



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2012-2013

La pratique réflexive des formateurs

Quel rôle pour l'écriture dans une pédagogie de l'alternance

Présenté par
BARDIN Stéphanie
N° étudiant : 97002338

Sous la direction de ...

Hervé Breton, Maître de Conférences associé ; Catherine Guillaumin, Maître de Conférences ; Emmanuel Nal, ATER

En vue de l'obtention du
Master 1 Sciences de l'éducation et de la formation

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à

Emmanuel Nal pour le temps consacré à la lecture de mes écrits

A l'équipe pédagogique du Master 1 sciences de l'éducation, Catherine Guillaumin, Hervé Breton, Emmanuel Nal pour la qualité de leurs enseignements

L'équipe de l'établissement de la Maison Familiale et Rurale pour m'avoir permis de réaliser mon stage dans d'agréables conditions

Et aux membres de ma sphère personnelle pour m'avoir soutenue et accompagnée tout au long de mon chemin

Sommaire

Introduction.....p3

Chapitre 1 : Partie théorique : Conceptualisation d'une recherche.....	p 5
1. La question de départ : les prémisses d'une recherche.....	p5
2. Contexte : la collaboration d'hommes pour une pédagogie innovante.....	p9
3. Elaboration d'une question de recherche.....	p12
4. Construction d'un cadre théorique.....	p13
Naissance d'une problématique.....	p28

Chapitre 2 : la mise au travail d'une problématique. De la méthode à une réalité observable.....	p32
1. Méthodologie de recherche.....	p 32
2. Analyse.....	p 42
3. Interprétation : discussion entre les concepts et le discours....	p 64

Conclusion	p70
Annexes.....	p 72
Bibliographie.....	p 81

Table des matières.....	p85
-------------------------	-----

Introduction

S'inscrire dans un processus de formation et s'engager dans une démarche de recherche, ainsi nous mettre dans la peau d'un étudiant chercheur et devenir chercheur en herbe.

Mais à quoi peut-on attribuer cette impulsion à la recherche ? Qu'est-ce- qui anime un étudiant à partir en quête d'informations, à s'engager sur ce chemin tumultueux, empreints de doutes et de complications et aussi d'incertitudes.

Nous pensons qu'être animé par une énigme produit l'élan nécessaire pour s'engager dans une démarche de recherche. Cette énigme prend forme d'intention et nous met au travail de réflexion et d'enquête pour non pas trouver une réponse affirmative et non réfutable. En effet, la recherche devient une manière de se rapprocher d'un ensemble de solutions qui peuvent permettre de circonscrire notre interrogation.

Cependant, le chercheur ne peut objectiver sa démarche de recherche qu'au moyen d'une méthode qui ne reste pas infaillible par essence de sa scientificité. Elle est ligne de conduite, et représente selon nous, la vocation première de prémunir le chercheur-et d'autant plus l'apprenti chercheur- de laisser certitudes, préjugés prendre valeur de vérité quant à l'objet de recherche.

Nous percevons la méthode, alors que nous sommes au commencement de notre questionnement, comme un support pour venir organiser notre raisonnement, un compagnon qui viendra tempérer le chaos qui peut surgir dans certains égarements. En effet, il est tout à fait possible de s'égarer au cours de notre cheminement. Cependant peut-on parler d'errance, de fait le monde est un système complexe, un si grand espace de possibles, que l'on peut parfois s'y projeter. S'y projeter, espérant trouver des réponses, des solutions. Seulement, gardons-nous par avance de concevoir le monde comme explication, il semble que nous préférerions le concevoir comme un puits de ressources éventuelles susceptible de nous nourrir au cours de notre recherche.

La recherche est tentative d'organisation d'un questionnement, la méthode devient alors la manière dont nous allons construire notre raisonnement, elle prendra corps réel au fur et à

mesure que nous évoluerons dans notre réflexion. Egard MORIN, dans un des tomes de son ouvrage *La Méthode*, traduit la citation d'Antonio Machado qui représente bien ce que nous concevons du processus de la recherche : « Pour toi qui chemine, il n'y pas de chemin, le chemin se fait et se construit en marchant ».

Grâce à cette considération, nous partons, telle une aventurière, disponible à la surprise ainsi qu'à d'éventuelles embûches et comprenons que nous risquons de faire des rencontres auxquelles nous ne nous attendions pas.

Ce qui prendra, selon nous, forme d'une démarche de recherche, sera ce moment, où nous nous retournerons sur le chemin parcouru et que nous saisirons comment nous avons construit une tentative de démarche avec l'intention d'être le plus objective possible. Entendons, par là que nous attendons que cette découverte de la démarche de recherche vienne nourrir nos connaissances et nous permette de venir ébranler nos préjugés et nos conceptions théoriques.

Nous démarrons ce travail personnel avec l'intention de récolter des richesses, non matérielles, mais des substances supplémentaires pour penser le monde et sa complexité.

Chapitre 1 : Partie théorique. Conceptualisation d'une recherche

1. La question de départ : les prémisses d'une recherche

1.1 D'une expérience de formation/professionnalisation naît une conception éthique

Plus mon expérience professionnelle se construit, plus mon intérêt s'oriente sur ce que mobilisent les professionnels qui ont pour fonction d'accompagner des sujets.

Cet intérêt est né de ma démarche de formation qui s'est fondée sur une alternance entre la théorie au travers de ma formation universitaire en psychologie et la pratique, au travers de mon expérience professionnelle d'éducatrice. Ce processus m'a amenée à m'engager dans une démarche de Validation d'Acquis d'Expérience afin d'obtenir le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé.

Au cours de ce cheminement, une réflexion sur les actes éducatifs que j'ai pu mettre en œuvre s'est initiée, se greffant sur la description de l'expérience professionnelle.

A travers ce processus, j'ai pu mettre du sens à ma pratique et en cerner les fondements éthiques qui m'animent dans ma pratique professionnelle.

C'est grâce au support de l'écriture de ma pratique, qu'il m'a été possible de m'en détacher pour la penser. L'écriture s'est révélée être un vecteur de réflexion car il m'a permis de me mettre à distance de mes actes éducatifs en les posant sur le papier.

J'ai pu saisir alors qu'il n'existait pas pour les professionnels de l'accompagnement une manière de faire « type », une technique particulière qui marcherait plus qu'une autre.

De fait, la pratique d'accompagnement s'appuie sur une dimension humaine ; dimension qui par nature ne peut s'appuyer sur aucun modèle scientifique irréfutable. La dimension relationnelle et adaptative de la situation d'accompagnement implique une part d'inexplicable car chacune revêt un caractère particulier, celui de son unicité et des mystères qui s'y associent.

En effet, la relation d'accompagnement positionne le professionnel comme un point d'étayage et de repère pour le sujet accompagné : Il propose, suscite, ouvre des pistes,

suggère, fait avec, mais il ne peut prédire comment le sujet va se saisir de ce qui est mis à sa disposition.

L'attitude que va prendre le sujet accompagné face aux propositions, sollicitations du professionnel, vont amener ce dernier à réévaluer, réadapter sa pratique. C'est cet aspect imprévisible de l'intersubjectivité qui mobilise chez le professionnel un processus de pensée, de réflexion interne pour interagir avec le sujet-accompagné. Un moment de retour sur soi pour intégrer ce que le sujet en a assimilé afin de remobiliser autrement ses agir professionnels pour conduire les objectifs sous-jacents à cette relation conventionnelle : accompagner le sujet vers...

1.2 Une métaphore de l'accompagnement : la danse-contact improvisation

Ayant pratiqué la danse de manière régulière et investie pendant dix ans, je trouve une pertinence à comparer le processus de l'accompagnement à la pratique de la danse contact-improvisée. Il me semble que ces deux pratiques présentent deux concordances: une rencontre d'intersubjectivité et de perception analytique de cette situation.

Le premier processus appelle à une écoute et à un dialogue « corporel » entre deux ou plusieurs partenaires. Les danseurs se meuvent de manière interactive à travers un jeu d'exploration gestuel et sensoriel qui, selon moi, restitue quelque chose de la relation d'accompagnement. En effet, par le jeu des corps s'élabore un dialogue qui se construit grâce à une relation de corporéité : par le jeu des leviers des articulations du corps, de soutien du poids par les ancrages, le dialogue corporel évolue et devient création commune. On y retrouve aussi cette part « d' hors-contrôle » de la réactivité de l'autre corps.

Le deuxième aspect de cette analogie prend sa source dans le fait que chaque danseur nécessite d'être à l'écoute de sa somesthésie : phénomène de perception qui implique l'intégration des informations sensorielles en provenance de l'environnement et du sujet. Ou, comme le définit le dictionnaire le Larousse : la somesthésie est le domaine de la sensibilité qui permet la perception consciente de toutes les modifications intéressant le revêtement cutanéomuqueux, les viscères, les systèmes musculaire et ostéo-articulaire.

Processus de perception indispensable- comme un dialogue sensitif à l'intérieur de soi- il permet de réadapter ses postures et propositions corporelles en vue de faire évoluer ce dialogue-crétatif.

Ces deux pratiques se rejoindraient donc en ces deux points : la création d'un dialogue-crétatif commun qui se nourrit de la perception et de l'analyse que les deux sujets-corps opèrent.

1.3 D'une nécessité de penser à la naissance d'un désir de recherche

Coutumière d'une pratique réflexive, à travers la formation qui a été la mienne, ainsi que par le travail de réflexion en équipe pluridisciplinaire, cet exercice est devenu un outil essentiel. En effet, je me reconnais dans l'idée que soutient Hervé BRETON qui est de « sortir de l'emprise volontariste » de l'agir professionnel pour penser les « manière de faire »¹.

Cette démarche me permet dans un premier temps de considérer mon implication dans les projections que j'ai pour le sujet accompagné. Joseph ROUZEL invite les professionnels à renoncer à un sentiment de toute-puissance pour construire des relations éducatives qui émancipent et qui permettent aux sujets-accompagnés de s'appropriier leur projet : « comprendre l'autre, lui faire faire ce que l'on voudrait, le rendre conforme à ce que l'on imagine de bien pour lui, le normaliser, le dresser, toutes ces postures éducatives s'avèrent impraticables, non pas tant moralement que de structure [...]. La bonne relation éducative a à voir avec la prise en compte de cet impossible »²

Ensuite, elle me permet de considérer la situation d'accompagnement d'un autre point de vue, en mettant « en suspens notre intentionnalité » (BRETON 2009, p.60), et d'ouvrir d'autres voies de compréhension et d'intervention.

C'est là une posture professionnelle que je qualifierais d'éthique car elle permet de rendre à chacun des acteurs de la relation sa place.

¹BRETON, H. De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive. Dans l'ouvrage Pratiques réflexives en formation. L'Harmattan, Paris, 2009. p58.

²ROUZEL, J. La parole éducative. Dunod, Paris, 2005. p86

Mais cette posture a été mise à mal. J'ai en effet été amenée à effectuer des remplacements éducatifs dans des structures où il n'existait pas d'espace en équipe pour « penser (*panser*) les manières de faire » et où une certaine logique de rendement- au sens où nous devons enchaîner des tâches à effectuer sans avoir d'espace pour se mettre en retrait de – produisait ce que je me risquais à appeler- de « l'agitation ».

De ces expériences professionnelles s'est éveillé mon besoin d'en revenir à la formation pour prendre de la distance avec ces expériences. Le master 1 de Sciences de l'éducation a suscité mon intérêt quant à son contenu théorique avec le praticien réflexif, l'analyse des pratiques et la philosophie de l'éducation. De plus, fondamentalement convaincue par le principe de l'alternance, j'ai mis du cœur à l'ouvrage.

Je souhaitais à l'origine centrer ma recherche sur l'articulation entre la pratique réflexive et le travail de réflexion en équipe pluridisciplinaire.

J'étais aussi convaincue qu'il me fallait sortir de mon secteur professionnel habituel, le médico-social, afin de générer, un regard neuf, dégagé le plus possible de certaines habitudes.

Je convoitais pour mon terrain de stage le secteur de l'enseignement professionnel et notamment une Maison Familial et Rurale qui dispense des formations par alternance dans le secteur médico-social. Une résonance avec mon parcours de formation.

Mes démarches ont abouties, j'ai été acceptée en qualité de stagiaire dans l'établissement qui m'intéressait.

Prendre pour objet de recherche la pratique réflexive en travail d'équipe me semblait un peu trop ambitieux.

Aussi ai-je décidé de rectifier l'objet de ma recherche et ai choisi de me concentrer sur la pratique réflexive des formateurs dans le cadre de leur accompagnement pédagogique

2. Contexte : la collaboration d'hommes pour une pédagogie innovante

L'institution privée des MFR, de 1935 à nos jours, a connu plusieurs événements et prises de décisions qui lui ont permis de se construire et d'être reconnue. On en trouvera ci-dessous les étapes et faits qui nous sont apparus comme les plus significatifs au regard de notre question de recherche.

La première Maison Familiale et Rurale a vu le jour en 1937. Pour la petite histoire, cette nouvelle pédagogie est née de la rencontre entre deux souhaits contradictoires entre un père agriculteur et son fils. Le père envisageait des études secondaires pour son fils, alors que ce dernier souhaitait devenir paysan. Ce père préoccupé de ce désaccord a souhaité en faire part au prêtre du village. De ce dialogue est née l'idée de faire cohabiter les désirs antagonistes de ce père et ce fils. Ainsi le père aurait en charge la formation professionnelle de son fils et le prêtre grâce aux contenus de cours par correspondance, assumerait l'enseignement théorique. Afin que ce projet original soit réalisable, d'autres familles et apprenants se sont associés à ce projet.

Cette initiative répond à une réalité du travail rural et agricole et génère ainsi la naissance de plusieurs MFR. Les différentes maisons organisent chacune leur fonctionnement mais font le choix ainsi de se représenter dans la création d'une Union Nationale de nature associative de loi 1901 en 1942.

Cette Union Nationale réhabilite son projet au fur et à mesure de la réalité vécue par les différentes Maisons Familiales et des problématiques qu'elle rencontre.

Ainsi, en 1945, Florent NOVE-JOSSERAND- nouveau président de l'Union Nationale- insuffle un nouveau mouvement et propose de refonder et redéfinir le projet commun. Est remise en question la nature verticale de l'enseignement ainsi que la mise en œuvre de cette transmission théorique : les apprenants devaient expérimenter la théorie sur le terrain des exploitations agricoles. Cette proposition pédagogique ne permet pas en effet de créer une rencontre qui fasse sens entre la pratique et la théorie. Voici le premier point d'achoppement que tentent de résoudre les professionnels lors de leurs séminaires d'été. De la même manière qu'ils forment les élèves par des allers et retour entre le terrain et la théorie, les équipes professionnels de moniteurs et directeurs de MFR organisent par

tâtonnement pragmatique une réflexion sur leur pédagogie par alternance en créant des espaces de mise en communs d'expériences vécues hors des temps de formation.

Entre 1945 et 1950, André DUFFAURE- ingénieur agronome et permanent chargé des problèmes techniques et pédagogiques- est invité à rejoindre l'équipe pédagogique et s'attelle à faire naître une première approche d'une pédagogie de l'alternance de nature intégrative. Il travaille notamment avec Jean ROBERT – instigateur de l'École Nouvelle- qui s'appuie sur un enseignement qui prendrait sa légitimité dans ce qui questionne les élèves et non centré sur le programme. Selon André DUFFAURE « le temps passé dans la vie précède le temps passé en classe »³, c'est pourquoi, il cherche à créer un outil d'alternance qui donne le primat à l'expérience »

De cette manière, Ils élaborent tout d'abord les monographies de village en 1946 pour travailler toute la dimension de l'enseignement général (histoire, français...) mais cette démarche ne suscite que peu de motivation et d'intérêt de la part des apprenants et par conséquent les moniteurs responsables de ces enseignements sont mis à l'écart.

Puis, ils remanient un projet de monographie autour des exploitations familiales dans lesquels les apprenants effectuent leur formation pratique grâce au support de plans d'étude qui rythment ce projet sur la durée de la formation, c'est à dire sur 3 ans. Une fois de plus, cette proposition est remise en question. De fait, elle met en œuvre une démarche d'apprentissage trop technicienne et une étude trop exhaustive de la réalité.

André DUFFAURE cherche alors à construire un outil qui amènerait les apprenants à développer des capacités d'analyse des situations et d'élaboration de problématiques. L'objectif recherché est de former de futur praticien de terrain, capable de penser la réalité du vécu professionnel. Ainsi, naissent les premiers « Cahiers d'exploitation » en 1949 qui coordonnent les deux lieux de formation et organise la formation autour des interrogations des apprenants quant à leurs expériences de terrain (plan d'étude). Nous sentons l'influence des pédagogies nouvelles avec l'idée de John DEWEY qui soutient que « toute leçon doit être une réponse » (DEWEY.1925).

Les cahiers d'exploitation deviennent un support à l'écriture de l'expérience - son observation et son analyse- puisque ce cahier a pour fonction de mettre en recherche les

³DUFFAURE, A. 1973. Cité dans Alternance tripolaire et réciprocité interlocutive. Réflexions sur l'expérience des maisons familiales et rurales de DENOYEL, N. Education Permanente. N°144. 2003. p188

situations réelles vécues par l'élève et de générer une dynamique de réflexion : « le savoir dire » et « l'organisation de la formation favorise l'interrogation, la réflexion, la remise en cause. Le cahier d'exploitation, par l'analyse de cette situation vécue qu'il provoque, l'aide [l'apprenant] à prendre conscience et facilite donc l'intégration de ce vécu dans une recherche dynamique » (CHARTIER. 2003. p181)

A travers cet outil, la mise en écriture de situations réelles professionnelles a pour vocation de favoriser leur problématisation et de préparer la rencontre pédagogique entre l'élève et le formateur en vue de traiter les questions qui en ressortent.

Pendant cette période, entre 1945 et 1950, les MFR affinent leur pédagogie de l'alternance de forme intégrative, dans le sens où elle fonde son fonctionnement formatif en combinant à la fois la réalité de la pratique et l'enseignement théorique.

Cette conception pédagogique finit par être reconnu par le Ministère de l'agriculture grâce à « La Loi du 2 août 1960 sur l'enseignement agricole qui, pour la première fois, introduit deux notions fondamentales pour les MFR : la formation professionnelle associée à la formation générale et la possibilité de pratiquer l'enseignement par alternance »⁴

Enfin, la loi du 9 juillet 1984 concernant l'enseignement agricole public formalise ce dernier, et la loi du 31 décembre 1984 reconnaît l'association des Maisons Familiales et Rurales « comme interlocuteur de l'Etat et partenaire dans sa mission de service public »⁵. Cette étape nous paraît fondamentale quant à la reconnaissance de la pédagogie de l'alternance de l'association.

Pour finir, ce qu'il me semble intéressant de relier, est que cette construction pédagogique a aussi permis de formaliser une formation des moniteurs de Maison Familiales et Rurales sur les bases de l'alternance. En effet, les professionnels sont mis en réelle situation de travail, qu'ils articulent avec des moments de formation au Centre Nationale Pédagogique-reconnu par le Ministère de l'Agriculture en 1968. Ce processus formatif leur permet de penser leur agir professionnel et de le formaliser dans la production et la soutenance d'un rapport pédagogique. Dans la même dynamique que pour les élèves, cette articulation d'espace d'expérience professionnelle et d'espace-temps de formation permet l'élaboration d'une problématique pédagogique, ainsi que réflexion théorique à travers, notamment, le

⁴<http://www.mfr.asso.fr/presse/pages/dossier-de-presse-simplifie.aspx>.

⁵<http://www.mfr.asso.fr/presse/pages/dossier-de-presse-simplifie.aspx>.

support d'un document réflexif grâce à une mise en écriture.

Ce parallèle nous semble judicieux à souligner : qui peut mieux accompagner dans l'alternance que celui qui a été formé par alternance ? Une résonance formative entre les élèves et les formateurs, qui s'inscrit dans l'écriture de l'expérience professionnelle attire notre attention d'étudiant-chercheur.

3. Elaboration d'une question de recherche

Mon objet de recherche est ainsi défini et s'intéresse à la pratique réflexive des formateurs de MFR.

Le cadre de ma recherche consiste à observer cet objet à travers l'action pédagogique des formateurs dans le suivi de l'écriture du rapport de stage.

Ces deux dimensions de ma question étant définies, comment allais-je les articuler ? Dans quelles directions vais-je les relier et les interroger ? Ainsi, se décline ma question de départ :

→ *Comment la pratique réflexive vient nourrir l'action pédagogique des formateurs de MFR dans le suivi de l'écriture du rapport de stage des élèves ?*

Il me reste à présent, à m'assurer que ma question de départ respecte bien les critères de validation en tant que question de départ d'une recherche en sciences sociales.

Selon le Manuel de recherche en sciences sociales de CAMPENHOUDT et QUIVY, elle doit répondre à trois qualités qui sont :

- la clarté
- la pertinence
- la faisabilité

Je vais donc, considérer ma question selon ces trois critères de qualités.

L'objet de la recherche ainsi que le cadre d'observation sont clairement définis. Il me semble, que cela contribue à lui donner de la précision. De même la manière de les mettre en lien est concise. Elle répond donc bien aux critères de clarté.

La qualité de faisabilité interroge le caractère réaliste de la question, à savoir si j'aurais « la capacité de faire tout ce qui sera nécessaire pour mener à bien [ma] recherche » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 2011, p.29). Je considère que je pourrais être à même d'observer et d'analyser l'objet dans son cadre d'observation, c'est à dire de venir interroger la pratique réflexive des formateurs dans le cadre de leur action pédagogique quant au suivi des élèves dans l'écriture de leur expérience de stage.

Ma question me semble donc pertinente

Enfin, il me reste à m'assurer qu'elle est pertinente. Plus précisément cela signifie que la question doit « être une question « ouverte » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 2011, p.32), au sens où il est envisagé d'élaborer une « compréhension du phénomène étudié » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 2011, p.35). En d'autres termes, une question de départ en recherches sociales doit fonder son interrogation autour d'une volonté de connaissance et d'explication d'une réalité sociale-ici relative aux sciences de l'éducation.

Au regard de cette définition de la pertinence, il me semble que ma question de départ répond à cette qualité. En effet, dans son interrogation, elle formule bien l'intention de description et de compréhension de la pratique réflexive des formateurs de MFR dans leur action pédagogique dans le cadre du suivi de l'écriture de l'expérience de stage des élèves.

4. Construction d'un cadre théorique

Afin de construire du sens autour de notre question de départ, nous allons aborder chacun des concepts qu'elle recèle. Cette démarche conceptuelle nous permettra d'associer les parties dans l'ensemble interrogatif et d'éclairer l'angle avec lequel nous souhaitons aborder cette recherche.

4.1. La pratique

Pour commencer, le terme pratique est présent à deux reprises dans la question de départ. Il est associé aux qualificatifs « réflexive » et « pédagogique ».

Notre objet principal étant les professionnels, il est entendu que s'ils usent de pratique, ils sont praticiens.

Le praticien est une personne qui exerce son art et qui a la connaissance et l'usage des moyens pratiques, par opposition au théoricien, moins engagé dans l'action.

La pratique est ainsi définie comme l'application, l'exécution, la mise en action des règles, des principes d'une science, d'une technique, d'un art.

D'un point de vue étymologique, la pratique vient du latin *praticus* qui signifie *l'application des principes et des règles*⁶.

Ce qui m'amène à me centrer sur l'origine grecque de la pratique : *la praxis*. « Celle-ci désigne tout processus par lequel une théorie fait désormais partie de l'expérience vécue. La *praxis* est une étape nécessaire au sein de la construction de connaissance valide. Elle a lieu à partir du moment où ses idées sont mises à l'épreuve dans le monde physique pour continuer avec une contemplation réflexive de ses résultats.

La *praxis* est aussi considérée par les marxistes comme une sorte d'activité pratique qui est propre à l'humain qui s'avère objective et subjective à la fois et qui lui permet de transformer la nature et par conséquent de se transformer soi-même »⁷. Nous avons choisi de considérer la définition marxiste de la *praxis* parce qu'elle nous interpelle dans ses considérations interactionnelle et dynamique de la pratique.

La *praxis* a une finalité interne à l'action, non séparable de l'action, selon Aristote. Cette définition montre bien le dessein d'une pratique, celui d'être effectif et réalisable dans le monde matériel.

Cependant, dans notre recherche, la pratique vient se composer avec une dynamique subjective, à travers la réflexivité, et intersubjective, en regard avec la pédagogie. Cette composante attribue alors une dimension abstraite à la pratique.

Nous allons, ainsi définir ces deux composantes sous-jacentes que sont la réflexivité et la pédagogie afin de cerner comment la notion de pratique s'articule avec chacune d'elles et ainsi percevoir dans quelle (s) dimension (s), notre question de départ les interroge.

4.2. La réflexivité

En philosophie, le terme réflexif signifie de la conscience qui se prend elle-même pour objet. La réflexivité est une propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même⁸.

Elle est fait résonner la métaphore du miroir :

⁶ In le dictionnaire du Centre National de Ressource Textuelle et Lexicale CNTRL

⁷ In le dictionnaire lesdéfinitions.fr

⁸ In dictionnaire du Centre National de Ressource Textuelle et Lexicale CNTRL

« Cependant, la particularité du miroir est que s'il est largement utilisé comme métaphore de l'esprit, il est d'abord une réalité empirique, "l'instrument de Psyché" (G. Durand) offrant un moyen pratique d'investigation de la conscience humaine. Dans son Apologie, Apulée, que l'on accusait de posséder un miroir à des fins de magie, précise qu'il est du devoir d'un philosophe d'en posséder un, pour s'interroger, dialoguer avec lui, examiner sa conscience. En effet, si le miroir est comme métaphore une projection du phénomène de la représentation visuelle et psychique, il est comme réalité un remarquable instrument d'exploration des structures mentales, contribuant même à leur formation comme l'a montré Lacan avec son « stade du miroir » »⁹

Nous avons fait le choix de restituer cette citation car à la manière d'Apulée, nous concevons la réflexivité professionnelle comme une exigence éthique, un devoir que de se réfléchir interagissant puisque les professionnels de l'accompagnement, aux prises relationnelles avec des sujets en situation d'être soignés, formés, éduqués, se doivent le plus possible de se prémunir de projeter sur les personnes accompagnées des enjeux qui ne les concerne qu'eux même.

Ce qui nous amène à comprendre qu'être réflexif, c'est être en mesure de réfléchir à ce dont on réfléchit, une réflexion de soi, pour soi, sur soi, qui implique une double position de l'acteur à la fois auto et meta. De réfléchir à ce que l'on voit de nous, de penser ce que l'on observe, de fait.

4.3. La pratique réflexive

Personnellement, dès que la notion de praticien réflexif a été abordée, notre première pensée intuitive s'est formulée de la manière suivante : « c'est celui qui réfléchit sa pratique ».

Et notre intuition, synthétise bien le paradigme du praticien réflexif. Nous ne nous en tiendrons, bien entendu, pas à cette explicitation.

La pratique réflexive désigne une activité de métacognition, c'est à dire par une décentration de la pensée qui consiste en une « analyse de son analyse »¹⁰. Décentration, dissociation car le professionnel doit s'observer entrain de penser et d'agir.

⁹PASZKOWSKY, B. L'expérience du miroir, le sujet entre être et doute. www.artbourgogne.com

¹⁰Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans la revue *Education permanente*. N°160.p41

La pratique réflexive qualifie alors cette « co-construction de l'action et de la pensée »¹¹, cette opération qui dans une situation d'accompagnement permet au professionnel de réévaluer en pensée son action, en prenant en compte l'individu et ses réactions, ainsi que l'objectif attendu de l'activité.

La pratique réflexive est alors comme le déploiement de la résolution d'un problème dans laquelle « le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il s'y prend, et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait». (Perrenoud. 2004. p38).

Ainsi, se crée chez le professionnel, un dialogue avec lui-même, une réflexion interne. La pratique réflexive consiste en une réflexion interne qui permet au professionnel de s'auto-former ; Auto-formatrice car son fonctionnement s'apparente à celui de l'autopoïèse, concept emprunté par Gaston Pineau, aux neuroscientifiques Maturana et Varela (université de Santiago, 1972), qui est la propriété d'un système qui se produit lui-même, en permanence avec son environnement, et ainsi maintient sa structure malgré le changement de ses composants

Donald A. Schön a été le premier à associer pratique et réflexivité, dans son ouvrage *le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*-édité en 1983 et réédité jusqu'en 1994- et à soutenir que les professionnels étaient capable de produire du savoir grâce à la réflexion sur leur agir professionnel.

Il a pu dégager deux formes de pratique réflexive, qui se distinguent grâce à la dimension temporelle.

- La réflexion dans l'action, qui opère au cours de l'action, lorsque le professionnel est entrain d'agir. Cette réflexion « dans le vif de l'action » s'opère comme un contrôle rétroactif qui organise la régulation, la construction et la réalisation de l'action. BANDURA (1997), explicite cette réflexion dans l'action comme un processus « d'auto-efficacité », autrement dit cette fonction de régulation dans l'action concerne « les gestes et comportements compétents qui assure une articulation optimale entre la personne et son environnement » (BANDURA, 1997).
- La réflexion sur l'action, qui elle s'accomplit après l'action. C'est une manière de

¹¹Denoyel,N. Guillaumin,C. Pesce,S. (2009) Pratiques réflexives et ingénieries émergentes. L'Harmattan, Paris

revenir sur une action, que le professionnel n'a pas réussi à résoudre, ou bien dont il reste une part énigmatique ou inaboutie. Une insatisfaction professionnelle ou une situation qui nous ménage un besoin d'en avoir « le cœur net ».

Philippe PERRENOUD, suggère une autre dimension à la pratique réflexive :

- la pratique réflexive pour l'action. Celle qui consiste à revenir sur une action passée afin de la revisiter et de proposer de nouvelles solutions, afin de lui faire prendre une autre direction, ou bien d'en anticiper une nouvelle éventuellement identique, similaire.

Ainsi, Perrenoud¹² soutient la complémentarité entre pratiques réflexives et agir éducatif. En effet, les sciences sociales ne pouvant s'appuyer sur une méthode scientifique, la pratique réflexive et l'entraînement à cette activité soutiennent l'aspect formatif et auto-formatif de ces pratiques professionnelles de l'enseignement et du social.

En résumant la théorie de Galvani, Gaston PINEAU permet d'organiser notre pensée concernant l'analyse de la pratique réflexive. Plus précisément, il présente trois portes d'entrée pour venir réfléchir sur les pratiques, qui selon nous présuppose une classification exploratrice de la relation entre le professionnel et son environnement. De cette classification, nous retiendrons deux niveaux pour entrer dans la pratique réflexive que nous allons explorer au travers de la méthodologie analytique de Pascal GALVANI:

- le niveau pragmatique d'auto-efficacité : c'est « l'explicitation et la conscientisation des gestes opportuns », celle que le professionnel sollicite pour son agir professionnel dans l'action. Celle qui appelle à réajuster les intentions dans les relations éducatives rencontrées dans notre pratique professionnelle.
- Le niveau épistémique de conceptualisation cognitive : c'est « la réflexion intellectuelle analytique appliquée à l'expérience ou encore appelée la théorisation de la pratique », celle qui m'anime pour me pencher sur une situation

¹²Perrenoud, Ph. (2004) Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans la revue *Education permanente*. N°160.

d'accompagnement particulière qui fait énigme en nous et qui nécessite que nous en passions par la lecture d'ouvrages théoriques pour penser ce qui se joue dans cette dernière.

Ces deux niveaux d'analyse de la pratique réflexive se rejoignent en un point : « elles sont reliées par la dynamique d'intériorisation et de rétroaction de l'*autos* – dans le sens de Soi-le qui leur donne une structure commune »¹³

4.4. La pédagogie de l'alternance

Pour débiter, cette élaboration autour de la notion de pédagogie, nous avons choisi d'ouvrir la réflexion à travers une considération étymologique.

Elle trouve son origine dans les termes grecques suivants : En premier état, la *païadagogia* qui signifie l'art d'élever les enfants et en second le *païadagogos* qui représente l'esclave chargé de conduire les enfants au maître chargé de l'enseignement. La racine *paid* en grec désigne l'enfant en grec.

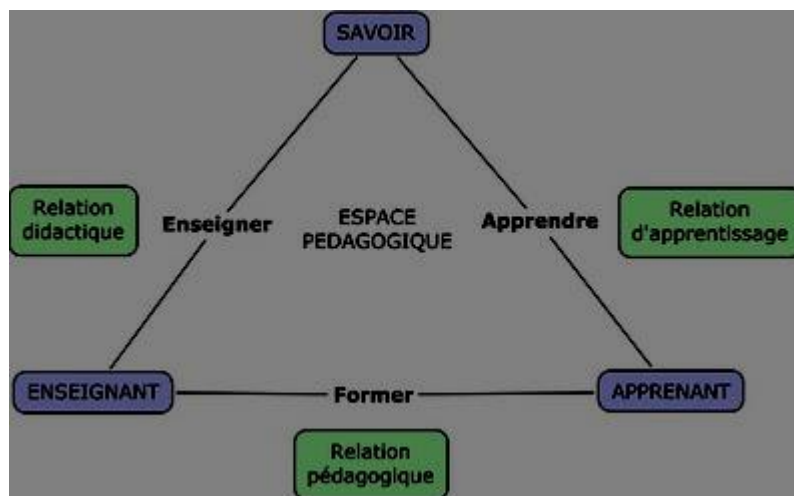
Cet apport étymologique nous permet ainsi de repérer dans ce type de relation un engagement du pédagogue à l'égard des élèves. Avec l'idée de conduire et d'élever résonne la notion d'accompagnement ; la notion d'art engage un savoir et savoir-faire dans son action (pédagogique).

Si la pédagogie se définit par une technique de transmissions de savoirs et de connaissances, elle se construit dans la pratique à travers la rencontre de plusieurs dimensions sous-jacentes et révèle ainsi sa complexité. Elle existe au croisement d'une philosophie d'enseignement d'un établissement, d'un enseignant, d'une matière et d'un groupe classe.

Par exemple, les méthodes utilisées ne seront pas les mêmes pour transmettre des connaissances en français ou en mathématiques. De même, l'enseignant adaptera le contenu de son cours, ainsi que sa posture en fonction des capacités cognitives et attentionnelles du groupe classe.

¹³Galvani résumé par Pineau, G. (2009). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif, Dans *les pratiques réflexives en formation*. L'Harmattan, Paris. p26

De cette manière nous avons fait le choix de nous appuyer sur la formalisation schématique de Jean HOUSSAYE (1992) qui modélise une compréhension de l'action pédagogique : le triangle pédagogique, de la façon suivante :¹⁴



Cette conception entrevoit la pédagogie comme un système s'articulant en fonction de trois pôles. Deux sont de dimensions humaines car ils réfèrent à l'enseignant et l'élève. Le dernier serait représenté par le savoir.

Ce modèle nous permet ainsi de souligner le facteur relationnel de la fonction pédagogique.

La pédagogie ne peut se résumer à son aspect technique de la pratique d'enseignement. La pédagogie est une partie d'un « tout éducatif » et implique une dimension relationnelle entre l'élève et l'enseignant.

L'éducation a pour but d'émanciper l'élève en l'équipant « d'outils pour comprendre le monde et le penser » (FABRE. 2006. p 506). Entendons par le monde, la société dans laquelle ils sont nés, avec son langage, ses croyances, ses coutumes, ses codes, ses règles sociétales, en termes de société organisée.

L'enseignant peut user ainsi de méthodologie pour transmettre le contenu, mais il ne peut faire l'impasse sur la manière dont les élèves vont réagir à ce contenu et à la méthodologie usitée pour le transmettre (canaux de transmission).

Par cette considération, l'élève n'est plus un objet de la pédagogie, il devient sujet « interagissant » du système pédagogique. Comme nous l'avons déjà cité précédemment, la *praxis* a une finalité interne à l'action, non séparable de l'action tandis que la *poïesis* serait

¹⁴ <http://differentiationpedagogique.com/questceque/questceque>

son antithèse dans le sens où elle aurait pour objectif de produire un résultat extérieure à l'action.

Selon, IMBERT, Francis¹⁵ qui reprend la conception de la *praxis* et de la *poièse* d'Aristote pour le compte de la relation pédagogique, considère que cette dernière a sa finalité dans celles-ci : Nous comprenons cela, comme une considération de l'élève étant à la fois objet potentiellement transformable par le savoir (*praxis*) et en même temps sujet- acteur de son apprentissage (*poiësis*).

La pédagogie n'est pas une science prescriptible, « Il n'existe pas de lois universelles de la transmission des connaissances » (ARRENILLA & GOSSOT. 1996. p212). Elle est, en effet, adaptative tout en ayant identifié un certains nombres de paradigmes. Cependant, historiquement, nous observons une multiplication des matières à enseigner. Évolution qui a favorisée le développement de pédagogies spécialisées, c'est à dire de méthodes d'apprentissage adaptées à la discipline. Et parallèlement, comme en réponse à un excès de didactique, s'est développée la psychopédagogie qui elle porte son intérêt sur l'activité cognitive des élèves, en fonction de leur stade de développement, dans la construction individuelle des connaissances.

Malgré toutes les tentatives de modélisation et de prescription de l'action pédagogique- nous vous épargnerons d'en lister toutes les théorisations- celle-ci ne peut se construire que dans sa propre action. En effet, elle prend forme dans une circulation entre l'action et la pensée de l'action, « du projet à la rétrospection et surtout du descriptif au prescriptif » toujours renouvelable en fonction des situations pédagogiques originales. (FABRE, M.2006. p504).

DURKHEIM- membre de la chaire universitaire des sciences de l'éducation à la Sorbonne au début du XXème siècle, ouvre une considération de la pédagogie comme un processus en perpétuel reconstruction.

« La pédagogie ne relève pas de la pratique seule, laquelle exige sans doute une intelligence dans l'action » (FABRE, 2006. p502).

Nous pouvons considérer la pédagogie comme la matière chaude de la didactique de

¹⁵ Agrégé de philosophie, docteur Lettres et Sciences humaines, maître de conférences à l'Université de Créteil et psychanalyste

l'enseignement, puisqu'en effet, elle se construirait par une navigation entre le savoir à transmettre et la manière dont le groupe-classe se joue le miroir de cette transmission. Elle prend son caractère chaud dans la mesure où elle intègre cette dimension interactionnelle. Et de par cette dimension, interactive, elle prend une forme adaptative à la situation et par conséquent associe l'action à la pensée.

L'enseignant pédagogue aurait à composer avec trois types de données : son savoir à transmettre, dimension qu'il maîtrise, la composante affective du groupe-classe et la variété cognitive et psychologique des sujets qui le composent- dimensions non prévisibles.

Nous prenons la liberté de comparer, toujours dans cette analogie à la danse, l'enseignant à un « acrobate de la pédagogie ». Il intègre dans sa pratique pédagogique, les différents mouvements de ces deux dernières dimensions, à son objectif d'acquisition de connaissances vers lequel il doit mener ses élèves.

« Elle est très souvent précédée, accompagnée, suivie d'une réflexion plus ou moins théoriques, plus ou moins scientifiques, plus ou moins personnelle. La pédagogie apparaît donc comme cet effort de réflexion sur l'action éducative ». (MIALARET, G. 1979.p334)

En d'autres termes, nous entendons que la pédagogie est en elle-même une forme de réflexivité qui permettrait le renouvellement de sa pratique.

Après avoir abordé la pédagogie, il nous semble opportun d'ouvrir cette réflexion conceptuelle à la pédagogie de l'alternance.

Nous commencerons par cet essentiel, d'aller puiser dans les racines du mot : son approche étymologique. Le terme d'alternance provient du latin *alternus* qui signifie alternatif et qui exprime l'idée d'un va et vient, de l'un après l'autre successif. Nous pouvons même décomposer le mot et découvrir qu'il contient le terme de *alter* qui se traduit par l'autre. L'autre, ce différent, qui n'est pas nous.

Cette idée de l'autre dans la pédagogie de l'alternance nous invite à penser qu'elle peut se définir comme une pédagogie du lien. Notons, que nous parlons ici du modèle de l'alternance intégrative et que nous nous appuyons sur la modélisation d'André GEAY qui définit l'alternance comme un système d'interface entre le lieu d'enseignement et le lieu de la pratique. Une interface qui au-delà d'articuler ces deux espaces, cherche à les combiner, mettre en relation « deux systèmes aux logiques opposées, sinon contradictoires, voire

même paradoxales » (GEAY. 1998. p34).

Cette conception intégrative de l'alternance considère l'école comme lieu « de la conjonction, une école qui apprend à relier des choses séparées » (GUILLAUMIN. 2008. p1) et résonne avec cette considération de l'alternance comme pédagogie du lien en usant des termes de mise en relation et de relier.

Pédagogie du lien entre deux systèmes mais aussi entre des acteurs de cette alternance. De fait, si sa volonté est de combiner deux systèmes, elle ne peut en oublier ses protagonistes, ainsi que l'élève- apprenant comme sujet à accompagner dans un processus d'autoformation.

Pour la raison de notre cœur de recherche, nous choisissons de focaliser notre revue conceptuelle autour de la relation pédagogique entre le formateur et l'élève-apprenant, de développer la nature du lien entre ces deux acteurs.

Tout d'abord, attirons notre attention sur le changement de nature de la relation pédagogique dans ce système de l'alternance. En effet, la relation pédagogique n'est plus verticale mais horizontale. Gaston Pineau parle « de disparités des places et de parité des estimes », puisque cette pédagogie donne le primat à l'expérience, elle donne ainsi la parole première à l'élève-apprenant. En effet, au lieu de lui dire « écoutes ce que j'ai à t'apprendre », le formateur lui demande « qu'est-ce que tu as à me raconter ? ». De cette manière, le formateur attribue à l'élève-apprenant une place particulière, celle d'oser partager ces acquis expérimentiels, « permettre à l'alternant d'exprimer ce qu'il sait et de valoriser ce qu'il a appris dans l'autre instance » (GEAY, A. 1998.p74). Cette parole première instaure ainsi un échange avec le formateur, une relation entre adultes autour d'un partage de savoirs et de connaissances.

« L'intention du pédagogue est là, c'est bien son rôle de l'accompagner à s'autoriser comme le dirait Henri Desroches, jusqu'au moment où, il réalisera lui-même, les liens qui lui sont nécessaires, il sera alors producteurs de ces propres reliances » (GUILLAUMIN. 2008. p11). C'est dans cette posture que le formateur se pose, il se veut un praticien de la maïeutique ; cet art de faire accoucher les esprits dont parlait Socrate, celle d'interroger sur les connaissances.

Cette émergence de questionnements pose les prémisses d'une pratique réflexive. En effet,

c'est bien ainsi que l'entendait Donald SCHÖN « la pratique professionnelle est un processus de résolutions de problèmes », la singularité des situations professionnelles fait appel à des savoirs en action. L'élève-apprenant en posant des questions sur des expériences vécues développe ainsi cette démarche de réflexion sur l'action.

Tel est l'objectif de cet accompagnement formatif, le formateur travaille à donner naissance à des futurs professionnels autonomes. C'est en considérant le savoir théorique comme second dans la relation pédagogique que l'élève-apprenant développe cette production de savoir auto-formatif. Il est outil de réponse au questionnement de l'élève-apprenant. En effet, le savoir « technique » devient plus une manière de penser ce qui a été agi sur le terrain de la pratique qu'une méthode prescrite à appliquer sur le terrain. La posture pédagogique du formateur est d'utiliser le savoir comme un catalyseur de la reliance, c'est à dire d'amener l'élève-apprenant à faire du lien entre les deux systèmes.

Ainsi la pédagogie de l'alternance nous fait penser aux fondements des pédagogies nouvelles car elle place le questionnement de l'élève-apprenant comme « première » au processus d'apprentissage et favorise ainsi cette « formation par production de savoir » (LERBET. 1993). « Produire du savoir, n'est pas en inventer. C'est en organiser à sa façon, pour produire un sens qui soit son sens » (LERBET. 1990. p115). Le formateur devient alors un accompagnateur dans cette voie et utilise le savoir comme réponse, une manière de penser le vécu expérientiel de l'élève-apprenant.

4.5. L'écriture de l'expérience

Ecrire est une activité qui sollicite beaucoup de dimensions : comme des fonctions cognitives (l'abstraction, la métacognition), des caractéristiques psychologiques, sociologiques, linguistiques Il découle ainsi une représentation complexe de l'activité de l'écriture.

Elle est née de la nécessité de laisser une trace dans l'histoire de l'humanité, d'événements historiques, d'idées religieuses, politiques, philosophiques, d'écrits littéraires, de recherches scientifiques..... Elle a fonction de mémoire dans la création d'un socle culturel, de transmission, elle est vecteur de communication entre deux individus qui ne sont pas dans la même dimension spatio-temporelle.

Cependant il a fallu construire ce code linguistique commun. La construction des normes d'écriture, en français- s'est élaborée à partir de l'histoire de deux institutions étatiques : scolaire et celle de la langue française (l'Académie française).

L'écriture est un multiple de signes graphèmes associés à des phonèmes, représentant signifiés d'un son signifiant, de règles grammaticales, syntaxiques, orthographiques, lexicales et structurelles. Cette codification du langage oral nous permet d'entrevoir que l'écriture est la forme algébrique du langage comme le souligne Lev VIGOTSKY. On peut aussi la définir comme une représentation mentale graphique de la pensée.

L'apprentissage de ce savoir-faire fonctionne par une boucle de savoirs procéduraux (les différentes règles les unes après les autres) et déclaratifs (processus de guidage interne de l'action à accomplir). L'apprentissage de la pratique de l'écriture, par la pratique de l'écriture, va se nourrir par une alternance de ces savoirs et se construire comme une spirale de connaissances, c'est à dire par accumulations. L'objectif est que ces techniques d'écriture fonctionnent de manière quasi-automatique. En effet, quand on écrit un « a » on effectue cette mise en forme graphique sans y penser, de même quand on conjugue un verbe ... toutes ces procédures nous habitent sans que l'on y pense. Il nous a semblé important de nous arrêter un instant sur l'apprentissage de cette pratique d'écriture, afin de faire resurgir les processus d'acquisitions inhérents à cette pratique dont nous usons « sans vraiment y penser ».

L'écriture formalise la pensée grâce à « la capacité linguistique de la main » (GELBERT. 1998. p130), comme pour l'expérience, le travail d'écriture en passe par le corps. C'est une activité qui nécessite de suspendre sa pensée pour l'écrire dans le sens où celle-ci est plus lente que le processus de la pensée. Elle devient un organisateur de la pensée.

Le lieu qu'est l'école se révèle être l'endroit où se transmet cette pratique, ce savoir-faire technique. Le monde social nécessite que pour y participer ses membres aient acquis les capacités de lecture et d'écriture. Acquis dont l'institution scolaire est responsable. Ainsi, nous pouvons déduire que l'école est un lieu de socialisation puisqu'elle forme ses élèves à acquérir ces pratiques. C'est sur ces deux dimensions, la lecture et l'écriture, que l'institution scolaire se fonde. Elle a en charge de leur faire acquérir ces pratiques afin que les élèves puissent accéder aux savoirs inculqués par l'école. Comme le souligne Bernard

LAHIRE « il s'agit de faire intérioriser aux élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans et par l'écriture » (LAHIRE. 2008. P25). L'école use pour cela d'exercices, de mise en pratiques de l'application des règles de la langue française et de corrections. Or, l'écriture est aussi la découverte de mots et de leurs nuances pour être le plus précis possible dans ce que l'auteur souhaite raconter, exprimer.

Une expérience de Pierre CLANCHE, dans l'ouvrage *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, démontre que les élèves de l'école Freinet sont plus entraînés à l'écriture libre faisant appel à des capacités de communication et d'expression que des élèves de l'institution scolaire classique. Cette étude nous permet de mettre en exergue un rapport scolaire à l'écriture- comme technique- et non comme moyen d'expression. Ainsi l'écriture ne nous semble pas perçue par les élèves comme moyen mis à leur disposition pour dire, raconter, créer mais opère ce travail comme réponse à la demande de l'institution scolaire. Nous concevons l'écriture comme moyen d'émancipation dans le sens où il permettrait au-delà d'en maîtriser la technique, la possibilité et la liberté de s'exprimer.

L'écriture est la forme scripturale du langage. Le mot écrit est l'image du mot parlé. Elle se différencie de ce dernier puisqu'elle n'est pas aux prises dans une interaction entre deux subjectivités mais plutôt dans une relation intra-subjective, d'un rapport de soi à soi. « Le langage est une production orale. L'élève use de ces différentes structures sans en être conscient car il est pris dans l'interaction » (LAHIRE. 2008. p55), alors que face à sa feuille, il se trouve dans une relation de dialogue avec lui-même, dans lequel il cherche à modéliser sa pensée au travers de l'écriture, afin d'être lu par un autre. Dans le rapport scriptural scolaire l'élève sort de l'interaction pour rentrer dans un rapport syntagmatique et paradigmatique de structuration du langage. Cette structuration du langage nécessite de la part de l'élève une attitude de métacognition, entendons par cette idée de penser ce qu'il est entrain d'écrire.

De par sa forme algébrique, défendue par Lev VYGOTSKY, « la communication écrite n'est pas le simple prolongement de la communication orale ». (Cité par CLANCHE.2009.p80). Entendons par là, cette si simple conception commune qui dit que l'on n'écrit pas comme nous parlons.

Pourtant une mise en récit orale peut favoriser la mise en écriture de ce récit. La préfigurer dans la parole donnée à l'autre est une manière d'organiser sa pensée. C'est pourquoi, nous

nous rapprochons de l'idée d'Elisabeth BAUTIER qui soutient qu'il faut « penser un continuum entre oralité et écriture » (BAUTIER.2006. p92)

Dans le dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, l'expérience est « le fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde ». Elle y est aussi définie comme un « ensemble de connaissances concrètes acquises par l'usage et le contact de la vie et prêtes à être mises en pratique »¹⁶

Dans la formation par alternance, la primauté est donnée à l'expérience. En effet « comment ne pas croire en l'expérience en ce sens qu'elle confronte, fait interagir la vie avec l'idée qu'on s'en était faite avant toute expérience », souligne Edgar Morin¹⁷

Enfin, d'un point de vue étymologique l'expérience signifie sortir du péril. Ce qui sous-entend que cette difficulté est bonne à prendre, qu'elle est formatrice si elle nécessite d'y revenir.

Ainsi, je comprends que l'expérience est la rencontre entre le monde de la matière et soi ; l'expérience en passe par le corps. Et le fait de défaire, refaire, de se tromper et de recommencer permet de s'éprouver au contact de la réalité. Elle est comme un processus d'intégration personnelle.

En effet, cette mise en marche de l'expérience suscite ce « sapere aude », un « ose savoir », devise des Lumières, dont nous a parlé Sylvie Gaulier, dans son intervention en Master1, celle d'oser savoir et qui génère ainsi la visée émancipatrice de l'expérience.

Certes l'expérience est riche de sa qualité formative mais nécessite néanmoins un cadre d'appropriation. L'expérience s'imprègne dans le corps de manière désorganisé, il est nécessaire de lui donner forme en pensée. Mais comme le précise Hervé Breton écrire l'expérience est une pratique « contre-intuitive », nous comprenons que ce n'est pas une pratique qui va de soi, écrire ce que l'on fait mais qu'elles sont les finalités ?

Les outils créés pour les élèves servent de canal de transmission afin de conscientiser les pratiques expérientielles et de générer des connaissances. L'écriture de l'expérience permet ainsi de passer de l'entropie de l'expérience à la néguentropie » (MORIN). Ce passage de

¹⁶<http://cnrtl.fr>

¹⁷MORIN, E. 1981. Pour sortir du XXème siècle. Ed Points seuil.

l'implicite de l'expérience à l'explicitation opère au travers le travail d'écriture « qui permet [aux élèves] de réfléchir sur leur façon d'apprendre [et] de les conduire à passer de l'intériorisation à la socialisation ». (GAULIER. 2009. p99), l'écriture devient alors le support de la réflexivité et devient « un passage structurant de cette expérience personnelle » (DENOYEL. 1991. p159).

« La forme scolaire de socialisation est constitutive d'un rapport réflexif au langage » (LAHIRE.2008.p29). L'écriture est une activité qui permet de créer un « autre » objet de son expérience, de sa pensée : dépôt de ces dernières en la formalisant sur le papier. Ainsi, elle peut être regardée, pensée de plus loin. Elle permet une mise à distance de l'expérience, une manière de se regarder agir, d'une certaine manière la posture narrative engage une posture extérieure à l'entreprise de ce qui a été fait. Le récit, le support narratif par l'écrit permet de générer la réflexivité dans un processus en trois étapes qu'explicite Noël DENOYEL comme étant « mise en scène, mise en dialogue, mise en perspective ». Nous concevons qu'écrire son expérience c'est activer une rencontre avec le professionnel qui vit en soi, ainsi face à une page vierge, en racontant ce qui s'est déroulé, le professionnel, l'apprenant engage une « interlocution interne » (DENOYEL. 2003. p191) et se positionne comme observateur de son agir professionnel. Cette démarche génère un décollement du faire, et enclenche une situation de réflexion comme retour à soi-même d'un moment déjà passé, que l'écriture fait ressurgir dans un autre espace-temps. Cette distanciation par l'écriture est « le moyen de production d'une pensée déjà pensée » (GUILLAUMIN. 2012. p170). Nous envisageons que dans l'action, l'acteur est déjà pensant de son action, il combine situation, problématisation et envisage des solutions pour réagir, et construire une résolution de problème.

L'écriture de l'expérience possède une vertu d'apprentissage. Nous nous attachons à la théorie de l'explicitation de l'expérience de VERMERSCH. En effet, décomposer et décrire son expérience a pour fonction de générer une conscientisation des acquis expérimentiels. « La mise en mot [...] est une des clefs de la conceptualisation. La production de cette mise en mots opérée à partir du réfléchissement vécu, je l'appellerais le savoir expérimentiel » (VERMERSCH. 1994. p83). Nous entendons dans cette idée qu'une pratique associée à la mise en écriture permet grâce à la manipulation de ses codes scripturaux de venir symboliser, représenter l'agir et la pensée liée à cet agir.

Ecrire son expérience, d'abord pour soi, c'est prendre le risque de se raconter agissant, mais aussi pour rendre compte de sa pratique à l'autre. C'est aussi prendre le risque de

montrer à l'autre sont rapport à l'écriture. Le fait que les écrits restent engage d'une certaine manière son auteur à une limite qui est que l'on ne peut pas tout dire comme on le ressent, et préfigure en pensée. L'écriture active une articulation entre agir, penser, écrire, repenser son agir et peut engager un dialogue avec soi-même sans fin. Mais, il faut pour autant, un moment, mettre un point final à ce que l'on a écrit pour permettre la lecture du récit par un autre. C'est une prise de risque, une appréhension du jugement du lecteur, l'écriture étant perçue comme une manière d'entrevoir l'intime en action et en pensée.

Ainsi, l'écriture se formalise dans la cadre d'une médiation sociale et génère ainsi ce qu'André GEAY appelle la prise de conscience par le langage dans sa forme scripturale. En effet « le conceptuel de l'action risque de s'épuiser dans la réussite. Pour que la technique ne se réduise pas à une gestuelle, mais soit une culture il faut la médiation des représentations et du langage » (VYGOTSKY. (1985). Pensée et Langage. Cité par André GEAY. 1998. p122).

Par conséquent, nous appréhendons l'écriture comme une interface de l'alternance car elle permet de créer des reliances entre la pratique et la théorie par la formalisation scripturale. L'écriture appartiendrait à la dimension personnelle des interfaces modélisées par le modèle de l'alternance intégrative d'André GEAY. Nous adhérons à cette interrogation de Catherine GUILLAUMIN « la réflexivité comme manière d'être au monde ne constitue-t-elle pas une forme d'alternance intégrative entre pensée et action. » (GUILLAUMIN. 2012. p158) puisque c'est ce que nous avons pressenti en découvrant le monde de la formation professionnelle et l'invitation des formateurs à engager les élèves dans une dynamique d'écriture et narration de l'expérience afin de produire un dialogue réflexif de ce qui est entrepris et de créer un lien d'articulation entre le faire et le penser du faire. Une invitation à s'impliquer par l'écriture de l'expérience singulière.

5. Naissance d'une problématique : la rencontre entre contexte et concepts

Nous allons dans un premier temps, relier tous ces concepts avec le contexte afin de construire notre problématique.

Notre question de départ nous a permis de signifier notre champ de recherche, il nous faut à présent la focaliser et choisir un angle d'approche.

Si nous souhaitons aborder la pratique réflexive des formateurs de l'alternance dans le cadre de l'accompagnement pédagogique de l'écriture de l'expérience des élèves, il nous est nécessaire de déterminer par quelle (s) fenêtre(s) nous choisissons d'interroger ce questionnement.

Commençons pour cela par élaborer concepts et constats, c'est-à-dire cherchons à faire vivre les concepts dans la réalité de notre contexte. Cette démarche parce qu'« expliquer un phénomène social consiste à le mettre en relation avec autre chose » (QUIVY, 2011, p90).

Nous entamerons donc, cette démarche par nous centrer sur les élèves pour aller vers notre cœur de recherche la pratique réflexive des formateurs, en passant par la pratique pédagogique et la pédagogie de l'alternance avec en filigrane cette variable qui relie nos protagonistes (élèves et formateurs) l'écriture et plus précisément celle de l'expérience.

Nous utiliserons le « si » dans notre raisonnement comme fonction d'argumentation, afin d'articuler les références et les inférences, en référence à la théorie de l'enquête de John DEWEY.

Les références sont les données de ce qui est réellement présent, nous précisons nos concepts, nos observations dans le contexte. Et les inférences représentent ce qui est déductible, elles sont suppositions. Voici, la démarche sur laquelle nous allons nous appuyer pour élaborer notre raisonnement qui va suivre.

Si les élèves, qui nous concernent dans le contexte que nous observons, ont choisi la voie professionnelle dans l'espoir de trouver une identité par rapport au système scolaire. Nous pensons qu'ils optent pour cette direction parce qu'ils n'ont pas trouvé leur place dans le système scolaire classique. Le temps passé à l'école est réduit, la pratique professionnelle est valorisée, il semble dans leur discours que ces conditions soient attractives et motivantes. Elles donneraient aux élèves un nouvel élan pour une formation. On peut, légitimement, penser qu'ils entretiennent avec les obligations scolaires une attitude réfractaire non pas à cause d'une opposition par principes, mais plus comme une résultante de leurs parcours scolaire. En effet, ils vivent avec l'appréhension de ne pas être reconnus en tant que sujet capables. Si, nous nous attachons à considérer l'écriture et les représentations sociales inhérentes qui font d'elle une pratique se voulant à la fois technique, académique et littéraire, une pratique réservée, d'une certaine manière à une

élite intellectuelle, on peut envisager que si les élèves n'ont pas rencontré de dispositifs scolaires ou autres qui ont pu leur permettre de cultiver une visée émancipatrice de l'écriture, ils envisagent alors, cette pratique scripturale dans sa dimension scolaire (grammaire, conjugaison, vocabulaire, syntaxe...). On en déduit, ainsi que leur rapport à l'écriture est vécu comme une souffrance, comme une réalisation inaccessible pour eux. Dans cette école de l'alternance, des dits « travaux d'alternance » (fiches techniques et fiches d'activités) sont sollicités auprès des élèves. Travaux qui sont à réaliser entre les temps de formation et les temps de stage professionnel, c'est-à-dire dans un temps autre, dans un ailleurs pour favoriser la mise en réflexion. Les élèves sont invités à réaliser des fiches techniques, des fiches d'activités de situations vécues sur le stage et ces écrits sont repris dans des entretiens individuels avec les formateurs comme support pour un dialogue apprenant-formateur. Force est de constater que cette pratique semble contraindre les élèves qui manifestent un rapport timide et fragile à cette pratique.

Si les pédagogues de l'alternance ont pour mission de la favoriser chez les élèves, alors ils leur incombent d'initier aussi cette mise en écriture de l'expérience. L'écriture étant un élément facilitateur dans le sens d'un moteur, d'un activateur, par ses fonctions réflexives et de conscientisation des acquis expérientiels, au processus de formation par alternance. Notre démarche consiste à faire dire aux formateurs quelle(s) posture(s) et méthode(s) pédagogique(s) ils utilisent pour favoriser cette pratique de l'écriture de l'expérience chez les élèves. Autrement dit comment ils accompagnent les élèves à devenir des praticiens réflexifs. Elle réside dans l'attention que nous allons porter sur l'analyse que concrétisent les formateurs dans leur discours sur le travail d'écriture des élèves. Nous envisageons d'accéder aux moyens qu'ils mettent en œuvre pour renouveler leur pratique pédagogique.

C'est ainsi que notre recherche cherche à savoir comment, au travers de l'explication de leurs postures et méthodes pédagogiques d'accompagnement des élèves dans l'écriture de leur expérience de stage, les formateurs mettent en exergue leur pratique réflexive et nous parle ainsi de leur rapport avec l'écriture. Cette dernière étant support de réflexivité nous cherchons à percevoir comment les formateurs réfléchissent leur propre réflexivité.

Le support de notre question de départ et ce raisonnement nous permet d'explicitier les hypothèses sur lesquelles nous allons fonder notre recherche. Celles-ci se déclinent en cinq pôles :

- Nous considérons que par essence de la pédagogie, la pratique réflexive existe puisqu'elle permet aux formateurs de se renouveler dans leur pratique pédagogique.
- Nous pensons que la pratique réflexive est au service de la pratique pédagogique, dans le sens où elle permet aux formateurs de l'alternance d'adapter leur(s) posture(s) et méthode(s) pédagogiques aux problématiques des élèves.
- La pratique réflexive se fonde sur l'écriture, c'est-à-dire sur l'analyse que font les formateurs des écrits réalisés par les élèves. Les formateurs utiliseraient ce support comme initiateur de dialogue pédagogique.
- L'écriture, comme point d'articulation dans la relation formateur-élèves, est support de représentations sociales. Nous pensons que cette représentation fantasmatique (raison scolaire de l'écriture) autour de l'écriture vient nourrir un nivellement ou une incompréhension dans le dialogue formateur-élèves.
- Enfin, l'écriture, activité cognitive qui demande de mettre en suspens et au ralenti la pensée, demande à ceux qui la pratiquent une reconnaissance personnelle et individuelles de ses propres dynamiques de réflexion. Pour parvenir à exprimer par écrit ce qu'il pense, il faut déjà que le sujet ait intériorisé quelque chose de sa pratique ; l'écriture apparaîtrait alors comme une activité métacognitive, par laquelle on met en forme des savoirs tacites, pour soi-même et pour les transmettre à d'autres. En ce sens, l'écriture serait une pratique réflexive s'appuyant elle-même sur une réflexivité préalable, mise à distance de son propre savoir, de son propre geste, processus qui réclame une initiation et donc du temps, ce qui n'est pas facilité par une époque qui exige une maîtrise et des résultats toujours plus rapides

Ce raisonnement entre références et inférences, nous permet de centrer notre questionnement autour de ce que la réalité nous donne à voir. Si le sens étymologique de problème est *problema*, qui signifie *ce qui est jeté au-devant de moi, ce qui est saillant et m'empêche d'avancer*, alors je m'attacherais à cette dimension de la représentation de l'écriture et déclinerait de la manière suivante ma problématique de recherche :

Comment la mise en sens des élèves concernant la problématique de l'écriture vient résonner dans la pratique réflexive des formateurs ?

Chapitre 2 : La mise au travail d'une problématique. De la méthode à une réalité observable

1. Méthodologie de recherche

Aboutir à une problématique est une des étapes de notre projet de recherche : elle est questionnement et nous incite à partir en quête de recueil de données et de s'en servir pour venir interroger nos concepts et nos hypothèses.

Il nous reste, pour cela, à la confronter à des observations en lien avec la réalité. En effet, « l'observation occupe une place nécessaire dans l'ensemble du dispositif de recherche et participe de sa cohérence générale » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 1995. p142).

La recherche en sciences de l'éducation nécessite une démarche scientifique pour fonder ses résultats. Elle engage le chercheur à créer une démarche valide de rencontre entre ses concepts, ses hypothèses avec des éléments des données factuelles et/ou qualitatives. Ainsi le chercheur découvre ce qui fait résonnance avec ses hypothèses et ce qui les infirme. Il pourra aussi être amené à récolter des résultats qui ouvrent son phénomène de recherche puisque « le sens profond de l'empirisme est de se mettre systématiquement et délibérément en situation d'être surpris » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 1995. p143).

Elle implique ainsi, de la part du chercheur une observation du phénomène étudié ainsi que l'analyse des données observées et recueillies. En effet « l'observation comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse [...] est soumis à l'épreuve des faits confrontés à des données observables » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 1995. p142).

Au préalable de notre démarche, nous avons construit, comme le suggère le manuel de recherche en sciences sociales, notre expérimentation en répondant à trois questions

- « observer quoi ? » : Nous cherchons ici à observer la pratique réflexive

- « observer qui ? » : notre intérêt se centre sur les formateurs de la formation professionnelle et leur analyse du phénomène de la pratique réflexive
- « Comment ? » : c'est-à-dire quelle méthode nous semble appropriée pour observer le phénomène que nous étudions. Nous vous expliquerons par la suite, les raisons qui nous ont permis de choisir la méthode qualitative des entretiens semi-directifs

Nous vous laissons découvrir la construction de notre exploration à travers la présentation de notre méthodologie de recueil de données, ainsi que la manière dont nous avons élaboré notre instrument d'observation, ainsi que la population observée et enfin la présentation de notre cadre d'analyse des données recueillies.

1.1. Guide d'entretien

Nous considérons notre domaine de recherche comme phénomène abstrait, dans le sens où la pratique réflexive une activité qui se passe en pensée, une activité essentiellement interne à l'individu et est donc difficilement observable directement.

Cette compréhension de notre thématique de recherche nous a donc amené à utiliser une méthode qualitative celle-ci nous permettant d'accéder aux représentations que suscite cette thématique chez les membres de la population concernée. Pour mettre en lumière les représentations, nous envisageons de nous appuyer sur le discours de notre public cible. Comme, il est justifié dans le manuel de recherches en sciences sociales, la méthode qui semble la plus appropriée dans une recherche qualitative qui cherche à illustrer « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 1995. p172) consiste à utiliser des entretiens semi-directifs avec des moments d'explicitations.

Au travers du discours de moments d'explicitations, nous cherchons à faire mettre en mots, à faire dire « l'implicite du vécu » et par conséquent à mettre en exergue la réflexivité de ce qui a été réfléchi dans l'action, ce que nous pouvons appeler « le passage à l'explicite de la conscience réfléchie » (VERMERSCH. 2004. p72). La description de situations nous permettra ainsi de cerner les savoirs impliqués dans et sur l'action, les représentations et les jugements sous-jacents dans l'agir.

La méthode des entretiens semi-directifs est une démarche qui invite l'interviewé à exprimer ses perceptions, ses analyses, ses expériences et représentations d'une situation, d'un phénomène. Il invite ainsi l'interviewé à narrer et se veut impliquante pour celui-ci. C'est la raison pour laquelle, le chercheur doit faire preuve d'une certaine habileté à créer avec son sujet-interrogé une certaine confiance et un certain respect, à lui assurer la confidentialité du contenu de l'entretien ainsi que son anonymat et enfin, il est nécessaire de lui expliciter l'objectif de cette interview. Le chercheur expliquera aussi qu'il enregistre la conversation dans le but de la retranscrire et d'en analyser le contenu.

Dans la procédure, l'entretien semi-directif est construit autour de questions ouvertes, qui permettent le dialogue et favorise l'expression de l'interviewé. Cette démarche nécessite du chercheur qu'il ait établi un guide d'entretien au regard de ses hypothèses de recherche. Cependant, ce guide reste bien un fil conducteur, il reste pour le chercheur un repère dans le dialogue avec le sujet-interviewé. Il est un repère pour conduire et recentrer l'entretien. Il ne doit pas contraindre l'interviewé, le chercheur cherche à laisser-venir afin que l'interviewé « puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 1995. p171).

Comme le préconise la méthodologie de l'entretien, nous avons construit un guide d'entretien en relation avec notre thématique de recherche ainsi qu'avec nos hypothèses.

Nous avons élaboré celui-ci grâce à notre posture d'observatrice-participante au sein de notre milieu de recherche et au travers des concepts étudiés. Nous avons construit notre guide en organisant d'un côté les problématiques et les concepts associés et mis en regard les questions qui nous semblent opportunes pour répondre à nos hypothèses. Nous avons choisi de l'inclure dans cette partie

1. Représentation fantasmatique et résonnance intergroupe.	questions
Hypothèse : il existe un arbitraire social qui valorise certaines formes du langage	<ul style="list-style-type: none"> • Comment considérez-vous la place de l'écriture dans votre pédagogie ? • D'après votre expérience, quels sont les rapports de vos élèves à l'activité de l'écriture ? • Quels rôles peuvent jouer leurs représentations dans leur rapport à l'écrit ?
Hypothèse : l'écriture n'est pas une activité qui se pratique	Pensez-vous réactualiser vos attentes au regard de

comme une habitude dans les deux groupes : formateurs et élèves	l'investissement des élèves dans le travail d'écriture de l'expérience de stage?
	Pourquoi utilisez-vous beaucoup de support photocopie pour vos cours ?
	Ainsi, pensez-vous avoir réadapté votre pédagogie en fonction des capacités des élèves ?
	Sur quelle dimension pensez-vous qu'il faille se concentrer pour favoriser une écriture plus confiante de la part des élèves ?
Travail de photolangage : mise en sens de l'écriture par les élèves.	Quelle analyse faites-vous de cet exposé sur la représentation des élèves concernant l'écriture ? Comment pensez-vous que l'on pourrait utiliser le contenu de cet exposé dans la didactique de l'alternance ?
2. l'écriture est une activité cognitive complexe. Et elle est un canal de transmission nécessaire dans les formations par alternance (processus de conscientisation et d'apprentissage).	
Hypothèse : Contrairement au langage, pris dans la dimension sociale de l'interaction, l'écriture est un moment d'intra subjectivité → métalinguistique → métacognition « cognition de la cognition » = distanciation. Le soi devient un autre par l'activité de l'écriture	Si vous pouviez inventer un outil, une méthode pédagogique pour favoriser le travail de conscientisation de l'expérience, utiliseriez-vous comme support préférentiellement l'échange langage oral ou l'écriture ?
Hypothèse : dans le dialogue, le rapport au langage est différent, il est au prise avec la dynamique interactionnelle. L'écriture est une activité solitaire qui modifie le rapport au langage et à sa forme scripturale.	Selon vous, est-il possible de travailler l'écriture en s'appuyant sur l'élocution, l'oralité du langage ?
	Comment combinez-vous une pédagogie adressée à un collectif et où il faut rester attentifs aux spécificités de chacun ?
	Pensez-vous que les contraintes que représente l'activité scolaire de l'écriture nuisent à l'enseignement de votre discipline ?

Comme prémisses à ces entretiens avec les formateurs, nous avons souhaité élaborer un travail de mise en sens autour des notions d'écriture et d'observations avec les élèves, en

nous appuyant sur un travail de photo langage. En effet, cette démarche, grâce à des supports photographiques et imagés, présente l'intérêt de faciliter l'expression des représentations.

La raison de notre démarche s'appuie sur ce que nous avons énoncé dans notre recherche conceptuelle au sujet de la pédagogie de l'alternance. Une considération interactionnelle inter élèves-formateurs dans la dynamique pédagogique, nous laisse présupposer que le groupe des élèves est un des supports pour la réflexivité pédagogique de formateurs.

Pour ce préambule à notre démarche de recherche, nous avons rassemblé douze élèves dans deux classes différentes, de même niveau et préparant le même diplôme. Concernant, la sélection des élèves, nous avons procédé de cette manière :

- Pour la classe1 : après avoir pris connaissance du contenu de chaque cahier de liaison de chaque élève, nous avons composé un groupe hétérogène au regard de leur habileté à l'activité de l'écriture de l'expérience
- Pour la classe2 : Nous n'avons pas eu accès aux contenus de leur cahier de liaison, nous sommes donc allées dans leur groupe classe lors d'un bilan de fin de semaine afin de présenter notre projet d'atelier de photolangage et avons sollicité la participation volontaire des élèves.

Ensuite, nous avons sollicité chacun des élèves à rassembler 2 photos qui évoquent pour eux l'écriture et l'observation en vue de collecter une banque d'image pour l'atelier collectif. (cf annexe p 73-76 pour consulter le compte-rendu de cet atelier)

Suite à cet atelier, nous avons élaboré ensemble une synthèse de ce travail, que nous avons présenté, à l'oral, aux deux groupes classes ainsi qu'à leurs formatrices responsables, dispositif au cours duquel s'est ouvert un dialogue entre les différents membres présents.

Les entretiens semi-directifs avec les formatrices-responsables font suite à cette présentation.

1.2. Choix du public

Nous avons donc sélectionné les deux formatrices responsables suite au travail d'élaboration groupale des élèves autour des notions de l'écriture et de l'observation. Nous concevons ce préambule comme support pour ouvrir un dialogue.

- C. est formatrice en MFR depuis quatorze ans. Avant d'intégrer les Maisons familiales et rurales, et de préparer la formation interne aux MFR à la fonction de moniteur, elle a préparé une maîtrise d'histoire médiévale. Elle enseigne plus précisément l'histoire-géographie et le français à des classes allant de la quatrième à la terminale. Elle est, cette année responsable d'une classe de seconde professionnelle.
- D. est formatrice en Maisons familiales et rurales depuis vingt ans. Elle est conseillère en économie sociale et familiale de formation initiale. Elle a déjà enseigné des matières générales comme le français ou les sciences de la vie et de la terre, mais intervient essentiellement dans le champ des matières professionnelles (entretien des locaux, cuisine, services à la personne, connaissances des structures et des publics...) et anime des travaux pratiques.

Les deux professionnelles que nous avons sélectionné sont toutes deux responsables d'une classe de seconde professionnelle et ont toutes deux la commune mission d'accompagner individuellement chaque élève dans leur travaux d'alternance (fiches techniques, fiches d'activité et fiches socio-éducative : support d'écriture de l'expérience professionnelle). Elles participent donc à l'accompagnement pédagogique des élèves dans l'élaboration de l'écriture de leur expérience.

Ce qui a motivé notre choix c'est de faire rencontrer les discours de ces deux professionnelles autour de nos hypothèses de recherche. En effet, ces dernières se voient attribuer la même mission d'accompagnement individuel des élèves dans l'élaboration scripturale de l'expérience et ont en charge des enseignements « aux logiques contradictoires » mais qui doivent se rencontrer dans une pédagogie de l'alternance en faveur des élèves-apprenant.

1.3. Conventions d'écriture

Pour se référer au contenu de nos entretiens, nous avons construit une retranscription intégrale de nos entretiens enregistrés. L'analyse de contenu exige cette procédure afin de pouvoir récolter tout le contenu de l'échange. En effet, « la retranscription intégrale permet aussi d'éviter trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui serait jugées à priori inintéressantes, ce qui pourrait se révéler inexacte au fil de l'analyse » » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 1995. p199).

Nous avons inséré le contenu dans un tableau en séparant chaque interlocution. Chaque interlocution est numérotée (L n°-n°). Les interlocuteurs sont différenciés de la manière suivante : Nous avons représenté l'interviewé par la première lettre de son prénom en majuscule, ici D ou C, et en tant qu'enquêteur nous nous sommes représentés par la première lettre du prénom de l'interviewé en minuscule.

Prenons un exemple, pour imager notre discours :

L 7-10	<ul style="list-style-type: none">- c3:Donc, Ah, oui, ça fait... Silence... ça fait, 14- C3: Oui,Oui, ça va faire ma <u>15ème année</u>, Oui, Ouais, oui, oui (<i>petits rires</i>)
--------	--

Dans cet énoncé, nous considérons l'interlocution n°3, dans laquelle, nous sommes représenté par le « c », et la discours de l'interviewé par le « C », de la ligne 7 à la ligne 10.

1.4. Construction d'une démarche d'analyse

Notre recherche fonde son exploration de la réalité au travers d'une observation qualitative, puisqu'elle utilise la méthode des entretiens semi-directifs. Cette démarche méthodologique ne peut se résoudre qu'au travers d'une analyse de contenu. En effet, ce que nous cherchons à mettre en lumière, s'instaure sur le discours, le dire de nos interviewés. L'objectif d'entretiens semi-directifs est de permettre d'avoir accès aux représentations des interviewés au sujet d'un thème.

L'analyse de contenu nous engage donc dans un travail d'exploration et de mise en sens du discours. Elle nous invite à segmenter les propos, à les articuler les uns avec les autres, et à leur donner une portée significative en regard de nos hypothèses. En effet, « L'analyse de contenu cherche à savoir ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se penche » (BARDIN. 1977. p48), et nécessite de construire un modèle analytique afin d'objectiver le plus possible la lecture qui en sera faite. Et de ce fait, l'analyse de contenu contraint le chercheur à élaborer un cadre d'indicateurs analytiques qui permet de dégager la portée interprétative du discours des interviewés. Elle ne peut se faire sur fond d'intuition, puisqu'elle doit prendre sens grâce à une comparaison croisée entre les discours des différents interviewés ainsi qu'avec les hypothèses théoriques qui ont été formalisés.

Conformément à ce qu'exige le travail d'analyse de contenu, nous avons donc élaboré notre structure de compréhension du dire des formateurs. Nous avons, par conséquent établi, un processus de distanciation avec le discours. Effectivement, cette démarche oblige à mettre en œuvre « des procédures techniques relativement précises » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 1995. p206) qui protège l'interprétation des résultats de l'influence des représentations et des valeurs du chercheur.

Unités de sens

Pour cela nous avons, d'abord, opéré une lecture flottante du discours, nous permettant de distinguer les unités de sens (mise en forme **surligné et gras** dans la grille d'analyse des entretiens en annexe). Cette démarche première nous permettant de déceler les indicateurs du discours grâce à « des opérations de découpage du texte en unités comparables, de catégorisation pour l'analyse thématique » (BARDIN. 1977. p131).

Cette pré-élaboration à l'interprétation, permet ainsi de repérer les thèmes abordés dans le discours des interviewés, considérant le thème comme « unité de significations qui se dégage naturellement d'un texte analysé » (BARDIN. 1977. p136). Ainsi, le repérage des thématiques dans le discours se construit « selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture. Le texte peut-être découpé en unités constituantes, en énoncés et propositions porteurs de significations isolables » (BARDIN. 1977. p136). Les significations viennent prendre sens dans une articulation dialoguée entre nos interrogations explicitées et la réponse explicitée par le discours de l'interviewé. Une

dimension interpersonnelle se joue dans cette dynamique interview. La considération des thématiques se fondent en créant des regards entre les thématiques du discours et les hypothèses formulées dans la partie conceptuelle.

Thématiques

Cette deuxième étape de l'analyse s'est construite grâce à une analyse thématique et structurelle. Thématique puisque nous avons travaillé à recenser les thèmes évoqués par les locuteurs, leur fréquence et les jugements produits à leur sujet. Structurelle, parce que nous avons concentré notre regard sur la manière dont s'articulent et se structurent les thèmes abordés. Grâce à ces méthodes d'analyse nous avons pu produire des inférences, c'est-à-dire, déduire de manière logique des « connaissances relatives aux conditions de production, à l'aide d'indicateurs ». (BARDIN. 1977. p43). Indicateurs que nous avons établi comme suit :

Si nos élaborations conceptuelles déterminent la pratique pédagogique comme une activité réflexive puisqu'elle prend forme dans une circulation entre l'action et la pensée de l'action, alors nous avons fait le choix de réfléchir le discours des formatrices en fonction des thèmes référant aux méthodes pédagogiques et à la posture d'accompagnement. Concernant les méthodes pédagogiques, nous nous sommes attachées aux indicateurs verbe d'action, à l'explicitation du faire dans la résolution de problématique singulière et dans la description de situations. Au sujet de la posture, nous avons concentré notre attention sur la sémantique des mots se référant à la conception de l'accompagnement de Maëla PAUL, avec la triade articulée de postures oscillant entre les notions de « guider », « escorter » et « conduire » (PAUL,M. 2010. p149).

Si la pratique pédagogique se pense en interdépendance avec les élèves, nous repérerons les unités de sens qui se réfèrent aux élèves. Nous avons cherché ainsi à mettre en corrélation les unités de sens dans lesquelles les pronoms personnels viennent se répondre, s'inclure ou s'exclure, et nous examinerons dans quelles significations, ils se rencontrent. A travers, cette typologie analytique, nous souhaitons détecter, les moments où les pronoms personnels « ils », comme référence aux élèves, et « je », comme référence au formateur, sont évoqués.

A propos de la considération de l'écriture nous réfléchirons la représentation que s'en font les formatrices en portant intérêt aux cooccurrences, c'est-à-dire en décelant les thématiques avec lesquelles ce support pédagogique est articulé, associé. Comme pour les thématiques précédentes, nous avons focalisé notre attention sur la sémantique, les protagonistes énoncés, l'évocation de méthode et posture pédagogiques ainsi que sur l'expression, c'est à dire « la forme de communication dont les caractéristiques apportent une information sur l'état d'esprit du locuteur et ses dispositions idéologiques » (VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. 1995. p208) et l'énonciation, permettant de révéler la dynamique du discours.

Concepts

Au cours, de cette dernière étape, grâce aux multiples inférences et interprétations produites par l'analyse de contenu, nous avons cherché à croiser les thématiques avec nos hypothèses et notre élaboration conceptuelle.

C'est-à-dire que nous avons fait des allers-retour entre le contenu de l'analyse thématique et notre approche conceptuelle.

De cette manière, nous avons pu voir ce qui dans le contenu des entretiens venaient résonner, enrichir ou infirmer nos conceptions théoriques.

2. Analyse

Nous allons diriger notre attention sur ce que nos interviewés, les formatrices de la MFR, ont à nous dire au sujet de notre questionnement. Cette démarche analytique soutient notre démarche de recherche puisqu'elle nous invite à faire apparaître, clarifier et synthétiser le discours de nos interviewés.

Afin d'élaborer cette phase d'organisation du dire des formatrices, nous avons travaillé à partir d'une grille-construite comme un brouillon, organisée comme le résumé notre plan qui suit. Grâce à cette grille organisatrice, nous avons inscrit les propos recueillis en résonnance avec les thématiques concernant notre problématique. Ce cheminement nous a semblé nécessaire pour structurer les propos de nos entretiens et permettre l'articulation, qui viendra comme finalisation, avec nos hypothèses de recherche.

2.1. Les dimensions fondatrices de la pratique réflexive dans la pratique pédagogique

2.1.1. Les méthodes pédagogiques

Ce que nous relevons, dans l'aspect méthodologique de la pratique pédagogique et qui revient plusieurs fois dans les propos des formatrices est cette nécessité pour favoriser la compréhension des contenus pédagogiques d'user de re- préfixe exprimant la réitération- comme une manière de dire et faire autrement.

Pour C- notre formatrice en charge de l'enseignement, notamment, du théorique du français- explicite l'usage de la répétition de la manière suivante

- (L 183-192) C27: « Oui, moi souvent. Je repars toujours du début, tu sais, on est souvent dans la répétition, on reprend »
- (L 227-234) C33: « Ben, par des répétitions de l'exercice. Non, c'est vraiment du on refait, on refait des exercices sous différentes formes »
- (L 413-430) C54 : »Donc, c'est pour ça que je te dis la répétition, répéter, répéter, euh refaire les choses différemment »

- C106: « Oui, oui, oui, c'est la reformulation, puis je te dis varier les, pour le même objectif, varier les supports, les moyens. Ah, oui, ça c'est, Parce que par un biais ça ne va peut-être pas réussir mais d'une autre façon, ils vont y arriver. Voilà, après chacun va y trouver sa petite euh, comment dire, va semer ses petits cailloux sur son chemin. »

La pratique de la répétition consiste à renouveler le fond et la forme de la pratique pédagogique, dans son discours, dans ses propositions instructives, avec l'objectif qu'à un moment, ce processus fera sens chez les élèves. C, évoque l'idée de biais, comme pour signifier qu'elle se doit de proposer différentes formes d'explicitation de son contenu pour s'adapter à la diversité et la pluralité constitutive du groupe-classe.

Quant à D- formatrice en charge de l'enseignement des matières professionnelles- elle utilise la réitération comme matière pour renouveler le discours, le dire dans le lien théorie-pratique. Elle utilise pour cela le terme de reformulation

- (L 466-499) D40 : « Donc, il faut quand même passer par une phase d'explications, de reformulation pour faire avant, là comme tu as fait dans le travail préalable, de faire appel à leur vécu, donc là ça leur parle »
- (L 534-545) D44 : « je fais tout un travail de reformulation à l'oral [...]. Je les oblige à me faire des phrases, à reprendre la question, à reformuler la réponse »
- (L 703-716) D58: « Ah, oui, moi je suis toujours dans la reformulation »
- (L 589-603) D49: « Après, je pense que il y a des difficultés de compréhension. Parce que certains quand on leur dit, bon tu viens de me dire cette phrase-là, essaies de la reformuler autrement pour qu'elle ait tel sens par exemple »
- (L 771-811) D 65 : « ceux qui ont recopié avec leurs mots si on les aide à reformuler les choses, ils ont mieux compris »

Nous comprenons que le support de la reformulation est un appui pédagogique pour accompagner et favoriser l'expression. Ce processus de renouvellement du dire permet à la formatrice de saisir ce qui a été compris de l'enseignement théorique en articulation avec l'agir de la pratique. En effet, cette explicitation pédagogique s'explicite dans le dire de l'expérience.

2.1.2. La posture d'accompagnement

Les formatrices empruntent des verbes qui expriment l'acte d'accompagner. Elles évoquent le fait que la transmission pédagogique ne se formalise pas que dans le partage de contenus et qu'elle est soutenue par une dimension relationnelle dont le formateur serait un instigateur. Elles mettent en avant le fait qu'un processus de formation s'accompagne.

Dans le discours des deux formatrices, les verbes amener/mener sont utilisés à plusieurs reprises et évoquent l'idée de conduire les élèves à accomplir une action, ou à le mener vers des objectifs.

La formatrice en charge de l'enseignement du français parle de l'accompagnement en terme de faire naître l'expression des élèves.

- (L 172-176) C25: « Pour les amener à ce qu'ils, euh, ils arrivent à leur synthèse »
- (L 177-182) C26 : « pour les amener peut-être à dire »

Cette même formatrice utilise la notion d'accompagnement en évoquant l'objectif pédagogique qui se formule dans la réussite aux examens, à la certification professionnelle. La posture pédagogique est entendue comme vectrice d'un mouvement vers la réussite.

- (L 793-798) C103 : « ça fait des années qu'on mène des élèves à l'examen, ils sont tous partis, pour la plupart avec des rapports de stage qui tenaient la route. »

La formatrice en charge de l'enseignement des matières professionnelles, utilise la notion d'accompagnement dans la formation en lien avec l'idée de susciter une réflexion sur l'agir, le dire de l'agir et à l'approfondir.

- (L 508-533) D43 : « à l'oral, on va pouvoir rebondir sur ce qu'ils disent, c'est à dire qu'on peut les amener à approfondir une réponse qu'ils ont donné. »
- (L 609-702) D57 : « Je pense que c'est là, c'est nous, tout notre travail à nous de les amener à parler autrement, à s'exprimer autrement. »

- (L 920-955) D78 : « Et puis, les amener à prendre conscience de[...] là, on va les amener aussi à s'interpeller [...] Voilà, donc c'est aussi les amener à s'interpeller au quotidien dans leur manière d'être. »

Nous avons aussi remarqué que dans cette dynamique relationnelle de la pédagogie, les formatrices évoquent une posture qui se porte sur le désir de susciter chez les élèves une certaine réflexion, des réactions. Elles se positionnent dans cette relation pédagogique afin de provoquer, déclencher ou encore éveiller et usent chacune de terme différenciés pour la décrire.

La formatrice en charge de l'enseignement théorique du français emploie le verbe « titiller », comme pour signifier la nécessité de faire naître la participation des élèves.

- (L 107-120) C19 : « si tu ne les titilles pas, si tu ne reformules pas à leur place, ils vont pas faire. »
- (L 121-126) C20 : « si tu ne les titilles pas, ils te disent... si tu leur demandes comment s'est passé le stage, Ben c'était bien. »

Tandis que la formatrice en charge de l'enseignement des matières professionnelles, utilise le verbe « interpeller », entendu comme démarche pour faire prendre conscience aux élèves leur manière de dire l'expérience, leur manière d'agir, développer leur penser sur leur agir.

- (L 139-157) D16 : « un temps avec eux pour aller plus loin pour les interpeller »
- (L 160-193) D18 : « ... en cours, les interpeller par rapport à des situations ? [...] Les interpeller dans leur quotidien de stage sur qu'est-ce qu'elles font. »
- (L 194-205) D19 : « comment elles observent la personne ? Voilà, c'est les interpeller. »
- (L 920-955) D78 : « Ou alors, à l'inverse : « ben oui, mais en stage, on ne frappe pas on rentre ». ah, d'accord. Donc, là, on va les amener aussi à s'interpeller. Voilà, c'est en stage. Est-ce que toute l'équipe fonctionne comme ça ? Est-ce que moi, ça correspond à mes valeurs ? Est-ce que je suis obligé de faire comme les personnes de l'équipe ? Voilà, donc c'est aussi les amener à s'interpeller au quotidien dans leur manière d'être. »

Nous comprenons que, dans ces deux discours, l'intérêt de telles postures, évoquées, certes avec des termes forts, prouvent l'implication et la volonté de la part des formatrices de susciter réflexion et interrogation chez les élèves, pour favoriser, développer leur réflexivité sur l'expérience.

2.1.3. Les élèves

Les formatrices soulèvent au travers de leurs dires de leur pratique, que celle-ci s'accomplit dans et sur l'action en fonction de ce que les élèves leur renvoient. Elles peuvent réfléchir leurs méthodes, postures et contenus pédagogiques grâce à l'inter-agissement des élèves.

La formatrice du français explique qu'il est essentiel de considérer individuellement les élèves et que cette dimension invite bien à réajuster sa pratique ou à la réfléchir :

- (L138-151) C22 : « Moi, je dirais que ça dépend des élèves. Ça dépend vraiment des élèves. »
- (L 159-159) C23: « il n'y a pas une règle générale. C'est vraiment, t'as des voilà. Tu en certains, ça va être beaucoup plus facile de passer par l'oral pour aller vers l'écrit et puis d'autres c'est l'inverse. »

Elle décrit une situation singulière d'enseignement au cours duquel elle a été amenée à individualiser son enseignement afin de répondre le mieux possible aux besoins des élèves. La pratique réflexive de l'agir pédagogique, en fonction des élèves, s'opère dans l'action.

- (L 326-369) C46: « Ben, oui. Alors par contre, il y en a pour qui c'est très facile et qui parfois s'ennuie. Par exemple, là je vois bien dans la classe numéro un, là, il y en a 3, 4 qui eux, ouais, hum, ouais, bon, elles ont vite terminé, c'est acquis depuis longtemps, tu sens que c'est bien solide et puis du coup, ben elles sont en attentes. Alors, bon. Là, je vois, là, M. Et O. ce matin, je leur ais dis bon, vous allez faire, on va passer, vous allez avancer sur les exercices suivants. Parce qu'elles sont en attente et puis ça peut être pénible pour elles. »

La réflexivité pédagogique semble se renouveler grâce au miroir que deviennent les élèves

pour la formatrice, ainsi dans deux interlocutions, C nous raconte comment les élèves « nourrissent » sa pratique pédagogique :

- (L925-945) C112 : « oui, ça se nourrit. Bon, c'est intéressant aussi. Alors que si on avait un même niveau de classe, je ne pense pas que ce serait forcément aussi riche [...]... oui, c'est vraiment le terme que tu as employé, tu te nourris, d'un cours exécrable que tu as passé en 4ème. *Rires* Bon, tu te dis, ben là oui, ça n'a pas fonctionné, tu vas t'approprier ça, tu te dis bon, ben là avec les terminales, ben je vais essayer de faire comme ça et puis je vais peut-être pouvoir le re-transposer en 4ème. Tu vois, c'est des vases qui se, oui ça se transvasent. Enfin, moi je fonctionne comme ça en tous cas. »

Et dans l'interlocution n°113 (L 946-952), elle précise que les élèves sont un miroir qui permet de regarder sa pratique :

- c113: « C'est intéressant, je trouve de se dire que c'est aussi les élèves qui du coup vous mettent au travail, en fait, qui fait avancer votre pratique. »
- C113: « oh, ben oui, c'est ce qu'ils te renvoient aussi. Oui, oui, oui. Hum...Hum....*silence*. »

Les formatrices interrogent leur pratique et leur implication dans certaines difficultés ou obstacles rencontrés par les élèves. Elles considèrent qu'une problématique relevée chez les élèves peut venir en résonnance dans une dynamique intergroupe à une problématique qui relève de leur pédagogie :

- (L 608-624) C81: « Et, tu vois, c'est ça qui est difficile de leur, de leur... Tu vois, elles cloisonnent. Alors, c'est peut-être nous qui cloisonnons. »
- (L 340-347) D29: « Oui, mais ça c'est la difficulté aussi de se les approprier les mots professionnels. Alors, maintenant, on peut s'interroger : est-ce que pour eux, ça donne sens ? »

La formatrice D, de l'enseignement des matières professionnelles soulignent la place du groupe dans la dynamique pédagogique, il est considéré comme un élément central dans le travail de mise en mots, mise en sens de la théorie-pratique :

- (L 684-688) D56: « Ben souvent, je demande à d'autres de reformuler, ce n'est pas moi qui reformule. »
- (L 689- 702) D57: « Hum. C'est comme trouver des synonymes de mots, c'est le groupe qui donne. »

De la même manière, les élèves et leur expérience sont un substrat pour alimenter les contenus pédagogique, de références expérientielles. La formatrice D chargée des matières professionnelles ouvre même le champ de l'enrichissement du contenu de ses cours à la culture familiale dont sont porteurs les élèves. Elle prête attention, d'ailleurs à ne pas venir heurter les références, professionnelles et familiales, des apprenants.

- (L 348-359) D30 : « Oui, voilà. Pour ne pas être aussi dans un jugement, aussi de ce qui se pratique chez eux. Là, il faut faire attention aussi, là, il y a les références familiales. »
- (L 387-359) D32 : « on voit que c'est un peu violent parce que l'on remet en cause des pratiques familiales. Voilà. Et, notamment dans l'alimentation, je fais très attention. »

Dans cet élan pédagogique, elle précise aussi comment elle est obligée de penser ces cours théorique de la pratique professionnelle en fonction de ce que lui renvoie les élèves et évoque le besoin d'être dans un contenu concret, palpable.

- (L 496-359) D40 : « de faire appel à leur vécu, donc là ça leur parle. Parce qu'ils ont quand même su exprimer pour chaque sens des situations de stage. Donc, ça pour eux, c'est parlant et c'est ça qui est important, sinon ça ne prend pas sens pour eux. »
- (L 733-742) D60 : « Hum. Oui, parce que je pense que quel que soit les cours, je vois même en SVT, les 4ème, 3ème, soit je fais appel à leur vécu chez eux, [...] au maximum concret pour eux. »

Enfin, cette formatrice D explique comment elle individualise son approche pédagogique en fonction des possibilités des élèves, de ce qu'ils manifestent dans les cours de travaux pratique. Elle nous explique comment elle pense la manière dont ils assimilent la formation

professionnelle et s'appuie pour cela non pas sur l'évaluation du théorique mais sur leur agir. Elle ouvre son champ d'observation pour entrevoir chacun des élèves dans une dimension plus globalisante.

- (L 972-993) D82 : « c'est quand je fais les visites de stage, où là, je vois leur évolution. »
- (L 994-1010) D83 : « dans le regard qu'ils ont d'eux même, enfin dans leur façon qu'ils ont d'appréhender certaines situations. On voit l'évolution [...] on voit aussi qu'ils ont vécu aussi, enfin bon, voilà qu'ils ont eu une expérience professionnelle parce que même dans leur savoir-être ils évoluent. »

Enfin, nous terminerons, cette partie en soulignant toute l'importance du groupe-classe et des individus élèves dans la réflexivité de la pratique pédagogique en remarquant la fréquence à laquelle les pronoms personnels sujets « ils » et « elles » (en effet, les élèves sont en majorité du genre féminin) apparaissent dans le discours des formatrices, ainsi que dans le dialogue des deux entretiens, nous en avons quantifié 377 occurrences.

2.1. Les représentations de l'écriture et son articulation avec la pédagogie de l'alternance

2.1.1. Les représentations liées à l'écriture

La première considération que nous avons remarquée dans le discours des formatrices concerne l'écriture dans sa relation avec la maîtrise technique du français. Elles s'appuient sur sa conception paradigmatique pour penser l'écriture des élèves. Cette considération est plus détaillée chez l'enseignante en français, mais elle est aussi évoquée par la formatrice des matières professionnelles :

- (L 250-255) C36 : « avec des formes différentes, des textes, simplement des exercices à trous. Enfin, et puis après s'accaparer de ça pour construire un texte soi-même. »
- (L217-226) C32: « Ils ont à ... ne serait-ce que dans la construction de la phrase, à repérer le sujet, le verbe, le complément d'agent. » un texte soi-même. »
- (L 235-242) C34 : « c'est vraiment du rabâchage, hein, du rabâchage euh... »

Avec l'idée sous-jacente, qu'il est nécessaire de consacrer du temps de pédagogie à cette maîtrise technique du français :

- (L 465-467) C60: « Il y avait plus de cours et puis euh de français et de tout. »
- (L 425-445) D37 : « je sais pas mais il y aurait peut-être tout un travail à faire en français. »

Elles envisagent que l'écriture nécessitent une maîtrise technique de la langue française. La considération nous dit que cette maîtrise technique peut favoriser l'émancipation de l'expression personnelle scripturale :

- (L 256-260) C37 : « un passage à l'écriture mais de leur euh, euh..... Enfin, faut que ce soit leur écriture à eux, leur, euh, leur texte à eux. »
- (L 650-660) D53 : « Moi, je suis très exigeante là-dessus, je veux que leur devoir soit rédigé. Je veux que la question soit reprise avec que voilà, que la réponse elle soit rédigée. Il y a une phrase. »

Elles envisagent que la représentation que les élèves se font de cette technique vient freiner leur habileté à s'approprier la pratique de l'écriture. Elles soulignent une relation psychologique avec le rapport à l'écriture, notamment en lien avec l'histoire scolaire des élèves qui sont en difficultés avec cette pratique scripturale :

- (L 345-369) C48 : « Comme ils sont en difficulté pour écrire, euh pour eux, exprimer des choses à l'écrit, c'est, pour certains, c'est une souffrance, hein, on en est là. C'est vraiment, euh et puis des blocages. Tiens, tu vois M., par exemple, elle en est là, elle parce que je pense que peut être qu'on lui a toujours dit qu'elle était, qu'elle avait des difficultés en français et puis qu'elle n'y arrivera jamais. »
- (L 305-326) D26 : « La peur de montrer aussi son écrit. Je pense qu'il y a une gêne d'être jugé par rapport à leur écrit. »
- (L 327-333) D27 : « Certains, oui, je pense que pour eux, de montrer leur écrit, ça peut, ça peut, les freiner, oui. »

2.1.2. Articulation de l'écriture avec une pédagogie de l'alternance

Dans un premier temps, remarquons que pour les formatrices, l'écriture de l'expérience passe par une faculté à l'observation des situations. Ce que les formatrices reprennent de

L'atelier de photolangage est ce lien, fait par les élèves, entre écriture et observation et sur l'utilisation des cinq sens pour décrire une situation professionnelle.

- (L 576-585) C76 : « on était passé par les verbes qui, euh, donc qui amenaient la description et qui passait par les 5 sens. Ça on l'avait fait. Et, ça, je ne savais pas si elles y avaient pensé quand tu, euh ? »
- (L 594-603) C79 : « Elles l'ont fait, voilà mais elles n'ont pas forcément *penser* que sur leur lieu de stage effectivement il y a des choses où elles pourraient se dire *l'observation*, ben qu'est-ce que j'utilise comme sens. »
- (L 407-420) D35 : « il est quand même ressorti, ben les 5 sens qu'on attendait. [...] ils vont revenir avec leurs écrits, donc c'est là que l'on va pouvoir faire l'analyse de si ils sont capables de remettre avec des mots ce qu'ils ont pu expérimenter avec leurs sens. »
- (L 747-762) D62 : « Qu'ils mettent des mots, justement, puis qu'ils puissent observer, développer leur sens de l'observation par écrit. »

Chaque formatrice analyse le rôle de l'écriture de l'expérience dans la pédagogie de l'alternance différemment. Elles lui reconnaissent bien une participation formative et réflexive, mais elles l'articulent autrement dans leur pratique pédagogique.

En effet, la formatrice en charge du français, pense l'écriture comme la résultante d'une réflexivité en amont qui viendrait réalimenter le processus de l'écriture. En effet, elle décrit bien comment l'élaboration de fiches techniques professionnelles est venue nourrir la rédaction des rapports de stage dans les interlocutions C n° 68 à 72 (L 511 à 561). Elle explicite bien comment une écriture de l'expérience enclenche une réflexion sur l'écrire de l'agir qui permet d'enrichir le contenu de l'écriture.

- (L 536-545) C69 : « Le but, c'est qu'elles acquièrent un vocabulaire professionnel et puis qu'elles comprennent pourquoi, elles font les choses. Donc, là, on est un petit peu dans l'analyse, déjà. Déjà mettre des mots, sur ce qu'elles font. »
- (L 554-571) C72 : « qu'elles se sont appropriées pour retravailler aussi le rapport de stage. »

L'expérience est ainsi pensée, par l'enseignante du français, en amont et en aval de l'écriture de l'écriture de l'expérience.

- (L 413-430) C54 : « Au bout de 3 ans, je pense que pour certaines, ça va se décanter, elles vont réussir à analyser leur pratique et passer à l'écriture. »

Enfin, cette dernière considère l'écriture de l'expérience comme une reconnaissance de la professionnalisation.

- (L 503-510) C67 : « l'objectif, c'est ça [...] écrire leur rapport de stage et pouvoir le présenter à l'oral devant un jury professionnel. »
- (L 793-798) C103 : « ça fait des années qu'on mène des élèves à l'examen, ils sont tous partis, pour la plupart avec des rapports de stage qui tenaient la route. »

Pour la formatrice qui s'occupe des matières professionnelles, l'écriture de l'expérience est avant tout un moyen de comprendre l'évolution des élèves, et de penser leur réflexivité professionnelle, c'est-à-dire de voir comment ils agissent et comment ils pensent leurs agirs.

- (L 972-993) D82 : « quand on faisait le suivi des bepa avec le rapport de stage, là on voyait bien l'élève comment il progressait au cours de son rapport et tout ça. »

Elle précise en effet, que l'écriture de l'expérience est une fenêtre sur une situation, elle a une valeur descriptive subjective. L'écriture a quelque chose à dire de son narrateur, elle entrevoit la manière dont il observe la situation et ce qu'il en retire dans sa production scripturale. Elle explique ainsi que l'on possède tous des codes, des schémas, des repères différents pour expliciter une situation.

- (L 866-873) D71 : « Hum. Et puis, en plus on a tous des schémas différents pour exprimer, des codes, des repères différents pour exprimer une pratique. Au moins, décrire quelque chose. Voilà, on va se référer à des codes différents. Des repérages différents. »
- (L 884-905) D74 : « quand on demandait justement une fiche technique à un élève, sur quels critères d'observation il fonctionnait. »
- (L 884-905) D 78 : « Par exemple, on va tout de suite voir, par exemple, la personne, il y en a certains, bon tout de suite, par exemple : « je frappe avant d'entrer, quand je rentre je dis bonjour, quand je rentre je demande si ça va ». qu'il y en a d'autres tout de suite, tac, ils sont dans le technique. Donc, là, on voit déjà. »

Enfin, on peut entendre dans son discours, qu'un bon écrit n'est pas révélateur d'une compréhension de la pratique. Elle soutient qu'un écrit authentique avec ses failles semble enclencher la pensée de et sur l'agir et met en lumière les manières de faire. Le processus réflexif de l'écriture semble se mettre en route dans une trame langagière intrinsèque. On peut repérer le fond de ce discours dans les interlocutions D n° 65 et 66 (L771-811) dont nous avons tiré quelques extraits :

- (L771-811) D65 : « ceux qui ont recopié avec leurs mots si on les aide à reformuler les choses, ils ont mieux compris [...] qu'ils ont compris, ils ont donné, voilà, du sens à ce qu'ils font. »
- (L 771-811) D66 : « on préfère parfois un élève qui a un écrit très moyen et en fait à l'oral, on voit qu'il est très professionnel et que c'est quelqu'un de confiance et qui a compris [...] l'écrit effectivement peut-être très trompeur parce que l'on peut utiliser des termes très pompeux et puis pas savoir ce qu'il y a en dessous. »

2.3. Les freins à la réflexivité

Nous avons pu extraire des deux entretiens, que les formatrices rencontrent des situations qui génèrent de la résistance dans leur réflexivité. Effectivement, elles utilisent des formules langagières qui réfèrent à des notions de difficulté (terme récurrent dans les deux entretiens), et d'onomatopées ou de silences qui laissent entrevoir une certaine sidération de la pensée. De même, nous remarquons que la répétition de mêmes groupes vocables qui se suivent, nous font penser que la pensée est ralentie, et l'interprétons comme production un écho qui viendrait résonner dans la pensée du dire, comme quête d'une explication.

2.3.1. La communication et le langage

Ces impasses réflexives s'inscrivent notamment au cœur même de la communication entre les formatrices et les apprenants. En effet, les formatrices mettent en avant des interférences dans la communication, que ce soit dans l'interaction ou dans l'expression écrite. Elles révèlent chacune à leur manière comment des difficultés à se comprendre dans l'échange langagier empêchent la circulation de la pensée dans la situation. De même, nous pouvons aussi constater que la prise de distance avec ces problématiques engendre difficilement une réflexivité sur l'action.

La formatrice des matières professionnelles nous livre très clairement comment les difficultés de communication rencontrées avec les élèves mettent à mal sa réflexivité pédagogique et viennent entraver le renouvellement de celle-ci. Dans ce qu'elle nous explicite, nous comprenons que si les interlocuteurs n'utilisent pas les mêmes codes langagiers pour s'exprimer et interpréter le discours, cela crée une interférence dans la communication. Nous pouvons imaginer ces situations comme deux individus étrangers qui ne parlent pas la même langue et qui par conséquent ne se comprennent pas.

Appuyons nous sur les interlocutions n°46 et 47, dans lesquelles sont évoqués les freins à la compréhension dans la communication et leurs conséquences sur la réflexivité pédagogique de la formatrice des matières professionnelles. Celle-ci exprime bien son désarroi en utilisant les termes « démunie » ou « difficile ».

- (L 551-576) d46 : « ...vraies difficultés de savoir-faire à l'écrit ? »
(L551-576) D46: « Oh, ben certains, il y a des difficultés de savoir-faire, c'est ce que l'on disait ce matin, encore avec C : bon il y a aussi des bases qui ne sont pas acquises. Pour eux, euh, ils font des contre sens. Hum, ils font des contre-sens et c'est vrai que ben, c'est ce qu'on disait, ben il y a des élèves, même elles vont se fâcher mais elles ne comprennent pas, elles ne comprennent pas que leur phrase est incorrecte et qu'elles se contredisent par rapport à ce qu'elles sont entrain d'écrire dedans. Et là, je pense que nous, on est démuni, enfin, moi je me sens démunie par rapport à certaines élèves quand on ne sait pas leur expliquer, enfin leur faire comprendre, euh, des notions autrement. »
- (L577-585) D47 : « Ben disons, qu'elles n'arrivent pas, pour elles, la formulation de leur phrase est correcte mais pour leur faire comprendre que c'est mal formulé et que cela n'a pas de sens, que c'est un contre sens ben c'est difficile. Certaines, euh, c'est difficile »

En effet, si les élèves ne pensent plus ou difficilement dans l'analyse de leurs écrits, on perçoit que la formatrice est coupée de toute communication avec l'élèves et semble par conséquent empêchée de penser sa pratique pédagogique, dans le sens de la raviver.

- (L 589-603) D49: « Après, je pense que il y a des difficultés de compréhension. Parce que certains quand on leur dit, bon tu viens de me dire cette phrase-là, essaies

de la reformuler autrement pour qu'elle ait tel sens par exemple. Ben, ça elles ne peuvent pas. Ouais, c'est, euh... Là on voit bien que et si on leur donne la solution, elles me disent : « ben, oui mais la phrase que j'ai dit avant c'est la même chose ». Donc, là, hein, voilà. »

L'enseignante du français exprime un constat qui semble engendrer une sidération de la pensée puisqu'en effet, le constat est énoncé mais aucune proposition pédagogique n'est prononcée pour venir désenclaver ces situations d'incompréhension communicationnelle. Elle exprime bien que si les élèves ne sont pas en mesure de produire du dire, aucune réflexivité pédagogique ne peut s'élaborer. Notons, que ce sont les onomatopées et les silences qui nous permettent d'analyser de la sorte le discours de la formatrice.

- (L 68-72) C13: « Oui, ils avaient beaucoup d'idées et là euh, c'est vrai qu'il en est ressorti que très peu de chose. *Silence* »
- (L 73-75) C14: « Oui, très très peu de chose, donc euhhh... »

Elle explique qu'elle comprend cette entrave à la communication comme un manque de connaissance dans la maîtrise de la langue française. Cette lacune à engager une conversation exprime, selon elle, une difficulté à penser.

- (L56-67) C12: « Ce n'est pas très riche, hein au niveau du vocabulaire. Ils sont vite, ils vont vite, enfin...au bout de leurs arguments. Si on peut appeler ça des arguments, même. Donc, ils sont pris vite de cours parce que il savent paaaas..., ils savent pas expliquer, ils savent pas euhhh... ils savent pas approfondir. Bref *silence* »
- (L 152-159) C23 : « Mais, on en revient quand même à la même conclusion, c'est qu'il y a une pauvreté de vocabulaire, ça c'est sûr. »
- (L 93-106) C18 : « Bon, ils n'ont pas eu de question... parce que ils ont peut-être pas eu envie de se forcer à poser des questions. *Silence 5 secondes* »

Enfin, C., formatrice en charge de l'enseignement du français nous invite à reconnaître cette impossible réflexivité comme légitime au travers de l'interrogation à partager le constat pédagogique sur la situation des élèves.

- (L 767-771) C99: « Oh, oui, oui, oui. Ils sont plein de qualités mais comme je parle du français, ils ont quand même des ... je pense que tu ne t'attendais pas forcément

à ça ? »

- (L 772-776) C100: « c'est surprenant, c'est surprenant. Ils ont quand même fait un cursus 3ème général, hein... ? »

2.3.2. Les exigences didactiques

Ce que nous avons choisis d'inclure dans les exigences didactiques fait référence à ce qui concerne les programmes du ministère, ainsi que les volontés institutionnelles. Nous ne nous épancherons pas plus sur l'explicitation de cette catégorisation, ni sur leurs fondements. Nous les évoquons dans le cadre de la pratique réflexive des formatrices, puisque ces dernières les mentionnent dans leurs discours.

Tout d'abord, notons, que les deux formatrices s'entendent pour spécifier que les programmes des matières théoriques entravent une certaine créativité dans la pratique pédagogique. En effet, elles éprouvent des difficultés à intégrer l'expérience dans l'enseignement du français qu'elles qualifient d'une certaine manière inadaptée aux habiletés et besoins des élèves inscrits dans une formation professionnelle puisque les obligations du programme freine ce fondement pédagogique de l'alternance à faire du lien.

- (L425-445) D37 : « Que là, en français, on est plus sur des approches littéraires, je pense que ça correspond moins justement à valoriser cette alternance. Hum. »
- (L 708-717) C93 : « Oui ! Encore que le programme de français, en seconde, il est moins ouvert là-dessus. Alors qu'en bep, euh, on avait une grande liberté en français. Alors, que là, on a vraiment un programme, euh... tu vois, on doit revoir des textes littéraires e cetera. Euh, pfff, bon. C'est pas évident, quoi.... *Silence.* »
- (L718-733) C94 : « Ben, non, c'est le programme. Là, il fallait que je vois les métaphores, enfin, bref...pfff. Ils me le disent mais « pourquoi on voit ça madame ? » *Rires collectifs.* J'ai envie de leur dire, je me demande. *Rires collectifs.* Alors, qu'à côté on va leur demander un écrit professionnel. On ne va pas leur demander de faire des métaphores dans leur rapport de stage. Hein, euh. Ça, euh, pfff... Je suis un petit peu sceptique sur le programme de français en seconde, enfin du bac pro en général, tu vois....il est un peu, euh... Tu vois, on a perdu, un peu notre liberté que l'on avait en bep. »

La formatrice chargée de l'enseignement des matières professionnels expriment toute sa »frustration« à être contrainte par un contenu à transmettre dans sa démarche pédagogique de créer du lien entre la théorie et la pratique. Nous la ressentons même dans une certaine souffrance professionnelle dans son hésitation- grâce à l'accumulation d'onomatopées- à nommer le frein que représente le champ théorique.

- (L 1034-1047) D88 : « Ben disons, que des fois on est pris par un programme et du coup, ça, c'est vrai que du coup ça coupe un peu sur les échanges en cours On euh, on euh, comment dire, ben c'est vrai que des fois on se dit, bah oui, si on veut arriver à telles notions à la fin du cours. Euh, voilà. Euh, des fois je pense qu'on freine certains échanges parce que il faut avoir vu le chapitre. C'est ça qui est un peu frustrant, quoi quelque part. »

2.4. Les autres supports à la réflexivité

Au sein des discours des formatrices nous avons pu relever que leur pratique réflexive se féconde sur d'autres substrats que ceux développés dans notre étape conceptuelle de la recherche. Nous avons, notamment, abordé la dimension dialogique de la pédagogie de l'alternance mais seulement de manière explicative mais non comme facteur hypothétique d'un renouvellement réflexif.

Quant à la dimension interdisciplinaire, elle sera explicitée à travers des facettes différentes chez les deux formatrices

2.4.1. Le dialogue

L'échange entre élèves et formateurs est abordé à plusieurs reprises dans le discours des formatrices. Il revient encore plus souvent chez la formatrice en charge de l'enseignement des matières professionnelles.

Il est évoqué comme facteur de ressource dans la pédagogie. Il permet en effet, d'individualiser l'accompagnement et de faire une place à l'expérience dans une formation par alternance. Le dialogue, l'échange est utilisé pour approfondir le dire de l'expérience des élèves et de les mener à développer une réflexivité sur leur pratique.

Il vient enrichir la pratique scripturale, qui se veut première dans une démarche de dialogue individuel entre l'élève et le formateur. En somme, il est point d'articulation entre la pratique et l'écriture de l'expérience.

Par exemple, pour la formatrice du français, l'écriture de l'expérience se pense au travers d'un module de communication autour de l'expérience.

- (L 451-464) C59 : « moi, j'avais un gros module de communication, bon, on travaillait ça [en parlant de l'expérience] aussi et il y avait le rapport de stage. »

Elle explique l'intérêt des travaux d'alternance, qui impliquent les élèves dans un écriture de leur expérience, dans l'instauration d'un dialogue individuel avec chacun des apprenants. Moment de formation qui est vécu comme favorable dans la création d'une relation pédagogique.

- (L 676-686) C88 : « Tu vois par exemple, sur les fiches là, les fiches que l'on corrige, on les corrige individuellement avec mes élèves. C'est bien parce que ça crée une relation, un petit moment privilégié e cetera. Mais ce serait bien qu'ensuite on puisse le retrouver tous ensemble pour en discuter. »

La formatrice des matières professionnelles considère le dialogue comme fondamental dans la relation pédagogique et lui octroie un rôle formatif pour elle-même.

- (L 208-276) D21 : « Qu'ils comprennent aussi, qu'on est sur une base d'échange et que moi, je n'ai pas toutes les informations, non plus. »

Le dialogue semble être, pour elle, un catalyseur de lien entre la théorie et la pratique. Arrêtons-nous pour percevoir cela sur les interlocutions n°24 et 25.

Elle pense le dialogue comme un facilitateur de l'écriture de l'expérience, qui viendrait mettre au travail le dire et par conséquent le réflexif de l'expérience. En effet, dans le dialogue l'élève élabore sur le support de l'oralité langagière, dans l'interaction, réagit aux pistes et questions proposées par la formatrice. Celle-ci vient soutenir cette démarche de mettre des mots sur l'expérience et enrichir cette pratique d'explicitation de la pratique.

- (L 508-533) D43 : « Parce ce qu'à l'oral, on va pouvoir rebondir sur ce qu'ils disent, c'est à dire qu'on peut les amener à approfondir une réponse qu'ils ont donné. »
- (L 543-545) D44 : « je fais tout un travail de reformulation à l'oral. Je ne veux pas qu'ils se contentent de me dire un mot. Je les oblige à me faire des phrases, à

reprendre la question, à reformuler la réponse. Je vois pour certains, dans leurs écrits, ça commence à venir. Hum. *Silence bref.* »

- (L 661-680) D54 : « les aider à progresser dans leur expression justement, orale parce qu'ils ont du mal à ... Par exemple, comme en cours, si j'attends une réponse, je ne veux pas qu'un mot. Parce qu'un mot, je dis : tu me réponds correctement. Voilà, je dis, tu me fais une phrase pour répondre. Je dis, qu'elle était l'origine de ma question ? Je dis : réponds-moi par une phrase, mais pas un mot. »

Par le dialogue, elle accompagne les élèves dans leur formulation de l'expérience jusqu'à ce celle-ci soit compréhensible et clair.

Pour cette formatrice des matières professionnelles, le dialogue est un moyen de suivre et d'observer l'élève dans sa formation ainsi qu'utile pour observer son évolution.

- (L 972-993) D82 : « la manière dont ils parlent de leur visite de stage en cours. Pour certains, on voit, voilà, l'évolution. »

2.4.2. La dimension interdisciplinaire

La fonction d'interdisciplinarité – dans le sens de créer du lien entre les matières enseignées et entre les espaces de formation- apparaît dans le discours des formatrices comme un élément participant dans la dynamique pédagogique. Seulement, chacune des formatrices l'intègre différemment dans sa réflexivité pédagogique.

Concernant la formatrice en charge des matières professionnelles, elle est vécue comme existante et effective. Elle explique qu'elle utilise des références à d'autres disciplines théoriques pour venir soutenir son travail explicatif. Elle estime même que de par sa fonction de formatrice dans les matières professionnelles, elle a cette possibilité de faire du lien et la considère comme un « privilège ». Pourtant, nous notons, une certaine confusion dans son discours, une difficulté à expliciter clairement, dans des situations singulières, l'existence de cette reliance. Elle semble être acceptée comme concept, mais difficilement mise à l'œuvre dans la pratique pédagogique. Nous arrivons à cette constatation par l'absence d'une soutenance palpable et claire d'un dire concernant cet objectif pédagogique.

- (L 536-649) D52 : « Oui. Des fois, je leur dit : regardez en mathématique, euh, vous faites bien des familles, vous faites bien des groupes, des familles, des groupes de mots, on dit que telle chose appartient à telle chose. *Silence* Donc, là ben voilà, si on reprend la définition de ça, on retrouve ces notions-là. J'essaie au maximum de faire du lien avec d'autres matières, hum. *Silence*. »
- (L 650-660) D53 : « qu'ils comprennent aussi que ce qu'on travaille en professionnel, on peut le retrouver en français [...] J'essaie au maximum de faire du lien avec d'autres matières, hum. *Silence*. »
- (L 1097-1101) D96: « Non, mais par exemple c'est vrai qu'on peut faire le lien avec la physique chimie en alimentation. *Silence*. »
- (L 1101-1105) D97 : « Alors, c'est vrai que bon, euh, moi j'ai ce privilège de par les modules que j'enseigne de faire tout ce lien, là. *Silence*. »
- (L 1106-1118) D98 : « Parce que j'ai fait du français, mais euh, bon même avec du français, je leur faisais faire des rédactions sur euh, par exemple, une activité qu'ils avaient faites pendant le week-end. »

Tandis-que pour la formatrice du français, cette interdisciplinarité est manquante. Cette dernière aspire à sa mise en place dans un travail de collaboration entre les formateurs. Ce travail de collaboration interdisciplinaire est envisagé comme support à la fonction pédagogique à faire du lien. Conceptualisation qu'elle souhaiterait opérer au sein même du groupe classe. On perçoit en effet sa solitude dans la possibilité d'enrichir les contenus théoriques par des éléments de la pratique et à donner une résonnance concrète aux informations conceptuelles.

- (L 608-624) C81 : « Mais ce qui serait intéressant pouvoir, tu vois, que D. et Moi, non seulement sur la pratique et sur le français ont ait des séances communes. Ben, comme ta petite réunion, là de... c'était quand, euh lundi après-midi. D. était là, moi, j'étais là. J'avais fait des choses en français, elle, elle voit des choses sur la pratique, on avait, tu vois, on peut se répondre. »
- (L 625-630) C82 : « Ben, oui et l'intérêt se serait que les élèves, que l'on soit toutes les 2 avec les élèves, faire des séances comme ça. »
- (L 636-640) C84 : « Oui, là ce serait l'idéal de pouvoir travailler à 2 plus souvent, à 2 en salle de cours... »

- (L 655-662) C87 : « Travailler, en....oui, en....multidisciplinaire...euh, oui, les activités interdisciplinaires, ça serait l'idéal... »
- (L 690-703) D91 : « Oui, puis de les faire vivre, quoi, ensemble dans la classe. Parce que D., elle a plein de choses à apporter, d'un niveau pratique et du vocabulaire, moi, que je n'ai pas forcément d'ailleurs. Tu vois, même sur les corrections de fiches techniques, des fois je suis limitée aussi parce que je ne connais pas. Mais par contre, je vais apporter le côté, euh... mieux décrire un lieu, mieux décrire une pratique. Ça, ce serait un travail idéal pour les élèves mais bon.....*silence* »

2.5. Le paradoxe de la temporalité

Enfin, nous avons analysé que la notion de temporalité apparaît dans le discours des formatrices. Cependant, nous avons souligné qu'elles entretiennent avec cette dimension une relation contradictoire.

En effet, elles reconnaissent toutes deux, que celle-ci est un facteur dans la fonction pédagogique mais en même temps exprime un manque de temps pour aborder les contenus théoriques et pour leur donner l'expansion nécessaire à une dynamique d'alternance.

2.5.1. Support de réflexivité

Remarquons, que chez la formatrice en charge de l'enseignement des matières professionnelles, la temporalité se vit au travers de l'historicité formative de chaque élève. Elle reconnaît que le suivi d'un élève se concrétise tout au long de sa scolarité. En effet, précisons que la rédaction se concrétise tout au long d'une année scolaire

- (L 972-993) D82 : Qu'avant, si tu veux, par exemple, quand on faisait le suivi des bepa avec le rapport de stage, là on voyait bien l'élève comment il progressait au cours de son rapport

Ensuite, elle reconnaît l'influence d'un temps d'appropriation pour les élèves afin que ces derniers puissent s'impliquer dans les particularités d'une formation par alternance. Elle reconnaît de cette manière le temps de maturation nécessaire entre une attente pédagogique et sa compréhension

- (L 139-157) D16: « Oui, ça veut dire que si on ne prend pas un temps avec eux pour aller plus loin pour les interpeller et bien, euh, ben c'est dommage »
- (L 534-545) D44 : « Je vois pour certains, dans leurs écrits, ça commence à venir. »
- (L 546-550) D45 : « Il faut du temps. »

Cette composante temporelle est évoquée par l'enseignante du français comme repère d'une dynamique distanciée pour observer l'assimilation, chez les élèves, des attentes d'une formation en alternance

- (L 391-412) C53: « Ben ça, je pense que c'est sur du long, Euh, ouais, c'est sur la longueur. Arrivés en terminale, ils arriveront à faire un dossier, maintenant sur le Bac Pro, ils auront un petit rapport de stage, sur les 3 années, ils arriveront finalement sur leur pratique à expliquer des choses, à analyser des choses. Bon, là on a pas de recul avec le Bac Pro, on a que les seconde en plus, mais avec les BEP que l'on avait sur 2 ans, la première année en français c'était dur. C'était dur, dur, dur, et puis finalement, on arrivait quand même en fin de BEPA, en deuxième année de BEPA, à ce que la plupart d'entre elles, elles aient un rapport de stage. »

Elle considère qu'il faut instaurer un fil conducteur entre les divers temps d'enseignement, pour créer une continuité afin que chaque moment de face à face avec le groupe-classe ne restent pas suspendu.

- (L 183-182) C27 : « Je repars toujours du début, tu sais, on est souvent dans la répétition, on reprend. Mais comme à chaque séance, on dit bon allez, hier on a fait ça, on en est arrivé là et puis aujourd'hui va faire ça. C'est toujours, euh. Vraiment reprendre parce qu'ils perdent le fil des choses. »

Enfin, la dynamique du temps permet à la formatrice de prendre du recul sur sa pratique pédagogique. Elle devient matière d'une évaluation de l'expérience professionnelle et permet de renouveler sa posture, ainsi que la manière de transmettre les contenus théoriques.

- (L 748-762) C97 : « Ben, ça complète pas ou bon, ça ne fait que 2 ans que l'on a les seconde, il faut peut-être, enfin, les années passant, je vais peut-être trouver une façon de *ruser*. »

- (L 878-904) C109 : « Oui, c'est un travail sur 3 ans [...] Et puis, après je te dis, on a pas le recul sur ce bac de 3 ans, donc ... »

Même si cette dimension de la temporalité s'inscrit différemment chez chacune des formatrices, on ne peut omettre le fait que celle-ci participe à analyser la pratique pédagogique, et qu'elle dynamise la relation pédagogique.

2.5.2. Frein à la réflexivité

Cependant, nous entendons dans l'élocution des formatrices, que celui peut venir ralentir ce mouvement pédagogique et créer une forme de frustration. Frustration, puisque qu'elle vient restreindre les volontés pédagogiques.

Remarquons néanmoins, qu'elle est plus empreinte chez la formatrice du français que chez celle qui forme aux matières professionnelles.

De fait, la volonté de la formation en alternance réduit le temps en classe, et ce montage pédagogique est vécu comme pressant en regard de la quantité de savoirs-théoriques à transmettre. Il devient matière quantifiable dans l'élaboration d'une pédagogie.

- (L 437-450) C57 : « c'est d'autant plus difficile qu'on ne les voit pas beaucoup quand même. Elles ne sont pas beaucoup en cours, ici, elles ont douze semaines de cours, oui, douze, treize. Et puis, bon elles ont 2 ans, donc tu vois ça va vite. Ça va vite et sur peu de, euh, finalement au total, elles ont euh quoi, oui douze et douze, oui vingt-quatre semaines de cours sur deux ans »
- (L 451-464) C59 : « Les BEP, elles étaient quasiment vingt semaines en cours par an, euh, il y avait beaucoup plus d'heure de français. »
- (L 676-686) C89 : « tu vois bien que sur le planning c'est difficile. »

De la même manière, la formatrice chargée de l'enseignement des matières professionnelles, s'interroge sur la manière d'introduire l'expérience au sein des contenus théoriques, alors que ceux-ci sont réduits par le principe même de l'alternance.

- (L 1020-1031) D86 : « Bon, maintenant, est-ce qu'on a suffisamment le temps de la valoriser suffisamment, c'est ça qui est un petit peu frustrant des fois, quoi. Parce qu'on est pris par ce théorique. »

3. Interprétation : discussion entre les concepts et la discours

3.1. Existence et fondement de la pratique réflexive

Nous pouvons débiter cette interprétation en confirmant l'hypothèse qui interroge l'existence de la réflexivité dans la pratique pédagogique.

Nous avons relevé son exercice dans le discours des formatrices au travers, notamment, de narration de situations ainsi que dans le développement de problématiques non résolues, en cours de résolution, solutionnées et qui élaborent des stratégies pour y répondre.

Ainsi nous retirons de cette analyse qu'elle est bien repérable comme pratique « dans » et « sur » l'action comme théorisé par Donald SCHÖN.

Nous comprenons que la pratique réflexive dans l'agir pédagogique ne peut se généraliser par une/des méthodologies d'enseignements, elle s'appuie de fait sur un contenu pédagogique à transmettre, mais la manière, cette « ruse » dont nous parle la formatrice de français, vient prendre sa source réflexive au travers des élèves sujet inter-agissants de la relation pédagogique.

Ce qui nous semble être plus prégnant dans ce que les formatrices ont à dire de leur pratique pédagogique, est qu'elles la réfléchissent au travers de ce que leur renvoient les élèves.

Ainsi, la notion de relation pédagogique est au cœur de la réflexivité, la notion de contenu à transmettre et de méthodes pédagogiques, le savoir, la constituerait en filigrane, comme esquisse d'un dessein pédagogique. On peut penser la méthodologie comme seconde, comme possible création d'une rencontre pédagogique. Elle sert à alimenter une rencontre autour d'un savoir, quelque chose qui veut pouvoir être compris, entendu, partagé.

La réflexivité d'une volonté pédagogique se construit dans une transversalité entre tous élément qui composent la pratique pédagogique ; ils se recoupent, se rejoignent, se répondent, se nourrissent.

Si l'on se réfère au triangle pédagogique de Jean HOUSSAYE, il est entendu que la pratique pédagogique se fonde sur les trois pôles que sont : le savoir, les élèves et l'enseignant- ici le formateur- mais on comprend aussi que ce qui donne vie à ce système

est la dynamique relationnelle qui instaure le savoir comme objectif commun à construire ensemble. La pratique pédagogique est bien par essence réflexive, puisqu'en perpétuel renouvellement. Renouvellement qui vient articuler la posture et la méthodologie avec l'écho des élèves, écho réflexif qui permet au formateur de saisir comment réajuster sa manière de dire, d'explicitier son propos théorique. Cette réflexivité est adaptative à l'unicité de chaque élève et cherche à harmoniser l'individuel et le collectif classe. Elle a volonté d'une universalité qui parlerait à tous mais qui aurait besoin d'être révisée au titre d'une individualité.

Nous concevons les formateurs comme empreints d'un désir de transmission, dans le but d'outiller les élèves afin qu'ils puissent participer au monde auquel ils appartiennent et de s'y inscrire, dans le cas d'une formation professionnelle, ayant une finalité poïétique d'un élève synthétisant en interne son identité de praticien, processus intrinsèque et subjectif que le formateur ne peut saisir, ni maîtriser. Seulement, le formateur est amené à chercher à comprendre comment cette mise en sens individuelle du savoir afin de la guider, de l'accompagner, de venir enrichir son substrat, de trouver les points où les dimensions théoriques achoppent chez l'élève dans sa manière de saisir les concepts. C'est dans cette dynamique que la pratique pédagogique prend forme d'une réflexivité dans l'action. Même, si elle s'élabore aussi dans ce qui reste encore énigmatique dans la pensée de l'agir, soulignons, qu'elle est nécessairement référée dans une « auto-efficacité pragmatique », caractéristique d'une pratique réflexive qui réajuste ses manière de faire et de dire au regard de ce qui se joue dans l'environnement. (GALVANI, cité par PINEAU.2009.p26)

Une des problématiques centrale qui se dessine dans la rencontre de l'analyse des entretiens et de la recherche conceptuelle, est celle de la conjonction théorie-pratique, cette recherche de création d'un lien entre la généralité, l'abstraction de la théorie et la singularité de l'expérience. Cette énigme qui se renouvelle à chaque année scolaire, grâce au recommencement de la constitution du groupe-classe et des sujets élèves qui le composent. Cette conjoncture implique par conséquent la rencontre d'un enseignement théorique qui doit résonner avec l'originalité des expériences professionnelles vécues par les élèves. C'est dans cette dynamique de renouvellement, que la pratique réflexive s'accomplit et se régénère.

3.2. Fonction de l'écriture dans une pédagogie de l'alternance

L'écriture dans une pédagogie de l'expérience occupe une place toute particulière, voir paradoxale. Paradoxale dans le sens où elle est nécessaire, mais ne se suffit pas à elle-même.

Considérons, en premier lieu cette caractéristique « contre-intuitive » du dire, de l'écrire de l'expérience qui se révèle préoccuper tout autant les élèves que les formatrices. Dans le discours de ces dernières, il n'est pas rare d'entendre des onomatopées qui mettent en exergue cette difficulté à l'expression, que des silences ou des hésitations dans le dire de l'agir et de ce qui est pensé. De même, des phrases comme « je ne trouve pas mes mots », « je ne sais pas comment dire » viennent en résonnance avec ces difficultés, diagnostiquées par les formatrices, rencontrées par les élèves pour mettre des mots sur leur expérience professionnelle.

Les formatrices utilisent les travaux d'alternance, qui aspirent un écrire sur une dimension de la pratique de terrain, non comme support de compréhension d'une pratique, mais plus comme un moyen d'ouvrir un dialogue sur ce qui est vécu sur le terrain de stage. De fait dans leur conception pédagogique, l'écrit est repris dans une rencontre individuelle entre formatrice et élève pour venir approfondir la volonté de mise en sens attendu dans cet exercice. Son contenu est prétexte au dialogue. C'est ce dernier qui semble être propice à la mise en œuvre d'une réflexion sur l'expérience. En effet, écrire son expérience semble nécessiter des préalables et cette configuration d'échange entre les formatrices et les élèves engagent cette pré-réflexivité à l'écriture. Ecrire son expérience suppose de l'avoir déjà réfléchi dans l'action et l'écriture serait une réflexivité seconde sur l'agir. De cette conception sur la réflexivité et l'écriture, on comprend qu'écrire son expérience, en appel certes à des savoir-faire techniques de la pratique de l'écriture, mais aussi à une capacité d'avoir observé sa pratique. Elle ne peut venir d'emblée, elle n'est pas intuitive. L'agir s'observe et se pense au préalable pour pouvoir l'écrire. L'écriture se définit donc comme une réflexivité sur la réflexivité. De cette manière, la volonté pédagogique est d'abord de former les élèves à oser mettre des mots sur ce qu'ils agissent dans leur pratique. Même, si les formatrices défendent et soutiennent un rapport normé au langage, elles cherchent à valoriser l'expression et la communication. Cette volonté pédagogique instruit la préfiguration d'une ossature réflexive qui va se renforcer sur fond de dialogue, de jeux de

mise en mots par processus d'interrogations, de reformulation afin de favoriser « une mise en chantier de la pensée » (PAUL. 2010. p187).

L'écriture de l'expérience est somme toute présomptueuse pour des élèves en souffrance avec le système scolaire et les savoirs théoriques inhérents. Si l'expérience a valeur de leur faire découvrir des possibles en eux, son écriture est empreinte de tant de représentations qu'elle n'est pas facilitée et nécessite d'instituer son exercice comme imbrication dans une mécanique du dialogue. Celui-ci étant plus accessible puisqu'il s'inscrit dans une dimension interactionnelle, l'élève n'est pas, comme dans la pratique de l'écriture, aux prises de doutes quant à ses capacités à écrire, et d'autant plus paralysée par le regard du lecteur formateur. Ce dernier représentant celui qui sait comment faire avec la norme scripturale langagière.

Dans un dialogue, l'intérêt premier est donné plus à la parole qu'au langage lui-même. « A l'oral, ils [les formateurs] accordent en général beaucoup d'importance à ce qui entoure la parole : expression, posture, communication non verbale, apparence du locuteur » (PERRENOUD. 1988. p 13). La relation au dire de l'expérience prend une toute autre forme que dans un écrire de l'expérience. Le risque étant en effet, de considérer l'aspect de la norme des structures langagières et que celui-ci prenne le pas sur le fond. En effet « lorsqu'il existe un rapport pédagogique entre les interlocuteurs « celui qui sait » est autorisé à corriger « celui qui ne sait pas » (PERRENOUD. 1988. p 17). Cette considération de posture dans l'établissement d'une relation pédagogique précipite chaque protagoniste, formatrice et élèves, dans un jeu de rôles empreints de représentations sur fond d'habitus.

De plus, si ces biais de représentations représentent un véritable frein à la mise en écriture, il semble que l'écriture de l'expérience nécessite d'avoir en premier lieu pré-organisé son agir en pensée, pour que puisse s'augurer le penser de l'agir. En effet, une pratique associée à la mise en écriture permet grâce à la manipulation des codes langagiers scripturaux de venir symboliser, représenter l'agir et la pensée liée à l'agir. Fonder une pédagogie de la réflexivité sur l'écrire de l'expérience est d'emblée biaisée par l'évaluation langagière opérée par les formateurs, qui considèrent le contenu sous ses aspects sémantiques et pragmatiques.

Ainsi, l'écriture de l'expérience inspire la compréhension des codes de l'agir et de l'observation d'un professionnel dans une situation singulière et unique. Encore faut-il s'entendre sur les codes langagiers. Et c'est bien là l'écueil de la relation pédagogique.

Cette énigme que nous n'avons pu résoudre au cours de cette recherche. Celle qui fait émerger, que lorsque les élèves et les formateurs ne s'appuient pas sur les mêmes ressources sémantiques et paradigmatiques langagières, l'activité réflexive des formatrices semble se suspendre, se ralentir.

Retenons que la réflexivité n'a pas valeur de vérité mais d'authenticité puisqu'elle est réflexion de soi, sur soi. La finalité de conscientisation des acquis de l'expérience par l'écriture et par conséquent d'une réflexivité sur une réflexivité est encore prématurée à penser dans le balbutiement d'une formation.

Pour finaliser cette interprétation nous comprenons, que même si l'écriture participe à la formation de futurs professionnels elle s'inscrit plus dans un processus d'apprentissage à la réflexivité que comme interface active en elle-même dans une pédagogie de l'alternance.

C'est sur cette dernière considération que nous allons clore cette partie interprétative. Celle qui nous amène à comprendre qu'une des missions des formateurs d'une pédagogie de l'alternance est d'accompagner ces apprenants à devenir réflexif.

3.3. Fonction d'une pédagogie : former à la réflexivité

Comme nous l'avons exploré tout au long de cette recherche, la nature relationnelle se modifie dans un contexte de formation par alternance. Elle a pour volonté d'instaurer une relation horizontale entre les élèves et les formateurs. Cette configuration horizontale nous invite à considérer la relation pédagogique prenant la forme d'un accompagnement à la professionnalisation.

Dans le discours énoncé par les formatrices, cette thématique est récurrente, et s'associe à la notion d'accompagnement. Nous faisons résonner le fond de leur discours avec la conception des trois postures de l'accompagnement de Maëla PAUL. Elle a pu définir trois postures en s'appuyant sur les registres sémantiques du mot accompagnement. Ces registres mettent en lumière l'accompagnement comme une triade autour des notions de guider, dans le sens de « conseils et d'élaboration commune », « d'escorter avec l'idée d'« intervention et de soutien après d'une personne en difficulté » et « conduire », dans le but de « motiver et inciter ». (PAUL.

2010. p149). Il nous semble que cette conception de l'accompagnement peut entrer en résonnance avec ce que nous avons pu recueillir des paroles des formatrices, ainsi que de

ce que nous avons pu en observer sur le terrain. Cette conception de l'accompagnement entre en résonnance avec la pédagogie du lien car elle permet une adaptation à la demande de l'apprenant.

Ainsi, nous pouvons affirmer qu'une des finalités de la pédagogie de l'alternance, consiste à former des professionnels réflexifs. Puisqu'en donnant le primat à l'expérience, elle donne la parole première à l'apprenant. Cette parole donnée aux novices professionnels, leur permet de retrouver une parole sur eux même et postule une reconnaissance d'emblée de la part des formateurs. Faire parler le vécu expérientiel, invite l'apprenant à partir d'un objet réel à s'impliquer dans sa parole. C'est une manière de faire advenir une « pédagogie du dialogue » (DENOYEL). Ce dialogue entre l'apprenant et le formateur favorise « une mise en chantier de la pensée »(PAUL.2010.p139) et encourage la mise en questionnement par un processus de « réciprocité d'interlocutive »(DENOYEL.2000.p187). Le formateur se positionne comme miroir à la parole de l'apprenant, il se veut pourvoyeur de feed-back (concept de FOURNIER présenté en session de cours par Emmanuel Nal). Concrètement, le formateur interroge, propose des manières de comprendre, propose des échos aux termes, idées avancés par l'apprenant. Ainsi, se déroule un cheminement de pensée autour d'une dynamique de dialogue entre deux sujets sans préméditer de ce qu'il va en advenir. Sa quête est de dire pour « favoriser ce moment où le sens advient » (PAUL. 2010. p138).

En reprenant les écrits de chaque apprenant au sujet d'une étude de terrain, dans une rencontre intersubjective entre l'apprenant et le formateur, on va remettre du dire sur l'expérience et enrichir la spirale de la pensée

Cette démarche dialogique préfigure un entraînement à la pratique réflexive, c'est à dire de favoriser l'appropriation de cette dynamique dialogique par l'apprenant. « L'espace de dialogue s'ouvre, le pouvoir de parler se trouve renforcé, un raisonnement sur l'expérience s'effectue ». (DENOYEL.2000.p191). Il nous semble bien que ce soit l'intention sous-jacente d'une formation professionnelle, celle d'habituer les futurs professionnels à réfléchir sur ce qu'ils agissent afin qu'ils puissent se renouveler eux même dans leur pratique, pour éviter le risque de s'enfermer dans un agir opératoire.

Conclusion

Nous voici au terme de ce travail de recherche. Et si notre intention première se fondait sur le désir d'expérimenter cette démarche et de se transformer au travers de cet apprentissage, nous n'omettons pas que la matière première à cet élan pragmatique se fondait sur une énigme.

Nous était-il possible de penser la réflexivité à travers l'écriture, sans nous observer entrain d'écrire, sans réfléchir notre réflexion à travers notre manière d'écrire ?

Il semble que cet exercice se soit fait de surcroît dans cette fenêtre de recherche. De surcroît, car elle est venue nous préoccuper en filigrane, de manière intempestive. Ainsi, nous constatons que notre conception, représentation de l'exercice de l'écriture préconcevait notre recherche.

En effet, nous sommes partie convaincue que cette pratique d'écrire son expérience professionnelle, de concevoir, dans le contexte d'observation qui nous concerne, un rapport de stage devait être la partie la plus plaisante et aisée à réaliser. Cependant dans cette rencontre avec la réalité, nos investigations se sont trouvées désemparées puisque nous nous sommes très vite heurtée à ce constat : l'écriture de l'expérience ne se formalise pas aussi simplement que se vit l'expérience.

L'écriture de l'expérience pour des élèves qui entretiennent une relation dolente avec le système scolaire se trouve aux prises avec des représentations qui viennent freiner la mise au travail d'écrire son expérience. Représentations qui dans le système relationnel de la pédagogie rencontrent celles inhérentes aux formatrices. Le constat se complexifie.

Dans ce système relationnel complexe nous avons tenté de reconstruire notre conception de l'écriture et de percevoir sa fonction dans une pédagogie de l'alternance. Ce que nous sommes en mesure de retirer de cette recherche est que nous avons omis une dimension essentielle dans toute pédagogie : la temporalité. Grâce à elle, les formatrices accompagnent les élèves à apprivoiser cette procédure que ces derniers conçoivent comme inaccessible.

Une prémisse interrogative semble naître au terme de cette recherche : si nous mettions, dans le cadre d'un atelier d'analyse de pratique, les formateurs au travail d'écrire leur

expérience, est-ce que cela modifierait leur pédagogie d'accompagnement à l'écriture de l'expérience auprès des élèves ? Si nous pouvons penser que cette démarche aurait des conséquences, comment viendrait-elle transformer cette pratique pédagogique ? Et quelles dimensions sous-jacentes se métamorphoseraient au travers de cette démarche ?

ANNEXE

Restitution de l'atelier de photolangage

L'objectif de l'atelier était de vous faire élaborer autour des concepts de l'écriture et de l'observation. En effet, ces deux dimensions sont sollicitées pendant votre pratique de stagiaire ainsi que dans votre travail d'élève.

En passant par l'image soutient une mise en sens des représentations de chacun-e concernant les thématiques abordées.

→ Retour individuel de chaque élève

ECRITURE	OBSERVATION
<ul style="list-style-type: none">• Avant on écrivait avec une plume• l'écriture sert à s'exprimer autrement que par l'oral, avec un crayon• l'écriture me fait penser à l'école. On s'en sert tous les jours pour dire ce que l'on a à dire, pour raconter quelque chose, s'exprimer et se souvenir• elle sert à communiquer, à faire passer un message. Les mots peuvent aussi exprimer un sentiment• en écrivant, on peut raconter sa vie• à l'âge de pierre, on pouvait raconter des histoires avec des symboles, des dessins.	<ul style="list-style-type: none">• Observer les étoiles• les yeux représentent le regard, la vue et on en a besoin pour tout observer• c'est avec les yeux que l'on observe et quand on écrit, on regarde ce que l'on écrit• l'œil est un moyen d'observer, de tout regarder et de tout voir• l'image avec l'œil me fait penser à l'observation : le regard, juste l'œil.• Les yeux nous permettent de voir et d'observer

→ Discussion collective autour des thématiques abordées

1. Écriture

- interrogation autour de l'histoire de l'écriture : mais qui a créé l'alphabet ? Avant la création de l'écriture, on utilisait des symboles, des dessins pour raconter des histoires, des événements. Comment est-on passé de symboles à des lettres ? Depuis très longtemps, l'écriture existe.
- Tous les jours, on use de l'écriture

Par conséquent, elle est essentielle, puisqu'elle perdure.

Mais à quoi sert-elle ? En quoi est-elle utile ?

- Grâce à l'écriture, on laisse une trace de notre pensée, de nos idées
- Elle permet aussi de se souvenir,
- Et, d'exprimer des sentiments et des émotions →
- Écrire, c'est aussi se risquer à se relire et à être lu par quelqu'un d'autre.
- Écrire sert à communiquer, à rédiger des écrits « formels » comme des lettres de motivation ou encore à écrire des courriers amicaux.

→ Il est abordé l'idée qu'écrire à la main ne nécessite pas le même investissement personnel qu'un écrit tapé au clavier.

Écrire à la main, est un exercice qui nécessite de la lenteur, puisque que l'on écrit moins vite à la main que l'on ne pense ; est-ce cette dimension qui vous amène à dire que l'écriture à la main met en lumière un certain investissement ?

- Enfin, est abordé le fait que certaines personnes n'ont plus accès à l'écriture- pour diverses raisons qui ne nous concernent pas- et que des systèmes technologiques

ont été créés afin de leur permettre d'être assistés dans leur démarche d'écriture.

Cet exemple de handicap met-il en évidence cette nécessité de pouvoir écrire dans la vie de tous les jours ?

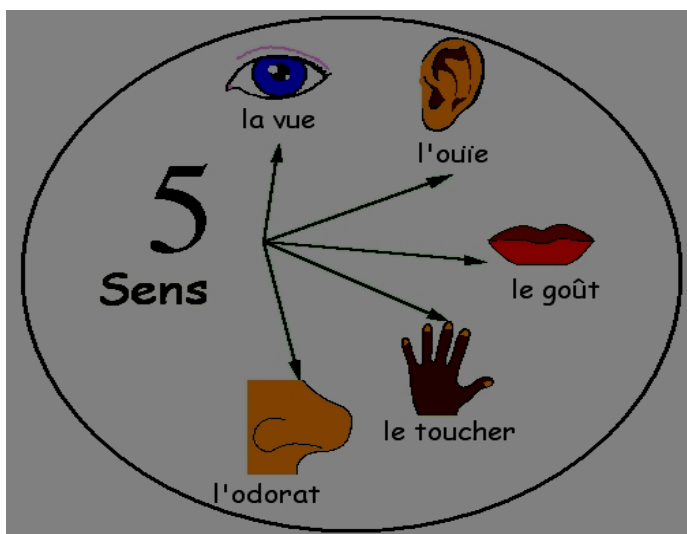
Par sa définition, l'écriture consiste en un système de signes graphiques servant à noter un message oral ou en pensée afin de pouvoir le conserver et/ou de le transmettre.

2. Observation

Au départ, de l'échange collectif autour de l'observation, tout le monde s'entend sur l'idée que l'observation en passe par la vision. On observe ce que l'on voit.

Mais en ouvrant le champ de réflexion à des exemples concrets, vous vous entendez tous pour dire que l'observation en passe par les sens :

- la vision
- l'audition, l'ouïe
- le tactile, le touché
- l'odorat
- la gustation



Vous soulignez aussi que l'observation est une activité dont on use tous les jours, tout le temps. Cette activité est nécessaire pour comprendre et analyser ce qui nous entoure, ce qu'il se passe autour de nous.

L'observation éveille en vous aussi l'idée d'une remarque, d'un reproche, d'une objection, ou encore d'une légère réprimande que quelqu'un d'autre nous fait.

Par sa définition, l'observation consiste à regarder attentivement les phénomènes, les êtres, les événements pour les étudier, les surveiller, en tirer des conclusions.

3. Lien entre l'observation et l'écriture

La discussion autour de l'observation, nous amène ensemble à utiliser des situations de stage et nous permet de découvrir que grâce à elle, **on peut penser ce que l'on fait ou ce que l'on va faire.**

En allant, plus loin, on aborde le fait que l'on peut aussi écrire ce que l'on observe et ce que l'on fait afin d'y réfléchir, de s'en souvenir.

Je vous invite alors à penser à votre **cahier de liaison** dans lequel, il vous est demandé de bien vouloir écrire sur votre expérience de stage. Votre remarque me permet ainsi de revenir sur l'intérêt d'écrire sur vos activités de stage afin de **laisser une trace de toutes vos expériences** et aussi de pouvoir réfléchir sur ce que vous avez pu **faire ou observer.**

4. Retour sur la séance

- intérêt de parler des choses que l'on fait tous les jours. S'arrêter sur des phénomènes courants et prendre le temps d'en discuter, de décortiquer le sens de ces actions.
- La participation de chacun permet d'enrichir ses propres idées
- plaisir pris pendant la séance grâce au fait que le groupe soit modifié (mélange d'élèves des 2 classes de Sapat) et que le groupe soit réduit (12 élèves)
- la petitesse du groupe vous rassure et vous met en confiance.
- La séance est passée vite
- enfin, vous réalisez que vous n'écrivez pas assez.

Entretien de la formatrice chargée de l'enseignement du français

Durée : 42 min

N°i	ENTRETIEN	THEMES	CONCEPTS
L1-2	<ul style="list-style-type: none"> - c1 : Alors voilà, C. Bonjour, - C1: Bonjour S. (<i>rires communs</i>) 		
L3-6	<ul style="list-style-type: none"> - c2: Je commencerais cet entretien par te demander depuis combien d'année tu es formatrice à la MFR ? - C2: Alors, je suis arrivée en août 1998. 		
L 7-10	<ul style="list-style-type: none"> - c3:Donc, Ah, oui, ça fait... Silence... ça fait, 14 - C3: Oui,Oui, ça va faire ma <u>15ème année.</u> Oui, Ouais, oui, oui (<i>petits rires</i>) 	Durée et pratique professionnelle	Pratique pédagogique
L 11-12	<ul style="list-style-type: none"> - c4: Formatrice à la MFR ? - C4: Ouais 		
L 13-18	<ul style="list-style-type: none"> - c5: Et, toujours, tu as enseigné <u>le français et l'hist...</u> - C5: et <u>l'histoire-géo, la communication</u> quand il y avait les BEP euhhhh.... <i>silence</i>. Bon après <u>suivi de rapport de stage</u>, euh, c'est tout. Ouais..hum, c'est tout 	Domaine intervention professionnelle	Pratique pédagogique Discipline d'enseignement
L 19-22	<ul style="list-style-type: none"> - c6: C'est déjà bien <i>petits rires</i> - C6: Oui, oui, non, j'ai jamais fait des matières, tu vois, <u>pour lesquelles je n'avais pas eu de formation.</u> 	Formation. Légitimité formative et professionnelle	Légitimité professionnelle

L 23- 26	<ul style="list-style-type: none"> - c7: d'accord, d'accord. C'est pour situer, tu vois un peu <u>ta fonction</u>, voir qui tu es. Parce que moi, si je t'ai sollicitée pour un entretien - C7: Hum 	Profil professionnel	
L 27- 32	<ul style="list-style-type: none"> - c8: C'est parce que j'aimerais bien avoir en fait, <u>ton avis et tes réflexions</u> en rapport avec mon sujet euh, de recherche, vu que tu es <u>prof de français</u> et que tu suis les secondes - C8: oui 	Expertise professionnelle Caractéristique statut professionnel	Enseignement du français
L 33- 42	<ul style="list-style-type: none"> - c9: Et du coup, lundi, j'ai fait avec les élèves une présentation du travail de <u>photolangage sur l'écriture et sur l'observation</u> et donc, moi je voudrais déjà avoir, savoir quelle analyse toi, tu fais de l'exposé que les élèves ont fait concernant l'écriture notamment ? euh, qu'est-ce que tu en as pensé de... ? - C9: Sur la restitution qu'ils ont faite au groupe ? 	Cadre de recherche Mise en situation Conditions expérimentales : retour d'un travail avec les élèves	mise en mots des élèves autour du thème de l'écriture
L 43- 45	<ul style="list-style-type: none"> - c10: Oui - C10: Euh.....alors, <u>ce qui s'est passé</u> c'est que <u>tout le monde ne s'est pas exprimé</u> 	Constat situation Expression des élèves : élèves sans parole	Regard pédagogique
L 44- 55	<ul style="list-style-type: none"> - c11: Oui - C11: Dans le groupe, hein. Tout le monde n'a pas pris la parole. Et puis, <u>ça s'est fait plutôt sur ta sollicitation</u>, ceux qui ont bien <u>voulu</u> prendre la parole. Alors, comme on en avait déjà discuté c'est peut-être par... Ben, voilà <u>intimidé</u> face aux restes des deux classes qui étaient réunies. Bon, on peut mettre ça sur cette raison-là. Après, euh ben, ce que l'on constate à l'oral c'est qu'ils ont aussi <u>du mal à l'oral à</u> 	Intervention adulte pour impulser la parole Vouloir et pouvoir de parole	Expression orale

	<u>mettre des mots sur, euhhh, le travail qu'ils avaient fait</u>	Confiance des élèves Difficultés d'expression. Trouver les mots	
L 56- 67	<ul style="list-style-type: none"> - c12: Oui - C12: <u>Ce n'est pas très riche, hein au niveau du vocabulaire.</u> Ils sont vite, ils vont vite, enfin...<u>au bout de leurs arguments.</u> Si on peut appeler ça des arguments, même. Donc, ils sont pris vite de cours parce <u>que il savent paaaas...</u>, ils <u>savent pas</u> expliquer, ils savent pas euhhh... <u>ils savent pas approfondir.</u> Bref <i>silence</i>. Alors que bon, tu m'avais dit que dans le <u>petit groupe ils avaient drôlement échangé</u>, quoi 	<p>Expression pauvre (lexicales) Difficultés d'explicitation</p> <p>Incapacités : ne pas savoir (3 fois)</p> <p>Groupe sécurisant : liberté de parole</p>	<p>Les élèves : miroir réflexif</p> <p>Influence psychologique</p>
L 68- 72	<ul style="list-style-type: none"> - c13: Oui - C13: Oui, ils <u>avaient beaucoup d'idées</u> et là euh, c'est vrai qu'il en <u>est ressorti que très peu de chose.</u> <p><i>Silence</i></p>	<p>Petit groupe favorable à l'expression. Effet groupe classe : parole censurée</p>	<p>Analyse sur l'action des élèves</p>

L 73- 75	<ul style="list-style-type: none"> - c14: <u>Très peu de chose</u> - C14: Oui, <u>très très peu de chose</u>, donc euhhh 	Sidération du « peu »	Pratique réflexive
L 75- 88	<ul style="list-style-type: none"> - c15: Tu veux dire que tu avais une <u>autre attente</u>, tu t'attendais à autre chose ? - C15: Ben, moi je pensais qu'ils allaient vraiment, euh, discuter de, euh, <u>d'abord du photolangage, des photos que tu leur avais proposé, euh, voilà et ce vers quoi ça les avait amené</u>. Je suppose que tu leur <u>avais présenté des photos</u>, que <u>vous avez discuté</u> dessus et qu'il fallait <u>qu'ils expriment ce qu'ils ressentent ou ce à quoi a leur faisait penser</u>. Ça, ce n'est pas du tout <u>apparu</u>. Or, je ne sais pas si c'est ce que tu leur avais demandé en même temps. c'était volontaire ? 	<p>Projection</p> <p>Procédure de l'atelier</p> <p>Images comme support pour déclencher la parole</p> <p>Besoin de visualiser le cadre</p>	Méthode pédagogique
L89 -90	<ul style="list-style-type: none"> - c16: Oui, - C16: Oui, oui, d'accord 		
L 91- 92	<ul style="list-style-type: none"> - c17: c'était de faire <u>une synthèse</u> - C17: Oui 		
L 93- 106	<ul style="list-style-type: none"> - c18: c'était pas de..... - C18: Oui, mais tu vois, <u>ils ont pas du tout rebondi</u> à un moment donné, Ah, ben tiens, on 		

	<p>a parlé des cinq sens parce que on avait vu des photos qui montraient ça ou... ils ont pas du tout <u>refait le lien</u> de ce qu'il s'était passé dans l'atelier. Or, peut-être c'est ce qui <u>a manqué</u>, peut-être aussi aux autres. Tu vois, ils ont peut-être pas forcément eu le <u>cheminement</u>, et du coup... Bon, ils <u>n'ont pas eu de question</u>... parce que ils ont peut-être pas eu <u>envie</u> de se forcer à poser des questions</p> <p><i>Silence 5 secondes</i></p>	<p>Pas de dialogue</p> <p>Resituer un contexte pour que cela crée une représentation mentale du travail d'atelier, afin de susciter de la réflexion.</p> <p>Désir de comprendre</p>	<p>Méthode pédagogique</p> <p>Réflexivité sur l'action</p>
<p>L 107 - 120</p>	<ul style="list-style-type: none"> - c19: Et, du coup tu penses que c'est <u>dû aux élèves ou bien à mon travail d'élaboration avec les élèves</u> ? Tu penses que c'est dû aux <u>difficultés des élèves qu'ils ont par rapport à l'écriture et à l'élocution</u> ? Ou est-ce que tu penses <u>que j'aurais pu prendre un autre chemin pour les faire travailler</u> ? - C19: Moi, je te dis d'emblée que c'est <u>leurs difficultés</u>, qui fait qu'ils ne vont <u>pas plus loin</u> et qu'ils <u>s'arrêtent vite</u> dans leur explication. hein, euh, si tu ne <u>les titilles</u> pas, si tu ne <u>reformules</u> pas à leur place, ils vont pas faire 	<p>Ouverture de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement des élèves dans le dispositif de réflexion collective - Rapport des élèves à l'écriture et la prise de parole <p>élèves : source de la problématique</p> <p>méthodes et postures</p>	<p>Réflexivité sur pratique pédagogique</p> <p>Elèves= frein à la réflexivité</p>

		pédagogiques	
L 121 - 126	<ul style="list-style-type: none"> - c20: Humm - C20: Donc, euh. Vite fait, ils vont te dire, euh.... Tu as <u>vu</u>, tu as fait <u>des visites de stage</u> avec moi, si tu ne les <u>titilles</u> pas, ils te disent... si tu <u>leur demandes</u> comment s'est passé le stage, <u>Ben c'était bien.</u> 	<p>Constat</p> <p>Autre espace d'alternance : lieu de stage</p> <p>Titiller : chatouiller légèrement. Fam : taquiner, agacer (dictionnaire Hachette)</p> <p>Dialogue fermé. Discours lisse des élèves</p>	Elèves = miroir réflexif
L 127 - 137	<ul style="list-style-type: none"> - c21: Oui, oui - C21: <u>Ils ne vont pas plus loin</u>, hein ! Donc, là, <u>en exposé</u>, euh, je pense que c'est ça, ils ont pas, alors est-ce que ce n'est pas l'<u>envie</u>, est-ce que c'est parce qu'ils sont <u>stressés devant les autres</u> parce que ils se heurtent à une <u>difficulté de langage</u>, je pense qu'il <u>leur manque des mots</u>. Et, puis même <u>la syntaxe</u>, c'est euh. Faire une phrase construite à l'oral, ce n'est forcément pas évident pour eux. 	<p>Situation scolaire groupale</p> <p>Hypothèses explicatives difficultés expression orales</p>	Réflexivité pédagogique sur le rapport des élèves à la langue française
L 138 - 151	<ul style="list-style-type: none"> - c22: Oui, donc, encore plus difficile peut-être à l'écriture. Si c'est compliqué à l'oral tu crois que c'est encore plus difficile à l'écrit ? - C22: Moi, je dirais <u>que ça dépend des élèves. Ça dépend vraiment des élèves.</u> Il y en a, ils vont vraiment avoir besoin d'une <u>trace écrite, construite pour pouvoir passer à l'oral</u>. Donc, ça veut qu'avant, il faut qu'ils aient <u>construits des choses</u>, souvent avec <u>notre aide pour</u> 	<p>Lien oralité-écriture</p> <p>Caractéristique individuelle des élèves pour situer la boucle oralité-écriture-oralité</p>	Accompagnement pédagogique en regard du lien oralité-écriture

	<p><u>pouvoir</u> euh, le <u>restituer à l'oral</u> et puis d'autres euh, à l'<u>oral</u>, ça va <u>être plus facile</u> pour eux. Et puis, à l'écrit, ils vont avoir du mal, tu vois c'est.....</p>	<p>Implication pédagogique dans la construction des idées</p>	<p>Individualisation de l'accompagnement</p>
<p>L 152 - 159</p>	<p>– c23: Oui, il n'y a pas une – C23: il n'y a pas une règle générale. C'est vraiment, t'as des voilà. Tu en <u>certains</u>, ça va être beaucoup plus facile de passer par l'oral pour aller vers l'écrit et puis d'autres c'est l'inverse. Mais, on en revient quand même à la même conclusion, c'est qu'il y a une pauvreté de vocabulaire, ça c'est sûr.</p>	<p>Adaptabilité pédagogique, pédagogie du lien</p> <p>Oralité-écriture</p> <p>Frein pédagogique ? à l'expression des élèves</p>	<p>Réflexivité dans l'action inhérente à chaque élève</p>
<p>L 160 - 171</p>	<p>– c24: De vocabulaire et est-ce que tu crois aussi qu'ils ont du mal à organiser leurs idées ? – C24: Oui. Ah oui, oui, oui. Ils ont du mal à organiser leurs idées. Hum, ouais... C'est pour ça que je te disais peut-être que pour la restitution ce qui a manqué, c'est peut-être les remettre dans le contexte, repartir du départ. Je suis partie du photolangage. Qu'est-ce que je vous avais fait faire ? Qu'est-ce que je vous avais demandé ? Qu'est ce qu'il en est ressorti ?</p>	<p>Initier la mise en parole</p> <p>Organiser le cadre de la pensée</p>	<p>Explicitation de méthodes pédagogiques</p> <p>Chemin pour expression</p>

		Inciter par le questionnement	
L 172 - 176	<ul style="list-style-type: none"> - c25: Hum,hum - C25: Pour les amener à ce qu'ils, euh, ils arrivent à leur synthèse, là leurs panneaux qui étaient pas mal fait d'ailleurs. Ouais, hein, c'était bien 	Posture d'accompagnement pour aller vers la prise de parole, la mise en mot	Attente pédagogique
L 177 - 182	<ul style="list-style-type: none"> - c26: Oui, oui c'était bien - C26: Si c'est une synthèse que tu leur avais demandé, c'était vraiment synthétique. Il y avait quatre, cinq phrases, ben, voilà. Voilà, pour les amener peut-être à dire, ben voilà on en est arrivé là. 	<p>Indirectement, sous-entend qu'il en était attendu plus ?</p> <p>Posture d'accompagnement : amener : mener, conduire quelqu'un quelque part (dictionnaire Hachette)</p>	Réflexivité sur objectifs pédagogiques
L18 3- 192	<ul style="list-style-type: none"> - c27: C'est comme ça que tu procèdes, toi quand tu fais tes exposés avec eux. - C27: Oui, moi souvent. Je repars toujours du début, tu sais, on est souvent dans la répétition, on reprend. Mais comme à chaque séance, on dit bon allez, hier on a fait ça, on en est arrivé là et puis aujourd'hui va faire ça. C'est toujours, euh. Vraiment reprendre parce qu'ils perdent le fil des choses. 	<p>Interrogation sur explicitation de pratique professionnelle</p> <p>Tracer le travail dans le temps,</p> <p>Resituer le travail à faire, créer du lien entre les séances</p> <p>Faire du lien</p>	<p>Praxis => méthodes pédagogiques</p> <p>Temporalité et Lien</p>

L 193 - 196	<ul style="list-style-type: none"> - c28: Et du coup, vu que moi, mon, ma recherche se centre sur, tu sais, le travail d'écriture des élèves - C28: Hum, hum 		
L19 7- 203	<ul style="list-style-type: none"> - c29: Et leur travail d'expérience. A quoi, tu <u>attribuerais-tu cette difficulté du passage à l'écrit</u> ? Est-ce que tu crois que c'est des lacunes qui sont plus <u>d'ordre du français</u>, comme manque lexical, difficulté de syntaxe ? - C29: Hum, hum <i>en même temps</i> 	<p>Interrogation analyse experte du formateur au sujet de l'activité de l'écriture</p> <p>Question fermée</p>	
L 204 - 209	<ul style="list-style-type: none"> - c30: De grammaire ou est-ce que tu penses que c'est plus dû à <u>une représentation de l'écriture</u> dans laquelle ils ne se reconnaîtraient pas ? - C30: Pfff, je pense <u>que c'est un mélange des deux</u>. <i>Silence</i> 	<p>Formateur : acquiesce aux 2 hypothèses</p>	Fonctions cognitives et caractéristiques psychologiques dans la pratique de l'écriture
L 210 - 216	<ul style="list-style-type: none"> - c31: C'est un peu les deux ? - C31: Oh, oui c'est les deux. <i>Silence...</i> Ouais, ouais. Alors, qu'elle est la part ? Est-ce que c'est ? Bon, les <u>difficultés de français, c'est sûr</u>, on est d'accord. <u>Ils ont du mal</u> à. Tu vois, <u>là je travaille sur la voix passive, la voix active</u> 	<p>Maîtrise de la technique de la langue française</p> <p>Difficultés des élèves perçues par la F</p> <p>Exemple situation d'enseignement</p>	Pratique réflexive sur l'action pédagogique de l'enseignement du français
L 217 - 226	<ul style="list-style-type: none"> - c32: Hum - C32: Ils ont à ... ne serait-ce que dans la <u>construction de la phrase, à repérer le sujet, le verbe, le complément d'agent</u> ou enfin, pfff. Tu vois, on en est là. Donc, ça veut dire que quand ils ont une phrase par exemple à la voix 	<p>Technique, méthodologie français,</p>	

	<p>passive, <u>ils ont du mal à se représenter</u> que là on met l'accent sur la personne qui subit l'action, enfin <u>il y a un sens et ça ils ont du mal.</u></p>	<p>langue écrite</p> <p>Se faire une image d'une situation abstraite</p> <p>Difficultés d'abstraction</p>	<p>Techniques de l'écriture (savoirs procéduraux)</p> <p>Rapport des élèves à ces techniques</p>
L 227 - 234	<ul style="list-style-type: none"> - c33: Alors, comme tu procèdes-toi avec les difficultés de chacun ? - C33: Ben, par des <u>répétitions de l'exercice.</u> Non, c'est vraiment du <u>on refait, on refait des exercices sous différentes formes.</u> Là, si je reprends mon exercice sur la voix passive, on a travaillé sur <u>des titres d'article de presse.</u> 	<p>Méthodes pédagogiques</p> <p>Support pédagogique</p>	<p>Pratique réflexive sur l'action</p> <p>Répétition de la pratique technique de l'écriture</p>
L 235 - 242	<ul style="list-style-type: none"> - c34: Hum, oui - C34: Quand le journaliste mettait son titre à la voix active, qu'est-ce qu'il voulait, quel sens il voulait lui donner ? A la voix passive quel sens il voulait lui donner ? Et, <u>puis, ben quelle autre formulation on pourrait donner</u> pour euh... c'est vraiment du <u>rabâchage, hein, du rabâchage euh...</u> 	<p>Support pédagogique □ dialogue collectif</p> <p>Mettre des mots sur sa pratique pédagogique</p>	<p>Ouverture à travers la technique du français</p>

		Répétition	
L 243 - 249	<ul style="list-style-type: none"> - c35: Tu veux dire que tu les fais <u>pratiquer</u> - C35: Oui, que des exercices, ils ont pas de...euh, tu vois, ils ont une <u>petite fiche repère</u>, voilà avec euh un rappel à la voix passive, à la voix active, tu vois je te donne cet exemple là <u>parce que l'on est dessus en ce moment</u>, et puis après <u>exercices</u> quoi. 	<p>Support pédagogique</p> <p>Situation actuelle. Résonance actuelle, dans l'après coup de l'action</p> <p>Méthodes pédagogiques</p>	Pratique réflexive en fonction de singularité de situation d'enseignement
L25 0- 255	<ul style="list-style-type: none"> - c36: Hum - C36: Exercices <u>avec des formes différentes, des textes, simplement des exercices à trous</u>. Enfin, et puis après <u>s'accaparer de ça pour construire un texte soi même</u>, quoi 	Progression pédagogique : donner des outils du faire et du refaire, du différent pour passer à l'écriture	Méthodes pédagogiques : passer de la technique à une activité expression
L 256 - 260	<ul style="list-style-type: none"> - c37: à un moment, il y a un passage... - C37: Oui, il y a <u>un passage à l'écriture</u> mais de leur euh, euh..... Enfin, <u>faut que ce soit leur écriture à eux</u>, leur, euh, <u>leur texte à eux</u> 	Des étapes pour préparer l'expression personnelle dans l'écriture	Emancipation de la technique du français à l'expression personnelle scripturale

L 261 - 270	<ul style="list-style-type: none"> - c38: Oui, ils ne font pas que des exercices ? - C38: <u>Non, non, non,non, non.</u> Là, tu vois, ce matin avec les seconde 1, je leur avais donné un texte qui était tiré de sciences et vie sur l'opération d'un rhinocéros, <u>enfin bon.voilà.</u> <i>Rires communs.</i> Et, eux, je leur ai demandé, donc c'était un texte où il y avait des <u>mots scientifiques</u> e cetera, <u>d'adapter</u> ce texte là <u>comme si ils avaient à le lire à un public de 8, 10 ans.</u> 	<p>Est-ce une volonté de faire reconnaître que la pratique du français ne se cantonne pas à du « faire de l'exercice »....</p> <p>Doute de son support ?</p> <p>Visée d'appropriation personnelle de la pratique de l'écriture</p> <p>Ouverture domaine autre : science</p> <p>Consigne de transformation d'un texte.</p>	<p>Réflexion sur l'action, le support</p> <p>Emancipation de la technique du français à l'expression personnelle scripturale</p>
L 271 - 275	<ul style="list-style-type: none"> - c39: Oui - C39: Donc, c'était <u>changer le vocabulaire, refaire des phrases courtes,</u> que ce soit <u>compréhensible</u> pour tout le monde etcetera ... <p><i>Silence Bref</i></p>	<p>Consignes travail d'écriture</p>	<p>Accompagner à l'écriture émancipée</p>
L 276 - 282	<ul style="list-style-type: none"> - c40: et ils étaient à l'aise ? - C40: Ben, non <u>pour certains c'était difficile,</u> tu vois. Ça été difficile. Du vocabulaire de base, genre, oui <u>des mots comme euh, pfff ça ne me revient pas</u> mais... <u>Des mots simples du texte, ils ne comprenaient pas le sens.</u> Bon ! 	<p>Situation scolaire d'écriture</p> <p>Vide de mots pour raconter</p>	<p>Langage : vecteur de communication</p> <p>Lien communication élèves/formateurs – réflexion formateur</p>

		sémantique	
L 283 - 287	<ul style="list-style-type: none"> - c41: Et, est-ce que du coup, toi tu as l'impression que si ils ont <u>des difficultés dans cette élaboration d'écriture, ça freine un peu les objectifs de ton enseignement ?</u> - C41: Euh... 	Ecriture comme frein à la pratique pédagogique	
L 288 - 304	<ul style="list-style-type: none"> - c42: Est-ce <u>que tu réadaptes tes objectifs en fonction de là où ils en sont ?</u> - C42: Oui, oui, oui. Ben, sans arrêt. <u>Si tu veux, mon objectif je le vois, mais je passe par des travers.</u> Là, tu vois je refais de la grammaire avec les secondes parce que et de la conjugaison <u>parce que je me rends compte</u> que le présent de l'indicatif ce <u>n'est pas acquis</u> pour tout le monde, donc je repasse par là. Et, pourquoi on utilise le présent, pourquoi on utilise l'imparfait, c'est pfff, oui, oui <u>c'est de la réadaptation, je dirais presque à la séance,</u> hein ! Tu vois un truc qui n'a pas fonctionné, <u>tu te dis</u> bon ben, <u>là faut que j'arrête là,</u> rires. <u>Il faut que je reparte, on repart par un autre biais</u> pour euh, hum. 	<p>Finalité pédagogique en pensée chez le formateur, mais détours</p> <p>Adaptation du contenu pédagogique</p> <p>Pratique réflexive dans l'action en fonction des élèves</p> <p>Se parler à l'intérieur de soi même pour réévaluer l'action pédagogique</p> <p>Direction</p>	Pratique réflexive dans l'action : créativité pour résolution d'une problématique
L 305 - 315	<ul style="list-style-type: none"> - c43: Donc, ça te demande d'avoir pleins <u>d'outils à disposition</u> - C43: Oui, oui. Et, tu vois c'est pour ça qu'ici, <u>on a pas de manuel, on a pas de livres.</u> On n'utilise pas de livres parce que on ne veut pas 	Le biais serait-il d'avoir plusieurs supports à disposition pour adapter les enseignements en fonction des	

	<p><u>se figer</u> sur des manuels scolaires où tu as un avancement dans le programme et-cetera. Moi, <u>je pioche</u> dans, j'ai 4 ou 5 livres de français et 3 en histoire parce que euh, ça ne convient pas. <u>On ne pourrait pas suivre le cheminement d'un manuel.</u></p>	<p>besoins des élèves</p> <p>Volonté d'une dynamique pédagogique</p>	<p>Inter-dépendance : dynamique réflexive du formateur – dynamique de l'enseignement</p>
L 316 - 317	<ul style="list-style-type: none"> - c44: Oui, oui, je comprends - C44: Ouais, tu vois c'est euh..... 		
L 318 - 325	<ul style="list-style-type: none"> - c45: et du coup, à un moment tu te dis je vais prendre un autre travers comme tu dis pour atteindre un objectif, bon, est-ce que c'est parce que tu as vu plusieurs élèves dans la classe en difficulté à un moment ? <u>Qu'est-ce qui te fait</u> - C45: c'est que, euh, c'est qu'il y en a <u>plusieurs</u> qui sont en difficulté 	<p>Analyse de la situation des élèves en fonction du contenu pédagogique ?</p>	
L 326 - 339	<ul style="list-style-type: none"> - c46: Alors, c'est là que tu... - C46: Ben, oui. Alors par contre, il y en a pour qui c'est <u>très facile et qui parfois s'ennuie</u>. Par exemple, là je vois bien dans la classe numéro un, là, il y en a 3, 4 qui eux, ouais, hum, ouais, bon, <u>elles ont vite terminé, c'est acquis depuis longtemps, tu sens que c'est bien solide</u> et puis du coup, ben <u>elles sont en attentes</u>. Alors, bon. Là, je vois, là, M. Et O. ce matin, <u>je leur ais dis</u> bon, vous allez faire, on va passer, <u>vous</u> 	<p>Adaptation de l'enseignement aux différents niveaux des élèves :</p> <p>Ne pas laisser un élève en retrait même ceux qui ont des facilités</p>	<p>Pratique réflexive dans l'action : observation situation</p> <p>Adaptation pédagogique individuelle en fonction des capacités cognitives et psychologiques des élèves</p>

	<u>allez avancer sur les exercices suivants.</u> Parce <u>qu'elles sont en attente</u> et puis <u>ça peut être pénible pour elles.</u>	Attention aux différents éléments élèves du groupe classe	
L 340 - 344	<ul style="list-style-type: none"> - c47: Oui, ça peut être pénible - C47: Ben, oui parce que là, <u>moins dans l'autre classe, mais dans cette classe là</u>, c'est quand même <u>très très hétérogène</u>. Donc, euh, <u>pffff</u> 	<p>Analyse du groupe classe face aux objectifs pédagogiques</p> <p>Pffff : synonymes d'impuissance ?</p>	Triangle pédagogique : la place du savoir dans la relation pédagogique
L 345 - 369	<ul style="list-style-type: none"> - c48: Ouais, donc Pfff, <i>Rires</i> - C48: <u>oui oui, oui, oui, non mais c'est bon en même temps</u>, ben voilà on <u>réadapte</u>, enfin, je pense que tout le monde fait ça. <u>Tu es obligé</u>, un moment ? <u>Tu ne peux pas te dire</u>, bon là, allez, là on fait ça. <u>Si tu vois</u> que cela ne marche pas, <u>il ne faut pas s'obstiner, il faut essayer</u> de décaler les choses et puis qu'à un moment <u>tu sens</u> que <u>ça s'est un petit peu stabilisé</u>. <i>Rire en sourdine</i> - C48: Alors, pour en revenir à ta question du départ, est-ce que la part de difficulté c'est la part de français, enfin des difficultés de français ou la représentation qu'ils se font de l'écriture, je pense que c'est les deux, aussi. <u>Comme ils sont en difficulté pour écrire</u>, euh <u>pour eux, exprimer des choses à l'écrit</u>, c'est, <u>pour certains</u>, c'est <u>une souffrance</u>, hein, <u>on en est là</u>. C'est vraiment, euh et puis des <u>blocages</u>. Tiens, tu vois M., par exemple, elle en est là, elle parce que je pense que peut être qu'on <u>lui a toujours dit qu'elle était, qu'elle avait des difficultés en français et puis qu'elle n'y arrivera jamais</u> 	<p>Conviction éthique</p> <p>Se parler à soi même</p> <p>Repérer, observer</p>	Réflexivité dans et sur l'action

		Analyse d'un frein psychologique à la pratique de l'écriture : trace du parcours scolaire	Résonnance lacunes des élèves dans la réflexivité de la formatrice
L 371 - 373	<ul style="list-style-type: none"> - c49: Oui, et ça c'est - C49: Oh, ben oui, <u>ça s'est inscrit. C'est inscrit, ben de toute façon elle se dit, je ne sais pas faire.</u> 	Constat ; double répétition <input type="checkbox"/> impuissance pédagogique et relation pédagogique	Résonnance lacunes des élèves dans la réflexivité de la formatrice
L 374 - 376	<ul style="list-style-type: none"> - c50: Alors du coup, ce serait de leur redonner confiance par rapport à - C50: Oh, ben oui, oui, oui 		Relation pédagogique = besoin de reconnaissance de la part du formateur en faveur des élèves
L 377 - 380	<ul style="list-style-type: none"> - c51: ...ce qu'ils savent faire - C51: C'est vrai que nous, ici, <u>on a le support des stages</u> et <u>tu as vu</u> que <u>c'était aussi difficile</u> 	Ouverture de l'horizon pédagogique : expérience professionnelle Tu as vu : recherche de partenariat, d'acquiescement	Relier expérience et enseignements théoriques
L 381 - 390	<ul style="list-style-type: none"> - c52: Oui - C52: c'est aussi difficile alors que <u>ce serait vraiment l'outil pour leur redonner confiance</u> parce que en stage, <u>ce sont souvent de bons stagiaires</u> ; Tu as fait des visites de stage avec moi, on l'a vu. Mais, ils sont <u>dans la pratique, dans le faire</u> mais dès qu'on leur demande <u>de mettre des mots</u> et ben ... certains y arrivent et puis d'autres ça ne va pas bien loin. 	Comment faire parler l'expérience professionnelle chez les élèves car support positif : image positive des élèves. Interrogation sur l'utilisation de ces expériences positives Silence du faire <input type="checkbox"/> impenser ?	Parole première à l'élève silencieuse
L 391	<ul style="list-style-type: none"> - c53: Et justement, ma question, c'est qu'est-ce qui fait qu'ils n'arrivent pas à se distancier de 		

<p>- 412</p>	<p>leur pratique pour l'écrire ?</p> <p>– C53: Ben ça, <u>je pense</u> que c'est sur <u>du long</u>. Euh, ouais, <u>c'est sur la longueur</u>. Arrivés en terminale, ils arriveront à faire un dossier, maintenant sur le Bac Pro, ils auront un petit rapport de stage, <u>sur les 3 années, ils arriveront finalement sur leur pratique à expliquer des choses, à analyser des choses</u>. Bon, <u>là on a pas de recul</u> avec le Bac Pro, on a que les seconde en plus, mais avec les BEP que l'on avait sur 2 ans, <u>la première année en français c'était dur. C'était dur, dur, dur</u>, et puis finalement, <u>on arrivait quand même</u> en fin de BEPA, en deuxième année de BEPA, à ce que la plupart d'entre elles, <u>elles aient un rapport de stage</u> qui faisait allez, pour celles qui étaient le plus en difficultés, elles avaient en moyenne une <u>quinzaine de pages, quand même</u>, hein ?</p>	<p>Analyse de l'enseignement dans une temporalité</p> <p>Le temps est un allié pour accompagner cette réflexivité dans l'expérience</p> <p>La dynamique temporelle comme dimension de réflexivité</p> <p>Indice de réflexivité : quantité d'écriture</p> <p>Quand même = malgré tout</p>	<p>Le renouvellement du faire □ le penser du faire</p> <p>Praxis : ses idées sont mises à l'épreuve dans le monde physique pour continuer avec une contemplation réflexive de ses résultats</p> <p>Lien écriture de l'expérience et réflexivité de l'expérience</p>
<p>L 413 - 430</p>	<p>– c54: Ah, oui</p> <p>– C54: Ben, oui. Et, puis les meilleures, <u>rendaient 30 pages d'écriture, de description et d'analyse</u>. Donc, c'est aussi, sur du long terme. Donc, <u>c'est pour ça que je te dis la répétition, répéter, répéter, euh refaire les choses différemment</u>. Bon, il y a <u>les cours de français, mais bon il y a quand même toute cette écriture sur les stages quand même, qui à un moment donné</u>, euh même si ce n'est pas je dirais quelque chose de parfait, <u>elles vont</u></p>	<p>Indice de réflexivité : qualité de l'écriture dans sa dimension analytique</p> <p>Fruits d'un travail de répétition</p> <p>Outil pour expression : expérience</p>	<p>Ecriture comme support de réflexivité</p>

	<p><u>finir</u>, moi je me dis, euh..., <u>j'ai toujours de l'espoir</u>. Au bout de 3 ans, je pense que pour certaines, ça va <u>se décanter</u>, <u>elles vont réussir à analyser leur pratique et passer à l'écriture</u>. Ouais, c'est euh...</p>	<p>professionnelle</p> <p>Accompagnement dans la durée d'une scolarité</p> <p>Croire : implication affective. Croire en les capacités des élèves</p> <p>Processus d'intégration interne aux élèves : comme une dimension sur laquelle le formateur n'a pas accès</p> <p>Ecrire son expérience, c'est l'analyser</p>	<p>Ethique professionnelle</p> <p>élève sujet-acteur de son apprentissage</p>
L 431 - 433	<ul style="list-style-type: none"> - c55: Réussir à maîtriser leur pratique et à la passer en écriture - C55: Oui, oui, 		
L 435 - 436	<ul style="list-style-type: none"> - c56: Mais, il faut du temps pour ça - C56: <u>Oui, oui, il faut du temps</u>. Ouais, 	<p>Agir pédagogique : effet dans le temps...spirale de la connaissance</p> <p>Critère de réflexivité : le temps</p>	<p>Temporalité/ processus interne de formation de l'élève</p>
L 437 - 450	<ul style="list-style-type: none"> - c57: Donc, ça ne sert pas à rien tout ce que vous faites ? - C57: Ah, non ! Ben, sinon. Ben, tiens, tu vois les CAPA, les CAPA c'est, c'est encore plus difficile je dirais. Et, puis, euh, les CAPA c'est <u>d'autant plus difficile qu'on ne les voit pas beaucoup quand même</u>. <u>Elles ne sont pas beaucoup en cours</u>, ici, elles ont douze semaines de cours, oui, douze, treize. Et puis, bon elles ont 2 ans, <u>donc tu vois ça va vite</u>. <u>Ça va vite</u> et sur peu de, euh, finalement au total, elles ont euh quoi, oui <u>douze et douze, oui</u> 	<p>Gestion de la temporalité de l'alternance : temps d'enseignement réduit.</p>	

	<u>vingt-quatre semaines de cours sur deux ans</u>	<p>Le temps vécu comme pressant</p> <p>Calculer temps de présence : espace-temps sur lesquels le formateur a la possibilité d'intervenir en faveur de l'éducation des élèves</p>	Temps : support de réflexivité sur l'action pédagogique
L 451 - 464	<ul style="list-style-type: none"> - c59: Oui, je vois bien - C59: Alors que bon, je te parle plus des BEP, parce que bon voilà, <u>on a cette expérience</u> du BEP. Les BEP, elles étaient quasiment vingt semaines en cours par an, euh, <u>il y avait beaucoup plus d'heure de français</u> en BEPA qu'en CAPA, il y avait, moi, <u>j'avais un gros module de communication</u>, bon, on travaillait ça aussi et il y avait <u>le rapport de stage</u>, c'était le truc à faire en deuxième année, tu vois c'était leur, euh, <u>l'objectif qu'elles devaient atteindre</u> et en BEPA c'était quand même beaucoup plus facile qu'en CAPA... 	<p>Expérience : support de réflexivité des formateurs</p> <p>Comparaison quantitative</p> <p>Dialogue : support de réflexivité</p> <p>Ecrire l'expérience : finalité de la formation professionnelle</p>	Dialogue et écriture : facteur de conscientisation des acquis professionnels
L 465 - 467	<ul style="list-style-type: none"> - c60: Parce qu'il y avait plus de cours ? - C60: <u>Il y avait plus de cours</u> et puis euh <u>de français et de tout</u> 	<p>Ecrire passe par la maîtrise de la langue</p> <p>La pratique scolaire en général, les différentes disciplines scolaires de</p>	Rapport scolaire à l'écriture

		nourrissent entre elles en faveur des élèves	
L 468 - 471	<ul style="list-style-type: none"> - c61: D'accord. Plus de temps de présence à l'école. - C61: <u>Avec des élèves qui avaient un peu moins de difficultés aussi.</u> 	Bases acquis scolaire comme support pour avancer dans les contenus pédagogiques □ adaptation des pratiques pédagogiques	
L 472 - 475	<ul style="list-style-type: none"> - c62: Les publics changent ? - C62: Oui, oui. Le public CAPA, c'est un public en <u>grosse, grosse difficulté scolaire</u> et <u>elles ont moins d'heures de cours</u> 	Réussir = acquis scolaires historicité de l'élève dans son cursus scolaire	Socialisation du savoir scolaire de l'écriture
L 476 - 480	<ul style="list-style-type: none"> - c63: Oui, mais vous arrivez quand même à leur... - C63: Ah, oui, oui à <u>leur faire des carnets de stage quand même</u>, où elles arrivent quand même à... 	Accompagnement : posture : escorter	
L 481 - 486	<ul style="list-style-type: none"> - c64: Donc, <u>vous inventez</u> bien des choses pour les faire avancer ? - C64: Ouais, ouais. Ben, le rapport de stage, là en CAPA, elles commencent à le travailler dès, tu sais <u>ces fameuses fiches techniques</u>, je ne sais pas si AC t'en a parlé ? 	<p>Progression pédagogique :</p> <p>Description d'activités professionnelles pour engager un travail d'écriture.</p> <p>Fiches techniques : vocation descriptive de l'expérience</p>	Supports pédagogique : organisateur de l'expérience
L 487 - 492	<ul style="list-style-type: none"> - c65: Si si. - C65: Donc, <u>dès la première année</u>, elles ont des <u>fiches techniques</u> pour lesquelles, elles doivent quand même utiliser du <u>vocabulaire professionnel, formuler des choses et tout ça.</u> 	<p>Utilisations de mots spécifiques pour description</p> <p>Difficulté pour le formateur de trouver ses mots</p>	Autre objet de l'expérience pour la penser ...

L 493 - 502	<ul style="list-style-type: none"> - c66: Alors, c'est vrai que vous, les formatrices, vous percevez tout le temps d'une scolarité pour faire acquérir - C66: Oui, <u>c'est la formation du début jusqu'à la fin</u>. C'est pas une année scolaire, c'est vraiment <u>la globalité</u> où bon l'objectif c'est qu'elles aient, enfin <u>qu'elles construisent un rapport de stage, un carnet de compétences</u> aussi en CAPA mais c'est sur les 2 ans, hein, c'est euh... 	<p>Temporalité scolaire □ durée</p> <p>Construction d'une professionnalisation via l'écriture</p>	<p>Formalisation scripturale de l'expérience □ acquis expérientiels</p> <p>Socialisation de l'expérience par le langage</p>
L 503 - 510	<ul style="list-style-type: none"> - c67: Vous vous projetez loin, pour elles en fait ? - C67: <i>Rires</i> Oui, elles, <u>elles ne se projettent pas du tout</u>. Nous, <u>l'objectif, c'est ça</u>, c'est qu'elles puissent en fin de deuxième année, <u>écrire leur rapport de stage et pouvoir le présenter à l'oral devant un jury professionnel</u>. hum 	<p>Considération didactique de la formation : c'est le processus de la scolarité qui est pensé par les formateurs pour emmener les élèves vers la certification</p> <p>Etre acteur de son parcours professionnel : conscientisation par le récit narratif : écrit et oral</p> <p>Hum : revient souvent : retour à la réflexion interne</p>	<p>Socialisation de l'expérience par le langage (oral et scriptural)à</p>
-	<ul style="list-style-type: none"> - c68: Oui, c'est intéressant, ça - C68: Et, <u>tu vois</u>, il faudrait que tu en reparles à L, Il y a eu une année, euh, elle avait participé, il y avait <u>un trophée avec la MSA, un trophée jeune</u>. Euh, donc, toute option confondue où elles présentent euh ... Elles <u>doivent présenter</u>, 	<p>« tu vois » : partenaire</p> <p>Implication des élèves dans un projet extérieur à l'établissement</p>	

<p>L 511 - 535</p>	<p>hum, enfin pas une technique professionnelle mais <u>quelque chose qui va faciliter des techniques professionnelles</u>. Alors, nous dans le service à la personne, ça concernait plutôt <u>les gestes et postures etcetera</u>. Et, il y a 2 ans, L. Avait travaillé avec les Capa- il faudrait que tu lui en reparles parce que ça, ça pourrait être intéressant pour toi- des, euh, <u>un petit carnet de bord</u>, où elles, en stage, elles avaient des petites fiches, euh, <u>des petits pense bêtes</u>, si tu veux. Alors, comment faire un lit, comment faire un biberon pour un bébé, entretien des locaux, enfin. <u>Un petit truc, qu'elles pouvaient avoir dans la poche</u> et <u>ça c'était les élèves qui les avait construits, ces petits pense-bêtes</u>. Et, puis donc après, <u>elles avaient fait des affiches, et c'était super quoi</u> ! Et, là, elles</p>	<p>« quelque chose » « etcetera » : pas toujours facile de trouver des mots appropriés</p> <p>Cadre d'écriture : description, utilité de l'écriture car objectif concret dans la réalité : sens car guide pour les élèves eux-mêmes</p>	<p>Relier la pratique et la théorie par la forme scripturale</p>
<p>L 536 -</p>	<p>- c69: Oui, parce que c'est ça <u>le but</u>, ce qui est attendu</p> <p>- C69: Ben, oui, là, <u>nous on est sur des formations professionnelles</u>. Le but, c'est qu'elles <u>acquièrent un vocabulaire professionnel</u> et puis <u>qu'elles comprennent pourquoi, elles font les choses</u>. Donc, là, on est <u>un petit peu dans l'analyse</u>, déjà. <u>Déjà mettre des mots, sur ce qu'elles font</u></p>	<p>Etre professionnel, c'est savoir dire sa pratique mettre des mots pour la mettre en sens</p> <p>Pouvoir des mots dans l'expérience comme catalyseur de professionnalisation. Gestes □ mots □</p>	

545		mise en route d'une analyse	Mise en mot de l'expérience <input type="checkbox"/> analyse de l'agir
L 546 - 553	<ul style="list-style-type: none"> - c70: C'est prendre de la distance, un peu avec l'action - C70: Et, tu vois <u>ce support-là, du trophée jeune</u>, ça avait <u>bien fonctionné</u> avec cette classe-là. Parce qu'il y avait en plus, <u>l'enjeu de gagner, c'était une compétition</u>, enfin, il y avait et elles avaient fait un truc qui <u>était très très bien. Très très bien.</u> 	<p>Contexte stimulant d'un projet qui prend sens et déclenche une mise au travail de l'écriture de l'expérience professionnelle <input type="checkbox"/> impulsion</p> <p>Reconnaissance du formateur : travail des élèves de grande qualité</p>	<p>Implication, influence de l'écriture</p> <p>Dans la pratique</p>
L 554 - 557	<ul style="list-style-type: none"> - c71: Comme il y a <u>l'enjeu de l'examen en fin d'année, enfin, en fin de scolarité</u> - C71: Oui, mais là, tu vois, <u>c'était un support différent</u> 	Projet hors des exigences scolaires	Exigence scolaire de l'écriture comme frein
L 558 - 561	<ul style="list-style-type: none"> - c72: Hum, oui - C72: Que L. avait utilisé et ensuite <u>qu'elles se sont appropriées pour retravailler aussi le rapport de stage.</u> <p><i>Silence de 3 secondes</i></p>	<p>Implication des élèves <input type="checkbox"/></p> <p>appropriation : adapter quelque chose à un emploi, une destination</p>	<p>appropriation de la production réflexive de l'écriture</p> <p>Ecriture comme organisateur de la pensée</p>
L 562 - 565	<ul style="list-style-type: none"> - c73: D'accord <p><i>Silence de 5 secondes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - c73: Comme tu disais, par <u>pleins de voies on peut les emmener</u> - C73: Ouais, hum. Silence hum, hum <p><i>Silence de 10 secondes . Petits rires</i></p>	Chemin d'exploitation de l'expérience	

L 566 - 572	<ul style="list-style-type: none"> - c74: Je finirais bien par te poser une question parce que... euh... ça serait, comment penses-tu que tu pourrais ré-utiliser ce qu'ils ont présenté lundi, dans les travaux d'alternance, en cours ? - C74: Ah, oui ! Alors, sur le côté stage ou sur le côté purement cours, rapport ? 	Réutilisation possible mise en sens de l'exposé sur l'écriture et l'observation □ projection dans le temps	Clivage théorie/pratique
L 573 - 575	<ul style="list-style-type: none"> - c75: Peu importe. Comment tu vois... - C75: Non, mais <u>tu vois</u> les 5 sens, on <u>l'avait déjà</u> travaillé en français 	« tu vois » : manière de m'inviter à me faire partenaire de ses observations, réflexions	
L 576 - 585	<ul style="list-style-type: none"> - c76: Oui, c'est intéressant. Et ? - C76: Parce que l'on on avait travaillé sur tout <u>ce qui était la description</u>, donc ben qui passait. Alors, on avait travaillé sur de la poésie ou sur des textes de Balzac e cetera et <u>on était passé par les verbes</u> qui, euh, donc <u>qui amenaient la description et qui passait par les 5 sens. Ça on l'avait fait.</u> Et, <u>ça, je ne savais pas si elles y avaient pensé</u> quand tu, euh ? 	<p>Reliance didactique interdisciplinaire... faire du lien entre les divers espaces de travail</p> <p>Français : abstraction □ pratique</p> <p>Description d'une pratique de français : pourquoi le lien n'est pas fait par les élèves</p>	articulation enseignement français technique et pratique
L 586 - 587	<ul style="list-style-type: none"> - c77: Non, pas du tout - C77: <u>Tu vois</u>. Bah ouais 	Association de regards professionnels, demande de reconnaissance du discours professionnel formateur	
	<ul style="list-style-type: none"> - c78: non, pas du tout - C78: Parce que, parce que <u>elles ne font pas le lien non plus.</u> Ça c'était du français, on avait 		

L 588 - 593	travaillé sur les 5 sens, c'était <u>des exercices de français</u> , c'était pour faire de la <u>description</u> mais...	Capacité à observer pour décrire	Le dire du sens pédagogique, objectif pédagogique de l'enseignement du français
L 594 - 603	<ul style="list-style-type: none"> - c79: Elles l'ont fait - C79: Elles l'ont fait, voilà mais <u>elles n'ont pas forcément penser que sur leur lieu de stage effectivement il y a des choses où elles pourraient se dire l'observation, ben qu'est-ce que j'utilise comme sens</u> ben, c'est la vue, le toucher ? <u>Qu'est-ce-que je peux utiliser comme mot ? Tu vois tout le champ lexical des 5 sens</u>, on l'a travaillé quasiment jusqu'aux vacances de Noël 	<p>Etre professionnel, c'est être en mesure de examiner, regarder attentivement pour comprendre, étudier</p> <p>Nécessité de ressources lexicales, pratiquer</p>	Le formateur est pourvoyeur de l'articulation théorie/pratique
L 604 - 607	<ul style="list-style-type: none"> - c80: Oui - C80: Alors pas forcément uniquement sur les <u>5 sens mais sur les champs lexicaux</u> enfin varier... 	Besoin d'une richesse : langage conception technique □ expression	
L 608 - 624	<ul style="list-style-type: none"> - c81: Oui, oui, je m'en rappelle (<i>rires</i>) - C81: Et, tu vois, <u>c'est ça qui est difficile de leur, de leur... Tu vois, elles cloisonnent. Alors, c'est peut-être nous qui cloisonnons</u> : c'est du français, on a du français, il y a des maths et tout ça. Parce que, ben voilà, parce que l'on a une organisation comme ça. Mais ce qui serait intéressant pouvoir, tu vois, <u>que D. et Moi, non seulement sur la pratique et sur le</u> 	<p>Interdisciplinarité non fonctionnelle</p> <p>Hypothèse de résonnance intergroupe formateur-élèves</p> <p>Evoque une pédagogie du lien entre</p>	

	<p><u>français ont ait des séances communes.</u> Ben, comme ta petite réunion, là de... c'était quand, euh lundi après-midi. D. était là, moi, j'étais là. <u>J'avais fait des choses en français, elle, elle voit des choses sur la pratique,</u> on avait, tu vois, <u>on peut se répondre.</u></p>	<p>formateur, entre discipline pour que les disciplines se parlent et prennent sens</p> <p>Aller et retour théorie/pratique</p>	<p>Pédagogie de l'alternance= collaboration entre formateur, matières enseignées □ articulation théorie pratique</p> <p>Dialogue pédagogique</p>
L 625 - 630	<p>- c82: Oui, c'était riche, vous avez apporté pleins de choses</p> <p>- C82: Ben, oui et l'intérêt se serait que les élèves, <u>que l'on soit toutes les 2 avec les élèves, faire des séances comme ça.</u> Bon, voilà. <i>Rires</i></p>	<p>Travail de lien et de partenariat entre formateur de champ disciplinaire différent □ effet de reliance, de mise en sens des concepts théoriques avec la pratique</p>	<p>La collaboration inter-formateur □ processus de lien entre la théorie et la pratique</p>
L 631 - 635	<p>- c83: Il y <u>a des choses à inventer, là, il y a des envies</u></p> <p>- C83: <u>Oui, mais</u> ça, ça fait...on en a <u>envie.</u> Mais après tu vois comment <u>l'organisation peut bloquer plein de choses,</u> quoi.... ?</p>	<p>Frustration pédagogique</p> <p>Y'a des envies mais frein organisationnel : réalité de travail</p>	<p>Désir de collaboration inter-disciplinaire</p>
	<p>- c84: Oui, c'est des variables réelles qui vous empêchent de...</p> <p>- C84: Oui, là <u>ce serait l'idéal de pouvoir travailler à 2 plus souvent, à 2 en salle de</u></p>	<p>Désir de travail collaboratif entre professionnel formateur dans l'accompagnement des groupes</p>	

L 636 - 640	cours... <i>Silence 5 secondes</i>	classe	Pratique réflexive pour l'action
L 641 - 652	<ul style="list-style-type: none"> - c85: Pour faire <u>du lien ?</u> - C85: <u>Faire du lien, faire du lien</u> oui, oui. <u>Parce que ça elles ne le font pas, elles ont du mal, elles ont du mal,</u> même sur ce qu'elles <u>vivent en stage et les cours pratiques,</u> elles <u>ont déjà du mal à faire ce lien, là,</u> alors imagines avec le français, <u>on a fait le champ lexical du texte de Balzac,</u> tu parles qu'elles ne vont pas se dire « ah, ben oui, c'est vrai Balzac a dit ça donc <u>moi dans ma fiche pratique là de stage, je peux peut-être dire comme Balzac</u> », non ça... 	<p>Relier</p> <p>Sentiment d'une attente impossible avec l'exemple de Balzac dans les fiches techniques</p> <p>Rencontre impossible entre discipline de caractères très théoriques avec la pratique</p> <p>Sûrement une difficulté aussi pour le formateur</p>	<p>Clivage enseignements français et pratique</p> <p>Rapport scolaire à l'écriture comme technique et non comme moyen d'expression</p>
L 653 - 654	<ul style="list-style-type: none"> - c86: Oui, elles sont peut-être un peu jeunes ? - C86: Elles sont un peu jeunes 	Expérience de l'âge, de la vie	
L 655 - 662	<ul style="list-style-type: none"> - c87: Mais du coup, en tout cas tu le dis bien qu'il y aurait des supers choses à inventer pour...<i>coupe la parole</i> - C87: Oui, oui, <u>mais ça, on le sait,</u> hein, on le sait, hein. <u>Travailler,</u> en....oui, en....<u>multidisciplinaire</u>...euh, oui, les <u>activités interdisciplinaires,</u> ça serait <u>l'idéal</u>.... <i>silence</i> 	<p>Frustration : pas interdisciplinaire <input type="checkbox"/></p> <p>hypothèse d'un sentiment de solitude</p>	<p>Pratique réflexive pour l'action <input type="checkbox"/> projets et souhaits pédagogique pour créer de la rencontre entre la théorie et la pratique</p>

L 663 - 675	<ul style="list-style-type: none"> - c88: ça dynamiserait pour vous quelque chose ? - C88: Oh ! Oui, oui, oui, oui, oui. Bon, pas tout le temps évidemment mais <u>sur certains, à certains moments</u>. Euh, ça serait vraiment bien. Tu vois par exemple, <u>sur les fiches là</u>, les fiches que l'on corrige, <u>on les corrige individuellement avec mes élèves</u>. C'est bien parce que ça <u>crée une relation, un petit moment privilégié e cetera</u>. Mais ce serait bien qu'ensuite on puisse <u>le retrouver tous ensemble pour en discuter</u> et c'est des moments que l'on ne peut pas avoir.... <i>silence 7 secondes</i> 	<p>Attention pas d'interdisciplinaire partout mais pour parler de l'expérience, Dialogue collectif</p> <p>Idee d'un schéma pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecriture seule • Reprise en entretien individuelle • Retour dialogue collectif ➔ Besoin de travailler plus en collectif formateur sous-entendu ? 	<p>Pédagogie du dialogue <input type="checkbox"/> réflexivité sur l'écrire du faire</p>
L 676 - 686	<ul style="list-style-type: none"> - c89: C'est l'alternance, il y a moins de temps de cours... - C89: Ben, il y a moins de temps de cours et puis bon c'est <u>une organisation</u> cette année où on est vraiment ...euh... On a <u>2 gros groupes de secondes</u>, tu vois bien que sur le <u>planning</u> c'est difficile, euh, c'est <u>difficile de trouver des temps communs</u>. Et, encore, je trouve que c'est mieux que... petits rires... on les a un <u>petit peu ces temps en commun</u> malgré tout mais euh <u>pfff... pas assez, quoi</u>. 	<p>Gestion, logistique : frein aux idéaux pédagogiques</p> <p>Besoin de relationnel : c'est l'humain qui donne vie à la pédagogie</p>	<p>Collaboration-dialogue <input type="checkbox"/> source de réflexivité</p>
L68	<ul style="list-style-type: none"> - c90: Du temps de travail en commun, <u>entre professionnels</u> - C90: <u>Oui, oui.... silence</u> 	<p>Ce silence, ce retour à soi, nous semble dire que l'interprétation</p>	

7-689		proposée évoque qq chose de profond	
L 690 - 703	<ul style="list-style-type: none"> - c91: Pour échanger, inventer des outils ensemble ? - C91: Oui, puis de <u>les faire vivre, quoi, ensemble dans la classe.</u> Parce <u>que D., elle a plein de choses à apporter, d'un niveau pratique et du vocabulaire,</u> moi, que je n'ai pas forcément d'ailleurs. Tu vois, même sur les corrections de fiches techniques, des fois <u>je suis limitée aussi parce que je ne connais pas.</u> Mais par contre, <u>je vais apporter le côté,</u> euh... mieux décrire un lieu, mieux décrire une pratique. Ça, ce serait un travail idéal pour les élèves mais bon....<i>silence</i> 	<p>Si il y a de la relation-collaboration entre les formateurs, il y aura de la relation-collaboration entre les élèves</p> <p>Travail de collaboration permet aussi de compenser les manques, les lacunes. Sentiment de ne pas maîtriser certains domaines =sentiment d'inaptitude dans la totalité des champs demander pour faire parler l'expérience</p>	Réciprocité formatrice à la pratique pédagogique et à la réflexivité dans le dialogue entre formateurs et entre formateurs et élèves
L 704 - 707	<ul style="list-style-type: none"> - c92: Tu parles de compléter vos compétences et vos domaines d'enseignements ? - C92: Oui, oui. 	Enrichissement mutuelle entre formateurs mais dans quel domaine professionnel : compétences individuelles + champ disciplinaire	Collaboration réflexive
L 708 -	<ul style="list-style-type: none"> - c93: Pour que ça se réponde, pour que le français, par exemple prenne du sens ? de faire des allers-retours avec la pratique ? - C93: Oui ! Encore que <u>le programme de français, en seconde,</u> il est <u>moins ouvert</u> là-dessus. Alors qu'en bep, euh, on avait une <u>grande liberté en français.</u> Alors, que là, on a 	Exigence institutionnelle : obstacle dans la liberté pédagogique.	Frein à la réflexivité sur l'action

717		vraiment <u>un programme</u> , euh... tu vois, <u>on doit revoir des textes littéraires e cetera</u> . Euh, pff, bon. <u>C'est pas évident</u> , quoi.... <i>Silence</i>		
L 718 - 733	-	<ul style="list-style-type: none"> - c94: Non, c'est le programme - C94: Ben, non, c'est le programme. Là, il fallait que <u>je vois les métaphores</u>, enfin, bref...pfff. Ils me le disent mais <u>« pourquoi on voit ça madame ? »</u><i>Rires collectifs</i>. <u>J'ai envie de leur dire, je me demande</u>. <i>Rires collectifs</i>. Alors, qu'à côté on va leur demander un écrit professionnel. <u>On ne va pas leur demander de faire des métaphores dans leur rapport de stage</u>. Hein, euh. Ça, euh, pfff... Je <u>suis un petit peu sceptique sur le programme de français en seconde, enfin du bac pro</u> en général, <u>tu vois</u>....il est un peu, euh... Tu vois, <u>on a perdu</u>, un peu <u>notre liberté</u> que l'on avait en bep. 	<p>Rencontre maîtrise technique et pratique de l'écriture de stage difficile</p> <p>Connivence dans la relation pédagogique concernant le</p> <p>Lien théorie(outils)-pratique</p> <p>Conviction pédagogique</p> <p>Chercher un point d'appui</p> <p>Pour faire de la pédagogie, il faut pouvoir inventer, créer</p>	Résonnance entre formateur et élève sur le rapport à la pratique de l'écriture
L73 4- 745	-	<ul style="list-style-type: none"> - c95: Tu te demandes, du coup, comment tu pourrais faire du lien ... ? - C95: Bah, <u>le lien, il est beaucoup plus difficile</u> à faire. Il est beaucoup plus difficile. Parce que <u>moi, j'ai</u> quand même un <u>objectif examen en français</u> où je dois les interroger sur des <u>textes littéraires</u>, donc ça, c'est voilà, c'est l'examen. Alors que l'on aurait besoin plutôt de <u>travailler sur le vocabulaire professionnel, sur</u> 	<p>Devoir institutionnelle : exigence examen</p> <p>Commande du ministère</p> <p>Disparité entre la partie générale</p>	Ecriture de l'expérience : catalyseur de la

	<u>comment faire une fiche technique, sur comment décrire</u>	théorique et la demande professionnelle Ecrire l'expérience: c'est vocabulaire et décrire	formation professionnelle Mais cette démarche nécessite un accompagnement pédagogique qui ne résonne pas avec le rapport scolaire au français
L 746 - 747	<ul style="list-style-type: none"> - c96: Hum - C96: Hum 		
L 748 - 762	<ul style="list-style-type: none"> - c97: Oui, je comprends, bien il manque euh, des... ça ne se complète pas - C97: Ben, ça complète pas ou bon, ça ne fait <u>que 2 ans</u> que l'on a les seconde, il faut peut-être, <u>enfin, les années passant, je vais peut-être trouver une façon de ruser.</u> Rires, Mais euh, là pour l'instant, euh, j'y vois pas, euh... <u>j'ai du mal</u> pour, tu vois, me dire comment je <u>peux biaiser</u> pour <u>à la fois</u> les préparer au CCF et à la fois, ben, comme tu disais, <u>de donner un sens au français.</u> Parce que eux, ce dont ils ont envie, enfin envie ou <u>il faut leur donner envie de faire du français à travers ce qu'ils vivent en stage,</u> quoi. <i>Silence 7 secondes</i> 	<p>Temps, expérimentation : prise de recul pour détourner les exigences</p> <p>ruser : employer des moyens détournés pour triompher de quelqu'un, de quelque chose, pour obtenir quelque chose</p> <p>impulser □ conation</p> <p>écrire = faire du français</p>	<p>Réflexivité pour l'action</p> <p>Pédagogie de l'écriture comme émancipation à la formation professionnelle</p>
L	<ul style="list-style-type: none"> - c98: C'est nouveau, c'est encore compliqué. - C98: oui, c'est encore compliqué... <u>avec toutes</u> 	Problématique qui suggère de la réflexivité	

763 - 766	<u>les difficultés qu'ils peuvent avoir</u> , oui.		Les élèves sont miroir de réflexivité. Quand difficultés : frein à la réflexivité de la formatrice
L 767 - 771	<ul style="list-style-type: none"> - c99: et quelques qualités ? - C99: Oh, oui, oui, oui. Ils sont plein de qualités <u>mais comme je parle du français</u>, ils ont <u>quand même</u> des ... <u>je pense que tu ne t'attendais pas forcément à ça</u> ? 	<p>Le français : répercussion dans tous les enseignements (base de lecture, écriture, compréhension)</p> <p>Besoin d'être conforté dans son constat et analyse professionnelle.... C'est eux, ce n'est pas moi</p>	Savoir –technique de la langue française : fondement de l'enseignement
L 772 - 776	<ul style="list-style-type: none"> - c100: Oui, c'est ce qui m'a troublée dans ma recherche - C100: <u>c'est surprenant, c'est surprenant</u>. Ils ont <u>quand même</u> fait un cursus 3ème général, hein... 	<p>Echo à l'interrogation sous-jacente</p> <p>Sidération analytique. Dépourvu d'explications</p>	Rapport syntagmatique et paradigmatique de structuration du langage. Si pas même codes de communications langagières : pas de réflexivité dialogique
L 777 - 781	<ul style="list-style-type: none"> - c101: avec un brevet des collègues, à la clé ? - C101: Avec le brevet des collègues, qu'ils ont tous eu. Là, tu vois, il y en a 5 sur 40 qui veulent le repasser. Donc, <u>il y a une majorité qui a eu le brevet des collègues</u>. 	Incohérence entre la certification et les acquis scolaires de l'écriture et du français	Capacité scripturale : pas de lien avec évaluation
	<ul style="list-style-type: none"> - c102: C'est qu'ils en sont capables ? Ne serait-ce pas l'échéance de l'examen qui stimulerait la mise au travail ? - C102: oui, oui, oui. Tu veux dire pour <u>l'obtention du brevet</u>, oui ou <u>alors c'est du</u> 	Incompréhension interprétative : comment les élèves peuvent-ils réussir des épreuves diplômantes qui	Réflexivité sur l'action : un acquis scolaire

L 782 - 792	<p><u>bachotage</u>, vraiment les semaines avant. Puis, comme c'est une <u>épreuve bien précise</u>, on les <u>formate à faire ça</u>, mais après ça, <u>ils ont tout oublié, ils n'ont rien acquis</u>. Ils ont bien <u>appliqué les consignes</u> le jour de l'examen. Enfin, je sais pas. Mais bon, pfff. <i>Silence 5 secondes</i></p>	<p>demandent des acquis très scolaires et ne pas s'en resservir dans les autres champs de la scolarité ?</p> <p>Si « bachotage » « formatage », alors le conditionnement n'implique pas une compréhension des systèmes langagiers</p>	<p>certifié ne signifie pas la maîtrise du savoir-faire- technique</p>
L79 3- 798	<ul style="list-style-type: none"> - c103: Il reste encore du temps. - C103: Ah, oui, mais ça c'est sûr. Bon, je veux dire <u>ça fait des années</u> qu'on <u>mène</u> des élèves à l'examen, ils sont <u>tous</u> partis, pour la plupart avec <u>des rapports de stage qui tenaient la route</u>. <i>Silence 5 secondes</i> 	<p>Expérience professionnelle</p> <p>Mener comme posture d'accompagnement de conduire</p> <p>Pas d'appréhension dans l'atteinte des objectifs ! sérénité</p>	<p>Ecriture de l'expérience= objectif pédagogique</p>
L 799 - 803	<ul style="list-style-type: none"> - c104: on pourrait dire que <u>vous avez confiance pour eux ?</u> - C104: Oui, il faut puisque eux, ils n'ont pas confiance en eux. <u>Et puis, c'est ce qu'il fait qu'on continue</u>. <i>volume decrescendo Rires collectifs</i> 	<p>Restaurer l'image des élèves,</p> <p>Restaurer l'estime de soi des élèves quant au cadre scolaire</p> <p>Moteur réflexif</p>	<p>Renouvellement de la pratique professionnelle</p>
L 804	<ul style="list-style-type: none"> - c105: C'est ce qui fait que vous continuez. Je le répète un peu plus fort, pour que cela s'entende à l'enregistrement. <i>Les rires se poursuivent</i>. Si tu as autre chose à ajouter, tu es libre - C105: Non, non. Moi, tu vois, <u>le travail que tu fais avec eux, le petit groupe que tu as sélectionné</u>, je pense que <u>ça va leur apporter</u> 		

<p>- 816</p>	<p><u>forcément quelque chose.</u> Alors, toi tu ne le verras pas forcément, <u>je pense</u> que tu as été un petit peu <u>décue de leur prestation</u> mais en même temps <u>pense à tout ce qu'ils ont fait avant, quoi.</u></p>	<p>Objectif d'un travail □ perception dans le temps</p> <p>Projection de son interprétation</p> <p>Penser l'historique scolaire de chaque élève, image de la spirale de la connaissance qui s'étoffe avec le temps</p>	<p>Confiance pédagogique en la capacité d'auto-appropriation du savoir de la part des élèves</p>
<p>L81 6- 850</p>	<p>– c106: Et, ben, c'est ce que je me suis dit hier, mais du coup, ce qui m'a aidé beaucoup, tu vois, là maintenant à prendre du recul à travers ce que tu as raconté, toi, de ta pratique de formatrice, j'ai compris effectivement qu'il faut refaire et refaire et refaire. Et que du coup, c'est vrai que j'aurais déjà du plus le préparer avec eux mais c'est très compliqué de rassembler les 2 classes mais surtout effectivement j'aurais dû les remettre dans le bain et de les faire présenter ce que l'on avait ensemble, mais ça n'était pas le but de l'exposé alors je n'y ai pas pensé et je crois que je vais trop vite, trop loin pour eux. Et, j'ai bien compris grâce à toi, qu'il fallait décortiquer chaque étape, répété, refaire, donc euh...</p> <p>– C106: Oui, oui, oui, <u>c'est la reformulation,</u> puis je te <u>dis varier les, pour le même objectif, varier les supports, les moyens.</u> Ah, oui, ça c'est, <u>Parce que par un biais ça ne va peut-être pas réussir mais d'une autre façon, ils</u></p>		

	<p><u>vont y arriver.</u> Voilà, après <u>chacun</u> va y trouver sa petite <u>euh, comment dire</u>, va <u>semer ses petits cailloux sur son chemin</u>. Donc, bon, je me dis que <u>à la fin de l'année avec tout ce que je leur ai proposé, j'espère</u> que certains vont y <u>trouver leur compte</u> et puis euh, <u>réussir par</u>, voilà, par tout ce que j'ai proposé, il y en a <u>qui vont réussir comme ça, d'autres plus rapidement</u>, d'autres ils vont <u>devoir encore serpenter un peu</u>. Et, D. en pratique, tu as vu, tu as été dans certains cours, c'est pareil, c'est pareil...</p>	<p>Dialogue autour de méthodes pédagogiques</p> <p>Prendre plusieurs chemins, pour trouver la lumière</p> <p>Individualité de chaque élève</p> <p>Comment nommer la singularité = Le petit poucet</p> <p>Proposer= mettre à disposition</p> <p>Spirale de la connaissance qui s'étoffe</p> <p>Avoir une projection, un but pour les élèves, pour les emmener vers ...mais processus personnel à chaque élève comment vont-ils s'approprier les enseignements, reste une interrogation</p>	<p>Méthodes pédagogiques : pas une science prescriptible</p> <p>adaptative tout en ayant identifié un certains nombres de paradigmes</p> <p>la variété cognitive et psychologique des élèves : processus individuel d'apprentissage</p>
--	--	---	---

<p>L 851 - 867</p>	<p>- c107: plein de reformulations, de propositions, pour que ça les saisisse, en fait ? Chaque élève étant différent. On pourrait dire que vous proposez plein de choses différentes, pour qu'à un moment, ils s'approprient l'information ?</p> <p>- C107: Oui, oui, <u>c'est ça s'approprier l'information</u> et puis <u>que nous on constate</u> que <u>bon, ça y est, c'est bon, c'est acquis</u>. Parce que quand tu leur <u>proposes une autre façon de faire</u>, il faut aussi <u>qu'ils arrivent à adapter</u>, tu vois, à <u>se dire</u>, là <u>ça, je sais</u> et quand c'est proposé d'une autre façon, c'est que dans leur tête, ils se disent, si finalement je sais le faire, quoi. Et, ça <u>c'est valorisant</u>, à un moment, <u>ils se disent</u>, bon, ben voilà, ça c'est acquis.</p>	<p>C'est le formateur qui valide la connaissance</p> <p>Une connaissance est acquise si plusieurs chemins sont accessibles</p> <p>Se parler à soi même</p> <p>Auto-évaluation par les chemins de la pensée</p>	<p>Elèves :sujets « inter-agissant » du système pédagogique.</p>
<p>-</p>	<p>- c108: Ça devient une compétence ?</p> <p>- C108: Bon, <u>ils ne le disent pas</u> comme ça. Ils</p>	<p>Acquisition d'une posture</p>	

L 868 - 877	<p><u>ne se disent pas là, j'ai acquis une compétence.</u> Mais, encore, faut-il que l'on aille vers ça, hein, <u>avec le bac pro</u>, on est <u>sur des acquis de compétences et il faut qu'ils sachent les déterminer</u> parce que tu as vu sur les <u>fiches d'activité c'est quel champs de compétence que je mets en application dans telle activité.</u></p>	<p>professionnelle</p> <p>Description + mise en sens= compétences ou acquis expérientiel.....s'auto-évaluer pour devenir professionnel</p>	Elèves : sujet-acteur de son apprentissage
L 878 - 904	<ul style="list-style-type: none"> - c109: c'est un entraînement en préparation du bac pro - C109 : Oui, <u>c'est un travail sur 3 ans</u>. Bon, et puis là, tu as vu, ils arrivent, ils ont 15 ans, <u>tu peux te dire</u> qu'il y a <u>une maturité qui va se faire</u> et puis ils vont <u>se poser</u> parce que là ils vont un peu dans tous les sens. Il y a aussi la maturité d'âge qui fait que à un moment donné, <u>ils vont avoir envie, avoir envie de faire les choses pour eux</u>, parce que là <u>ils le font pour nous</u> ou <u>pour avoir une bonne note</u> ou <u>pour avoir la paix</u>. Bon, je vais lui faire ça, elle va être contente. <i>Rires communs...</i> Oui, mais bon après, ils fonctionnent comme ça. Si ils font, ils le font alors quelle que soit la raison, hein. Et puis, après je te dis, <u>on a pas le recul sur ce bac de 3 ans</u>, donc ... Bon, les collègues, qui ont les lères que l'on a eu l'an dernier, bon en discutant avec eux, sur leurs fiches d'activités qu'ils vont devoir présenter à l'examen, nous disaient que oui, c'est bon, quoi. C'est bon... 	<p>Temporalité d'une scolarité</p> <p>Confiance en la capacité d'évoluer des élèves</p> <p>Tu peux te dire=comme une manière de se convaincre</p> <p>Regard du formateur compte, son jugement, son évaluation</p> <p>Développement d'une assise dans la formation, implication progressive dans leur formation □ appropriation du cadre, des objectifs, des attentes □ conation</p>	<p>Elèves : sujet-acteur de son apprentissage</p> <p>Posture réflexive sur et pour l'action :</p>

		<p>Temporalité : distance</p> <p>réflexive sur la pédagogie</p> <p>échange entre formateurs pour évaluation de l'évolution de chaque élève et des contenus pédagogiques : besoin de partage de regards et d'analyse</p> <p>Position d'acceptation des chemins, laisser le temps aux élèves de construire leur chemin de formation : posture de sagesse car confiance dans la capacité à évoluer pour chaque élève</p>	temporalité
L 905 - 909	<ul style="list-style-type: none"> - c110: vous <u>faites le lien</u> entre... - C110: oui, on essaie un petit peu, ouais, ouais. <u>On, veut savoir</u> ce que les élèves que l'on a eu l'année dernière <u>sont capables de faire</u>. Donc euh.... 	Investissement dans le suivi des élèves : une manière d'évaluer sa pratique pédagogique, quelles sont les effets à plus long terme	
	<ul style="list-style-type: none"> - c111: Là, tu dis, je n'ai pas de recul sur ce bac pro mais par contre tu as <u>du recul sur tes années de pratique</u> - C111: Oui, sur le bep. Ben, oui, c'est pour ça que voilà, D elle est pareille, <u>on essaie</u> des trucs, ça va pas, ben, <u>moi dans l'heure je suis en capacité de, de me dire, bon ben là je vais</u> 		

L 910 - 924	<p><u>changer, je vais faire autrement.</u> Ben, ça <u>c'est l'expérience</u> et parce que tu <u>as accumulé un classeur</u> qui est comme gros comme ça ou <u>c'est dans la tête</u> ou... et, ça <u>c'est l'expérience</u> qui le fait et puis <u>les différents publics</u> aussi. Bon, tu vois, nous l'intérêt c'est que l'on a tout de même des 4ème jusqu'au bas, c'est aussi, ça, ça, ça</p>	<p>Capacité à ré-adapter sa pratique pédagogique</p> <p>Expérience nourrit la pratique professionnelle</p> <p>Outil pédagogique + rouages professionnels ancrés</p> <p>L'expérience est support de réflexivité</p> <p>Ouverture : la réflexivité s'alimente grâce aux élèves et à leurs différences</p>	<p>Expérience de la pratique pédagogique permet la réflexivité dans l'action et sur l'action</p>
L 925 - 945	<p>- c112: ça se nourrit ?</p> <p>- C112: oui, <u>ça se nourrit.</u> Bon, c'est intéressant aussi. Alors que si on avait un même niveau de classe, <u>je ne pense pas que ce serait forcément aussi riche.</u> C'est l'intérêt aussi d'intervenir, tu vois dans différents niveaux de classe. Bon, tu vois, moi <u>je ne me verrais pas,</u> tu vois intervenir que sur les bacs, par exemple, ou sur les bacs techno, puisque tu as une façon de faire et puis c'est, c'est ... oui, c'est vraiment le terme que tu as employé, <u>tu te nourris,</u> d'un cours exécutable que tu as passé en 4ème. <i>Rires</i> Bon, tu te dis, ben là oui, <u>ça n'a pas fonctionné, tu vas t'approprier ça, tu te dis</u> bon, ben là avec les terminales, ben <u>je vais essayer</u> de faire comme ça et puis je vais peut-être <u>pouvoir le</u></p>	<p>L'expérience alimente l'expérience ;</p> <p>Transversalité</p> <p>Ouverture : la réflexivité s'alimente grâce aux élèves et à leurs différences</p> <p>Se nourrir : absorber quelque chose</p>	<p>La pratique pédagogique prend forme dans une circulation entre l'action et la pensée de l'action</p>

	<p><u>re-transposer</u> en 4ème. Tu vois, <u>c'est des vases qui se, oui ça se transvasent</u>. Enfin, <u>moi je fonctionne</u> comme ça en tous cas, je ...</p>	<p>pour s'alimenter, en consommer/ s'imprégner se repaître de quelque chose</p> <p>Expérience = alimente la réflexivité</p> <p>La pensée, nourrit la pensée...l'agir nourrit l'agir</p> <p>Une boucle continue entre les divers enseignements</p>	<p>Elèves : miroir de la pédagogie du savoir à transmettre</p> <p>Pédagogie : forme adaptative à la situation et par conséquent associe l'action à la pensée.</p>
L 946 - 952	<ul style="list-style-type: none"> - c113: C'est intéressant, je trouve de se dire que c'est <u>aussi les élèves qui du coup vous mettent au travail</u>, en fait, qui fait avancer votre pratique. - C113: oh, ben oui, c'est <u>ce qu'ils te renvoient</u> aussi. Oui, oui, oui.Hum...Hum....<i>^silence</i> 	<p>Les élèves sont supports de réflexivité</p> <p>Miroir de la pratique et posture pédagogique</p>	<p>Elèves : miroir de la pédagogie du savoir à transmettre</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - c114 : On va s'arrêter, là je pense - C114: Oui 		
	<ul style="list-style-type: none"> - c115: Merci C. - C115: Et, bien merci Stéphanie, c'était enrichissant 		

Entretien de la formatrice chargée de l'enseignement des matières professionnelles

Durée : 57 min

N°	ENTRETIEN	SOUS-THEMES	THEMES
L 1-2	<ul style="list-style-type: none"> - d1 : Bonjour D. - D1: Bonjour S 		
L 3-11	<ul style="list-style-type: none"> - d2: J'ai posé entre nous un magnétophone pour enregistrer un entretien. J'espère que cela ne t'intimide pas trop. <i>Rires communs</i>. Cet entretien que l'on va faire ensemble je vais le retranscrire mais par contre, je vais garder ton anonymat. Moi, je te noterai avec juste la 1ère lettre de ton prénom - D2: D'accord 	Explication du cadre de l'entretien	
L12-18	<ul style="list-style-type: none"> - d3 : je mettrais un D, donc. Et moi, j'ai souhaité te rencontrer pour un entretien parce que tu es formatrice dans les matières professionnelles des bac pro, notamment. Voilà, pourquoi tu fais partie des personnes que j'ai choisi - D3: D'accord. <i>Petits rires</i> 	Explication du choix de la personne in	
L 19-28	<ul style="list-style-type: none"> - d4: Parce que je souhaite avoir ton regard et ta réflexion sur le sujet qui m'intéresse. Alors, je commencerais bien par te demander depuis combien de temps tu enseignes dans les mfr ? - D4: Depuis, euh, <u>ben 20 ans</u>. Oui, j'ai commencé en 94. <i>silence 10 secondes</i>. Oui, on est en 2013, oui presque 20 ans, oui. Non, j'ai commencé en 92, <u>oui ça va faire presque 20 ans</u> 	Pratique professionnelle	Expérience professionnelle
L 29-33	<ul style="list-style-type: none"> - d5: D'accord. Et, de quelle formation es-tu à l'origine ? 	Formation initiale	

	<ul style="list-style-type: none"> - D5: <u>BTS en économie sociale et familiale, enfin avec un niveau conseillère</u> 		Formation initiale
L34-35	<ul style="list-style-type: none"> - d6: D'accord, oui. CESF - D6: Hum 		
L 36-42	<ul style="list-style-type: none"> - d7: et, tu as toujours enseigné des matières professionnelles ? - D7: <u>Tout le temps.</u> Bon, avec un peu de <u>français</u> à une époque, bon après la <u>SVT</u> mais que bon, j'assimile à des matières professionnelles malgré tout, voilà. Hum 	Expérience professionnelle	
L 43-51	<ul style="list-style-type: none"> - d8: Que tu assimiles à des matières professionnelles ? - D8: Oui, parce que pour <u>moi je fais toujours du lien, bon aussi avec les jeunes dans leur stage, soit après je fais de la pratique.</u> Bon, j'essaie d'avoir des <u>activités ou des intervenants</u> qui sont en <u>lien avec du technique.</u> 	<p>Description alternance</p> <p>Approche pédagogique</p>	Pédagogie du lien
L 52-55	<ul style="list-style-type: none"> - d9: D'accord. <u>Même dans des matières théoriques tu fais toujours du lien avec la pratique ?</u> - D9: Ouais. 	Marque pédagogique de l'alternance	Lien théorie-pratique
L 56-89	<ul style="list-style-type: none"> - d10: Comme tu sais, je m'intéresse à l'écriture de l'expérience de stage des élèves. Donc, je vous ai convié, toi et C, à ce compte rendu que les élèves ont fait de leur travail autour de l'écriture et 		

	<p>de l'observation. Il y a donc 2 angles sous lesquels j'aimerais aborder à travers ton analyse experte de formatrice. D'abord quelle analyse tu fais toi du contenu de cet exposé ? Sur leur définition de l'écriture et de l'observation ?</p> <p>– D10: Ah, il faut que je me remette dans le sujet, d'ailleurs. Enfin, si je l'ai en tête, ben je crois que, ben l'analyse c'est que c'est <u>leur difficulté</u> quand même de <u>remettre par écrit, de mettre des mots sur des gestes</u>, déjà <u>sur des gestes</u> et après aussi dans <u>la chronologie</u> aussi dans leur action. Arriver à, <u>oui se repérer dans l'espace-temps</u> et avoir une <u>chronologie cohérente</u>. C'est la <u>difficulté</u> aussi pour eux, et c'est aussi de mettre des mots. Hum. Et puis <u>prendre conscience que on peut observer une pratique</u> et puis ben <u>l'exprimer</u> mais pas uniquement que par, ben si par <u>les mots</u> mais <u>on peut l'observer</u> pas uniquement que par la – <u>je n'arrive pas à trouver mes mots</u>- la parole. Ils ont du mal à voir tout ce qu'ils peuvent, euh enfin je dirais après <u>retranscrire</u> par rapport à ce qu'ils ont vu, <u>le toucher</u>, donc ça pour eux, ça reste difficile à exprimer</p>	<p>Diagnostic</p> <p>Comme si le geste était muet</p> <p>Conscientisation (Vermersch) + méthode ; du faire au dire → reconstituer les étapes</p> <p>Difficulté de représentation, mise en forme par la formatrice interviewée → écho aux difficultés des élèves</p>	<p>Mettre des mots sur l'expérience est une activité « contre-intuitive »</p> <p>Résonnance intergroupe : silence des élèves implique le silence dans la réflexivité de la formatrice</p> <p>Enjeu de verbaliser le verbe</p>
L 90-92	<p>– d11: L'expression</p> <p>– D11: <u>L'expression</u> qui est difficile, <u>voilà</u>.</p>	<p>Voilà : apparaît 61 fois dans le dialogue → marque dans une phrase la conclusion, la constatation. Indique aussi une explication (dictionnaire le Larousse)</p>	
L 93-	<p>– d12: D'accord</p>		

101	<ul style="list-style-type: none"> - D12: Par exemple, quelque chose <u>qui s'est transmis par le toucher, ils ont du mal à le retranscrire par écrit</u>, alors que c'est une forme de communication. Pour eux, il faut que ça passe par la parole, voilà. Pour eux la <u>communication</u>, je pense que pour beaucoup <u>c'est la parole</u>. 	<p>Médiation du geste par l'oralité → écrit</p> <p>La communication n'est pas que la parole</p>	<p>Communication : langage+ langage non verbal</p>
L 102-106	<ul style="list-style-type: none"> - d13: Ah, oui. - D13: Le regard, tout ce qu'il se passe par le regard. Euh... Ben, c'est vrai qu'eux, ils vont, <u>ils vont pas penser à le retranscrire</u>. <i>Silence 10 secondes</i> 	<p>Manque d'initiative dans l'écriture des élèves ne signifie pas une incapacité</p>	<p>Décrire l'expérience, c'est déjà l'avoir réfléchi</p>
L 107-113	<ul style="list-style-type: none"> - d14: Tu veux dire qu'ils retranscrivent uniquement ce qui est fait ? - D14: <u>ce qui est fait et puis ce qui est verbalisé</u> entre eux et l'usager. Par contre, tout ce qui passe <u>par le regard, par le toucher</u> euh, même <u>par le silence</u> 	<p>Pour écrire sa pratique : apprendre à observer</p>	<p>Observer les situations singulières → posture réflexive</p>
L 114-138	<ul style="list-style-type: none"> - d15: Oui - D15: <u>Ils ont du mal ça à le remettre après par écrit</u>. Voilà, c'est entre guillemet quelque chose qu'ils ne voient pas, qu'ils ne percutent pas. Donc, après par exemple <u>quand on leur dit que</u> la souffrance peut s'exprimer par le silence. Bon, une fois que, bon après voilà. Quand on fait appel à leur vécu, qu'on leur dit dans quelle situation vous avez pu repérer qu'une personne ou qu'un enfant était en souffrance, par exemple quand il se taisait, alors là oui, 	<p>Le formateur : rôle d'apprendre aux élèves à de venir réflexif et pour être réflexif il faut apprendre à observer</p> <p>Observer permet d'analyser les situations, observer permet de décrire les situations</p> <p>Il faut leur enseigner ce qu'il y a à voir sinon, ils le manquent</p>	<p>Observateur de son agir professionnel → narration de son expérience</p> <p>« mise en scène, mise en dialogue, mise en perspective » Denoyel</p>

	ils savent ça parle. <u>Mais d'instinct, ils ne le voient pas</u> . Voilà, pour eux on va exprimer la souffrance en disant j'ai mal ou je ne peux pas bouger ou mon ventre, il me fait mal mais c'est toutes ces petites choses là qu'ils arrivent pas à, enfin, <u>ils le vivent en stage mais après c'est pour l'exprimer et verbalement et par écrit</u> . Voilà, <u>dans leur analyse</u> , quand ils font <u>une fiche technique</u> , par exemple, qu'on demande de faire de l'analyse. Ben, <u>ça transparait pas ça</u> .	Transition du vécu à l'expérience	L'alternance se vit mais elle a du mal à être restituée par les apprenants
L 139-157	<ul style="list-style-type: none"> - d16: Et du coup pour toi, dans ce qu'ils ont défini de l'écriture et de l'observation, tu trouves que ça se ressent dans les travaux que vous leur demandé ? - D16: Oui, ça veut dire que si on ne prend <u>pas un temps avec eux pour aller plus loin pour les interpeller</u> et bien, euh, ben c'est dommage parce qu'en fait il <u>y a toute une partie de leur vécu</u> et qui va faire pour certains que ce sont de très bons professionnels et qui ont un très bon relationnel avec les gens qui ne va pas transparaitre à l'écrit, qui ne ressort pas et après, ben je pense que certains <u>si ça n'a pas été travaillé avec eux à l'oral</u> et bien ils ne vont pas y penser non plus, ils vont l'occulter, alors qu'ils le vivent sur le terrain. 	<p>Temporalité pour articuler dimensions transversales : posture professionnelle, et posture réflexive</p> <p>Dialogue interpersonnel → moyen de travailler cette articulation</p>	<p>Les interactions en classe permettent de conscientiser les acquis de l'expérience</p> <p>Pédagogie du dialogue pour une « mise en chantier de la pensée » (PAUL. 2010. p139)</p> <p>L'oralité pour fixer le vécu</p>
L 158-159	<ul style="list-style-type: none"> - d17: Et qui le font très bien. - D17: Et qui le font très bien. Voilà 		

<p>L 160-193</p>	<p>– d18: Et, euh, du coup, qu'est ce que toi, <u>tu inventes pour favoriser cette expression de l'expérience</u> ? Qu'elle soit orale ou écrite.</p> <p>– D18: Ben, après c'est euh... <u>en cours, les interpellier par rapport à des situations.</u> Bon par exemple, un enfant qui tombe. Bon il y en a certain qui vont pleurer tout de suite, qui vont crier, puis d'autres qui vont se mettre dans un coin et qui ne vont rien dire. Est-ce pour autant qu'ils ne souffrent pas ? Voilà, comment, euh... parce qu'après, on peut l'oublier cet enfant là, alors qu'il est en souffrance ? Bon, c'est la même chose si ils sont en service hospitalier. Donc, c'est <u>les interpellier par rapport à des situations</u> et est-ce qu'ils les ont vécu ? <u>Comment eux ils ont réagi</u> ? Est-ce qu'ils sont pris en compte suffisamment la douleur, par exemple de l'enfant ? Et, puis, à l'inverse, il y a des enfants qui vont hurler et qui n'ont pas mal. C'est simplement pour que l'on s'intéresse à eux, voilà. Mais, même chose chez les personnes âgées. Il y a des personnes âgées que l'on peut très vite oublier parce que justement, elles ne se manifestent jamais et pourtant elles sont en souffrance. Est-ce qu'elles prennent le temps par exemple d'aller les voir, sur leur temps de pause, euh, voilà? <u>Les interpellier dans leur quotidien de stage sur qu'est-ce qu'elles font</u></p>	<p>Quel catalyseur au récit de l'expérience</p> <p>Faire revivre le vécu professionnel</p> <p><u>Interpeller</u> Faire revenir le vécu professionnel → interprétation de situation professionnelle</p> <p><u>interpeller</u></p> <p>Agir professionnel</p>	<p>Mise en questionnement par un processus de « réciprocité interlocutive » (DENOYEL. 2000. p187)</p> <p>Provoquer la réflexion</p> <p>Posture réflexive du formateur : interrogation, effet écho</p> <p>La réflexion doit être assistée</p>
------------------	--	--	--

L 194-205	<ul style="list-style-type: none"> - d19: Qu'est-ce qu'elles font ? - D19: Hum. Par exemple, quand elles font une toilette... <u>comment elles observent la personne ?</u> Voilà, c'est les interpellé par rapport à ça, voir si elles prennent bien en compte justement <u>toutes ces autres formes de communication autre que la parole.</u> Bon, parce que des fois, elles vont faire des toilettes avec des personnes en fin de vie. Il n'y a pas de parole. <i>Silence de 20 secondes</i> 	<p>Interroger l'agir professionnel, et la posture réflexive → orienter la réflexion sur les agir</p> <p>Ouvrir des portes de réflexion</p>	<p>Nourrir la posture réflexive par une posture interrogative. : favoriser le dire par le dialogue</p>
L206-217	<ul style="list-style-type: none"> - d20: Il n'y a pas de parole, mais est-ce qu'elles leur parlent quand même. C'est ça que tu essaies d'ouvrir, par exemple ? - D20: euh, oui... donc, l'importance aussi de leur parler en tant que professionnelle mais c'est aussi de <u>développer d'autres modes de communications.</u> Donc, l'importance du toucher, ça peut-être aussi le toucher. <i>Silence 20 secondes</i> 	<p>La communication ça passe par les sens, par le corps</p>	<p>Formateur : favoriser la réflexivité dans l'action</p>
L 208-276	<ul style="list-style-type: none"> - d21: Du coup, moi ce qui m'intéresse, pour t'avoir vu travailler. J'ai constaté que tu leur poses beaucoup de questions, pour qu'ils puissent organiser leur pensée et même les actions qu'ils ont faites. Je me demande, ça c'est aussi pour favoriser l'expression que tu leur poses des questions, que tu les mets face à des situations ? - D21: Oui, et faire appel aussi à leur vécu parce que quand euh... souvent, c'est vrai qu'ils ont été habitué- bon c'est 		

	<p>pas dans un sens négatif- mais au système classique et là, moi, je veux valoriser au maximum leur alternance, donc qu'ils fassent bien le lien avec ce qu'ils vivent en stage aussi. Et leur montrer <u>en fait de par l'expérience de stage, ils ont acquis plein de choses et ils savent des choses</u>. C'est de aussi <u>valoriser ce vécu, faire le lien avec le théorique</u>. C'est à dire que le <u>théorique que l'on voit ici prenne sens quand ils vont repartir en stage</u>. Et il y en a certains, bon, ben voilà après ben oui madame. Donc, là j'ai fait certaines visites de stage, ben il y a des <u>maîtres de stage qui m'ont</u> dit : « <u>oui, ils m'ont dit tiens en théorie on a vu ça, bon ils ont approfondi ça</u> ». bon, là, ça y est je me dis, ça y est <u>la passerelle est faite et ils font le lien</u>, voilà quoi. Bon, ben je dirais, qu'ils ne repartent pas en stage, en se disant, bon, ben ce que l'on a vu à la maison familiale, c'est terminé. Et quand ils reviennent à la maison familiale, ben ce que l'on a vu en stage c'est terminé. Il est possible <u>aussi, qu'ils puissent m'apporter des choses à moi nouvelles</u>. Qu'ils comprennent aussi, qu'on est sur <u>une base d'échange</u> et que moi, je n'ai pas toutes les informations, non plus. Ils sont <u>aussi une source d'apport de savoir et puis valoriser aussi leurs expériences</u>. Je pense que si en fait, en les amenant à <u>verbaliser ce qu'ils font, c'est aussi les amener à les valoriser dans leur travail, dans leur expérience de stage</u>. Voilà, et les rassurer, enfin, je pense, on</p>	<p>Pédagogie du lien théorie-pratique</p> <p>Donner sens aux concepts grâce au vécu professionnel</p> <p>Partenariat maître de stage et formatrice</p> <p>Partager « disparités des places mais parité d'estime ». le savoir ça se construit ensemble entre formateur et élèves</p> <p>Dialogue pédagogique</p> <p>Reconnaître le statut professionnel des élèves</p> <p>Prendre le temps d'écouter les récits</p>	<p>« Produire du savoir, n'est pas en inventer. C'est en organiser à sa façon, pour produire un sens qui soit son sens » (LERBET. 1990. p115). Le formateur devient alors un accompagnateur dans cette voie et utilise le savoir comme réponse, une manière de penser le vécu expérientiel de l'élève-apprenant</p> <p>Pédagogie du lien : formateur-élève-maître de stage (dialogue à 3)</p> <p>Pédagogie du dialogue => moteur dans la pratique pédagogique</p>
--	--	--	--

	<p>voit bien certains quand ils arrivent <u>à donner la bonne réponse même si c'est pas forcément la bonne réponse que j'attends. On voit aussi de par leur expression, qu'ils sont contents.</u></p> <p>Qu'ils se disent : « ben là j'ai réussi à faire le lien, j'ai compris ce qu'elle a voulu nous dire ». Mais, moi l'importance quand je fais ça, c'est qu'ils ne soient pas de simples exécutants c'est à dire qu'ils <u>donnent du sens, qu'ils soient responsables de ce qu'ils font, que chaque geste, chaque acte va avoir une incidence</u> justement sur les usagers, sur l'équipe ou l'établissement dans lequel ils travaillent.</p>	<p>professionnels des élèves, c'est accorder de l'importance à leur vécu et c'est une forme de reconnaissance de la part du formateur</p> <p>Oser prendre la parole devant le groupe classe, c'est une prise de risque, c'est preuve d'implication dans la réflexion collective en classe</p> <p>Objectifs pédagogiques à atteindre</p> <p>→ PEDAGOGIE DE L'ALTERNANCE</p>	
L 277-284	<ul style="list-style-type: none"> - d22: De faire du lien - D22: Du lien et <u>puis les rendre responsables</u>, voilà. Qu'ils travaillent avec derrière : attention, j'ai une responsabilité et s'il y a quelque chose que je fais mal, ça peut avoir une incidence sur l'utilisateur, ou l'équipe ou la structure 	<p>Devenir professionnel</p>	<p>Dialogue : support de professionnalisation</p>
L 285-297	<ul style="list-style-type: none"> - d23: Et ça, ça aide à organiser leur expérience ? - D23: Aussi, voilà. Tout à fait, voilà. Dans ma, je sais pas, si on prend par exemple la toilette, <u>je ne la fais pas n'importe comment, je ne la fais dans</u> 	<p>Organiser les techniques, l'ordre des techniques, le sens des techniques,</p> <p>Relier, organiser les différentes dimensions de la pratique</p>	<p>Organiser l'agir en pensée → c'est organiser le penser de l'agir</p>

	<u>n'importe quel sens</u> mais voilà, il y a <u>une chronologie</u> , mais <u>cette chronologie pourquoi</u> elle est là, c'est parce que ben <u>derrière il y a des techniques</u> et que ces techniques, là ben elles répondent à des normes d'hygiène, à de la sécurité, à euh, voilà.		Pratique réflexive dans et sur l'action
L 298-301	<ul style="list-style-type: none"> - d24: ça, tu leur fais expliquer à l'oral en cours, de théorie ? Donc, tu en passes par l'échange oral ? - D24: Par <u>l'échange oral</u>, hum. 		Pédagogie du dialogue
L 302-304	<ul style="list-style-type: none"> - d25: Pour faire de la théorie, mise en lumière par la pratique - D25: <u>Par la pratique</u>. 		La théorie est outil de réponse au questionnement de l'élève-apprenant.
L 305-326	<ul style="list-style-type: none"> - d26: vous, vous avez mis en place, les <u>fiches socio-éducatives et les fiches d'activité</u>. Comment, <u>toi tu les accompagnes dans cette élaboration de l'écrit de l'expérience ?</u> - D26: Ben, déjà, j'essaie de mettre <u>dans les grands titres, plein de petites questions pour les guider</u>. Bon, puis après, quand ils écrivent certaines, ben certaines choses, c'est <u>les questionner</u> sur ce qu'ils ont compris. Voir, le lien aussi avec les cours. Après, c'est <u>reformuler des choses qu'ils ont écrites</u>, bon je vois bien <u>qu'il y a des mots mais la syntaxe, elle est pas bonne</u> ou il n'y <u>a pas</u> forcément <u>de sens</u>. <i>Silence 14 secondes</i>. C'est aussi les renvoyer aussi à leur maître de stage parce que souvent ils font les écrits 	<p>Accompagnement pédagogique à l'écriture de l'expérience</p> <p>Créer l'interrogation comme support à la réflexivité, guide</p> <p>L'écrit et le vocabulaire professionnel ne signifie pas que l'agir a du sens L'écriture : révélateur de comment l'agir est pensé ?</p>	<p>La réflexivité comme dialogue interrogatif interne est un processus qui s'apprend</p> <p>Méthodes pédagogiques Structuration syntaxique et paradigmatique : miroir de la pensée sur l'agir</p>

	seuls. <u>La peur de montrer aussi son écrit.</u> Je pense qu'il y a une <u>gêne d'être jugé par rapport à leur écrit.</u>	Représentation de l'écriture : oser écrire, c'est prendre le risque d'être lu	Autre acteur de la formation Obstacle pédagogique : dimensions psychologiques
L 327-333	<ul style="list-style-type: none"> - d27: Cette gêne, tu crois que ça les <u>freine dans l'écriture de ces travaux</u> ? Silence 8 secondes - D27: Peut-être, certains. Certains, oui, je pense que pour eux, <u>de montrer leur écrit, ça peut</u>, ça peut, <u>les freiner</u>, oui. <i>Silence 18 secondes</i> 	Ecriture freinée par l'appréhension du jugement → ralenti le processus, mouvement de la pensée ?	Obstacle pédagogique : dimensions psychologiques
L 334-339	<ul style="list-style-type: none"> - d28: Dans ce que tu dis, j'entends qu'il n'y a pas que le savoir-faire qui compte, il y a aussi le de se mettre au travail d'écrire, à mettre des mots sur ce que l'on fait ? - D28: Ah ! Oui. Ce que l'on fait, hum 		
L 340-347	<ul style="list-style-type: none"> - d29 : Souvent je t'entends dire ça : il faut qu'ils mettent en mots, tu leur apprends les mots professionnels. - D29: Oui, mais ça c'est <u>la difficulté</u> aussi de <u>se les approprier les mots professionnels</u>. Alors, maintenant, on peut <u>s'interroger : est-ce que pour eux, ça donne sens</u> ? 	<p>Diagnostic d'une problématique</p> <p>Moment de réflexivité</p>	Pratique réflexive sur l'action : vocabulaire professionnel
L 348-359	<ul style="list-style-type: none"> - d30: Hum, hum - D30: Oui. Là, par exemple, je vois, sur <u>la fiche technique</u> de l'entretien des locaux, ils me mettent tous une serpillière. Alors, je pense que <u>c'est une</u> 	Influence du discours commun, tissu culturel familial	Méthode pédagogique

	<p><u>référence, qu'ils ont chez eux, en milieu familial.</u> Et quand, je leur dis : tu es sûr qu'en stage, c'est une serpillière que tu utilises ? C'est pas une gaze ? Alors, après quand <u>je leur montre la photo</u> d'une gaze : « ben, oui, c'est ça qu'on utilise. »</p>	<p>Support d'une représentation en image pour associer un terme professionnel</p>	<p>Image = représentation mentale= appropriation cognitive association image/mot</p>
L 360-386	<p>– d31: D'accord</p> <p>– D31: Il y a <u>une difficulté</u> à, enfin je sais pas, <u>à franchir ce cap</u>, de, ben, ce qu'on connaît, ce que <u>l'on a appris de nouveau</u> et est-ce que l'on <u>a envie</u> de s'approprier ce nouveau vocabulaire, ces nouvelles techniques. Ben, souvent, ils disent, oui, <u>mais chez nous</u>, on fait comme ça. Voilà, et après, voilà, c'est de. alors, c'est pour ça que moi, j'essaie de leur montrer aussi, euh comment dire. Ben, oui, en <u>milieu professionnel</u>, on fait comme ça, parce que il y a aussi derrière <u>des raisons</u> et ça va <u>avoir des conséquences</u> sur les usagers. Ou alors, on fait ça parce que <u>les usagers sont comme ça</u>. Mais, je dis ça, c'est aussi transposable chez vous. Oui, voilà. <u>Pour ne pas être aussi dans un jugement, aussi de ce qui se pratique chez eux.</u> Là, il faut <u>faire attention aussi, là, il y a les références familiales.</u> Donc, de leur dire, ben voilà si chez toi, tu fais aussi comme ça, peut-être que ta maman elle fait comme ça, c'est pas si mal que ça parce que ça a telle et telle incidence.</p>	<p>Diagnostic : difficulté à remettre en question le socle familiale, à s'en sortir, à s'en émanciper par le vocabulaire</p> <p>Désir d'apprendre : moteur pour s'ouvrir à la nouveauté</p> <p>Donner du sens aux techniques, termes et pratiques professionnels</p> <p>Dans la relation pédagogique, il faut reconnaître le milieu familial de l'élève pour garder un lien de confiance par le respect</p>	<p>Dimension relationnelle de la pédagogie : individualisation</p>
L 387-	<p>– d32: Si je résume. Tu utilises ce qu'ils</p>		

398	<p>t'apportent, ce qu'il faut qu'ils utilisent comme vocabulaire et comme technique adaptée et leur pratique de... <i>D me coupe la parole</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - D32: A eux aussi. Oui. Parce que c'est aussi, enfin pour certains, on voit que c'est <u>un peu violent parce que l'on remet en cause des pratiques familiales</u>. Voilà. Et, notamment dans l'alimentation, je fais très attention. <i>Silence 9 secondes</i> 	Fragilité	Autre milieu d'expérience : milieu familial
L 399-403	<ul style="list-style-type: none"> - d33 : Quand, on a fait cet exposé avec les élèves, qui s'est passé comme il s'est passé. <i>Rires</i> - D33: Ah, mais je pense que <u>c'était pas mal quand même pour certaines</u> 		
L 404-406	<ul style="list-style-type: none"> - d34: Ah, du coup, toi, tu as eu une bonne vision du travail des élèves ? - D34: Ben, oui 		
L 407-420	<ul style="list-style-type: none"> - d35: De ce qu'ils ont mis en sens ? - D35: Moi, je trouve que c'était quand même <u>intéressant</u>. Parce que bon, <u>il est quand même ressorti, ben les 5 sens qu'on attendait</u>. Du coup, comme quoi, il les utilise bien en stage. Maintenant, ben on va bien voir, puisque lundi, <u>ils vont revenir avec leurs écrits</u>, donc <u>c'est là que l'on va pouvoir faire l'analyse de si ils sont capables de remettre avec des mots ce qu'ils ont pu expérimenter avec leurs sens</u>. Notamment comme le toucher ou 	<p>Ecrit = support d'analyse de leur réflexivité</p>	<p>Ecrire l'expérience= observer Réflexivité de la réflexivité</p>

	la vue ou l'odorat. Voilà		
L 421-424	<ul style="list-style-type: none"> - d36: Il va falloir qu'ils mettent des mots sur. <i>D me coupe la parole</i> - D36: Il va falloir qu'ils mettent des mots 		
L 425-445	<ul style="list-style-type: none"> - d37: J'ai l'impression que c'est une bonne partie de ton travail, <u>d'accompagner à mettre en mots ce qu'ils font.</u> - D37: C'est qu'ils ont quand même <u>une difficulté</u> à, oui, euh, <u>à mettre du vocabulaire</u>, oui <u>des synonymes</u> ? Bon, après, je sais pas mais il y aurait <u>peut-être tout un travail à faire en français</u>. Bon, en sachant que là avec la réforme, c'est vrai que du bep en bac pro, c'est vrai qu'on a un petit peu changé aussi le contenu du français, donc, euh. Moi, je pense que <u>avant dans le bep, on pouvait plus mettre en valeur, enfin travailler justement sur l'expérience professionnelle.</u> Que là, en français, on est plus sur des <u>approches littéraires</u>, je pense que ça correspond <u>moins</u> justement à <u>valoriser cette alternance</u>. Hum. 	<p>Diagnostic : français est un obstacle</p> <p>Relier travail autour du savoir scolaire de l'écriture et de l'expérience</p> <p>Rapport scolaire à l'écriture et les exigences institutionnelles : frein à relier théorie et pratique professionnelle</p>	<p>Français : enseignement scolaire Emancipation de l'écriture de l'expérience (abstraction-concret)</p> <p>Pratique réflexive sur l'action : collaboration interdisciplinaire</p>
L 446-457	<ul style="list-style-type: none"> - d38: C a souligné ça aussi, ce que tu es entrain de dire. C'est toi, qui as proposé que l'on réutilise <u>le contenu de l'exposé des élèves</u> pour l'utiliser <u>dans un travail d'alternance</u> autour, ben là c'était sur <u>les 5 sens</u>. Et c'est eux qui ont produit ça - D38: Donc, c'est pour ça que moi, je 	<p>Créer de la continuité dans les apprentissages, de créer de</p>	<p>Pédagogie du lien : créer du lien :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entre les systèmes • Entre les acteurs (interdisciplinarité)

	trouvais que <u>c'était important de donner suite à leur travail</u> pour qu'ils puissent justement <u>s'en servir pour faire le lien avec leur lieu de stage.</u>	l'interdisciplinaire, du lien entre les différents espaces intra-scolaire et inter-espaces de formation (scolaire et professionnel)	
L 458-465	<ul style="list-style-type: none"> - d39: Donc, euh, si on les fait travailler ...Bon là, ça ne va pas du tout ce que je vais dire - D39: Tu penses qu'il y <u>aura un lien de fait</u> ou qu'on <u>va voir où ça va bloquer leurs difficultés</u> qu'ils vont avoir ou peut-être <u>qu'on va être très agréablement surprises</u> 	Un nouveau travail d'alternance est une attente de la part de la formatrice → on ressent qu'elle en tirera toujours quelque chose de nouveau dans sa pratique attentive curieuse	Pratique pédagogique et contenu pédagogique : la manière dont les élèves vont réagir à ce contenu et à la méthodologie utilisée pour le transmettre
L 466-499	<ul style="list-style-type: none"> - d40: Tu as déjà été agréablement surprise du contenu de l'exposé, apparemment, alors peut-être que oui, ils vont encore. .. <i>D me coupe la parole</i> - D40: Non, mais je pense que ça les aide justement, ça <u>les guide</u> parce que voilà, eux, ils <u>l'expérimentent mais ils ne mettent pas de mots sur ces sens.</u> Que là, ils vont avoir à <u>s'exprimer sur ce qu'ils ont vécu,</u> ben au niveau de l'odorat, au niveau moi, je sais pas de la vue, au niveau. Donc, pour eux, là, <u>il y a un guide.</u> Parce que souvent en fait, <u>ils comprennent pas ce qu'on leur demande.</u> Ils, le...Après quand, on le <u>reprend à l'oral, ils savent dire des choses,</u> donc <u>comme quoi, ils ont des réponses</u> mais d'instinct si on leur dit : exprimes toi sur ce que tu as vécu en stage sur tes 5 sens ? Comment t'as mis, enfin comment tu as expérimenté tes 5 sens en stage ? Si on leur dit ça, eux ça 	<p>La réflexivité par l'écriture-notamment-ça s'apprend : rôle des formateurs</p> <p>Posture d'accompagnement : guider l'élève dans l'appropriation de son expérience</p> <p>Le travail d'écrit d'emblée est un obstacle à l'expression → frein à la compréhension des consignes</p> <p>Le dialogue facteur favorisant le récit oral, la mise lien entre les deux espaces de l'alternance</p>	Posture pédagogique d'accompagnement → guider la réflexivité

	<p>ne leur parle pas. Donc, il faut quand même <u>passer par une phase d'explications, de reformulation pour faire avant</u>, là comme tu as fait dans le travail préalable, de <u>faire appel à leur vécu, donc là ça leur parle</u>. Parce qu'ils ont quand même su <u>exprimer pour chaque sens des situations de stage</u>. Donc, ça pour eux, <u>c'est parlant</u> et c'est ça qui est important, sinon ça ne prend pas sens pour eux.</p>	<p>S'engager dans une mise en mots, une mise en sens qui draine plusieurs manières de percevoir la problématique de la consigne ainsi que les modalités d'y répondre (prendre appui sur le vécu) → compréhension du travail d'écriture demandé</p> <p>S'appuyer sur le vécu des élèves pour que la consigne prenne sens,</p>	<p>« il s'agit de faire intérioriser aux élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans et par l'écriture » (LAHIRE. 2008. P25).</p> <p>Codes langage, communication</p> <p>Donner du sens aux mots via des exemples de la pratique</p>
L 500-501	<ul style="list-style-type: none"> - d41: l'expérience - D41: ouais. Hum. 		
L 502-507	<ul style="list-style-type: none"> - d42: Donc, toi, c'est au-delà de leur transmettre de la technique, il y a aussi de leur faire mettre des mots sur ce qu'ils vivent et sur ce qu'ils font. - D42: Ce qu'ils font, ce <u>qu'ils ressentent</u>, leur vécu. Voilà,hum. 	<p>La réflexivité c'est aussi les émotions, les écouter</p>	<p>Réflexivité, sa fonction réflexion de soi, pour soi, sur soi</p>
L 508-533	<ul style="list-style-type: none"> - d43: Et, est-ce que tu ferais toi un lien, du coup vu que tu es dans ce travail de 		<p>L'écriture est la forme scripturale du langage.</p>

	<p>lien entre la théorie et la pratique, un <u>lien entre l'oralité et l'écriture</u>. Est-ce que tu crois que quand ils savent s'exprimer à l'oral, est-ce qu'ils savent s'exprimer aussi bien à l'écrit ?</p> <p><i>Silence 16 secondes</i></p> <p>– D43: Ah, pour certains, c'est difficile. Quand même, il y a une rupture entre les 2. <i>silence 7 secondes</i>. Oui, parce qu'on voit bien que pour certains, par exemple quand on fait, euh, quand ils sont notés en ccf en pratique orale, ils ont des meilleurs notes que quand ils sont notés à l'écrit. Parce <u>ce qu'à l'oral, on va pouvoir rebondir sur ce qu'ils disent, c'est à dire qu'on peut les amener à approfondir une réponse qu'ils ont donné. Qu'à l'écrit, ben voilà, ils vont mettre une réponse mais il n'y a personne</u> qui est là derrière eux pour dire attention tu as marqué ça ou là, c'est mal formulé. Qu'à l'oral, on va <u>le reprendre</u>, même sur la <u>formulation</u></p>	<p><i>Silence</i> : lien oralité-écriture difficile à penser ?</p> <p>Dans l'oralité, l'élève est pris dans l'interaction, il réagit, le formateur ouvre des pistes de réflexion, reprise du discours dans sa forme</p> <p>L'écriture= moment de solitude, où l'élève est obligé de s'auto-regarder penser, écrire</p>	<p>puisqu'elle n'est pas aux prises dans une interaction entre deux subjectivités mais plutôt dans une relation intra-subjective, d'un rapport de soi à soi</p> <p>. « Le langage est une production orale. L'élève use de ces différentes structures sans en être conscient car il est pris dans l'interaction » (LAHIRE. 2008. p55)</p>
L 534-545	<p>– d44: ils sont seuls face au papier, à l'écrit</p> <p>– D44: Et, moi, je vois bien le décalage pour certains, euh. Alors, par contre, moi je fais tout un <u>travail de reformulation à l'oral</u>. Je ne veux pas qu'ils se contentent de me dire un mot. Je les <u>oblige à me faire des phrases, à reprendre la question, à reformuler la réponse</u>. Je vois pour certains, <u>dans leurs écrits, ça commence à venir</u>. Hum. <i>Silence bref</i></p>	<p>Méthodes pédagogiques : la reformulation</p> <p>Lien travail autour de l'oralité et l'écriture</p>	<p>De par sa forme algébrique, défendue par Lev VYGOTSKY, « la communication écrite n'est pas le simple prolongement de la communication orale ». (cité par CLANCHE.2009.p80). Entendons par là, cette si simple conception commune qui dit que l'on n'écrit pas comme nous parlons</p>
L 546-	– d45: il faut du temps ?		

550	<ul style="list-style-type: none"> - D45: <u>Il faut du temps.</u> Ouais, ouais, c'est euh... Mais, je vois bien certains, ça les <u>bute</u>, hein au départ. Il y en a certains ça <u>les bloque</u>. Hum 	<p>La temporalité : vecteur pour se remettre dans la pratique de l'écriture</p> <p>Représentation de la forme scolaire de l'écriture. Blocage car ils se sentent incapables</p>	<p>Temporalité</p> <p>Représentation de la forme scolaire de l'écriture</p>
L 551-576	<ul style="list-style-type: none"> - d46: Et, ils seraient bloqué parce qu'ils ont <u>peur</u>, il y aurait quelque chose qui les <u>freinerait</u> ou ce serait parce qu'ils ne savent pas, ils ne comprennent pas, des <u>vraies difficultés de savoir-faire à l'écrit ?</u> - D46: Oh, ben certains, il y a des <u>difficultés de savoir-faire</u>, c'est ce que l'on disait ce matin, encore avec C : bon il y a aussi <u>des bases qui ne sont pas acquises</u>. Pour eux, euh, <u>ils font des contre sens</u>. Hum, ils font des contre-sens et c'est vrai que ben, c'est ce qu'on disait, ben il y a des élèves, même <u>elles vont se fâcher mais elles ne comprennent pas, elles ne comprennent pas que leur phrase est incorrecte et qu'elles se contredisent par rapport à ce qu'elles sont entrain d'écrire dedans</u>. Et là, je pense que nous, on est démunie, enfin, <u>moi je me sens démunie par rapport à certaines élèves quand on ne sait pas leur expliquer, enfin leur faire comprendre, euh, des notions autrement</u>. 	<p>Biais psychologiques ou savoir-faire technique du français dans la pratique de l'écriture ?</p> <p>Forme du langage écrit....socle commun pour communiquer, codification</p> <p>Interférences dans la communication si on ne possède pas les mêmes codes pour interpréter le discours</p> <p>Ressources peuvent s'épuiser parfois, la formatrice face à une impossible explication</p>	<p>Nécessité d'un code commun pour communiquer</p> <p>Pas de communication : blocage de la réflexivité de la formatrice</p> <p>Interférences dans le dialogue pédagogique</p>
L 577-	<ul style="list-style-type: none"> - d47: Autrement. 	<p>La fragile confiance des élèves par rapport à</p>	

585	<ul style="list-style-type: none"> - D47: Ben disons, <u>qu'elles n'arrivent pas, pour elles, la formulation de leur phrase est correcte</u> mais pour <u>leur faire comprendre que c'est mal formulé et que cela n'a pas de sens</u>, que c'est un contre sens <u>ben c'est difficile</u>. Certaines, euh, <u>c'est difficile</u> 	<p>la pratique de l'écriture, leurs difficultés avec la langue et son sens Comme deux étrangers qui ne parlent pas la même langue</p> <p>Si les élèves ne pensent plus, ou mal à travers l'analyse de leurs écrits → la formatrice est coupée de toute communication avec l'élève et est empêchée, elle aussi de penser sa pratique pédagogique.</p>	<p>Dans le rapport scriptural scolaire l'élève sort de l'interaction pour rentrer dans un rapport syntagmatique et paradigmatique de structuration du langage</p> <p>Interférence dans la réflexivité pédagogique</p>
L 586-588	<ul style="list-style-type: none"> - d48: C'est difficile parce qu'elles se braquent ? - D48: elles se braquent, oui. 	Hostilité : la communication est bloquée	
L 589-603	<ul style="list-style-type: none"> - d49: Y a-t-il des difficultés de compréhension ? <i>D me coupe la parole et n'entend pas ma question</i> - D49: Après, je pense que il y a des <u>difficultés de compréhension</u>. Parce que certains quand on leur dit, bon tu viens de me dire cette phrase-là, <u>essaies de la reformuler autrement pour qu'elle ait tel sens par exemple</u>. Ben, ça <u>elles ne peuvent pas</u>. Ouais, c'est, euh... Là on voit bien que <u>et si on leur donne la solution</u>, elles me disent : « ben, oui mais la phrase que j'ai dit avant <u>c'est la même chose</u> ». Donc, là, hein, voilà. 	<p>Les difficultés d'expression, de compréhension des élèves mettent la formatrice dans un embarras pédagogique Comment élaborer une pédagogie du dialogue si on ne comprend pas</p>	<p>Comment opérer une pédagogie du dialogue si pas même références langagières</p>
L 604-626	<ul style="list-style-type: none"> - d50: Là, c'est ... - D50: Parce que moi je vois bien quand on leur donne la définition. Je prends un 		

	<p>cas concret. Je leur ai donné un devoir en leur demandant de me donner la définition d'un aliment. Alors, il y en a, ils m'ont <u>bien mis tous les mots</u> que j'attendais mais comme la <u>syntaxe n'est pas bonne, la définition n'a aucun sens</u>. Alors, <u>certains vont se fâcher</u> : « <u>ben oui mais on a mis tous les mots</u>. » Donc, <u>je compte quand même des points parce qu'ils m'ont mis tous les mots</u>. Mais par contre, et c'est là aussi qu'on a, comment dire, <u>baisser les niveaux parce que avant si la syntaxe n'était pas bonne, la définition était fausse</u>. Que <u>maintenant, on accepte les mots</u>, donc ça fait déjà la moitié des points et <u>si la syntaxe est bonne</u> on met la totalité des <u>points mais quelque part la réponse qu'il a donnée est fausse</u>.</p>	<p>Avoir les termes adaptés mais les articuler pour donner du sens, pour venir symboliser la pensée</p> <p>Evaluation de la théorie : le sens des idées dévaluer → perte de reconnaissance du contenu pédagogique</p> <p>Valeur de l'évaluation de l'écrit des savoirs théoriques</p>	<p>Sens des mots, articulation de la pensée et de idées → quel sens pour la réflexivité et la pédagogie</p>
L 627-635	<ul style="list-style-type: none"> - d51: En partie - D51: En partie. Voilà, mais après, euh, euh, c'est ce <u>que je disais</u> à C ce matin, je dis, par exemple, <u>je comprends pourquoi ils bloquent aussi en mathématiques</u>, euh. <u>Ils ont pas compris la notion des groupes, des sous-groupe</u> et ça, <u>ça se rejoint</u> même dans mes cours en théorie. Voilà. 	<p>Analyse des difficultés de compréhension des élèves : répercussion dans toutes les disciplines (savoir scolaires)</p>	<p>Le lien interdisciplinaire n'est pas pensé car pas de mot : pédagogie du lien interdisciplinaire</p>
L 636-649	<ul style="list-style-type: none"> - d52: Toi, tu arrives à prendre du recul sur les maths, la pratique... ? <i>D me coupe la parole</i> - D52: <u>Oui. Des fois</u>, je leur dit : regardez en mathématique, euh, vous faites bien <u>des familles</u>, vous faites bien 	<p>Explications abstraites de lien</p>	<p>Le lien interdisciplinaire n'est pas pensé car pas de mot : pédagogie du lien interdisciplinaire</p>

	<p><u>des groupes, des familles, des groupes</u> de mots, on dit que <u>telle chose appartient à telle chose.</u> <i>Silence</i> Donc, là ben voilà, <u>si on reprend la définition de ça, on retrouve ces notions-là.</u> J'essaie au maximum de faire du lien avec d'autres matières, hum. <i>Silence</i></p>	interdisciplinaire → perception d'une difficulté à représenter ce lien par des mots précis. Le sens est confus, la pensée aussi ?	
L 650-660	<ul style="list-style-type: none"> - d53: C'est intéressant - D53: Qu'ils comprennent ben voilà que tout a une, enfin je dirais oui tout est, euh qu'ils comprennent aussi que ce <u>qu'on travaille en professionnel, on peut le retrouver en français,</u> on peut euh... Moi, je suis <u>très exigeante là-dessus, je veux que leur devoir soit rédigé.</u> Je veux que <u>la question soit reprise</u> avec que voilà, <u>que la réponse elle soit rédigée. Il y a une phrase.</u> 	<p>Difficulté à exprimer son idée</p> <p>Précision autour d'un exemple lien français -pratique.</p> <p>La pratique ne prend sens qu'au travers d'un rapport scolaire à l'écriture. Utiliser le support de la pratique pour faire travailler le français des élèves, leur capacité à s'exprimer</p>	Exigence savoir technique français :
L 661-680	<ul style="list-style-type: none"> - d54: Qu'est-ce que tu cherches derrière ça ? - D54: Ben, <u>les aider à progresser dans leur expression</u> justement, orale parce qu'ils ont du mal à ... Par exemple, comme en cours, si j'attends une réponse, <u>je ne veux pas qu'un mot.</u> Parce qu'un mot, je dis : <u>tu me réponds correctement.</u> Voilà, <u>je dis,</u> tu me fais une phrase pour répondre. Je dis, <u>qu'elle était l'origine de ma question ?</u> Je dis : <u>réponds moi par une phrase, mais pas un mot.</u> Et, là, ben certains, on se rend compte que dès qu'ils formulent une phrase, <u>si ils ne disent que le mot, la réponse elle est</u> 	<p>Explique sa démarche pédagogique de mise en mots de l'expérience, par des exemples</p> <p>Le processus pédagogique se tisse dans le dialogue et dans la singularité des situations</p> <p>Expliquer sa pédagogie en passe par une remise en contexte, en situation d'interaction</p> <p>Mise en scène du dialogue avec les élèves</p>	<p>Méthodes pédagogiques de mise mots : expression, communication socle commun langagier</p> <p>Organisation de l'expérience via le langage : interrelation avec la pensée de la réflexivité dans l'action</p>

	<p><u>bonne</u>, dès qu'ils la remettent, <u>qu'ils remettent le mot dans une phrase</u>, ben des fois la <u>réponse est fausse</u>. Et donc, là, je les amène à <u>s'interpeller</u> par rapport à ça.</p>	<p>Analyse de la nature du dialogue</p> <p>Penser les idées, en les articulant grâce au langage et à l'interlocution permet de voir comment les élèves organisent leurs idées</p>	
L 681-683	<ul style="list-style-type: none"> - d55: Tu cherches à leur refaire faire un bonne phrase ? - D55: Hum 		
L 684-688	<ul style="list-style-type: none"> - d56: Et comment, tu fais, à ce moment là pour que <u>ça s'enclenche</u> ? - D56: Ben souvent, <u>je demande à d'autres de reformuler</u>, ce n'est pas moi qui reformule. 	<p>Le groupe-classe est support de formation, dans le penser de l'expérience</p>	Le groupe-classe est facteur de réflexivité
L 689-702	<ul style="list-style-type: none"> - d57: Tu t'appuies sur le groupe, sur la richesse du groupe ? - D57: Hum. C'est <u>comme trouver des synonymes de mots, c'est le groupe qui donne</u>. Mais, c'est ce qu'on disait aussi, des fois ils n'ont pas de synonyme à donner. Ils restent par exemple sur des mots de vocabulaire très familiers voir même vulgaires et ils n'ont pas forcément un synonyme à donner, en vocabulaire courant ou soutenu. Je pense <u>que c'est là, c'est nous, tout notre travail à nous de les amener à parler autrement, à s'exprimer autrement</u>. 	<p>Le groupe-classe possède une culture langagière</p> <p>Formatrice : objectif d'enrichir cette culture langagière</p>	

L 703-716	<ul style="list-style-type: none"> - d58: Oui, toi, tu utilises beaucoup de reformulation, j'ai pu constater dans tes cours de pratiques - D58: Ah, oui, moi je suis toujours dans <u>la reformulation. Même dans la manière dont ils s'adressent à moi</u>, je, enfin, <u>je ne laisse pas passer, je n'accepte pas qu'un jeune me parle (mal ?)</u>. Par exemple, même des fois je blague avec eux, des fois, ils vont me dire bonjour tout court. <u>Mais, au départ</u> comme chez les 4ème, 3ème, c'est <u>« bonjour madame »</u>. <i>silence de 20 secondes</i> 	<p>La richesse du langage permet d'adapter le contenu de celui-ci en fonction de la nature sociale de la relation</p> <p>Langage → communication et relation</p>	<p>Socialisation de l'utilisation du langage</p> <p>Lieu de formation : lieu de socialisation</p> <p>Réfléchir sur l'interaction</p>
L 717-732	<ul style="list-style-type: none"> - d59: Pourquoi « bonjour madame » ? - D59: C'est la notion de poser les choses, le respect, <u>s'adapter aussi au monde professionnel</u>, hein, comme ils vont <u>aller en stage</u>, voilà. Hum. Quand on arrive le matin en stage, <u>on ne dit pas bonjour tout court au maître de stage</u>. Donc, <u>ça c'est quelque chose que j'ai toujours dans ma tête : le jeune en stage</u>. C'est <u>comme la tenue professionnelle</u>. Euh, moi je suis très à cheval là-dessus. Voilà. La manière dont ils viennent habiller en cours, par <u>rapport à eux et aussi par rapport au monde professionnel</u>. <i>Silence 14 secondes</i> 	<p>Enseignement professionnel s'étend à la dimension éducative.</p> <p>Socialisation professionnelle passe par le langage et la fonction du langage</p>	<p>Le monde social nécessite que pour y participer ses membres aient acquis les capacités de lecture et d'écriture. Acquis dont l'institution scolaire est responsable. Ainsi, nous pouvons déduire que l'école est un lieu de socialisation puisqu'elle forme ses élèves à acquérir ces pratiques</p>
L 733-742	<ul style="list-style-type: none"> - d60: Toi, ton travail c'est ce lien théorie-pratique, théorie-pratique ? - D60: Hum. Oui, parce que je pense que <u>quel que soit les cours</u>, je vois même 		<p>En effet, le savoir « technique » devient plus une manière de penser ce qui a été agi sur le terrain de la pratique qu'une méthode prescrite à appliquer sur le terrain.</p>

	<p>en SVT, les 4ème, 3ème, soit <u>je fais appel à leur vécu chez eux</u>, soit c'est je demande en stage qui est là ou là, si ça a du lien avec mon cours et puis on essaie ben voilà, au <u>maximum concret pour eux</u>. <i>Silence 18 secondes</i></p>	<p>Le primat de l'expérience pour créer de la compréhension avec les notions abstraites d'enseignements. L'expérience est un support pour la formatrice</p>	
L 743-746	<ul style="list-style-type: none"> - d61: Concret. L'écriture est-elle selon toi, une activité abstraite pour eux? - D61: Oui, c'est <u>abstrait</u>, oui. hum. <i>Silence 9 secondes</i> 	<p>L'écriture fait appel à des capacités d'abstraction</p>	<p>Cette codification du langage oral nous permet d'entrevoir que l'écriture est la forme algébrique du langage</p>
L 747-762	<ul style="list-style-type: none"> - d62: C'est pour ça que vous inventez les travaux d'alternance ? - D62: ah, non, <u>les travaux d'alternance</u>, c'est plus pour euh... A oui, par rapport à des fois <u>des études sur le lieu de stage</u>. Oui, c'est pour faire appel, oui, <u>pour valoriser l'alternance</u>, oui. <u>Qu'ils mettent des mots</u>, justement, puis qu'ils puissent observer, <u>développer leur sens de l'observation par écrit</u>, oui. Aussi, les <u>inciter à aller rencontrer les professionnels</u>, parce que pour certains c'est difficile d'aller chercher l'information. Et on se rend compte que certains font leurs travaux seuls. Ils ne vont pas oser aller voir le professionnel 	<p>Pas de lien entre travaux d'alternance et écriture</p> <p>Mais pourtant fait appel à des capacités d'observation du terrain de la pratique → mise en mots de l'expérience</p> <p>Ecrire l'expérience de stage fait appel à des capacités d'observation. L'observation est un canal à la mise en mots de la pratique</p> <p>La relation, le dialogue aussi permet de mettre des mots sur la pratique</p>	<p>Ecriture → développement de la réflexivité sur la réflexivité</p> <p>Socialisation professionnelle : dialogue</p>
L 763-767	<ul style="list-style-type: none"> - d63: Vous leur poser des questions concrètes pour qu'ils aient un outil pour aller à la rencontre des professionnels ? - D63: Oui, qu'ils <u>aient un support pour entamer la conversation</u> 		<p>Méthodologie du dialogue (pédagogie)</p> <p>Cette émergence de questionnements pose les prémisses d'une pratique réflexive</p>

L 768-770	<ul style="list-style-type: none"> - d64: Après à eux de leur reformuler ce qui a été dit ? - D64: Hum. 		
L 771-811	<ul style="list-style-type: none"> - d65: et ils <u>retranscrivent bien</u> ce qui leur a été dit ? - D65: Ben, après, il y a ceux qui le <u>retranscrivent avec leurs mots</u>, il y a ceux qui <u>vont recopier mot à mot ce que le professionnel a dit</u> mais <u>ce n'est pas pour autant qu'ils ont compris</u>. Et quelques fois, <u>ceux qui ont copié avec leurs mots si on les aide à reformuler les choses, ils ont mieux compris</u>. Enfin, je dirais qu'il faut être <u>plus vigilant sur celui qui a apporté la bonne réponse parce que si il a été copié mot à mot, pomper les documents, enfin faire un copier-coller</u>, je dirais moi ça ne m'intéresse pas. Après, c'est à la <u>correction</u>, euh, qu'il <u>faut vérifier que ce qu'il a copié est bien compris</u>. Parce que c'est un peu, enfin, je dirais c'est ce qui est un petit peu trompeur avec certains élèves. Parce qu'il <u>y en qui ont des difficultés à l'écrit mais par contre qui comprennent très bien</u>, enfin, je dirais très bien le fonctionnement des structures où ils sont, <u>parce qu'à l'oral ça passe, ils ont compris à l'oral</u>. Euh, dans leur pratique, ils sont très professionnels, ils vont être, comment dire, très sérieux, <u>rhoo, je cherche mes mots</u>. Euh, oui, ils vont être très professionnels et très, enfin, on va pouvoir leur faire confiance parce qu'ils 	<p>Analyse du rapport des élèves à l'écriture de l'expérience</p> <p>Un bon écrit n'est pas révélateur d'une compréhension de la pratique</p> <p>Un écrit « authentique » avec ses failles semble mettre la pensée de l'action en marche et met en lumière la manière de pratiquer</p> <p>Correction= dialogue</p> <p>L'écrit n'est pas le seul canal de conscientisation de la pratique.</p> <p>L'oral est un support aussi.</p> <p>La pratique réflexive peut s'opérer dans l'intersubjectivité du dialogue</p>	<p>Dans le rapport scriptural scolaire l'élève sort de l'interaction pour rentrer dans un rapport syntagmatique et paradigmatique de structuration du langage.</p> <p>Cette structuration du langage nécessite de la part de l'élève une attitude de métacognition, entendons par cette idée de penser ce qu'il est entrain d'écrire = réflexivité</p> <p>Cette émergence de questionnements pose les prémisses d'une pratique réflexive. la singularité des situations professionnelles</p>

	<p>ont <u>compris</u>, ils ont donné, voilà, du <u>sens à ce qu'ils font</u>. Et, il y en d'autres, ils sont capables de <u>te faire une fiche technique rédigée</u>, très logique mais parce que, entre guillemets, soit <u>ils ont été recopier une fiche technique</u> qu'ils ont vu d'affichée mais après, ils sont capables de faire tout et son contraire</p>		<p>fait appel à des savoirs en action. L'élève-apprenant en posant des questions sur des expériences vécues développe ainsi cette démarche de réflexion sur l'action.</p> <p>Pratique réflexive sur l'action grâce au dialogue</p> <p>Lien oralité-écriture ?</p>
	<p>– d66: Donc, <u>l'écrit peut-être trompeur ?</u></p> <p>– D66: l'écrit peut-être trompeur et des fois, euh, d'où des fois certains examens. Moi pour avoir participé à des jurys, hein des élèves qui se sont faits aider à l'écrit quand ils arrivent à l'oral, le <u>gros décalage entre l'écrit et l'oral</u>. A l'écrit on a mis une super note et dès qu'il ouvre la bouche, voilà. Donc, <u>on préfère parfois un élève qui a un écrit très moyen et en fait à l'oral</u>, on voit <u>qu'il est très professionnel</u> et que c'est quelqu'un de confiance et <u>qui a compris</u> là où il travaillait et ce que l'on attendait de lui. Qu'à l'inverse, <u>l'écrit</u> effectivement peut-être <u>très trompeur</u> parce que l'on peut <u>utiliser des termes très pompeux</u> et <u>puis pas savoir ce qu'il y a en dessous</u>. Hum</p>	<p>Savoir écrire n'est pas synonyme de savoir agir et de compréhension de l'agir</p>	<p>écrire l'expérience est une pratique « contre-intuitive »</p> <p>la prise de conscience par le langage</p> <p>écriture // conscientisation de l'expérience et réflexivité</p> <p>représentation dans le langage dialogué</p>
L 812-825	<p>– d67: Hum, hum, hum. L'allié ne serait pas forcément un allié ? <u>Ce n'est pas forcément révélateur de</u></p>		

	<p><u>compréhension de pratique ?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - D67: Non. Parce que par exemple, quand on les fait, quand on leur dit par exemple : <u>tu vas rédiger ta fiche technique avec ton maître de stage, tu vas la faire lire, corriger et ça, et tout.</u> Il y en certains par exemple, le maître de stage, il a marqué des choses sur la fiche d'activité mais ils n'ont pas compris, <u>ils ne sont pas capables de l'exprimer, de l'expliquer</u> 	<p>La mise en mots de la pratique est une démarche personnelle. Dans le dialogue, émerge le vrai discours de l'élève sur sa pratique et ce qu'il en a compris</p>	<p>Ecrit n'est pas organisateur de la pensée de l'agir</p>
L 826-830	<ul style="list-style-type: none"> - d68: c'est recopié... - D68: C'est <u>recopié</u> et je dirais bêtement, <u>sans donner du sens, sans avoir compris ce qu'ils ont écrit donc du coup, ils ne donnent pas de sens</u> 	<p>Le processus réflexif de la pratique se met en route dans une trame langagière qui est intrinsèque- son propre registre Considération de là où en est l'élève dans son processus d'apprentissage</p>	<p>Une pratique associée à la mise en écriture permet grâce à la manipulation de ses codes scripturaux de venir symboliser, représenter l'agir et la pensée liée à cet agir.</p>
L 831-833	<ul style="list-style-type: none"> - d69: Alors, vous vous reprenez ça pour espérer redonner du sens avec eux ? - D69: Hum.....<i>silence</i> 		
L 834-865	<ul style="list-style-type: none"> - d70: Alors ce serait plus difficile un écrit parfait qu'un écrit avec des erreurs ? - D70: Ben, disons, qu'il <u>faut rester vigilant</u>. Il faut pas se dire, <u>il y a un écrit parfait</u>, le jeune il sait où il a donné du sens et ça va être un bon professionnel. <u>Moi, je reste toujours très vigilante euh très vigilante</u> et là je vais le <u>titiller : tu as écrit ça, ok. Pourquoi ? Ça, ça veut dire quoi ?</u> Et, 	<p>Dialogue interrogatif → effet miroir de</p>	

	<p>là je vais tout de suite voir. Parce que il y a certains élèves, bon, ben c'est vrai, <u>leurs phrases ont un sens mais quand on les amène, quand on les interpelle à se re-questionner ou à reformuler des choses, on voit qu'ils ont compris ce qu'ils faisaient après c'est leur difficulté de mettre en mots.</u> Mais, bon après ces élèves là, soit après ils vont <u>progresser et réussir.</u> Puis, il y en a d'autres, on se rend bien compte qu'on va les aider à rédiger mais on va leur redonner le même travail 15 jours après, il y aura à nouveau <u>les même difficultés</u> parce que ben, voilà, il y a <u>des lacunes qui sont là et leurs difficultés sont là.</u> Mais bon, après je pense que l'on a tous autour de nous des cas concrets comme ça de <u>gens qui sont très bons professionnellement mais après quand il faut qu'ils écrivent, euh, voilà c'est plus difficile</u></p>	<p>l'écrit dans le dialogue afin de créer une dynamique réflexive</p> <p>Redire d'une autre manière est signe de compréhension</p> <p>Obstacle à la réflexivité de la formatrice : penser les difficultés des élèves dans leur rapport à l'écriture</p> <p>Ne pas savoir écrire sa pratique ne signifie pas être mauvais professionnel. Pour elle, pas de corrélation entre pratique et écriture</p>	<p>Médiation sociale du langage</p> <p>Qualité écriture (technique) et qualité pratique pas corrélée</p> <p>Pas de mots, pas de sens → obstacle au processus de réflexivité</p>
L 866-873	<ul style="list-style-type: none"> - d71: C'est difficile d'écrire ce que l'on fait - D71: Hum. Et puis, en plus <u>on a tous des schémas différents pour exprimer, des codes, des repères différents pour exprimer une pratique.</u> Au moins, décrire quelque chose. Voilà, on va se référer à <u>des codes différents. Des repérages différents</u> 	<p>Grille d'explicitation et d'analyse des situations, subjectivité de qu'est-ce que l'on observe et de comment on l'observe et qu'est-ce que l'on en retire dans la narration scripturale</p>	<p>Représentations langagière → réflexivité est subjective</p>
L 874-879	<ul style="list-style-type: none"> - d72: Tu veux dire que si nous on vivait la même pratique professionnelle- c'est ça que tu veux dire?- si on la 		

	<p>décrivait.... <i>D me coupe la parole</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - D72: On aurait <u>d'autres descriptifs que l'autre personne</u> 	Subjectivité de l'écriture	Subjectivité réflexive : réflexivité sur l'action
L 880-883	<ul style="list-style-type: none"> - d73: Et peut-être même que nos lecteurs auraient l'impression que <u>ce sont deux situations différentes ?</u> - D73: Tout à fait 	Subjectivité de l'écriture → regard, angle de vue d'une situation	Subjectivité réflexive : réflexivité sur l'action
L 884-905	<ul style="list-style-type: none"> - d74: C'est ça que tu veux dire ? - D74: Mais, euh, moi j'avais fait une session là-dessus avec une, euh, je ne me rappelle plus ce qu'elle faisait mais bon voilà c'était ça, <u>c'était remettre en mots nos situations qu'on vivait.</u> Donc, elle nous mettait <u>dans des situations diverses et après il fallait les écrire.</u> Ça c'était pour nous amener à nous interpeller justement quand on demandait justement une fiche technique à un élève, <u>sur quels critères d'observation il fonctionnait.</u> Voilà. Et <u>c'est révélateur.</u> par exemple quand on demande la route à quelqu'un. Il y a des gens qui vont <u>se référer</u> à des monuments. Il y en a d'autres, et ben ça va être très, ben, vous prenez telle route à gauche, à droite, machin. Que l'autre : à l'église, euh. Et c'est là qu'on voit que <u>l'on fonctionne avec des codes de repérages différents</u> 	<p>Explicitation d'une expérience d'écriture réflexive</p> <p>L'écriture est une fenêtre sur une situation</p> <p>Elle n'est pas objectivation d'une situation</p> <p>Elle a une valeur descriptive</p> <p>Mais on peut analyser comment s'opère cette description. Analyser sa manière d'écrire permet d'analyser la manière d'écrire des élèves → source d'information sur le mode de pensée de la personne</p>	<p>Pratique de l'écriture comme réflexivité</p> <p>Formation à cette pratique : réfléchir la réflexivité</p> <p>Réfléchir l'écriture permet de comprendre la réflexivité en action (observation, agir)</p>
L 906-909	<ul style="list-style-type: none"> - d75: Et, toi quand tu as l'écrit d'un élève, tu sais repérer, analyser quels sont ces codes à lui ? - D75: Voilà. 	Savoir faire d'analyse de l'analyse	Formation à cette pratique : réfléchir la réflexivité

L 910-914	<ul style="list-style-type: none"> - d76: Extraordinaire - D76: Il y a des codes différents. Ça, même les..., c'était intéressant. Cette session, là, là que j'avais faite, c'était très intéressant. 		
L 915-919	<ul style="list-style-type: none"> - d77: Et ça t'aide toujours pour accompagner les élèves ? - D77: Oui, parce que <u>suivant certains, ils vont s'attacher à certaines choses.</u> Il y a aussi ça aussi. Voilà. 	Pédagogie du lien → intérêt pour la subjectivité de compréhension de chaque élève	Réfléchir la réflexivité d'un autre → accès à son mode de compréhension de l'agir
L 920-955	<ul style="list-style-type: none"> - d78: Tu aurais, un souvenir que tu as, qui te restes comme ça, d'une fiche que tu as corrigé et tu t'es dit oh ben lui il fonctionne comme ça ? - D78: <i>Silence 12 secondes.</i> Non, ben là comme ça. Ben, il y en a certains, euh par exemple, il va ressortir tout ce qui est lié à l'hygiène. Ben, il y en a d'autres, à l'inverse, ça va être la communication. On va avoir, par exemple, ceux qui sont dans la technique et puis ceux qui vont être dans le relationnel. Ça se voit déjà dans les fiches techniques. Par exemple, on va tout de suite voir, par exemple, la personne, il y en a certains, bon tout de suite, par exemple : « je frappe avant d'entrer, quand je rentre je dis bonjour, quand je rentre je demande si ça va ». qu'il y en a d'autres tout de suite, tac, ils sont dans le technique. Donc, là, on voit déjà. <u>Et puis, les amener à prendre conscience de.</u> Alors, ils disent : <u>« ben oui, mais on le fait, on a pas besoin de</u> 	<p>Méthode pédagogique de la formatrice à l'égard des élèves :</p> <p>Inviter à la réflexivité sur la réflexivité :</p>	<p>Posture pédagogique : favoriser l'attentionnel de l'agir → penser les manières de faire</p> <p>Réfléchir la réflexivité d'un autre</p>

	<p><u>l'écrire</u> ». Ben si, c'est important. Voilà. Ou alors, à l'inverse : « ben oui, mais en stage, on ne frappe pas on rentre ». ah, d'accord. Donc, là, on va <u>les amener aussi à s'interpeller</u>. Voilà, c'est en stage. Est-ce que toute l'équipe fonctionne comme ça ? Est-ce que moi, ça correspond à mes valeurs ? Est-ce que je suis obligé de faire comme les personnes de l'équipe ? <u>Voilà, donc c'est</u> aussi les amener à s'interpeller au quotidien dans leur manière d'être. <i>Silence 17 secondes</i></p>	<p>penser comment on pense</p> <p>Se regarder penser l'action S'interroger sur sa manière de penser. Support de réflexivité : guide d'interrogations de la part de la formatrice</p> <p>Impression que les voilà, ferment la réflexion et le dialogue. Comme si c'était comme ça, et pas autrement</p>	<p>Posture pédagogique : favoriser l'attentionnel de l'agir → penser les manières de faire</p> <p>Réfléchir la réflexivité d'un autre</p>
L 956-964	<ul style="list-style-type: none"> - d79: C'est riche ce que... <i>D me coupe la parole</i> - D79: Mais, <u>c'est la même chose dans l'analyse</u>. Quand, ils analysent leurs pratiques, c'est là qu'on va voir sur quels codes ils... Voilà, certains, on va voir plus, ben comme je te disais, ils sont plus dans le relationnel. Ouais, Hum <i>silence 13 secondes</i> 	<p>Formateur : rôle de facilitateur de réflexivité réflexive en mettant la lumière sur des dimensions d'analyse</p>	<p>Objectifs pédagogique : dialogue interrogatif → générer de la réflexivité</p>
L 965-968	<ul style="list-style-type: none"> - d80: Tu as tes fenêtres pour voir, des critères pour repérer comment fonctionne les élèves ? - D80: Hum. 		
L 969-971	<ul style="list-style-type: none"> - d81: Dans leur pratique, grâce à ce qu'ils écrivent ? - D81: Voilà. <i>Silence 15 secondes</i> 		

L 972-993	<p>– d82: Et, tu trouves depuis le début de l'année déjà qu'il y a une évolution dans l'écriture de leur pratique ?</p> <p>– D82: Alors, c'est vrai que là avec le bac pro, j'ai plus de mal à... Bon, on a fait qu'une fiche technique, là jusqu'à maintenant. Qu'avant, si tu veux, par exemple, <u>quand on faisait le suivi des bepa avec le rapport de stage, là on voyait bien l'élève comment il progressait au cours de son rapport et tout ça.</u> Que là, <u>c'est des travaux un peu plus décousu,</u> entre guillemets, donc on a plus de mal à... Alors, maintenant où je me rends compte peut-être plus, <u>c'est quand je fais les visites de stage, où là, je vois leur évolution.</u> Voilà, c'est plus au travers des visites de stage, puis <u>la manière dont ils parlent de leur visite de stage en cours.</u> Pour certains, on voit, voilà, l'évolution. Hum. Ou en <u>entretien individuel aussi</u></p>	<p>Besoin d'une narrativité historique de la pratique de stage (dans la temporalité d'une scolarité) pour suivre l'évolution de chaque élève.</p> <p>Pour penser sa pratique pédagogique et le suivi des élèves, la formatrice ne s'appuie pas que sur la forme écrite de l'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le dire de la pratique dans la rencontre tuteur de stage-formateur-élève • Les rencontres individuelles sur fond d'échanges formatrice-élève 	<p>Temporalité scolaire → pratique réflexive sur et pour l'action</p> <p>Pratique réflexive facilitée par le dialogue entre les formateurs et maître de stage</p>
L 994-1010	<p>– d83: A chaque fin de session</p> <p>– D83: Oui, hum, oui, oui. Je vois certains dans, <u>dans le regard qu'ils ont d'eux même, enfin dans leur façon qu'ils ont d'appréhender certaines situations. On voit l'évolution.</u> <i>Silence 8secondes</i> Ou, euh...enfin, enfin, <u>on voit aussi qu'ils ont vécu aussi,</u> enfin bon, voilà qu'ils ont eu une <u>expérience professionnelle parce que même dans</u></p>	<p>Intérêt de la formatrice pour observer le processus de la formation à travers la transformation des élèves</p> <p>L'expérience, ça transforme</p>	<p>L'expérience comme un processus d'intégration personnelle.</p>

	<p><u>leur savoir-être ils évoluent.</u> C'est pareil, par exemple des jeunes qui sont plus en difficulté chez nous, où il y a des problèmes par exemple relationnels, tout ça et tout. <u>Je les renvoie beaucoup au milieu professionnel.</u></p> <p><i>Silence 7 secondes</i></p>	Support pédagogique de la réalité professionnelle	accompagner dans un processus d'autoformation
L 1011- 1015	<ul style="list-style-type: none"> - d84: Pour qu'ils comprennent ? - D84: Hum, l'impact que ça peut avoir. Après <u>s'ils se conduisent comme ça</u>, par exemple <u>dans le monde professionnel.</u> <i>Silence 23 secondes</i> 	Attitude relationnelle professionnelle	Primauté de l'expérience → donne du sens aux savoirs et exigences scolaires
L 1016- 1019	<ul style="list-style-type: none"> - d85: Il y a autre chose que tu veux dire de ton analyse experte de formatrice ? - D85: Ben, mon analyse d'experte, c'est un bien grand mot. <i>Rires</i> 		
L 1020- 1031	<ul style="list-style-type: none"> - d86: 20 ans de pratique quand même. <i>Rires</i> - D86: Ben, disons, que. Enfin, bon, moi je pense que ce qui est <u>riche</u>, euh dans les formations chez nous, c'est justement <u>cette alternance</u>. Et de voir, ben <u>de voir, le jeune autre que par le théorique</u>. Bon, maintenant, est-ce qu'on a suffisamment <u>le temps de la valoriser</u> suffisamment, c'est ça qui est un <u>petit peu frustrant des fois, quoi. Parce qu'on est pris par ce théorique.</u> 	<p>Place de la pratique dans la formation par alternance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autre fenêtre d'observation de l'élève dans l'agir professionnel <p>La formatrice s'interroge sur le concept d'alternance dans sa pratique pédagogique : comment lui faire une place dans une temporalité réduite</p>	Temporalité : freine la réflexivité
L 1032-	<ul style="list-style-type: none"> - d87: La valoriser, la quoi ? - D87: L'alternance. Hum. <i>Silence</i> 		

1033			
L 1034- 1047	<ul style="list-style-type: none"> - d88: Et, tu inventerais quoi pour la valoriser encore plus, toi? - D88: Ben disons, que des fois <u>on est pris par un programme</u> et du coup, ça, c'est vrai que du coup <u>ça coupe un peu sur les échanges en cours. On euh, on euh, comment dire, ben c'est vrai que des fois on se dit, bah oui, si on veut arriver à telles notions à la fin du cours.</u> Euh, voilà. Euh, des fois je pense <u>qu'on freine certains échanges</u> parce que il faut avoir vu le chapitre. <u>C'est ça qui est un peu frustrant,</u> quoi quelque part 	<p>Poids institutionnel vécu comme une pression, une exigence des instances d'état → impact sur la pédagogie du lien : relation d'échange</p> <p>Comment dire ce que l'on ne réussit pas</p>	Réflexivité sur les obstacles : silencieuse
L 1048- 1059	<ul style="list-style-type: none"> - d89: Toi, ce qui t'interpelle le plus, c'est ces échanges, justement sur la pratique, qui, pour toi sont plus formateurs en fait. - D89: oui, ou même <u>pratique</u> et même eux ce qu'ils <u>vivent au quotidien,</u> quoi <u>dans leur quotidien</u> quoi. Alors, c'est vrai que par exemple avec les 3/4, où on est moins pris, par euh, par ce côté, même si <u>il faut qu'ils aient vu un programme,</u> mais euh, bon, je trouve que c'est là que c'est intéressant aussi avec ces groupes là. <i>Silence 7secondes</i> 	<p>Comment faire une place au vécu et au conceptuel</p>	Réflexivité sur la pratique pédagogique de l'alternance
L 1060- 1070	<ul style="list-style-type: none"> - d90: L'échange - D90: <u>L'échange et puis faire autrement.</u> Là, comme là, comme le projet que je fais avec les 3ème, là sur les ben, bon euh, ben sur l'alimentation 	Faire autrement pour transmettre du savoir ?	

	mais les sensibiliser justement par le monde de l'environnement, les abeilles voilà, c'est hyper, enfin, moi je trouve que c'est, c'est riche, quoi ! <u>La souplesse qu'on a et qui est bien je trouve en maison familiale.</u>	Cadre éthique de la pratique pédagogique = liberté dans les supports à l'enseignement	Réflexivité= liberté pratique pédagogique
L 1071- 1076	<ul style="list-style-type: none"> - d91: Tu utilises d'autres supports - D91: Hum. Et <u>tant pis</u>, enfin, <u>je dirais le cours sur l'alimentation aura été vu différemment cette année.</u> Et puis, je, ben voilà, <u>ça ne m'inquiète pas pour autant.</u> <i>Silence 12 secondes</i> 	Convictions pédagogiques	Ethique professionnelle
L 1077- 1079	<ul style="list-style-type: none"> - d92: Il y aura des choses qui auront été transmises quand même. - D92: Hum. Tout à fait. <i>Long silence</i> 		
L 1080- 1087	<ul style="list-style-type: none"> - d93: Hum. C'est bien d'interroger des gens qui s'occupent des cours pratiques, des matières professionnelles comme vous dîtes ici. - D93: Ben, on a peut-être <u>un autre regard</u> que les gens qui enseignent plus du théorique, j'sais pas. Ou, c'est peut-être lié aussi à <u>nos formations.</u> 	Formation initiale → influence la manière d'analyser et de transmettre	Expérience de formation → conception pédagogique → forme de réflexivité
L 1088- 1094	<ul style="list-style-type: none"> - d94: J'ai pas de point de comparaison, si tu veux puisque j'connais pas l'enseignement. Je vous trouve créatifs, en fait. Vous inventez pleins de choses. - D94: Oui, ben peut-être, j'sais pas. C'est peut-être lié aussi à ma, dirais, peut-être à ma, <u>ma culture familiale</u> 	Le formateur est un professionnel mais il s'est aussi construit au travers d'une culture, de son expérience extra-professionnelle (loisirs, famille...)	Expérience personnelle extra-professionnelle → forme de réflexivité
L	<ul style="list-style-type: none"> - d95: Hum 		

1095-1096	<ul style="list-style-type: none"> - D95: Ben, moi mes parents, ils étaient <u>agriculteurs</u>, on était beaucoup dans le <u>concret</u> que je conçois pas, enfin pour moi, c'est <u>important</u> surtout avec ces <u>jeunes en, en difficulté par rapport au théorique.</u> 	Comment l'éducation et la culture familiales forment une manière de percevoir et de comprendre le monde → conception pédagogiques	Expérience personnelle extra-professionnelle → le pédagogue est aussi un humain
L 1097-1100	<ul style="list-style-type: none"> - d96: Hum, oui. - D96: Non, mais par exemple c'est vrai qu'on peut <u>faire le lien avec la physique chimie en alimentation.</u> <i>Silence</i> 		Interdisciplinarité
L 1101-1105	<ul style="list-style-type: none"> - d97: Toujours faire du lien - D97: Hum. Alors, c'est vrai que bon, euh, moi <u>j'ai ce privilège de par les modules que j'enseigne de faire tout ce lien, là.</u> <i>Silence</i> 	<p>L'enseignement « pratique » est un moyen de mettre en scène des notions théoriques</p> <p>Privilège : ce qui permet de faire du lien</p>	Pédagogie du lien : conception intégrative de l'alternance
L 1106-1118	<ul style="list-style-type: none"> - d98: Ce serait un privilège ? - D98: Ah, je pense que si j'enseignais certains modules, <u>je serais frustrée.</u> Mais bien que, <u>j'arriverais à trouver du lien.</u> <i>rites ensemble.</i> Parce que j'ai fait du <u>français</u>, mais euh, bon même avec du français, <u>je leur faisais faire des rédactions</u> sur euh, par exemple, <u>une activité qu'ils avaient faites pendant le week-end.</u> Donc, on peut toujours, euh, voilà. Mais, <u>ça j'avais une instit qui était comme ça,</u> qui nous a enseigné le français comme ça 	<p>Faire du lien est le moteur de la pédagogie</p> <p>Construction d'une posture professionnelle se fonde aussi sur la manière dont on a été enseigné</p>	<p>Pédagogie résonne avec dialogue, et lien théorie/pratique</p> <p>La forme d'enseignement reçue influence la manière d'enseigner</p>
L 1119-1123	<ul style="list-style-type: none"> - d99: Donc, tu réutilises ... <i>D me coupe la parole</i> - D99: Ce qu'on m'a transmis. Oui, 		Transmission manière d'enseigner

	beaucoup. <i>Silence 17 secondes.</i> J'sais pas si j'ai répondu à toutes tes questions ?		
L 1124- 1146	<ul style="list-style-type: none"> – d100: Euh, en fait. C'est parfait dans le sens où euh, moi tu m'as parlé de ton expérience, de ton regard, de ta manière de faire et c'était. C'est ça que je veux. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. C'est ce que j'essaie de faire, peut-être un peu maladroitement c'est de, d'entendre parler les formateurs de comment ils font. <i>Rires ensemble</i> – D100: hum. Non, mais je crois que ce qui est important, <u>c'est de maintenir tous ces TP.</u> Des fois, on a tendance un petit peu à vouloir, et je trouve que c'est important de... Pis, y'a plein de choses qu'on, par exemple <u>les TP couture. Hein, maîtriser l'espace.</u> Je vois, y certains, ne serait-ce que de coudre un bouton, de passer du dessus en dessous, pour certains c'est compliqué. Il y a une surface entre les deux qui fait un obstacle et des fois ils passent le fil, <u>tu vois ce que je veux dire ?</u> 	<p>L'accompagnement pédagogique dans le faire, dans la pratique est une manière de rencontrer les élèves</p> <p>Ce que l'on observe dans le faire-→ analyser les élèves dans d'autres dimensions que dans la conception théorique Les exemples sont un support pour expliquer le penser de la formatrice de l'agir des élèves</p>	<p>L'agir génère le dialogue avec les élèves → réflexivité dans l'action</p> <p>circulation entre l'action et la pensée de l'action</p> <p>la singularité des situations professionnelles fait appel à des savoirs en action. développe ainsi cette démarche de réflexion sur l'action.</p> <p>représentation langagière en pensée</p>
L 1147-	<ul style="list-style-type: none"> – d101:oui, oui – D101: Du bouton. Hum 		

1148			
L 1149- 1159	<ul style="list-style-type: none"> - d102: C'est un point de rencontre avec les élèves, la mise en pratique - D102: Ouais, moi <u>je trouve qu'on perçoit plein de choses, plein, plein de choses. Je vois les capa sur leurs difficultés motrices, tu vois à se mouvoir. Il y en a certains, je vois ils sont rigides, ils sont pas à l'aise dans leur corps. Mettre une pâte à gâteau dans un moule, elles en mettent partout.</u> 	Les exemples sont un support pour expliquer le penser de la formatrice de l'agir des élèves	<p>circulation entre l'action et la pensée de l'action</p> <p>la singularité des situations professionnelles fait appel à des savoirs en action. développe ainsi cette démarche de réflexion sur l'action.</p>
L 1160- 1170	<ul style="list-style-type: none"> - d103: Hum, hum. <i>Inaudible chuchotement</i> - D103: Non, mais c'est plein de... Puis, il y a aussi, il y a aussi, je vois bien certains, même <u>si ils cassent un ramequin, on voit tout de suite chez eux, ceux qui vont tout de suite se faire euh, ben reprendre, c'est une catastrophe.</u> Ou <u>une erreur</u>, si ils sont fait une erreur, dans les mesures, dans... enfin, une erreur. 	<p>La pratique est une fenêtre grande ouverte sur la globalité de l'élève : percevoir d'autres capacités dans le domaine de l'agir et la conception qu'ils en ont</p> <p>L'agir en appellerait-il à l'authenticité de l'être ?</p>	<p>Expérience : le fait de défaire, refaire, de se tromper et de recommencer permet de s'éprouver au contact de la réalité. Elle est comme un processus d'intégration personnelle.</p> <p>Expérience= réflexivité</p>
L 1171- 1172	<ul style="list-style-type: none"> - d104: ils sont là pour apprendre - D104: Oui 		
L 1173- 1174	<ul style="list-style-type: none"> - d105: On va s'arrêter là. - D105: Oui 		
L 1175- 1176	<ul style="list-style-type: none"> - d106: je te remercie, D - D106: Ben de rien. 		

Références Bibliographiques

OUVRAGES

- ARENILLA, Louis, GOSSOT, Bernard et collaborateurs (1996). Dictionnaire de pédagogie. (p 212-213). Larousse Bordas, Paris
- BARDIN, Laurence. (1977). L'analyse de contenu. PUF (1^{ère} édition 2007). Paris
- BAUTIER, Elisabeth. Sciences du langage et éducation (2006). Dans BEILLEROT, Jacky et MOSCONI, Nicole *le Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p89-97). Dunod. Paris
- BRETON, H. (2009). De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive. Dans GUILLAUMIN, Catherine, PESCE, Sébastien et DENOYEL, Noël, *Pratiques réflexives en formation*. (p57-65) L'Harmattan, Paris.
- CHARTIER, Daniel. (2003). A l'aube des formations par alternance, histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. 2^o édition actualisée 2012. L'Harmattan. Paris
- CLANCHE, Pierre. (2009). Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet. PUC. Caen.
- FABRE, Michel. (2006). La pédagogie et les pédagogies. Dans BEILLEROT, Jacky et MOSCONI, Nicole, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. (p501-512) Dunod. Paris
- FAYOL, Michel. (2006) .L'apprentissage. La langue écrite et l'arithmétique. Dans BEILLEROT, Jacky et MOSCONI, Nicole, *Traité des sciences et des pratiques de*

l'éducation. (p109-120). Dunod. Paris

- GAULIER, Sylvie. (2009) La réflexivité au cœur de la formation par alternance des formateurs des centres de formation d'apprenti en Région Centre. Dans GUILLAUMIN, Catherine, PESCE, Sébastien et DENOYEL, Noël, *les pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. (p89-102) L'Harmattan. Paris
- GEAY, André. (1998). L'école de l'alternance. L'Harmattan. Paris
- GELBERT, Gisèle. (1998). Lire, c'est aussi écrire. Odile Jacob. Paris.
- GUILLAUMIN, Catherine (2012). L'observation réflexive en formation. Dans GUILLAUMIN, Catherine, PESCE, Sébastien et DENOYEL, Noël, *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes* (p155-181). L'Harmattan, Paris.
- LAHIRE, Bernard. (2008). La raison scolaire : écoles et pratiques d'écritures. Entre savoir et pouvoir. PUR. Rennes.
- MIALARET, Gaston. (1979). Vocabulaire de l'éducation, éducation et sciences de l'éducation. PUF. Paris.
- NOVE-JOSSERAND, François. (1987). L'étonnante histoire des MFR. France empire.
- PAUL, Maëla. (2010). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan. France
- PERRENOUD, Ph. (1988). « Parle comme il faut », Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique. Dans SCHOENI, G., BRONCKART, J-P. et PERRENOUD, Ph. *La langue française est-elle gouvernable ?* (p 79-108). Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.

- PINEAU, Gaston. (2009). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. . Dans GUILLAUMIN, Catherine, PESCE, Sébastien et DENOYEL, Noël, *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes* (p19-35). L'Harmatan, Paris.
- ROUZEL, J. (2005). La parole éducative. Dunod, Paris.
- SCHÖN, Donald A. (1983). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. (p 45-67 & 70-99). Editions Logiques. Montréal.
- VAN CAMPENHOUDT, L & QUIVY, R. (1995). Manuel de recherches en sciences sociales. Dunod (4^{ème} édition 2011). Paris

ARTICLES

- DENOYEL, Noël. (1991). « Le biais du gars », formation par l'expérience et culture de l'artisan ». *Dans la formation expérientielle des adultes*. La documentation française. p155-174
- DENOYEL, Noël. (2003). Alternance tripolaire et réciprocité interlocutive. Réflexions sur l'expérience des maisons familiales et rurales. Dans la revue *Education Permanente* (n°144), p187-193
- GUILLAUMIN, Catherine. (2011) Le pédagogue et l'alternance : école de la conjonction et « émergences ingénieuses ». Dans la revue *TransFormation, Recherche en éducation et formation des adultes* (n°6). P 1-11
- GUILLAUMIN, Catherine. (2012). Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de « l'Ecole de Tours ». Dans la revue *internationale de pédagogie et de l'enseignement supérieur*. (n°28-1) : <http://ripes.revues.org/612>

- PERRENOUD, Philippe. (2004) Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans la revue *Education permanente* (n°160), p35-57
- VERMERSCH, Pierre. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. Dans la revue *Education permanente* (n°160), p71-81

MEMOIRE

- BLANCHARD, Nathalie. (2002). Les apprentis et l'écriture. Rapport à l'écriture scolaire et extra-scolaire des jeunes en apprentissage. Contribution à l'étude des difficultés d'écriture chez des adolescents en classe de CAP. (DEA. Sciences de l'éducation). Tours-Rennes.

DOCUMENTS EN LIGNE

- <http://www.mfr.asso.fr/presse/pages/dossier-de-presse-simplifie.aspx>.
- le dictionnaire du Centre National de Ressource Textuelle et Lexicale CNTRL.
<http://www.cnrtl.fr/>
- le dictionnaire lesdefinitions.fr
- PASZKOWSKY, B. L'expérience du miroir, le sujet entre être et doute.
www.artbourgogne.com
- <http://differentiationpedagogique.com/questceque/questceque>

Table des matières

Introduction	p3
Chapitre 1 : Partie théorique. Conceptualisation d'une recherche	p5
1. La question de départ : les prémisses d'une recherche.....	p5
1.1. D'une expérience de formation/professionnalisation naît une conception éthique.....	p 5
1.2. Une métaphore de l'accompagnement : la danse-contact improvisation.....	p6
1.3. D'une nécessité de penser à la naissance d'un désir de recherche.....	p7
2. Contexte : la collaboration d'hommes pour une pédagogie innovante.....	p9
3. Elaboration d'une question de recherche.....	p12
4. Construction d'un cadre théorique.....	p13
4.1. La pratique.....	p13
4.2. La réflexivité.....	p14
4.3. La pratique réflexive.....	p15
4.4. La pédagogie de l'alternance.....	p18
4.5. L'écriture de l'expérience.....	p23
5. Naissance d'une problématique : la rencontre entre contexte et concepts.....	p28

Chapitre 2 : La mise au travail d'une problématique. De la méthode à une réalité observable.....	p32
1. Méthodologie de recherche	p32
1.1. Guide d'entretien	p33
1.2. Choix du public.....	p37
1.3. Conventions d'écriture	p38
1.4. Construction d'une démarche d'analyse.....	p38
1.4.1. Unités de sens	p39
1.4.2. Thématiques	p40
1.4.3. Concepts.....	p41
2. Analyse	p42
2.1. Les dimensions fondatrices de la pratique réflexive dans la pratique pédagogique	p42
2.1.1. Les méthodes pédagogiques.....	p42
2.1.2. La posture d'accompagnement	p44
2.1.3. Les élèves.....	p46
2.2. Les représentations de l'écriture et son articulation avec la pédagogie de l'alternance.....	p.49
2.2.1. Les représentations liées à l'écriture	p.49
2.2.2. Articulation de l'écriture avec une pédagogie de l'alternance.....	p.50
2.3. Les freins à la réflexivité.....	p.53
2.3.1. La communication et le langage	p.53
2.3.2. Les exigences didactiques	p.56
2.4. Les autres supports à la réflexivité	p.57
2.4.1. Le dialogue	p.57
2.4.2. La dimension interdisciplinaire	p.59
2.5. Le paradoxe de la temporalité.....	p.61
2.5.1. Support de réflexivité	p.61
2.5.2. Frein à la réflexivité.....	p.63

3. Interprétation : discussion entre les concepts et la discours	p.64
3.1. Existence et fondement de la pratique réflexive.....	p.64
3.2. Fonction de l'écriture dans une pédagogie de l'alternance.....	p.66
3.3. Fonction d'une pédagogie : former à la réflexivité.....	p.68
Conclusion.....	p.70
Annexes.....	p.72
Restitution de l'atelier de photolangage.....	p.I
Entretien de la formatrice chargée de l'enseignement du français.....	p.V
Entretien de la formatrice chargée de l'enseignement des matières professionnelles.....	p.XLII
Bibliographie.....	p.73

L'auteure de cette recherche a souhaité interroger l'accompagnement pédagogique des formateurs dans l'écriture de l'expérience de stage des élèves. C'est au demeurant explorer la relation à l'écriture qu'entretiennent les formateurs de la formation professionnelle.

La subtilité a été d'utiliser dans cette démarche l'approche de la mise en sens que font les élèves de cette activité de l'écriture, à travers la mise en place d'atelier de photolangage. L'écriture est pour l'auteure une des interfaces à la pédagogie de l'alternance, comme facilitatrice de production de savoir

L'auteure a cherché en effet à ouvrir la porte de la pratique réflexive des formateurs et a souhaité y entrer en faisant ce détour. Un détour par précaution puisque aborder l'écriture de l'expérience c'est interroger une part intime du praticien.

Des entretiens semi-directifs avec des moments d'explicitation ont été son approche méthodologique pour consulter les représentations et conceptions des formateurs de la pédagogie au sujet de l'écriture.

L'auteure discerne deux pôles d'analyse de cette relation que les formateurs entretiennent avec l'écriture. D'abord, il semble que la raison scolaire soit prégnante dans cette approche pédagogique de l'écriture de l'expérience. Enfin, elle ouvre la porte de la dynamique des groupes, et observe un effet de résonance entre les deux groupes : formateurs et élèves.

Mots-clés : accompagnement pédagogique. Écriture de l'expérience. Pédagogie de l'alternance. Pratique réflexive. Entretiens semi-directifs avec des moments d'explicitation. Raison scolaire. Dynamique des groupes. Effet de résonance.

The author of this research wanted to examine the educational support teachers provide students in writing up their internship report. Moreover, this study aims at exploring the relationship that trainers in vocational training have towards writing.

The approach entailed analyzing how students made sense out of this writing task, through a photolangage workshop. As far as the author is concerned, writing is one of the means of alternance pedagogy and thus facilitates knowledge production.

The author has indeed sought to open up a path towards teachers' reflexive practice and has herself chosen this path. This method is a cautious one since writing about one's experience involves entering the practitioner's personal sphere.

Our methodological approach consisted in semi-structured interviews with informal discussion, allowing better understanding of teachers' representations and conceptions about writing.

The author distinguishes two poles of analysis about the relationship teachers have with writing. First, it seems that school is influential in this teaching method of writing about experience. Secondly, it opens the door to the group dynamics, and implies a direct link between the two groups constituted of teachers and students.

Keywords: educational support. Writing experience. Pedagogy of alternation. Reflective Practice. Semi-structured interviews with moments of explanation. Because school. Group dynamics. Resonance effect.

