

La co-construction du sens à partir d'un entretien sur la formation à l'IUFM Nord/Pas-de-Calais

De l'entretien, outil de recherche pour l'interviewer à la fonction heuristique de l'entretien pour l'interviewé

L'objectif de l'entretien, réalisé auprès de Annie Semal-Lebleu dans le cadre de la recherche de Farzad Pakbin, considéré dans la perspective de l'interviewer, a été guidé par le besoin de comprendre les rouages de la formation à l'IUFM Nord Pas de Calais en en déclinant les passages obligés et les multiples possibles et en en affrontant le caractère complexe tel que le définit E. Morin (2000) induit par le principe multiple de l'alternance. Cependant, au-delà de l'usage par l'interviewer des éléments d'information émergés de l'entretien réalisé, le processus et le tracé du « texte », oral puis retranscrit, ainsi créé par l'interlocution, ont induit chez l'interviewée, elle-même formateur et chercheur, un regard réflexif sur la réalité de la formation proposée par l'institution, sur les postures, fonctions et rôles des formateurs, et sur l'adéquation avec les discours explicites de l'institution sur elle-même. Par le dialogue, généré par la double perspective, qui se construit ainsi au cours de l'entretien, s'intriquent les deux démarches de type constructiviste, celle de l'interviewer d'une part qui va de l'observation et de la mise en mots de l'action à la conceptualisation et celle de l'interviewée d'autre part qui place l'émergence du texte sur les pratiques comme une nouvelle action donnant elle-même lieu à étude réflexive. En effet, le dire de l'expérience, induit par la situation de l'interlocution, plaçant l'interviewée en posture de supervision, lui permet de dégager une vue hologrammique³ (E.Morin, 2000), plus large et plus profonde, de la formation, conférant une fonction heuristique à la situation d'interview, le « bonheur d'expression » (P.Bourdieu, 1988) « poussant lui-même à dire toujours plus » (J.C.Kaufmann, 1996). S'impose alors l'interrogation sur la fonction cognitive de la valorisation de l'expérience par le langage telle que l'institutionnalise la loi sur la validation des acquis de l'expérience (Loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002).

Un regard d'ethnopédagogue engagé sur le terrain

Le questionnement, au-delà du postulat de la réalité de l'alternance comme principe admis de formation, a ensuite orienté les propos de l'interviewée, représentant de l'institution IUFM, vers l'explicitation du concept de *projet personnel de formation*⁴ et de ses traductions en *parcours généraliste*, *thématique* ou *individualisé*, vers la réalité ou l'utopie de l'ancrage de ces différents parcours sur un terrain d'exercice, vers l'écriture comme outil de formation, et enfin vers les notions d'accompagnement *versus* autonomie, problématisant ainsi la

¹ Farzad Pakbin, Formateur-accompagnant d'enseignants dans le cadre des « Innovations-Recherches » de l'Académie de Lille et du Rectorat. Doctorant en Sciences de l'Education au Laboratoire TRIGONE sous la direction de Monsieur le Professeur Daniel Poisson à l'Université des Sciences et Technologies de Lille.

² Annie Semal-Lebleu, Chargée de mission à la Direction de la formation de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais pour les mémoires professionnels et les parcours de formation, doctorante en Sciences de l'Education dans le cadre de l'équipe PROFEOR sous la direction de Monsieur le Professeur Francis Danvers, Université Charles de Gaulle, Lille III.

³ « De même que la qualité de l'image hologrammique est liée au fait que chaque point possède la quasi-totalité de l'information du tout, de même, d'une certaine façon, le tout en tant que tout dont nous faisons partie, est présent dans notre esprit », p. 117

⁴ *Le projet personnel de formation, PE2, PLC2 et CPE*, rentrée 2003, IUFM Nord Pas-de-Calais

construction par le professeur-stagiaire lui-même de son identité professionnelle et de ses compétences entre une modélisation imposée par un modèle dominant ou une autodirection consécutive aux événements et aux rencontres. Le praticien, devenu, par l'entretien, chercheur de ses pratiques, est contraint à une précision topologique et à un regard historique sur ses statuts successifs d'enseignant-devenu-formateur et ses multiples rôles corollaires, et, envisageant dans leur diversité l'étendue des expériences conférées par le terrain, il prend conscience, par l'explicitation même des réalités de terrain pour le professeur-stagiaire, de la nécessaire porosité des frontières de la classe et de l'établissement scolaire pour l'éducation des élèves au futur (E.Morin, 2000), s'interroge sur le poids des accompagnements informels qui s'y nouent et sur la prise en compte, complète ou non, dans l'accompagnement à l'alternance, des intrications complexes se jouant dans les établissements scolaires aux niveaux des personnes et de l'environnement proche ou lointain, institutionnel ou non. S'en dégage une nouvelle image de la formation et de l'accompagnement, le *projet personnel de formation* étant d'abord décrit dans la superficialité de sa rationalité et défini dans les limites de son cadrage, telles qu'elles sont dénoncées par A. Touraine⁵ (1993) puis la centration sur le PLC2 amenant à investiguer les postures induites par sa fonction réelle et les divers co-constructeurs de l'expérience et à dévoiler des potentialités non réfléchies, voire non exploitées aux multiples facettes de l'accompagnement. La réponse suit alors la profondeur de l'introspection de l'interviewé en plusieurs niveaux successifs, *l'être-pour-soi* et *l'être-pour-un-autre* tombant ainsi à l'intérieur du savoir (Hegel, 1807 in Heidegger, 1949).

Un regard distancié sur l'action : L'autodirection et son accompagnement dans les dispositifs en alternance

La pédagogie de l'alternance, objet de la recherche de l'interviewer, semble avoir progressivement gagné le milieu universitaire ces dix dernières années, notamment dans le domaine de la formation de formateurs et des enseignants. Notre champ de recherche porte sur l'autodirection des apprentissages et son accompagnement dans les dispositifs en alternance. Nous avons choisi de vous présenter un début de modélisation à partir de deux dispositifs de formation en alternance : le cursus des étudiants en DEUG à l'IUP des Métiers de la Formation au CUEEP-Université de Lille I et le parcours des PLC2 à l'IUFM Nord Pas de Calais. Il s'agit de bien comprendre, à travers ces deux cadres, la manière dont l'apprenti-formateur et le Professeur-stagiaire se professionnalisent respectivement dans leur métier de formateur et d'enseignant.

Le premier point convergeant que l'on peut relever entre ces deux dispositifs est la notion de *projet personnel de formation*. L'apprenant (futur enseignant ou formateur) se positionne tout d'abord par rapport à un vécu antérieur en lien avec son histoire de vie en formation auquel fait référence G. Pineau (1989), mais également par rapport à un projet de type vocationnel conformément à J.P. Boutinet (1996). De par son vécu scolaire et professionnel, il se représente le métier d'enseignant ou de formateur, par rapport à sa propre expérience et en ayant une certaine idée du métier. Selon P.Tap, cette identité personnelle (P.Tap, 1990) va lui permettre de construire du sens. Pourquoi apprendre à devenir formateur ou enseignant ? Sachant que cela apparaît plus ou moins explicitement dans les discours des apprenants, lorsque nous les interrogeons notamment sur le sens de l'engagement en formation. E.Bourgeois (2000) considère que si les cognitions constitutives du sens de l'engagement sont effectivement mobilisatrices du sujet dans l'action, c'est parce qu'elles plongent leur racines dans le désir, c'est parce qu'elles prennent aux yeux du sujet le statut de valeurs, et pas seulement de représentations.

⁵ « Parce que les sociétés réelles sont bien éloignées d'être des entreprises ou des services publics rationnellement gérées, c'est sur l'école que s'est replié le rationalisme » p. 227

Le deuxième point relate l'*individualisation des parcours*. L'hétérogénéité du public, selon l'âge, le statut, l'expérience personnelle et professionnelle, est un élément important à prendre en compte dans la formation des adultes.

De par la complexité de l'individu et des organisations mises en place dans différents lieux de stage ou d'exercice professionnel, il devient difficile pour l'institution éducative, de modéliser, un type de parcours standard applicable et adaptable à tous. Chaque projet de formation devient unique de par sa structure et son organisation complexes. Le stagiaire est amené alors à **s'auto-organiser** (H.Atlan, 1979) en **autonomie** selon F.Varela (1989) dans son parcours de formation. E.Morin (1986) formalise ce "*paradigme de vie dans un processus récursif générateur donc de vie*", où l'on entendra vie comme à la fois biologique et anthropologique de cette façon : auto - éco - re – organisation. Auto est alors le concept qui nous permet de reconnaître le propre de l'être vivant, c'est-à-dire sa capacité à se reproduire comme identique en même temps qu'à s'individualiser en tant que lui-même. Mais aussi paradoxalement que cela peut paraître, l'autonomie ne peut se séparer de son environnement, ce lien passe, par un accompagnement, permettant de réorganiser l'ensemble.

L'accompagnement dans un dispositif en alternance peut se décliner en trois axes : un accompagnement par un ou plusieurs **tuteur(s) professionnel(s) (éco)** (sur le terrain d'exercice professionnel ; un accompagnement par **les pairs (co)** (collègues de travail et stagiaires en formation) présents sur les deux terrains ; et enfin un accompagnement par un ou plusieurs **formateur(s)-accompagnant(s) (hétéro)** à l'université.

Le tuteur est avant tout un professionnel engagé à plein temps dans son métier. Son rôle est d'accompagner le stagiaire à se professionnaliser sur le métier. Cela demande de sa part, une grande disponibilité, mais également l'acceptation d'une responsabilité vis à vis de son stagiaire. Comme l'indique P.Perrenoud (2001), « *le cœur du métier s'apprend selon le modèle de compagnonnage organisé. L'insistance actuelle sur la professionnalisation des métiers de l'humain vient paradoxalement renforcer cette tentation : des professionnels forment leur futurs pairs, n'est-ce pas l'essence même d'une profession ?* ». Pour cela, le tuteur a deux manières d'intervenir : soit il se situe dans un modèle de transmission de savoirs (où le tuteur est « le modèle référent »), soit il se positionne (dans un modèle de type « un accoucheur de savoirs ») de façon à faire émerger par des questionnements et des explicitations, les pratiques professionnelles du stagiaire (en terme auto-observation, d'auto-analyse et d'expérimentation), lui permettant ainsi de construire, de façon autonome, sa propre professionnalisation dans le métier notamment par la construction d'une identité sociale et professionnelle.

L'accompagnement par **les pairs ou le « co-accompagnement »**, sur le lieu d'exercice professionnel et à l'université nous permet donc de mieux comprendre ces différentes constructions. F.Lerbet-Séréni (1997) nous donne ainsi sa définition de l'analyse de pratiques en rapport avec les pratiques de l'alternance en formation de formateurs. Cette relation en interaction entre *Soi* (dans une situation professionnelle marquante et problématique), et *autrui* (les pairs se trouvant dans cette même situation), nous amène à une co-construction collective dans un réseau d'échanges de savoirs et de pratiques de manière formelle ou informelle.

Le rôle de **l'accompagnant universitaire** est d'amener le praticien-réflexif à prendre du recul sur cette pratique, notamment par des méthodes d'analyse de pratiques définies par P.Perrenoud (1995). Cet accompagnement de l'action professionnelle, va permettre à l'apprenant une auto-co-analyse de la situation éducative dans lequel il est engagé, notamment en lui permettant de se décentrer de l'action. La relation paradoxale de l'autodirection et son accompagnement est de développer la prise de conscience chez l'apprenant de cette liberté d'être autonome ! Selon G.Le Bouëdec (2001), « *accompagner ce n'est pas réagir, ni intervenir, ni s'ajuster ; ce qui demande une attention permanente à sa propre attitude et notamment une mise en garde contre le fantasme d'une puissance. Accompagner quelqu'un c'est avoir la conscience qu'il va se passer des choses qu'on ne peut pas imaginer d'avance* ».

Dans la relation d'accompagnement, l'accompagnant et l'accompagné ne savent pas, a priori, ce qui va se passer, ce qu'ils vont trouver en chemin et ce qu'ils vont construire ensemble. Cette relation de réciprocité va créer du sens pour les deux partenaires.

L'entretien, un outil qui transforme l'informateur en chercheur

Le professeur-stagiaire sait seul la réalité de sa pratique de classe : contraint par le besoin de se faire comprendre par l'accompagnant-*intervieweur*, il se trouve dans la nécessité de « traduire » ses pratiques (M.Serres, 1997) en un langage compréhensible par tous, de les expliciter pour lui-même et pour l'Autre et d'acquiescer de ce fait une posture introspective et réflexive, afin de mieux analyser le processus de l'action et les mobiles de son développement. De même, l'interviewer amène par son questionnement et son écoute, à un élargissement et à un approfondissement de la conscience de la réalité dans sa complexité par l'interviewé, qui d'« informateur qui sait » devient « chercheur qui découvre » et « traduit ». En effet, la notion de traduction, induite par l'alternance et les accompagnements polymorphes, implication, intrication, observation, supervision, explicitation, comparaison, mutualisation, co-construction, liens faibles, n'a pas été évoquée explicitement dans l'entretien, mais elle est en filigrane. Traduire, c'est déjà comprendre, prendre de la hauteur, superviser. L'entretien devient alors un modèle pour une réelle autodirection de la formation.

Cette situation de l'interaction entre l'oralité de l'entretien comme information sur soi-même, et de la co-écriture sur l'entretien, force l'informateur, ici interviewé institutionnel de la formation, au pari d'une formation non simplifiante et ouverte, elle-même basée sur les liens tissés dans l'écriture et le discours sur les pratiques, où les professeurs, stagiaires ou en poste, co-inventent avec tous les agents de l'action et de la formation, leur professionnalité de demain. Quelles compétences le professeur-stagiaire, ainsi rompu par la méthodologie de la formation, à l'introspection, l'explicitation et la supervision aura-t-il construites ? Saura-t-il faire émerger chez ses élèves la réalité de leur vécu, les aider à valoriser leurs acquis expérientiels ou les expériences conférées par les tâches scolaires imposées ou choisies, faisant ainsi de l'entretien un modèle transférable pour accompagner l'apprentissage.

L'entretien, outil de formation dans une société apprenante

L'interview d'abord outil d'une recherche pour l'interviewer, est devenu mobile d'un regard renouvelé de l'interviewé sur les pratiques qu'il décrivait. Cette divergence des postures, leur évolution au cours de l'interview, les deux traductions réalisées de l'objet textuel, permettent à chacun, devenus partenaires et co-chercheurs, de dégager un sens réorienté pour sa recherche. Ainsi se révèle, dans cette co-expérience, elle-même devenue objet d'analyse, la fonction heuristique du questionnement et de la co-locution.

Le concept d'alternance, au delà des dualités *théorie – pratique* et *action – conceptualisation* se trouve enrichi par l'échange entre l'ethnopédagogue participant réflexif sur le terrain et le chercheur dans sa phase de conceptualisation à partir d'un regard distancié sur l'action et par le sens différent pour chaque interlocuteur du lien exprimé par le trait d'union qui connecte praticien et chercheur. La même donnée brute prend pour chaque partenaire un sens important pour sa recherche qui se trouve ainsi réorientée par le regard de l'Autre porté sur le même objet. L'entretien, induisant une interaction simultanée et ultérieure des deux acteurs, ouvre des pistes d'innovation pour l'éducation, la formation et pour la recherche elle-même, conçue comme un travail de croisements entre des équipes pluridisciplinaires.

BIBLIOGRAPHIE

ATLAN Henri, *Entre le cristal et la fumée « Essai sur l'organisation du vivant »* - Editions du Seuil, 1979

BOURDIEU Pierre - Préface à RABINOW Paul, *Un ethnologue au Maroc, Réflexions sur une enquête de terrain*, Paris, Hachette, 1988

BOURGEOIS Etienne, *Le sens de l'engagement en formation in « Signification, Sens, Formation »* / Sous la direction de Jean-Marie BARBIER et Olga GALATANU, Collection *Education et Formation* fondée et dirigée par Gaston MIALARET, *Biennales de l'Education* codirigée par Jacky BEILLEROT, Presse Universitaires de France, Paris, 2000

BOUTINET Jean-Pierre – *Anthropologie du projet, Collection Psychologie d'aujourd'hui, dirigée par Paul FRAISSE*, Presse Universitaire de France, Paris, 4^{ème} Edition augmentée, 1996

HEGEL Ge. Wilh. Fr., *La phénoménologie de l'esprit*, 1807, Joseph Anton Goebhardt, Bamberg et Würzburg – Aubier, 1947

HEIDEGGER Martin, *Hegel et son concept de l'expérience in Holzwege*, Vittorio Klostermann, Frankfurt / Main, 1949, traduction française, 1962, Gallimard, *Chemins qui ne mènent nulle part*, collection tel, Gallimard, 2002

KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Universités, 1996

LE BOUËDEC Guy, DU CREST Arnaud, PASQUIER Luc, STAHL Robert, *L'accompagnement en éducation et en formation, Un projet impossible ?* - Collection Défi-Formation, L'Harmattan, 2001

LERBET-SERENI Frédérique, *Analyse de pratiques et pratiques de l'alternance en formation de formateurs (sous la Coordination de VIOLET Dominique)* – « *Formation d'enseignants et alternances* », Collection Cognition et Formation dirigée par Georges Lerbet et Jean Claude Sallaberry, Edition L'Harmattan, 1997, p.137-174

MORIN Edgar, *La Méthode III, La connaissance de la connaissance*, Editions du Seuil, 1986

MORIN Edgar - *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeur, Collection Communication et complexité, 2000.

MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* - Paris - Seuil, 2000

PERRENOUD Philippe, *Articulation théorie-pratique et formation de praticien réflexifs en alternance in « Alternance et complexité en formation »* Education, santé, Travail social - Textes présentés par Pierrette Lhez, Dominique Millet, Bernard Séguier, Editions Seli Arslan, 2001, p.10-27

PINEAU Gaston et JOBERT Guy, *Histoires de vie, Tome 1, Utilisation pour la formation*, Collection *Défi-Formation*, Editions L'Harmattan, 1989

TAP Pierre, *Insertion et intégration sociale : des notions aux pratiques, Annales de Vaucluse*, L'insertion en question, n°32-33,1990, p.69-82

SERRES Michel, *Hermès III, La traduction*, Editions de minuit, 1997

TOURAINE Alain, *Critique de la modernité* - Fayard, 1993

VARELA Francisco, *Autonomie et connaissance* – Editions du seuil « La couleur des idées »,1989