque chose parmi le flux du vécu, dans l'extériorisation d'un événement d'une pratique parmi les événements possibles. Il y a mise en jeu de soi dans la mise-en intrigue, mais la mise en sens n'est pas donnée d'emblée. Elle demande à être travaillée, élucidée. L'apport du texte, en tant que trace écrite, c'est que celui-ci devient autonome par rapport à son auteur, Cette autonomie lui offre à la fois une ouverture vers d'autres lecteurs et vers lui-même comme lecteur. « Le texte avait seulement un sens, c'est-à-dire des relations internes, une structure ; il a maintenant une signification, c'est-à-dire une effectuation dans le discours propre du sujet lisant ; par son sens, le texte avait seulement une dimension sémiologique, il a maintenant, par sa signification, une dimension sémantique. » (Ricoeur, opus cité, p.153).

6- Le récit – une intelligibilité et une temporalité de l'activité

Pris dans la tension des trois mimésis de Paul Ricoeur : mimesis I, le temps vécu et agi, mimesis II, le temps propre de la mise en intrigue, mimesis III, le temps de la lecture, le récit est porteur d'une intelligibilité de l'activité, ici, enseignante. Inscrit dans une temporalité, il prend non seulement place dans l'invention et la compréhension de soi dans les activités de travail, mais aussi dans une histoire des institutions et des relations, ici, professionnelles, Porteur d'intelligibilité d'une communauté professionnelle, le récit est un des chemins privilégiés de transmission culturelle. Ainsi, l'écriture épistolaire est-elle un genre qui combine à merveille non seulement la question de l'autre et de soi, mais aussi invite au partage et à la transmission. Paradoxalement, le fait d'être considéré comme un mode mineur en facilite son utilisation dans le champ des pratiques ordinaires.

Récit et transmission de l'Expérience

Dire et/ou écrire un récit, un texte implique donc un pouvoir, certes celui de résonner chez le lecteur ou l'auditeur mais aussi de le faire raisonner. Le texte est un champ limité de constructions possibles. Dans le récit d'expérience, il importe que des possibles, parce qu'ils sont racontables, montrables et saisissables par tous les sens (cognitifs et sensoriels), puissent ouvrir et permettre ce que Ricoeur appelle un conflit des interprétations, c'est-à-dire dégager l'hypothèse d'interprétation la plus probable : « Une interprétation ne doit pas être simplement probable mais plus probable qu'une autre. Il y a des critères de supériorité relative qui peuvent être aisément dérivés de la logique de probabilité subjective. »

1 – Le récit : la nécessité d'un travail

Le récit engage un travail de soi sur soi sous et/ou grâce au regard attendu de l'autre. Dans ce jeu croisé de l'écriture et de la lecture, dans cette rencontre de soi et de l'autre, la lettre est un genre discursif qui, paradoxalement, ouvre à la fois la porte de l'intimité et celle de la présentation publique et ce d'autant plus qu'elle se déclare ouverte, montrable et publiable. Par l'acte même d'écriture qu'elle produit elle engage l'auteur (mais quel auteur, quel sujet ?) à la fois dans des pratiques de liberté, de connaissance, de pouvoir mais aussi de méconnaissance de soi et du monde. Jusqu'où le regard de l'autre va-t-il libérer ou aliéner les jeux de langage et de pouvoir-savoir qui vont apparaître sous la plume de l'acteur-auteur, du sujet qui produit un récit ? À quels jeux de vérité, de savoir et de pouvoir, le mélange de fiction et de réalité que provoque la construction même du récit va-t-il donner naissance ? À quelle éthique, ces jeux, produits au sein d'une communauté professionnelle, conduisent-ils ?

Dans un récit, dans une lettre, « la signification profonde du texte n'est pas ce que l'auteur a voulu dire, mais ce sur quoi porte le texte, à savoir ses références non ostensives. Et la référence non ostensive du texte est la sorte de monde qu'ouvre la sémantique profonde du texte. C'est pourquoi ce qu'il nous faut comprendre n'est pas quelque chose caché derrière le texte, mais quelque chose d'exposé en face de lui. » Le récit, et en particulier le récit d'expérience et de pratique, engage donc la question de qui entend, qui écrit, qui lit et dans quel contexte ces actes d'écoute, d'écriture et de lecture ont lieu ? Est-ce un individu en chair et en os doté d'une psychologie particulière, d'une histoire singulière ou est-ce un sujet, qui, au sein d'une communauté d'appartenance (à laquelle il appartient ou à laquelle il aspire) rend compte et conte un simple temps de vie ou bien donne à partager toute une pratique, toute une éthique ? Le récit d'expérience, s'il donne à partager toute une pratique, toute une éthique, engage aussi la question de comment il se travaille et comment il peut devenir porteur de formation professionnelle.

Comment transformer un débutant en praticien réflexif ou plutôt comme lui donner les moyens de se transformer en praticien réflexif ? Les dispositifs d'analyse de pratiques décrits ont tous pour ambition d'analyser une pratique. Est-ce suffisant pour affronter les défis qui attendent les enseignants ? Toute expérience et a fortiori tout récit d'expérience ne provoque pas automatiquement des apprentissages, ni ne construit de facto des compétences. En formation, le récit inaugure la plupart des dispositifs qui visent à développer une pratique réflexive. Quel rôle joue-t-il dans l'appropriation de compétences ? À quelles conditions est-il porteur de sens et de changement ? Le récit peut tout à fait fonctionner en écho, en connivence, en brouillage, en identification et provoquer l'illusion que des transformations s'effectuent. Le récit est inaugural et

c'est tout le travail sur le récit ou à partir du récit qui est l'enjeu de l'apprentissage et de la construction de la posture réflexive.

2- Le récit : la nécessité d'une prise de conscience

Apprendre de l'expérience apparaît comme un allant-de-soi dans le discours des débutants et quelquefois des experts. Il se manifeste souvent sous la forme de l'entraînement, parfois involontaire (ajustement progressif par essais et erreurs), parfois il passe par un travail réflexif délibéré. L'obstacle, en formation des enseignants, c'est que la pratique pédagogique est toujours singulière et ne se reproduit jamais de façon identique. Perrenoud attire notre attention sur le fait qu'« Apprendre de l'expérience consiste certes à se servir de moments d'exception pour comprendre qui l'on est et ce que l'on vaut. Mais c'est tout autant se décentrer par rapport aux schèmes, au prêt-à-penser, au prêt-à-réagir qui dispense en temps ordinaire de trop se poser de questions avant d'agir. Cette économie d'énergie et de doute est appréciable, mais elle peut figer le praticien dans une expérience qui ne lui apprend rien, faute d'être élaborée, interrogée, mise en mots. Il n'y a pas de pratique réflexive complète sans dialogue avec son inconscient pratique, donc sans prise de conscience ! » (2001, p.135). La prise de conscience est, pour nous, un des éléments clés de l'apprentissage par l'expérience. Il y a lieu de questionner les dimensions de la prise de conscience, ses conditions d'émergence et ses effets sur les transformations de pratiques. Puissance du récit d'expérience qui donne à chacun l'opportunité de partager, d'éclairer et de comprendre son expérience professionnelle, au final de se reconnaître grâce, aussi, à celle de l'Autre ?

REFERENCES

- Alin (C.), (2014), *Vagabondages, Transmettre, Enseigner, Former*, Paris, L'Harmattan.
- Alin (C.), (2010), *La Geste Formation, Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Alin (C.) & Gohier (C.) (2000), dir. *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- Alin (C.), (1996). *Etre formateur - Quand dire c'est écouter*, Paris, L'Harmattan.
- Altet (M), (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Anadon (M.), (1997). *Le sujet et de retour, il faut lui donner la parole*, in la Recherche en Education, la personne et le changement, les cahiers de l'ABRAPs, Université de Laval, Vol. 23.
- Ardoino (J.), (1979). *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthiers-Villars.
- Ardoino (J), (1992), *L'approche (plurielle) multiréférentielle des situations et des pratiques sociales*, in *Pratiques de Formation-analyse*, n°23 *Formation permanente*, Université ParisVIII.
- Barbier (JM) , (2000). dir. *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- Barthes (R.), (1985). *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil.
- Blanchard-Laville (C.) & Fablet (D.) (1998). dir. *Analyser les pratiques professionnelles*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- Bouchard (P.), (1996). *La question du sujet en Education et Formation*, Paris, L'Harmattan.
- Cifali (M.), (1994). *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- Cifali, M. (1996) *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture Education permanente*, n° 127.
- Clot (Y), (2000). *Analyse psychologique du travail et singularité de l'action*, in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- Coursil (J), (1996.). *La pragmatique des gestes et des coups dans le dialogue Homme-machine en langue*

naturelle, Communication au colloque international de l'ACAPS, Guadeloupe.

Crozier (M), Friedberg E. (1997), L'acteur et le système, Paris, Le Seuil.

Dejours C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel, Critique des fondements de l'évaluation, Paris, Ed. INRA

Deledalle (G.), (1979). Théorie et pratique du signe, introduction à la sémiotique de Peirce, Paris, Payot.

Delory-Momberger (C.), (2003) *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet* Paris : Anthropos,

Devereux (G), (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Paris, Flammarion.

Donnay (J.) & Charlier (E.), (1990). Comprendre les situations de Formations, De Boeck, Bruxelles.

Dubar (C.), (1996). La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, Colin.

Durand (M.), (1998). L'enseignement comme " action située " : éléments pour un cadre d'analyse, communication à la 4^{ème} biennale de l'Education et de la Formation, Paris, avril 1998. ECO (U.), Le signe, Bruxelles, Labor.

Faingold N. (1996) Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, De Boeck, pp. 137-152.

Faingold N. (2006) L'explicitation des pratiques, réflexivité, constructions identitaires, in Expliciter n° 63, pp. 18-25.

Fayol (M.), (1985) Le récit et sa construction, Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé.

Foucault (M.), (1969). L'archéologie du savoir, Paris, Gallimard.

Fumat (Y), Vincens ©, Etienne R (2003), Analyser les situations éducatives, Paris, ESF, Coll. Pratiques et Enjeux pédagogiques.

Gohier (C.) & al., (1999). L'enseignant professionnel, Québec, Presse de l'Université du Québec.

Grassi (M-C), (1998), Lire l'épistolaire, Paris, Dunod.

Jacques (F.), (1993). Dialogiques, Paris, PUF.

Lacan (J.), (1965). Ecrits 1 et 2, Paris, Seuil.

Leplat (J.), (2000). L'environnement et l'action en situation de travail, in L'analyse de la singularité de l'action, Paris PUF.

Peirce, (C. S.), (1979). Collected Papers, Cambridge, Harvard, University Press. Trad fr. partielle Ecrits sur ligne, éd. G. Delallale, Paris, Le Seuil.

Perrenoud (Ph.), Texte d'une intervention dans le cadre de l'Université d'été, "L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites", Saint Jean d'Angely, 28 août - 1^{er} septembre 1995, 1988.

Perrenoud (Ph), (2001), Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris, ESF.

Ricoeur (P.), (1983). Temps et récit, Paris, Seuil.

Ricoeur (P), (1986), Du texte à l'action - Essai d'herméneutique II, Ed du Seuil, Paris.

Saussure (F.) de, (1972). Cours de linguistique générale, Paris, Payot.

Searles (J.R.), (1972). Les actes du langage, essai de philosophie du langage, Paris, Hermann.

Snoeckx (M.) (2001), Des récits et des hommes : expérientiel de St Eble, août 2000, in Expliciter n°38.

Snoeckx (M.) (2004), L'entretien d'explicitation de quel dialogue s'agit-il ?, in Expliciter n°53.

Snoeckx (M.) (2006), Identité professionnelle et identité personnelle en formation initiale d'enseignants : ruptures, complémentarité, continuité, conférence du 8 décembre 2005 à Montpellier, Actes du pôle Sud-est .

Snoeckx (M), (2007), Ecriture professionnelle et explicitation. Autobiographie professionnelle en formation, in Expliciter n° 70,

Snoeckx (M), (2011), De l'écriture professionnelle en analyse des pratiques. Un dispositif en trios, in *Expliciter* n° 89.

Snoeckx (M), (2014), Lire en formation de base à l'explicitation ?, in *Expliciter* n° 70.

Snoeckx (M), (2014), Intégrer les pratiques d'explicitation dans la formation par l'écriture, in Mouchet (A) Direction, *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en formation*, Ed L'Harmattan, Paris.

Snoeckx (M), (2015), Vers une éthique de la réception. Responsabilité du lecteur. Responsabilité de l'écrivain, in *Expliciter* n° 106.

Suchman (L.), (1987). *Plans and situated action*, Cambridge, University Press.

Tardif (M.) & al., (1991). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.

Tap (P.) (1998) *Socialisation et construction de l'identité professionnelle*, Paris, in H. Malewka-Peyre et P. Tap (EDS), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.

Theureau (J.), (2000). *Anthropologie cognitive et analyse des compétences*, in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris PUF.

Schön (D.A.), (1983). *The Reflexive Practitioner, How professionals think in action*, Logiques, Montréal.

Tochon (F.V.), (1998) *La Rétroaction vidéo, rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation* in *revue des Sciences de l'éducation* Vol. XXII, n° 3.

Ubaldi, (J-L) (2006) *Débuter dans l'enseignement*, (dir.), Paris : ESF,

Varela (F.), (1989). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris, Seuil.

Vermersch (P.), (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.

Wittgenstein (L), (1961). *Tractatus logico-philosophicus, suivi d'investigations philosophiques* Paris, Gallimard.