PAROLES et ECRITURE

**en**

**FORMATION de FORMATEURS**

\*\*\*

Actes des rencontres F3F - 2000

\*\*\* \* \*\*\*

Université de Provence

Marseille

\*\*\*

***Réseau du Diplôme Universitaire***

***de***

***Formateur-Responsable d'action de formation***

***(DUFRES)***

Actes réalisés par Georges Chappaz - Equipe Hermès - Université de Provence - Marseille

**SOMMAIRE**

**\*\*\* \* \*\*\***

- Présentation des rencontres

- Introduction au travail et aux débats

- Conférence de Mme Jeanne MOLL

- Débats après la conférence de Mme Jeanne MOLL

- Rapport des travaux de l'atelier 1 (Formateurs en formation)

- Rapport des travaux de l'atelier 2 ( Formateurs de formateurs)

- Rapports des travaux de l'atelier 3 (Formateurs en formation)

- Débats après la présentation des travaux des ateliers

- Réaction de Mme Jeanne MOLL après ces deux journées de travail

- Débats après l'intervention de Mme Jeanne MOLL et clôture des journées

- Annexes

 - Entretiens

 - Textes sur les mémoires et les dispositifs d'aides au SUFCO de Montpellier

**Rencontres F3F - 2000**

**Marseille**

\*\* \* \*\*

Parole et écriture en formation de formateurs

**\*\*\* \* \*\*\***

**Présentation des rencontres**

**\*\*\***

Un thème, un questionnement…

Lors de la Commission du diplôme du DUFRES de Novembre 1999, il a été décidé d’organiser les rencontres dites F3F ou “Formation des formateurs de formateurs “, autour de la question : *“ Qu’est-ce qui fait qu’un formateur en formation ait pu ou non écrire et soutenir le DUFRES ? ”*

Le travail d’écriture tel qu’il est exigé pour l’obtention du DUFRES et pratiqué dans les différents centres de préparation permet-il un réel travail de mise en relation du projet personnel et du projet professionnel ? Est-il est un élément favorisant le “travail sur soi“ ?

Plus précisément, ces deux jours de F3F devraient permettre de mieux comprendre ce qui se joue au sein du processus d’accompagnement à l’écriture, tant du point de vue des aides structurelles (les divers ateliers et les divers temps) que du point de vue relationnel : quels sont les pratiques facilitatrices ? Quels sont les origines des blocages ? Quels sont les améliorations à apporter aux dispositifs pour aider ceux qui, parmi les formateurs en formation, malgré souvent de multiples difficultés de tous ordres, sont allés “jusqu’au bout“ de leur formation, mais qui cependant n’ont pas “écrit“, et donc n’ont pas “passé le pas“ ?

**Les participants**

Les rencontres F3F sont ouvertes à tous les membres des équipes éducatives et à tous les intervenants dans la formation DUFRES, et la Commission du diplôme a également invité à participer des responsables d’autres formations de formateurs diplômantes françaises et européennes.

Les F3F sont également ouvertes aux formateurs ayant suivi ou suivant actuellement la formation du DUFRES : ces derniers ont été invités à travailler lors de ces rencontres dans des ateliers spécifiques.

**L’organisation**

Lors de la réunion de la Commission du diplôme du mois de Mai 2000, il a été organisé un processus de collecte d’informations auprès d’un échantillon d’anciens stagiaires qui, par delà les éléments factuels, s’articule en cinq points :

- les pratiques d’écriture (quand ? où ? comment ? rythme ? aides ?…) ;

- les savoirs mis en jeux (“tricotage“ entre les pratiques professionnelles et les références “théoriques“ : comment au bout du compte le dessin (dessein ?) prend forme ?) ;

- la dynamique identitaire mise en jeu par le travail d’écriture (les différentes appartenances : groupe DUFRES, lieu de travail, milieu familial, …) ;

- les prises de positions et opinions par rapport à l’écriture comme moyen de formation et d’évaluation : changements et continuité de ces représentations au cours du DUFRES (le dépôt des écrits, la soutenance, …) et par la suite ;

- enfin, et si l’écriture était… un animal, un végétal, une habitation, … ?

Ces éléments d’information ont été fournis aux participants avant la session afin de nourrir les débats (voir annexes).

Nous avons prévu sur les deux journées des temps d’ateliers et des temps de regroupement.

Nous avons demandé à une intervenante extérieure aux équipes du DUFRES, Madame Jeanne Moll, de nous accompagner sur les deux jours en :

- étant observatrice des débats dans les ateliers lors des deux journées ;

- en nous proposant une réflexion structurée sous forme d’une conférence qui s'est déroulée en fin de première journée de travail ;

- en nous proposant après avoir écouté la synthèse des travaux d’atelier, ses réactions et ses observations qui, avec un débat, clôturera les rencontres

L’emploi du temps…

- **Mercredi 5 Juillet 2000**

 9h -10h - Accueil des participants

• 10h – 11h - Ouverture des travaux. Introduction des journées

• 11h – 12h30 - Travail en ateliers

• 12h30 – 14h - Repas pris sur place à la cafétéria du Centre Saint Charles

• 14h – 15h30 - Reprise des travaux en ateliers

• 15h30 – 16h - Pause

• 16h – 18h30 - Conférence de Mme Jeanne Moll et débats

Jeudi 6 juillet 2000

• 8h30 - 11h - Reprise du travail en atelier

• 11h – 12h30 - Rapport des travaux en ateliers

• 12h30 – 14h - Repas pris sur place à la cafétéria du Centre Saint Charles

• 14h – 16h - Réaction de Jeanne Moll, débats et clôture des journées.

***Modalités…***

Le travail en ateliers déroulera de la manière suivante :

- le travail des formateurs en formation (dufants et dufistes) et des formateurs de formateurs au DUFRES a été divisés en deux temps : l’un se centrera d'abord sur "l’aspect dispositif", l’autre travaillera en se centrant sur les effets sur les stagiaires en formation.

Après l’intervention de Jeanne Moll, les mêmes personnes, toujours dans les mêmes groupes, ont travaillé en inversant les "centres d'intérêt".

Les formateurs titulaires du DUFRES ainsi que les formateurs en formation DUFRES formeront pour leur part, un groupe de travail qui travaillera selon le même schéma.

***Le lieu…***

Amphithéâtre de Chimie – Centre saint Charles – Université de Provence – 3, Place Victor Hugo – 1331 – Marseille Cedex 3 (près de la gare Saint Charles en centre ville)

***Présentation de Jeanne Moll.***

*Jeanne Moll* – Agrégée d’Allemand, Maître de conférences en Sciences de l’Education à l’IUFM d’Alsace (Strasbourg). *Jeanne Moll*  s’intéresse depuis de nombreuses années aux rapports de la pédagogie et de la psychanalyse.

Elle a publié *Pédagogie et psychanalyse* (Dunod, 1985) en collaboration avec Mireille Cifali, puis en 1989 *La pédagogie psychanalyse : origine et histoire* (Dunod, 1989), ainsi que de nombreux articles dans des ouvrages collectifs et dans des revues, notamment *Les Cahiers Pédagogiques* et *Je est un autre,* qui est la revue des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) fondée par Jacques Lévine en 1993.

Elle intervient souvent dans le champ de la formation continue des enseignants pour réfléchir avec eux à l’importance de la prise en compte de l’intersubjectivité.

**L’inscription**

Elle devait se faire avant le 26 Juin 2000 auprès de :

**Georges Chappaz**

**Université de Provence**

**3, Place Victor Hugo**

**13331 – Marseille cedex 3**

Tél, Rép, Fax : 33 (0)4 91 50 91 10

e-mail : gchappaz@up.univ-mrs.fr

**Les rencontre F3F - 2000 à Marseille**

Mercredi 5 Juillet 2000 - 10h

*\*\*\**

**Introduction au travail et aux débats**

**par**

**Georges Chappaz**

**(Formateur de formateur - Aix et Avignon)**

**\*\*\***

**Un temps d'accueil…**

Accueillant ces F3F-2000 à Marseille, je vous souhaite la bienvenue. Merci d'être venus si nombreux, car depuis que je participe à des F3F, cette rencontre réunit sans doute le plus grand nombre de participants. *Parole et écriture en formation de formateur,* thème choisi en Commission du diplôme du DUFRES en est sans aucun doute la cause car c'est une problématique en discussion dans de nombreux lieux où l'on se préoccupe de formation et d'éducation. Beaucoup d'entre-vous le savent, je travaille depuis longtemps avec les Cahiers pédagogiques, et nous pouvons constater la convergence des préoccupations car ce mouvement organise dans le courant de ce mois de Juillet, à St Nazaire, une université d'été sur le thème de la parole.

Dans cette séance d'ouverture je voudrais rappeler que cette journée, après les travaux en ateliers de ce matin et de ce début d'après midi, se terminera par une conférence-débat de Madame Jeanne Moll qui est déjà avec nous ce matin. Bonjour Jeanne, merci d'être parmi nous ! Jeanne restera durant ces deux jours pour suivre les ateliers en accord avec une formule de travail que j'ai toujours demandée aux intervenants. Elle passera parmi les ateliers de façon à voir ce qui s'y discute, prendre des notes et "s'alimenter" de manière à mieux percevoir d'où nous parlons et quelles sont nos préoccupations dans notre groupe inter-régional.

Puisque Jeanne Moll m'a fait le plaisir de venir à Marseille dès hier, j'ai eu l'occasion de lui dire quelques mots à propos de l'organisation du DUFRES et donc de lui donner quelques points de repères par rapport à notre histoire. Evoquant l'idée de l'histoire, il me semble qu'il faut rappeler que le DUFRES a cette année 11 ans d'âge. C'est en 1989 que la première Commission du diplôme s'est mise en place, et que les premières conventions inter-universitaires ont été signées.

Il y a également une chose importante qu'il faut signaler aujourd'hui, c'est la création à la rentrée prochaine en Avignon d'une *licence professionnelle de Formateur d'adultes* inspiré du dispositif du DUFRES. Pour ceux qui ne le savent pas encore, il faut savoir que le Ministère de l'Education nationale a crée une nouvelle maquette de licence appelée une "Licence Professionnelle", et la Commission du diplôme du DUFRES, a décidé qu'il était opportun que l'Université la plus apte à déposer un projet le fasse de manière à prendre date et à se positionner sur ce nouveau créneau. Dominique Rey du DUFRES d'Avignon, a donc porté sur les fonds baptismaux le projet qui a été agrée récemment par le ministère. Cette *Licence professionnelle de Formateur d'Adultes* est la première, et pour l'heure la seule en France. Il faut remercier Dominique Rey d'avoir engagé ce travail qui marquera un tournant important dans la vie du DUFRES en lui apportant une reconnaissance institutionnelle, et néanmoins historique en cette année 2000.

Il faut aussi rendre hommage à celui par lequel nous existons en tant que membre du réseau des DUFRES, à savoir Maurice Parodi, véritable fédérateur des DUFA préexistant au DUFRES. Il a été le ciment de la construction du DUFRES avec sa Commission du diplôme qui chapeaute et fédère toutes les universités. Maurice a pris sa retraite, il a désiré ne plus faire partie de la Commission du diplôme, mais cela ne l'a pas empêché de continuer à travailler et à nous accompagner ces deux dernières années.

**Pour structurer les débats…**

Vous avez reçu dans le dossier du participant les premières "paroles" réalisées sous forme de transcriptions écrites d'entretiens avec un certain nombre de formateurs en formation (Dufants et Dufistes) des années antérieures. Ces personnes ont bien voulu dire comment elles avaient vécu le travail d'écriture et le travail de parole au cours de leur préparation du DUFRES. La répartition des participants en ateliers réalisée, il est vrai, arbitrairement en essayant d'équilibrer les représentations des divers lieux de préparation au DUFRES. Les formateurs et les formateurs de formateurs travailleront dans des ateliers séparés. Je demande aux animateurs, qu'ils essaient bien de faire en sorte que le travail en atelier se réfère aux textes des entretiens et respecte la problématique qui nous intéresse. Je demande aux rapporteurs d'essayer, en vue des actes, et dans la mesure du possible de faire une synthèse écrite.

Dans un premier temps la réflexion portera sur les dispositifs d'aide à la prise de parole, et d'aide à l'écriture, car les différents centres de préparation ont chacun leur façon de travailler, leur façon de concevoir ces dispositifs d'aide. Il faudra donc que ces dispositifs soient explicités et comparés à la lueur des entretiens. N'oublions pas que nous avons également à discuter des dispositifs de prises et d'échanges de parole en particulier à travers les GAPP, mais pas uniquement. Dans un second temps la réflexion portera sur les effets produits sur les personnes en formation et en retour sur ce que cela produit chez les intervenants, les formateurs ; c'est-à-dire comment nous, formateurs de formateur, nous nous transformons dans ce travail d'aide, dans ce travail d'accompagnement.

Nous engagerons d'abord une réflexion sur nous-mêmes et sur les matériaux que nous avons recueillis, et la parole ne sera donnée à notre conférencière qu'en fin de première journée. Cette conférence constituera un moment de "rebond", de relance, sur la base de ce que Jeanne Moll nous proposera comme élément de réflexion.

Demain, après le rapport sur les travaux d'ateliers, Jeanne Moll réagira à ce qu'elle aura entendu dans les ateliers et au cours des débats, et nous ouvrirons le débat avec la salle.

**La participation de l'Institut Supérieur de Psychologie Appliquée (ISPA) de Lisbonne (Portugal)…**

Quatre participantes viennent de Lisbonne ; elles sont en formation à l'Institut supérieur de psychologie appliquée de Lisbonne (ISPA), qui travaille en collaboration avec le réseau du DUFRES depuis plusieurs années. Cet institut a repris à son compte un certain nombre de nos dispositifs, de nos idées, de nos façons de faire pour créer à Lisbonne une formation de formateurs. Malheureusement Arménio Séqueira, professeur à l'initiative de cette création qui devait être parmi nous, a été empêché au dernier moment de nous rejoindre. Herminia Daeden, coordinatrice actuelle du centre de Nice qui a fait la liaison avec le Portugal va nous présenter cette formation et nos amies portugaises.

**Herminia Deaden (Formateur de formateur - Nice) :** Tout à l'heure tu parlais de l'histoire du DUFRES, et celui-ci a également une histoire européenne. Il y a quelques années, en 1993, il y a eu une réflexion avec le CAFOC de Nice et le Collège Coopératif à propos du DUFRES dans le cadre d'un projet européen. On a associé à cette réflexion des partenaires européens et notamment le Portugal. Après une phase de maturation du projet, cette collaboration a aboutit en 1997 à la mise en place du DUF au Portugal.

Les formateurs au Portugal doivent, pour exercer leur métier avoir forcément une maîtrise, faute de quoi, ils ne sont pas autorisés à exercer le métier de formateur. De plus, ils doivent justifier d'une formation pédagogique minimum qui est délivrée par le ministère du travail. Comment le DUF, conçu dans un contexte français, pouvait-il alors s'intégrer dans ce contexte portugais ? Après une réflexion entre tous les partenaires, le DUF a gardé effectivement le même esprit avec donc un tronc commun comportant les cinq thèmes obligatoires ainsi que les GAPP, et bien entendu, également la validation passe par la production d'un mémoire professionnel. Les pré-requis lors du recrutement sont un peu différents et, de ce fait, la formation se déroule sur une durée plus courte : une seule année. Cette année, il y a une promotion de 20 dufistes à Lisbonne, et nous avons quatre d'entre elles qui sont présentes parmi nous pour participer à nos travaux ; elles pourront si elles le désirent, témoigner du travail qu'elles font depuis le début de cette année universitaire.

**Une des participantes portugaises :** Bonjours à tous, je vais tout d'abord vous remercier pour l'occasion qui nous a été donnée d'être présentes ici ces deux journées. Comme Herminia l'a dit tout à l'heure, le fonctionnement au Portugal est un petit peu différent car nous devons, pour intégrer le DUF, avoir au moins le niveau de la Maîtrise. De plus, les vingt dufistes de la promotion viennent d'horizons très différents : nous avons des personnes qui ont une maîtrise de sociologie, d'autres de psychologie, et nous avons même un médecin parmi nous. Les cinq thèmes de la formation sont identiques et nous avons bien entendu comme vous un mémoire professionnel à présenter : c'est le mémoire qui nous fait le plus peur dans cette formation.

**Question :** Est-ce que vous avez une expérience de formation avant de rentrer dans le DUF ?

**Etudiante portugaise :** Personnellement oui, mais cela n'est pas vrai pour les vingt personnes en formation. La plupart ont une formation, une expérience dans le champ de la formation, d'autres ont déjà pratiqué un peu, mais cependant leur projet est bien confirmé ; cet aspect n'est également pas vrai pour les vingt personnes.

**Question :** Comment pouvez-vous concilier l'exigence de posséder une maîtrise avec la volonté de certains d'être formateurs techniques ? Par exemple pour les métiers manuels.

**Herminia Deaden :**  Cela fait partie d'une double culture, d'une double langue. La réalité portugaise est ainsi faite, pour tout ce qui concerne les formations du domaine général comme les formations techniques. Les formateurs doivent avoir une maîtrise et ce qu'ils appellent des accréditations faites par le ministère du travail avec un socle de formation pédagogique minimum. Comme je l'ai signalé tout-à-l'heure, pour pouvoir exercer le métier de formateur, les formateurs doivent suivre une formation de 180 heures "pédagogiques", délivrées par le ministère du travail : c'est un peu comme un "permis de conduire de formateur". C'est d'ailleurs un vrai permis au sens où il n'est pas acquis à vie, car trois ans après, ils doivent à nouveau refaire une formation de base un peu plus courte de 90 heures. Tous les cinq ans également, pour que leur carte professionnelle soit renouvelée, ils doivent à nouveau suivre un formation de 90 heures. Ce schéma s'applique pour les formateurs du domaine général comme pour les formations techniques. Pour le domaine professionnel, on demande au formateurs, comme en France, une expérience confirmée et attestée de 5 ans, 10 ans, 12 ans dans leur domaine, d'intervention, pour avoir le droit de donner des cours de mécanique, d'automobile, de coiffure, … Mais dans ces domaines, ils ne sont pas appelés "formateur" et n'ont pas la carte de formateur : ils sont appelés "moniteurs".

Pour l'instant au Portugal, la validation d'acquis professionnels est quelque chose qui n'est pas encore tout à fait institué et on commence à peine à en débattre, mais pour l'instant il n'y a pas le même processus qu'en France.

Voilà pourquoi, ils ont dû à l'ISPA réajuster et puis proposer le DUF d'un niveau un peu plus élevé : c'est un bac+5. Les formateurs en formation ont tous un emploi et ils ont des cours toutes les semaines le vendredi après-midi et le samedi, pour permettre aux salariés de travailler pendant la semaine et avoir leurs cours que le week-end.

Le DEA n'intervient que deux ans après au niveau bac+7. Le DUF est un diplôme professionnel donc il n'y a pas d'équivalence à bac+6, il reste entre le 5 et le 7. Cela va peut-être changer avec la normalisation européenne très certainement.

**Georges Chappaz :** Il y aura des débats à ce sujet dans les ateliers puisque nos amies portugaises vont travailler avec nous ; vous aurez donc l'occasion d'échanger avec elles sur les pratiques de formations au Portugal.

**Conférence de Jeanne Moll**

Mercredi 5 juillet 2000 – 16H00

\*\*\*

**Georges Chappaz :** Il y a toujours une grande difficulté et une grande frustration à interrompre les débats en ateliers, mais il faut qu'on avance en "injectant" du sang nouveau à notre réflexion qui risque parfois de s'enliser. Je compte sur Jeanne Moll pour bousculer notre "train-train" et provoquer notre réflexion.

Si j'ai proposé à la Commission du diplôme de faire venir Jeanne Moll, c'est parce que, depuis un certain nombre d'années, nous avons travaillé souvent ensemble. C'est ainsi que j'ai pu constater son intérêt pour le lien entre paroles et écritures. Depuis 1994, nous nous retrouvons avec Jeanne Moll dans les universités d'été que j'organise sur des thèmes tels que la médiation, la motivation, l'accompagnement, la prise en compte de la dimension affective, … En ces occasions, Jeanne a été une accompagnatrice à différents moments, à différents niveaux, avec différents rôles : elle a toujours été d'une très grande efficacité et, j'ai donc toute confiance en elle, par rapport à la réflexion qu'elle va nous proposer.

**Jeanne Moll (Conférencière) :** J'ai eu le plaisir d'assister aux travaux des deux ateliers. J'ai comme tâche de réagir à partir de ces ateliers. Mais, je ne le ferai que demain dans l'après-midi parce que les deux journées ne sont pas terminées et parce que le temps était quand même très court. Pour me rassurer, j'ai préparé une intervention posant des hypothèses à partir du thème proposé. Je n'ai pas la prétention de vous apprendre quelque chose puisque vous êtes formateurs en train de réfléchir sur votre formation. Ce n'est pas un savoir que je vous apporte, loin de moi cette idée, dans la rencontre avec l'écrit. Je voudrais simplement proposer des réflexions autour du thème et à partir de ce que j'avais lu dans les papiers transmis par Georges Chappaz. Qu'est-ce qui est en jeu pour celui qui écrit ? Qu'est-ce qui se joue dans l'acte d'écrire ? Dans la rencontre avec l'écrit… Une rencontre ? Vous entendez qu'il y a du "contre" au sein de ce mot, qu'il y a de l'affrontement avant que le dialogue soit possible.

Je souhaite m'interroger avec vous à partir de ma double expérience, en tant qu'enseignante à l'Université et formatrice à l'IUFM. J'ai, en effet, régulièrement invité, voire contraint les étudiants à produire des récits individuels qui relataient des moments marquants de leur parcours scolaire ou qui évoquaient des paroles d'enseignants ou de camarades de classe qui leur étaient restées en mémoire. D'autre part, les étudiants de licence ont eu à travailler, par écrit, à partir de la description d'une situation éducative complexe et des problèmes qu'elle leur posait, sur l'évolution de cette situation, parallèlement au cheminement de leur réflexion au cours de l'année.

De même, des professeurs stagiaires à l'IUFM ont rédigé sous ma direction des mémoires professionnels où ils s'adonnaient à une analyse écrite de leurs pratiques. Si je fais beaucoup écrire, j'écris aussi des articles que l'on me sollicite ou que je propose à des revues. J'aime écrire même si cela demeure un labeur difficile. Mais je vous parlerai essentiellement de ce que les écrits des étudiants m'ont permis de formaliser au travers de leur rencontre avec l'écriture.

**Se mettre à écrire sur son parcours scolaire ou professionnel : en quoi est-ce difficile ?**

« Je n'arrive pas à écrire… Qu'est-ce qu'il faut faire ? » La plainte est fréquente, autant que la demande de remédiations. Il importe donc de s'interroger sur le sens de cette plainte, et plus précisément de réfléchir sur ce que la perspective d'avoir à écrire suscite comme remuement, comme affect venant gêner, voire inhiber la pensée, empêchant alors la mise au travail.

***Ecrire serait le fait d'une élite…***

Dans la représentation de beaucoup d'adultes, écrire relève d'un don particulier, réservé à une élite. Ce serait moins un travail qu'un passe-temps de *happy few*, une activité noble d'auteurs pour qui l'inspiration "coulerait de source". On admire ces créateurs que des prix prestigieux récompensent chaque année, et on se sent bien petit à côté d'eux qu'on n'imagine pas comme des mortels dans un monde réel. Ecrire – une activité mystérieuse, inaccessible au commun - relèverait seulement de l'art, de la littérature.

Parallèlement, écrire est vécu comme une pratique de distinction sociale à laquelle s'adonnent, par exemple, des universitaires, des chercheurs, des théoriciens, mais pas soi. « Ecrire ? Moi ! Vous n'y pensez pas ! » ou encore : « Je sais faire, mais ne me demandez pas d'écrire ! » On mesure là l'impact des représentations sociales collectives et des résistances individuelles qui interdisent d'une certaine façon l'accès à l'écriture. Elles viennent s'interposer et font barrage à la décision d'écrire. Ainsi, l'écriture est vécue comme une langue étrangère qu'on ne s'autorise pas à aborder et dont on s'exclut. Ces représentations ont leur origine dans l'enfance, à l'époque où se sont sédimentés les affects dans le corps.

Sur l'activité d'écrire, l'école a longtemps fait l'impasse

Dans l'histoire personnelle de beaucoup d'adultes, surtout d'origine modeste, le vécu scolaire est à l'origine de ce sentiment d'exclusion, de partition entre les "savants", ceux qui posséderaient les clefs du savoir sans les avoir cherchées, sans avoir longuement tâtonné, et les "tâcherons" que sont les élèves. En beaucoup d'adultes, l'élève d'autrefois continue de lever un regard d'admiration vers le maître à qui il attribue un savoir immense. Le décalage est d'autant plus grand que les maîtres ont négligé de parler de l'écriture comme d'un labeur, d'une démarche supposant des reprises, des suppressions, des modifications, bref plusieurs réécritures. Ils ont négligé de montrer les nombreux brouillons sur lesquels ont peiné des écrivains comme Flaubert avant d'être satisfaits d'une page. C'est comme si les fameux "morceaux choisis" et les œuvres étudiés autrefois étaient des produits finis ne relevant d'aucune histoire, d'aucune élaboration dans le temps, comme s'ils étaient sortis d'emblée parfaits de la pensée de l'écrivain, sans efforts, sans ratages.

Cette représentation va de pair avec celle qui place l'enseignant du côté de l'activité, et l'élève du côté de la passivité, puisque ce dernier passe son temps à prendre des notes, à recopier la pensée des autres. Dans nos représentations héritées d'autrefois, il n'y a pas de place pour l'écriture comme processus, comme démarche inventive. Nous ne l'avons perçue que comme produit, comme aboutissement. Nous occultons ainsi la dimension de la genèse, de la lente et la plupart du temps douloureuse élaboration.

***Faire et penser, penser et faire : une articulation longtemps négligée***

Dans notre pays, on cultive volontiers la dichotomie entre théoriciens et praticiens, on sépare ceux qui pensent et ceux qui font, les intellectuels et les manuels. Ce n'est que depuis une trentaine d'années que l'on s'ingénie à réconcilier théorie et pratique, à rappeler, à la suite de Daniel Hameline que « tout praticien est un théoricien qui s'ignore… », et qu'il vaut mieux en prendre conscience pour améliorer sa pratique. La pratique a en effet une double dimension : celle du faire, du geste professionnel, associé à un langage, des règles, des objectifs, mais aussi celle, implicite, des valeurs et des théories qui sous-tendent le faire et déterminent souterrainement la qualité de la relation à l'objet à produire et à ceux qui nous entourent dans le travail. C'est cet implicite que l'écriture permet d'élucider, sinon la pratique reste opaque. On peut dire aussi que la pratique est une réalité psychosociale ancrée dans une institution et qu'elle inclut la réalité psychique du sujet impliqué dans ses actes. Or, longtemps, la pratique a été réduite à un ensemble de savoir-faire, de gestes sans épaisseur et de recettes. L'on sait aujourd'hui la complexité de ses aspects et la richesse qu'elle recèle, le capital et la source de connaissance qu'elle constitue ; c'est pourquoi il apparaît nécessaire d'analyser sa pratique, de mieux comprendre ce que l'on fait, pourquoi on le fait, et par voie de conséquence, obtenir un gain de plaisir dans l'exercice de son métier.

De la parole à l'écriture : un passage semé d'embûches…

Le rapport à la langue, qu'elle soit orale ou écrite, est complexe pour tout humain. La langue, elle, est toujours déjà là ; avant que l'enfant ne parle lui-même, avant qu'il naisse, il est dans un bain de langage, de sonorités et de rythmes, un bain de paroles médiatisées par la mère qui le porte et le nourrit de tendresse, tout en lui nommant le monde et en l'y introduisant. De la parole vivante et vivifiante de son environnement maternant, aucun enfant ne se souvient comment il y a eu peu à peu accès pour pouvoir dire "je". C'est comme si, pour chacun de nous, la parole nous était concomitante, comme si nous étions nés avec elle, elle est évidence, nous en avons besoin comme de la clarté du jour. Je voudrais évoquer ici le petit garçon de trois ans dont parle Freud ; il voulait que sa tante vienne lui parler dans son lit, la nuit, car il avait peur. « Mais tu ne me verras pas ! » dit la tante. « Ça ne fait rien, répondit l'enfant, quand quelqu'un parle, il fait clair ! »

Nous avons besoin de la parole d'autrui comme de l'air pour respirer. La parole nous traverse de part en part, elle nous habite, même associée de silence dont nous savons qu'il est bruissant de paroles, de non-dits. Elle nous relie à autrui, même en son absence ; certes, notre rapport à la parole est différent : certains d'entre nous sont peu communicatifs, d'autres sont intarissables ; d'autres encore sont de prodigieux conteurs, et certains, peu diserts, ont un humour ravageur. Quoi qu'il en soit, nous ne cessons, depuis nos premiers babils, de faire usage de la langue, à des niveaux différents, certes. Elle est notre apanage, en tant que nous sommes des êtres de désir et de langage, des "je" reliés à des "tu". De la parole, support de l'intersubjectivité, nous jouons comme nous pouvons, selon la tradition familiale ouverte et libre qui a pu être la nôtre, ou selon la relation contrainte et fermée qui a pu nous être imposée dans un milieu où le sujet n'avait pas de place pour se mouvoir à l'aise. Et nous en jouons, nous en usons différemment selon nos interlocuteurs, selon notre relation à eux et le contexte public ou privé où nous nous trouvons. La langue, que nous avons tous en partage, nous est commune, mais notre rapport à la parole, c'est-à-dire à autrui, est singulier, empreint de la subjectivité qui a marqué notre histoire.

Parler, c'est toujours s'adresser à quelqu'un, dans le souvenir à jamais enfoui mais toujours présent dans notre corps, de la relation privilégiée que nous avons eue avec celle qui nous a aimé depuis le commencement de notre vie.

***L'écriture : de l'espace privé à l'espace public…***

L'écriture relève d'une autre histoire, collective et individuelle. Pendant des siècles, l'écriture a été ignorée par des générations de gens humbles de nos régions, et aujourd'hui encore, dans de nombreux pays du monde, on n'y a pas accès. L'écriture et son apprentissage sont liés à l'école, c'est-à-dire à un lieu qui éloigne de la maison – Ne dit-on pas dans une région d'Afrique : « Je vais à l'écriture… » pour dire : « Je vais à l'école. » ? - Pour apprendre à écrire, il faut accepter de rompre avec le monde maternel de la parole vive, opérer un passage de l'espace privé, intime, à l'espace public. Quand ce passage a été préparé progressivement, par exemple dans des lieux intermédiaires comme la Maison Verte à Paris ou le Jardin Couvert à Lyon, quand l'enfant a été entouré, soutenu dans l'épreuve du passage à l'école maternelle d'abord puis à la grande école ensuite, lorsqu'il a été accompagné et valorisé dans son apprentissage du langage des signes abstraits, cela se passe généralement bien. Mais le déroulement des apprentissages, tellement axés en France sur la pratique de l'écrit et de l'abstraction, peut avoir été marqué par bien des échecs vécus comme autant de blessures narcissiques qui ont sapé l'estime de soi et laissent des traces dans l'inconscient. D'où l'appréhension fréquente que j'ai déjà évoquée, quand il s'agit de se mettre à écrire.

Beaucoup d'étudiants se rappellent avec une émotion qu'ils disent ressentir encore physiquement aujourd'hui le moment où l'enseignant passait silencieusement dans les rangs pour pointer les fautes par-dessus leur épaule. L'écrit, noir sur blanc, ne pouvait échapper au contrôle du juge omniscient et lorsqu'il était maculé de rouge, il apportait la preuve indéniable de la médiocrité de celui qui l'avait composé. On comprend dès lors que le corps qui n'oublie rien de ce qui l'a fait souffrir jadis essaie de se soustraire à l'objet redoutable que représente l'écriture.

***Ecrire sur sa pratique demande des efforts, du temps et de l'humilité***

Se mettre à écrire pour décrire et penser sa pratique nécessite que l'on s'arrête de faire, que l'on consente à suspendre son agir pour "revenir" en pensée sur ce que l'on a fait. C'est un authentique effort ! Or, après la fatigue d'une journée ou d'une semaine de travail, nous avons plutôt envie de souffler, de respirer, de nous distraire, de ne rien faire, ou alors de lire, de nous adonner à un sport ou à une activité artistique, de sortir avec des amis. Le corps a besoin de se détendre, de se relâcher ou alors de se mouvoir librement, de s'ébrouer, pour évacuer de soi les soucis et la fatigue, il a besoin d'accorder du prix au plaisir de l'amitié, de l'amour et à la vie de famille.

Se mettre à écrire pour penser sa pratique suppose de rompre avec cette habitude pour encore une fois contraindre son corps, rassembler son énergie et renoncer - provisoirement, certes – à ces primes de plaisir qui aident souvent à supporter la dureté de la vie professionnelle.

Par ailleurs, écrire suppose de consentir à la solitude du tête-à-tête avec soi, de consentir à un retour en arrière réflexif, si possible sans complaisance. Outre le déplaisir de "revenir" sur ce qu'on a été heureux de terminer, on éprouve la peur ou plutôt le refus inconscient d'être renvoyé à une image pas toujours flatteuse de soi. Plus, on devra affronter la complexité de l'expérience dont on est partie prenante, et une double difficulté : celle de parler de soi à la première personne, de se mettre en jeu en tant qu'acteur impliqué, et celle de dire exactement ce qui s'est passé, ce qui nous est arrivé, sans omettre les insuffisances, les errements, les tâtonnements, les manques qu'on préférerait taire. Cette contrainte n'est-elle pas partiellement à l'origine de ce qu'on appelle communément l'angoisse de la page blanche ? En écrivant, est-ce qu'on ne va pas la ternir, cette page blanche, et être renvoyé à un reflet peu flatteur de soi ?

La difficulté de dire "je" et d'accepter d'être lu

Ecrire sur ses pratiques ou sur son histoire scolaire, c'est inévitablement écrire sur soi, livrer à travers les faits et gestes que l'on décrit quelque chose de soi, des morceaux de son intimité, "se mettre à nu", quasiment se dévoiler, c'est-à-dire soulever le voile des apparences car, même si l'on s'en défend, on est tout entier dans ce que l'on fait. Dire "je", c'est assumer le lien entre "professionnel" et "personnel", et non plus se cacher derrière une description soi-disant objective ou des pensées empruntées à d'autres. « Est-ce qu'il faut vraiment dire "je" ? », s'est inquiétée une étudiante en licence il y a dix ans lorsque j'ai commencé d'imposer de faire un récit structuré du parcours scolaire qui avait été celui de chacun, « Au lycée et en terminale en particulier, on nous interdisait d'utiliser la première personne dans nos dissertations… » a-t-elle ajouté.

Il y a donc un risque à s'exposer, à se montrer ainsi à l'autre, devant l'autre dont on craint le regard et le jugement.

Quand écrire répond à une contrainte

Mettre à plat, mettre en mots ce que l'on vient de vivre est le fait de ceux ou plutôt celles qui se confient spontanément et avec délectation à un journal intime ou à un ami dans une lettre privée. Si chacun ne choisit d'écrire que ce qu'il veut bien, dans un journal intime, ce genre littéraire ne demande pas de talent particulier. On écrit "comme ça vient" et on se laisse aller au flux de ses émotions.

Ecrire sur ses pratiques relève d'une autre démarche, et singulièrement d'une demande d'autrui, dans le cadre d'une institution. C'est donc un exercice imposé dont l'enjeu peut avoir un effet paralysant. En vertu du fait que l'enfant, l'élève que nous avons été continue de vivre en nous, l'adulte qui a mal vécu son passé scolaire et a eu un rapport contrarié avec l'orthographe et la grammaire se retrouve en position d'élève ignorant devant le formateur fantasmé comme tout-puissant qui va l'évaluer. Il met ce dernier à une place fantasmatique de juge, de maître, d'exorciste, il transfère sur lui, sur elle, les sentiments ambivalents qu'il a éprouvés autrefois envers son père, ou sa mère, autoritaire ou un de ses enseignants. A la fois attiré et répulsé par celui qui l'invite à écrire en première personne, il vit des moments intenses de doute et de découragement, d'autant plus que le caractère inaccoutumé de l'exercice renforce l'inhibition à écrire.

Ces mouvements intérieurs contradictoires viennent retarder, voire bloquer l'entrée en écriture car on sait qu'on doit écrire pour être lu et l'on redoute le regard d'autrui. Autrui avec lequel et contre lequel nous nous sommes construits, est constitutif de notre identité. Henri Wallon parle du « fantôme d'autrui que chacun porte en soi. » Si nous ne nous sommes pas affranchis de son regard ressenti comme persécuteur et que nous avons intériorisé, nous demeurons prisonniers de l'image dépréciative qu'il nous a renvoyée ; nous demeurons aliénés. Le destinataire de l'écrit, sur qui se réactualisent des émois enfouis depuis l'enfance, sur qui sont transférés des sentiments le plus souvent ambivalents, peut donc être un obstacle à l'entrée en écriture, tout comme il peut être un stimulant, une aide, quand il sait instaurer un climat de respect et de confiance mutuels, un climat de sécurité affective et de non-jugement des personnes. C'est alors que « La commande autorise le lâcher-prise sur ce qu'on n'ose aborder de soi-même… », ainsi que le rappelle C. de Lagausie *(Analyser ses pratiques professionnelles*, L'Harmattan, 1998, p.121). Le destinataire de l'écrit occupe en tout cas une place déterminante, j'y reviendrai.

Ecrire sur son expérience, n'est-ce pas la réduire ?

Dans un premier temps, il s'agit d'investiguer, de décrire minutieusement ce qui s'est passé et comment les protagonistes de l'action – l'auteur y compris – se sont impliqués. Nommer, identifier est un premier niveau d'abstraction. Ensuite il s'agit d'ordonner, de structurer, de mettre à jour des hypothèses, de relier des connaissances entre elles, de questionner les présupposés de l'action, d'interroger son rapport à l'institution, son rapport à autrui, en un mot de penser, c'est-à-dire de "prendre la mesure" des enjeux de ses actes. C'est une tâche difficile, inhabituelle qui accentue l'angoisse d'avoir à fixer sur le papier la richesse du vécu, à la figer donc, à l'épingler en quelque sorte, à en faire quelque chose de mort. En proie à la peur de "massacrer" son travail, on préfère renoncer parfois à s'y atteler, ou alors on le "massacre" effectivement, on fait comme si on était un incapable.

Dans la mesure où *l'écrivant* sait la densité de l'expérience et a été sensibilisé à la complexité de ses niveaux, il hésite à se lancer dans l'exercice ardu d'avoir à l'énoncer, sachant d'avance qu'il n'y parviendra jamais.

N'est-ce pas la peur de réduire l'extrême densité du réel par le fait de l'écrire, de la mettre en mots – ces pauvres mots indigents et si impuissants parfois - qui retient des personnes particulièrement scrupuleuses de s'aventurer dans l'écriture ? Plutôt ne rien écrire que d'écrire mal, maladroitement ! Certes, la vie toujours échappe et les plus beaux mots ne peuvent en dire tout le chatoiement des contours, mais nous savons bien que dans l'écriture, dans la prose comme dans la poésie, les mots ne sont pas seuls à compter : les blancs entre les mots, les silences entre les lignes, la ponctuation et le rythme des phrases, leur respiration, tout cela est porteur de sens, et les manques, les creux donnent du relief au plein. Si dire, "c'est toujours mi-dire", écrire, c'est toujours donner à lire entre les mots, c'est consentir à l'intersubjectivité et entrer en dialogue avec un lecteur invisible pour lui donner à entendre que le réel est infiniment plus riche que ce que j'essaie d'en dire.

La peur de n'avoir rien à dire

Ceux qui sont parvenus à surmonter les difficultés initiales et qui se sont finalement engagés dans l'écriture savent bien que le mouvement de la main entraîne celui de la pensée et que l'on arrive assez souvent à se surprendre de ce qui vient à l'idée par le seul fait d'écrire, c'est-à-dire de laisser jouer et résonner les mots dans le respect des structures propres à une langue.

Ecrire n'est pas traduire ou exprimer une pensée déjà là, mais une activité de la pensée qui va vers l'inconnu. Marguerite Duras l'affirme : *« L'écriture, c'est l'inconnu. Avant d'écrire, on ne sait rien de ce qu'on va écrire. Et en toute lucidité. C'est l'inconnu de soi, de sa tête, de son corps. Ce n'est même pas une réflexion, écrire, c'est une sorte de faculté qu'on a à côté de sa personne, parallèlement à elle-même, d'une autre personne qui apparaît et qui avance, invisible, douée de pensée, de colère, et qui parfois, de son propre fait, est en danger d'en perdre la vie. Si on* *savait quelque chose de ce qu'on va écrire, avant de le faire, on n'écrirait jamais. Ce ne serait pas la peine. » (Ecrire,* Gallimard, 1993)

L'écriture n'est pas un reflet de la pensée ni un code pour la transcrire. Vygotsky a insisté sur cette spécificité du langage écrit et Georges Lerbet le confirme lorsqu'il prétend que *« Dès que le texte prend corps, l'appropriation* *de sa pensée par l'auteur s'actualise*. » ("Les adultes et l'écriture" in *Education Permanente* , N° 102 , p. 145). Ecrire, c'est construire du sens, c'est un chemin de découverte vers soi et vers sa pensée à propos d'un objet de réflexion. C'est pourquoi on peut s'interroger, avec Georges Lerbet, sur l'opportunité d'exiger un plan de travail avant qu'il ne soit rédigé.

Une de mes étudiantes exprime finement ce qu'écrire lui a permis de découvrir : *« En choisissant l'option approche psychanalytique des situations éducatives… je savais que je prenais le risque d'aller questionner ma pratique professionnelle. Je ne me doutais pas que le cheminement de la réflexion passerait par tous ces méandres, de l'analyse de transferts à la question de savoir si je suis bien à ma place dans ce que je fais. La richesse des émotions ressenties pendant l'écriture (chaleur, palpitations, mal de dos, maux de tête, excitation, lassitude, enthousiasme !), la compréhension des faits passés ou présents, les idées qui prennent sens peu à peu, m'ont incitée à aller plus loin dans ma réflexion pour ne pas laisser perdre tout ce capital mis à jour. J'ai donc fait une première démarche pour entreprendre un bilan professionnel qui doit se dérouler sur plusieurs séances. Je ne sais vers quelle aventure je m'avance, mais ce qui est sûr, c'est que je ne peux que continuer à explorer les possibles… »* ( A. B., Mai 2000)

Pour moi, la curiosité de savoir ce que je vais découvrir en écrivant constitue un moteur puissant ; j'anticipe le plaisir que j'aurai, une fois lancée dans le mouvement d'écrire, à me coltiner avec une pensée en cours d'élaboration dont je n'ai au début qu'une vague idée, même si, bien entendu, je sais que je passerai par des moments de doute et de découragement.

J'ai tenté de répertorier par écrit les difficultés qui président à l'entrée en écriture dans un souci de compréhension des obstacles que chacun rencontre à des degrés divers. Je pense que cela participe de la construction des connaissances en même temps que cela nous rapproche dans la découverte toujours à renouveler de notre commune humanité et des difficultés que nous partageons. Ecrire à partir de son expérience et de celle qu'on a engrangée en dialoguant avec les autres – les étudiants, en ce qui me concerne -, c'est en outre produire un objet social d'échanges. Dans *Education permanente*, N° 102 déjà cité, je trouve ces lignes de Guy Jobert : *« Sortir de* *soi cette expérience, c'est en faire un bien partageable ; l'écrire, c'est "'immobiliser" dans un objet tangible, mesurable, transmissible. »* C'est seulement après avoir identifié les obstacles à l'élaboration de cette expérience, après avoir réfléchi à leur possible origine que nous pourrons envisager des remédiations, en particulier en ce qui concerne les modalités de l'accompagnement à l'écriture.

**Débat avec la salle après la conférence de Jeanne Moll**

**\*\*\***

**Question :** En formation et dans d'autres domaines on parle beaucoup des nouvelles technologies d'information et de communication qui sont largement basées sur la culture de l'oral de l'image. D'après vous, si elles ont l'avantage d'être accessibles par tous, n'ont-elles pas l'inconvénient de rendre l'écriture encore plus tabou, et donc encore plus inaccessible, et donc si elles ne sont pas au contraire de ce que l'on pense, un petit peu réductrices de la pensée humaine ?

**Jeanne Moll :** Je ne suis pas sûre d'avoir bien compris la question : les nouvelles technologies, ne sont-elles pas réductrices ? Oui, parce qu'elles travaillent surtout autour de l'image et elles laissent en grande partie l'écrit de côté. J'entends cependant dire, en de nombreux lieux, que des collégiens retrouvent le goût d'écrire par le biais de l'ordinateur, et que c'est en maniant cet outil qu'ils arrivent à maîtriser très rapidement, qu'ils retrouvent le goût d'écrire, et que ce média est en quelque sorte une façon de les réconcilier avec l'écrit. Je pense donc que c'est l'usage que l'on en fait qui va ou non induire cette réconciliation, et nouvelles technologies ou pas, c'est comme de tous les outils, c'est l'usage que l'on en fait qui est déterminant. Mais avec l'outil, c'est la "présence" qui va être déterminante ! Ce mot "présence" m'est très cher, car "être présent", donner de son temps, donner de sa générosité à celui qui apprend, élève ou adulte, être "présent" à celui qu'on accompagne, cela me paraît déterminant dans l'usage que l'on peut faire des outils. Je considère l'outil, et l'ordinateur en particulier, non comme une fin, mais comme un moyen de devenir "auteur de soi-même". J'ai entendu ce matin dire dans un ateliers : "pouvoir s'autoriser à", et un enfant qui arrive à maîtriser un outil comme l'ordinateur est dans cette situation de "s'autoriser à …". L'avantage parfois, c'est que les enfants en savent souvent plus que les profs et peuvent à ce moment-là développer avec eux une relation de compagnonnage qui fait que les professeurs qui le veulent bien vont regarder les élèves autrement, c'est une forme de tutorat.

**Georges Chappaz :** J'ai un point personnel à ajouter à ce qu'a dit Jeanne Moll, parce que j'ai travaillé sur l'usage des nouvelles technologies en formation. En particulier à propos de l'image très largement utilisée dans ce domaine, il existe parfois un leurre en terme de l'immédiateté de la perception : mais que perçoit-on ? La capacité à mettre en mot, à désigner, à hiérarchiser. n'est par immédiate, et chez un même sujet, est très variable suivant les domaines. Prenons par exemple le langage que développe "tout un chacun", devant des objets qu'il ne connaît pas, même s'ils sollicitent profondément notre réflexion en terme de perception visuelle. Le langage que nous produisons est un peu du genre : "le truc, le machin, le chose", c'est une expression qui n'est pas construite en terme de référentiation.

Le rôle et l'usage que l'on fait alors de ces images, surtout lorsqu'elles s'enchaînent les unes aux autres, devient prédominant. Mais l'ordinateur ne sert pas qu'à produire des images, cette "déviation" est relativement nouvelle avec "l'effet internet". L'ordinateur c'est aussi des mots, en particulier lorsqu'on utilise un traitement de texte. J'ai beaucoup travaillé en utilisant des traitements de textes avec des publics dit "de bas niveaux de qualification". Alors que ces publics ont des complexes vis-à-vis que le qualité de leur écriture, ne serait-ce que sur le plan scriptural et esthétique, l'ordinateur avec le traitement de texte est un moyen très important de leur redonner confiance dans leur capacité à exprimer des choses car ce qu'ils écrivent est "propre", lisible, et que l'on peut "restructurer", modifier le texte : sans que les ratures soient visibles… Le monde de l'ordinateur est extrêmement ambivalent parce que c'est un outil dont on peut faire tout et n'importe quoi ; mais ce qui est parfois grave, c'est aussi un outil à propos duquel on peut dire, encore aujourd'hui, tout et n'importe quoi…

Je voudrai revenir sur l'idée de la "superficialité" de la perception visuelle car il existe un leurre dans cette immédiateté de la perception visuelle qui est souvent revendiquée lors de l'usage de l'image en formation. Alain Lieury, spécialiste français de la mémoire est venu dans une de mes universités d'été, parler sur le thème "Mémoire et motivation", et il nous a rappelé que tout les travaux qui portent sur la mémoire montrent que l'image sans commentaire sans accompagnement d'un autre média, d'un autre "canal", sans travail d'interprétation ne laisse qu'une trace mémorielle infinitésimale. Par delà cette impression d'immédiateté perceptive que l'image procure, il est nécessaire de construire une permanence de la perception, et c'est ce que disais Jeanne tout à l'heure à travers le travail de l'écrit, toute construction d'une perception pouvant s'engrammer mémoriellement sous forme d'une représentation demande un effort, demande une forme d'apprentissage, et, ce n'est pas simplement de la répétition, mais c'est de la création du sens. C'est là où le formateur doit trouver aussi ses manières de fonctionner, les outils qu'il devra essayer d'articuler en combinant les différentes formes, les différents canaux perceptifs qui vont permettre de construire ce sens.

**Remarque :** Je voudrais ajouter qu'effectivement il y a des difficultés et des peines lors de l'appropriation de la langue au niveau du collège avec des adolescents quand ils se mettent à écrire des textes. Quand ils ont un retour par l'intermédiaire d'une correction quelque chose les renvoie à "l'erreur", et même à la "faute". Je pense que par rapport au regard de l'adulte qui, même s'il ne juge pas, renvoie toujours une perception de jugement, ces adolescents se sentent bien plus à l'aise avec l'ordinateur qu'ils ressentent comme un outil neutre.

**Remarque :** Je voudrais également ajouter une remarque à propos des nouvelles technologies, car celles-ci sont souvent très "trompeuses". Je crois qu'il faut surtout pas considérer le fait d'être face à un écran d'ordinateur ou d'une télévision, mais ce qu'il y a sur l'écran, c'est-à-dire les contenus avec lesquels on peu réfléchir, jouer, travailler… Il y a des jeux vidéos qui sont purement des jeux de réflexes qui n'ont pas forcément un intérêt très grand en terme de pensée et relèvent plutôt d'un plaisir immédiat. Mais il peut y avoir sur l'écran des choses aussi beaucoup plus riche. Il y a souvent beaucoup de textes sur les écrans d'ordinateurs…

**Jeanne Moll :** Quand j'ai parlé des représentations sociales collectives qui voient l'écriture comme une pratique de distinction réservée à une élite, je parlais des représentations d'un certain nombre de personnes qui ont des difficultés à entrer dans l'écriture. Donc il va de soi que les formateurs qui ont écrit ou qui sont en train d'écrire ont dépassé ces représentations-là. Pour moi, cela allait de soi puisque j'ai centré ma réflexion sur ce qui peut être à l'origine des difficultés dans l'écriture. Et nous le savons bien, les représentations collectives ou individuelles, c'est un premier niveau de connaissance, mais un premier niveau simpliste qu'il s'agit de travailler pour les dépasser, les reconstruire, pour arriver à une connaissance supérieure. Donc c'est pour cela que ce travail sur les représentations me paraît indispensable au départ, et cela serait intéressant de les collecter, de voir comment elles se croisent. Ces représentations sociales ou collectives qui sont partagées par un groupe social se croisent avec les représentations individuelles, singulières qui sont liées au vécu de l'école et du milieu familial. Le milieu familial étant d'ailleurs peut-être une interface.

**Question :** Je pense aussi qu'il y a quand même une certaine mode de l'écrit utile et efficace qui nous vient des pays anglo-saxons : ces phrases avec un sujet, un verbe, un complément, pas plus… car autrement cela devient compliqué ! Ces phrases "à l'anglo-saxonne" nous inondent, et les représentations professionnelles de l'écriture, surtout chez les formateurs s'en trouvent affectées. Il y a aussi la mode "industrielle" de la communication, celle de la "bonne" communication écrite, celle qui va droit au but ; tout cela produit de l'écriture *light*. Et je crois que très souvent il est nécessaire de se départir de cette pratique, de cette représentation pour essayer d'accéder à une écriture plus complexe ; c'est cela qui est compliqué.

**Jeanne Moll :** Oui, je pense que cela est compliqué : pouvoir dire "je " sans enflure et en essayant de respecter autant que possible la complexité du réel tout en sachant qu'elle échappera toujours, qu'on ne peut pas la maîtriser. C'est un chemin de crête, mais c'est un chemin qui en vaut la peine parce qu'on se découvre soi en tant que personne, et en tant que professionnel. Par ce 'biais" nous améliorons aussi notre qualité professionnelle. Mais je pense qu'il faut aussi se méfier de cette mode de l'écrit car il faut bien spécifier de quel genre d'écrit on parle, et quel genre d'écrit on désire privilégier.

**Georges Chappaz :** Quand tu parles de "chemin de crête", il me semble qu'il existe l'idée communément répandue de croire qu'il est possible de dire des choses complexes avec des mots et des phrases simples, du type : "sujet, verbe, complément"… Sans volonté d'ésotérisme, il faut aussi affirmer que la pensée et le langage vont de pair, et que la complexité du réel, ne peut être appréhendée qu'avec une pensée complexe et le langage qui va avec. Tout champ professionnel génère son vocabulaire spécialisé. Il s'agit alors d'une travail d'appropriation, et de faire en sorte que les formateurs en formation y accèdent. Si on entend des menuisiers parler entre eux on ne comprendra pas grand chose, il en sera de même des plombiers, des électriciens, des informaticiens, des mathématiciens … Quand on n'est pas formateur, si on écoute des formateurs parler entre eux, on ne comprendra pas grand chose non plus. Tu as bien fait de faire allusion à l'idée que toute pratique est sous-tendue par une théorie implicite, et cela me fait penser à ce que dit Gérard Vergnaud à propos de "Concepts en actes et théorèmes en actes".

Le problème selon Gérard Vergnaud, c'est d'arriver à aider la personne à passer de ce qui est "en acte" dans sa pratique, à ce qui devra devenir un "objet" dans sa pensée, c'est-à-dire un concept qui sera construit d'abord par la parole puis formalisé par l'écriture. Parce qu'écrits et paroles dans les écrits professionnels se renvoient comme des échelons : je commence à décrire avec des mots, souvent à l'aide de métaphores et puis petit à petit je précise, les raisons, le pourquoi, les choix, bref à l'aide d'un vocabulaire spécifique je m'empare d'une référentiation. Je m'empare d'un vocabulaire qui existe au sein d'un corpus théorique, puis je travaille la forme linguistique nécessaire qui va avec, tout en sachant que je trahis le réel car il n'est jamais réductible au langage qui reste insuffisant, mais il faut cependant que je m'autorise à trahir ce réel pour avancer, pour penser différemment, pour prendre de la distance vis-à-vis de la pratique, pour agir sur cette pratique et la modifier si nécessaire.

Mais en tout état de cause effectivement, je ne peux pas employer un système de description sans employer les éléments nécessaires à ce système de description qui permet de pouvoir parler à d'autres que je considère comme étant "d'autres-moi", auxquels je peux et je cherche à m'identifier. Dans un écrit professionnel il est nécessaire de s'emparer du vocabulaire de la profession et de la pratique sociale correspondante. La ligne de crête c'est vrai qu'elle est toujours difficilement praticable parce qu'entre le "jargonnant" mettant volontairement à distance le "non-initié" pour lui montrer qu'il est loin et qu'il a de la distance à parcourir, et ce qui est nécessaire par ailleurs d'employer pour pouvoir parler à ses pairs, la ligne de crête est très difficile… Tout à l'heure j'ai eu l'impression que tu t'interdisais d'employer un langage psychanalytique et à un moment donné, je m'attendais à t'entendre dire que l'écrit c'était le "langage du père", et tu ne l'a pas dis… J'ai eu cette impression que dans le discours que tu as tenu tout à l'heure tu as fait très attention de ne pas employer le langage de tes pairs psychanalystes.

**Jeanne Moll :** C'est en effet quelque chose qui me tient à cœur, et que je partage avec Jacques Lévine avec lequel je travaille en formation depuis une dizaine d'années. Jacques est psychanalyste mais il travaille depuis vingt cinq ans avec des enseignants, et il s'est forgé la spécialité de développer ce qu'il appelle "un langage intermédiaire", c'est-à-dire un langage qui ne soit pas un jargon d'expert mais qui soit un langage imagé et compréhensible par tout le monde. En ce qui le concerne, cela revient à dire que la psychanalyse est fondée sur une éthique du rapport à l'autre, à savoir que "l'autre c'est moi" ! Quand j'écris un texte qui, comme dans le DUFRES lorsqu'on écrit un texte qui n'est pas seulement destiné à un jury mais aussi aux pairs, aux collègues, on a constamment derrière la tête qu'il est, surtout et d'abord, destiné à soi. Mais au-delà de soi, il est destiné aux pairs, donc à un corps de métiers, et, il s'agit de trouver le langage que tout le monde peut entendre en essayant de s'associer à la communauté de praticiens chercheurs, ou de praticiens réflexifs.

C'est le canadien Donald Schön qui a développé le terme de "praticien réflexif " : expression que je trouve très belle pour marquer le fait ne plus isoler d'une part les praticiens du côté de la pratique qui serait nécessaire mais "méprisable" car contingente, et d'autre part, les théoriciens du coté des théories, au "ciel" des belles idées. Le terme de "praticien réflexif " renvoie à l'idée que, ce que l'on fait soit toujours l'objet d'une réflexion, et, que l'on devienne, autant que faire ce peut, des théoriciens de nos pratiques. Je crois que pour développer cela il a trouvé un langage qui permette la communication entre les humains et qui n'isole pas, encore une fois, les experts d'un côté et puis le vulgaire, le peuple de l'autre côté.

Moi, qui ne suis pas psychanalyste mais je m'y suis frottée et qui travaille dans ce champ intermédiaire, j'ai entendu plusieurs fois ce matin parler en ces lieux de parole des outils et des dispositifs qui ont pour buts de soutenir les gens qui écrivent : journal de bord, IPF, … ce sont des objets intermédiaires qui ont une importance capitale. Il est de même des personnes : les tuteurs, les accompagnateurs, … qui sont des "tiers", des médiateurs, des intermédiaires entre l'institué et vous. Je me situe aussi dans ce registre-là en tant que pédagogue, formatrice qui me réfère à la psychanalyse comme à d'autres "sciences", comme à d'autres références théoriques - psychologie sociale ou anthropologie - mais qui essaie de faire des liens. Ce qui est important, c'est également de faire le lien entre des gens qui sont dans l'écriture et la communauté des chercheurs qui ont écrit. J'essaie en permanence de faire des liens parce que c'est ce qui est fondamental dans notre société où on s'isole avec des téléphones et autres outils pourtant dit "de communication" !

**Intervention :** Je voulais revenir sur ce que vous avez dit tout à l'heure parce que j'avais été frustré quand vous parliez du passage de la parole à l'écriture. Vous disiez qu'aucun enfant ne se souvient de son accès à la langue, et vous avez beaucoup parlé de la mère en tant que "bain de langue". Alors je voudrais quand même "mettre du père" là-dedans parce que je veux faire le lien avec la difficulté du passage à l'écrit. C'est-à-dire que, je me réfère aussi à la psychanalyse de Gérard Pommier dans *Naissance et renaissance de l'écriture* qui fait le parallèle entre le passage de l'humanité à l'abstraction avec l'apparition de l'écriture alphabétique. Effectivement je pense que vous avez un peu focalisé sur l'école, et l'école c'est toujours le mauvais lieu par rapport au passage à l'écrit. Je pense que beaucoup de choses se jouent avant l'école, c'est-à-dire dans la présence d'un père qui est le premier à socialiser l'enfant en rupture avec ce côté fusionnel de l'oralité. S'il n'y a pas la présence d'une "parole du père" pour passer à l'abstraction, pour préparer le passage à l'abstraction de l'écrit alors quelque chose manquera… En tout cas j'en vois des preuves constamment chez toutes les personnes qu'on rencontre dans les actions de lutte contre l'illettrisme.

**Jeanne Moll :** Oui, vous avez tout à fait raison. Je fais normalement quatre heures ou six heures de cours sur l'importance de la parole du père. Il est clair que, et je reprends aussi les développements de Jacques Lévine qui dit qu'avant d'apprendre à lire et à écrire à l'école - disons en grande section de maternelle ou en cours préparatoires - l'enfant apprend à lire sur le visage de sa mère, mais aussi dans les relations parentales, dans la triangulation et dans la famille. L'apprentissage de l'abstraction de la lecture et de l'écriture est précédé par tout ce qui se fait dans la famille au niveau du décryptage des liens, et de la place des uns et des autres. Vous avez donc tout à fait raison de mettre l'accent sur cette place essentielle dans l'apprentissage de l'abstraction et de la séparation d'avec la mère.

**Georges Chappaz :** Il y a aussi les stratégies que l'école favorisent telles la "consommation de savoir" plutôt que la "production de savoir". Nous sommes habitués dans la culture occidentale à consommer le savoir et non à en produire. Nous avons le savoir tout fait et nous ne le produisons pas. C'est donc très difficile par la suite de réhabiliter le passage à la production.

**Jeanne Moll :** Tout à fait, je l'ai évoqué en disant que les savoirs à l'école, et encore plus les textes littéraires, étaient abordés comme des "produits parfaits", comme des chef-d'oeuvres, mais on ne nous apprend pas à être attentif au travail de l'écriture. Il en est de même de la conception du maître actif, qui fait tout le travail et des élèves comme des vases vides qui reçoivent tout ce que le maître dit. Apprendre à produire, à être créatif, c'est d'abord être actif !

**Intervention :** Les programmes qui entrent en vigueur en septembre 2000 font intervenir ce qu'on appelle la "génétique textuelle", c'est-à-dire une confrontation des différents brouillons d'un auteur pour permettre de rentrer dans des processus d'écriture des écrivains. Deuxièmement la nouveauté des programmes de septembre 2000, pour les classes de seconde en français fait intervenir un nouveau mode de production d'écriture qui est ce qu'on appelle "l'écriture d'invention". C'est-à-dire que l'on sort de la production canonique de la dissertation pour rentrer donc dans des modalités d'écritures d'invention qui ont le mérite de ne pas être définies puisqu'on ne veut pas emprisonner les apprenants dans des schémas préétablis. Et ceci est d'autant plus fort que le comble c'est que le programme de seconde démarre sans que les épreuves du Bac qui auront donc lieu en 2002, aient été fixées, de façon à ne pas enfermer justement les apprenants et les enseignants dans des schémas. Donc il y a une sorte de mini-révolution et d'ailleurs les échos que nous avons pour l'instant, les bruits de couloirs indiquent que dans les évaluations écrites, peut-être au Bac, il y aurait effectivement cette écriture d'invention. Attention encore aussi par rapport à l'évaluation des productions. A l'Education Nationale, très souvent, la production écrite est fortement évaluée. C'est souvent ce qui est le plus coefficienté. Mais il y a une évolution qui est intéressante actuellement.

**Jeanne Moll :** J'étais au courant de ces textes, il y a des choses qui bougent, il y a un début de volonté de la part de l'Education Nationale d'aller vers une liberté d'écrire et de lire.

**Mise en commun des ateliers**

Jeudi 6 Juillet 2000

\*\*\*

**Rapport des travaux de l'atelier 1 - Formateurs en formation**

**Rapporteur : Jean-Marc Guiraud (Formateur - DUFRES Avignon)**

**Rapport oral réalisé en séance**

**\*\*\***

Le groupe formateur-Atelier 1, animé par Elisabeth Ferrec est composé conformément à la liste prévue à l’exception de Mmes Joanna Macado et Maria Joao Louzerio, étudiantes ISPA-Portugal.

Le choix du groupe est de traiter d’abord ***l’Analyse des différents dispositifs*** et ensuite, ***les* *Effets de ces dispositifs*.**

Sur la partie concernant l'apport et les effets sur nous-mêmes du travail d'écriture, nous avons identifié les éléments favorisants d'une part, les éléments qui étaient des facteurs de difficultés d'autre part. Parmi les éléments favorisants, nous avons distingué un ensemble de ressources variées : GAPP, ateliers d'écriture, portfolio, travail accompagné, journal institutionnel, séminaire de méthode d'investigation, … et puis également, l'accompagnement qui est la relation qu'on peut instaurer avec le tuteur que l'on a choisi dans l'équipe de formateurs.

Le passage à l'écrit est également facilité par *l'institution d'un cadre.* L'ensemble du cadre fourni par la structure même du DUFRES qui, de fait, donne des références.

En premier lieu, *le choix du référent* est un élément important : le fait que nous ayons la liberté de choisir dans l'équipe de formateurs le référent, celui avec qui on va pouvoir entrer en relation, qui va nous permettre de passer à l'écrit, est quelque chose d'essentiel, ainsi entre en jeux une dimension affective importante.

***Le regard de l'autre, et en particulier celui des pairs…***

On a aussi évoqué de travail qu'on effectuait en binôme ou même en trinôme, travail qui n'est pas forcément toujours formalisé mais qui peut apporter énormément de choses. On a parlé de cela en particulier lorsqu'on a évoqué la difficulté d'identifier les problématiques, et c'est quelque chose je crois, qu'on a tous plus ou moins vécu : "raconter son histoire" à ses collègues et par effet de miroir l'autre nous renvoie « Elle est là ! Ta problématique a l'air très simple… » et ils nous la disent en quelques mots alors que, nous la cherchions depuis souvent quinze jours, trois semaines et parfois d'avantage. Voilà pour les effets favorisants. Il y en a probablement d'autres.

***Les éléments défavorisants, externes et internes.***

A l'externe, c'est *le contexte familial et professionnel.* ce sont des contraintes plus ou moins fortes, puisque le DUFRES suppose une disponibilité dans notre famille, les enfants, … C'est un facteur qui peut souvent poser des problèmes pour passer à l'écrit ou en tout cas pour conserver de l'écrit. C'est difficile de se mettre à écrire, mais lorsque l'on se met à écrire, il faut parfois interrompre l'écrit parce qu'on a des contraintes familiales, et c'est encore plus difficile souvent une fois interrompu de s'y remettre. Les contraintes professionnelles se trouvent le plus souvent dans les rapports aux collègues car on devient vis-à-vis d'eux un petit peu des "extraterrestres". Dans nos structures, en arrivant du DUFRES, on constate que notre langage a changé, qu'il n'est plus le même, et en même temps, on a une prise de recul par rapport à notre pratique. *On n'a plus du tout le même regard, sur les autres d'une part et d'autre part, en retour nous sommes vu différemment.*

Par ailleurs se pose le statut des gens qui suivent le DUFRES, car si beaucoup ont heureusement un emploi normal, d'autres ont des difficultés, sont demandeurs d'emploi ou en statut précaire. Ces facteurs sont extrêmement déstabilisants et empêchent souvent le passage à l'écrit. *La motivation externe est liée à cet effet de précarité* dans lequel on peut se retrouver lorsque l'on n'a pas de lieu de pratique pour l'expérimentation des actions de formation. : pas d'emploi, pas d'endroit où on peut expérimenter ce qu'on apprend au DUFRES, mais aussi moins de "légitimité".

De même, parmi les éléments bloquants, il est possible de pointer le discours d'accueil au sein du dispositif de formation qui est fait d'un langage un petit peu incompréhensible lorsqu'on débarque. dans la formation. Cet aspect mériterait peut être une attention particulière pour se mettre un peu plus à la portée des gens qui arrivent dans un monde qu'ils ignorent complètement. Tous les gens qui viennent suivre le DUFRES n'ont pas forcément comme objectif le passage du diplôme, et si on ne vient pas passer un diplôme, on n'a pas forcément besoin d'écrire… mais *n'est-ce pas une incompréhension justement du rôle formateur de l'écriture ?*

Nous avons passé beaucoup de temps à se dire des choses, à échanger et confronter : cela a été très riche, on a beaucoup appris les uns des autres. En fait, cela a été très difficile de produire puisqu'on avait plus envie de rester plus dans une logique de l'échange que dans une logique de production : toujours donc ce difficile travail de passage à la formalisation et à l'écrit devant aboutir à ce rapport de synthèse !

**Rapport écrit réalisé après la séance**

**\*\*\***

***Analyse des différents dispositifs***

Cette analyse met en évidence l’hétérogénéité des dispositifs entre les différents centres en matière de moyens mis en œuvre afin de faciliter le passage à l’écrit et à l’expression orale (*A cet égard il est intéressant de constater que l’ensemble du groupe a travaillé quasi exclusivement sur les difficultés posées par l’écrit, délaissant le thème de l’expression orale*.)

Cette disparité est perçue comme une difficulté. La crainte exprimée concerne les attentes des jurys qui ne seraient pas les mêmes dans les différents centres constitutifs du dispositif DUFRES.

***Les moyens mis en œuvre.***

 GAPPs Ateliers d’Ecriture Portfolio

 IPF Travail Accompagné Journal Institutionnel

 Séminaire de Fonction Accompagnement F3F

 méthodes des formateurs

 d’investigation

La richesse de l’ensemble de ces outils provoque une réflexion sur la possibilité de les capitaliser afin d’offrir une palette permettant à chacun de trouver le moyen le plus adapté de dépasser ses difficultés de passage à l’écrit.

L’appropriation de ces outils serait favorisée si un travail d’explicitation en profondeur était mené au tout début de la formation à propos de leur finalité.

Il semble que chacun dans le groupe n’ai pas clairement saisi le sens lié à leur utilisation.

A ce propos, n’est-il pas significatif que certains formateurs ont déclaré avoir découvert le sens de l’IPF à l’occasion de ces présentes rencontres...

Les difficultés du passage à l’écrit ont été illustré par le mot PROBLEMATIQUE.

Celui-ci peut être considéré comme l’emblème du questionnement proposé dans le cadre de cette formation F3F.

***Problématique, Problème, Blocage, Renvoi à soi même, à sa propre Histoire, ses propres Problèmes.***

La métaphore du navire évoquée par Didier Quinchon a reçu l’adhésion du groupe pour illustrer l’adaptation au langage nouveau utilisé dès le début de la formation DUFRES, ainsi que les interrogations provoquées par le caractère déstabilisant que constitue la rencontre avec l’Université.Nous avons alors tenté de déterminer et d’identifier les facteurs qui favorisent ou au contraire, qui constituent un obstacle à l’expression orale et écrite dans le cadre du DUFRES.

***Effets des dispositifs***

***Les éléments qui favorisent***

**\*** meilleure connaissance de soi alimentée entre autre par la mise à disposition de ressources variées (voir les moyens mis en oeuvre). La connaissance de soi est considérée comme l’aspect essentiel du processus permettant d’améliorer l’accès à l’écrit.

**\*** la souplesse du cadre qui doit éviter d’exiger une production écrite trop rapide ou trop rigide (temps et heure prédéterminés). L’expression de *baliser le parcours avec souplesse* a été utilisée.

**\*** le choix du référent dans l’équipe de formateurs et la relation individualisée constituent un atout.

**\*** le travail en binômes (peut-être à utiliser plus fréquemment) a été déterminant pour beaucoup, notamment lors de la formalisation de la problématique concernant les approfondissements.

**\*** la motivation (l’enjeu que représente l’obtention du diplôme peut être un facteur de motivation intrinsèque pour le passage à l’écrit).

**\*** la prise en compte du facteur "temps" apparaît comme primordiale. Chacun ayant son propre rythme d’assimilation, ses propres facteurs déclenchants.

***Les éléments qui constituent des freins***

**\*** la famille (contraintes, gestion du temps, priorités).

**\*** le contexte professionnel (le regard des collègues confrontés aux processus de changement qui mobilisent les Dufistes, la prise de recul de ceux-ci sur leur propre organisme devient plus distancié, plus critique.).

**\*** le statut (lorsque c’est le cas, les préoccupations liées à la précarité peuvent constituer des freins non négligeables).

**\*** la motivation (si le dufiste n’est pas motivé par l’obtention du diplôme, si le lien avec le terrain n’est pas satisfaisant, pas d’emploi ou pas de mise en situation, d’expérimentation des acquis.).

**\*** l’accueil (si le langage au début de la formation est trop *ésotérique,* si la demande n’est pas clairement explicite au départ de la formation*.*).

Ces échanges ont représenté un moment très fructueux. Ils confirment si besoin était, la validité de rencontres régulières entre Dufistes, Dufants et Formateurs de formateurs en tant que force de réflexion et de proposition en vue de parfaire les dispositifs existants.

**Rapport des travaux de l'atelier 2 - Formateurs de formateurs**

**Rapport oral réalisé en séance**

**Rapporteur : Lydia Levy**

**\*\*\***

Je vais commencer tout d'abord, par une synthèse qui va reprendre bien sûr ce que viennent de dire les formateurs en formation.

A propos des modalités mises en œuvre pour l'incitation à l'écriture dans les différents centres. Ils s'inscrivent tous autour d'une problématique commune : « Comment démultiplier les regards sur le même objet en utilisant des objets intermédiaires ? » C'est une problématique commune qui procède aux différents éléments mis en œuvre pour écrire.

Dans tous les centres, on retrouve comme élément premier, les *Ateliers d'écriture* ancrés sur une problématique de créativité et de transfert. Le but dans ces ateliers d'écriture, en premier point, c'est de produire des écrits divers, mais aussi et pas seulement, un désir de production. En deuxième lieu, une volonté d'analyse des procédés et des stratégies. Ensuite, troisième élément, toujours dans ces ateliers d'écriture, une analyse des transferts au mémoire, passer de l'écriture créative à l'écriture du mémoire professionnel. Ceci, de façon à naviguer autour des récits de la pratique et des pratiques avec toute l'analyse que cela suppose. Dans ces ateliers d'écriture, il y a également un entretien permanent et un tutorat très fort. Il y a une dimension relationnelle très puissante. Et, enfin, ces ateliers d'écriture sont souvent un lieu privilégié pour faire un travail de réflexion sur l'écriture : pourquoi écrit-on ?… Cet atelier d'écriture est donc un premier élément.

Un deuxième élément est constitué des aides à la rédaction des IPF *(Itinéraires Personnel de Formation)* qui sont plus centrés sur l'individu. C'est un travail de mise à plat de son histoire, mais aussi un travail de prévision et de projection. C'est un travail qui s'ancre dans une temporalité dialectique passé/présent/avenir. Ce qu'il y a d'intéressant comme spécificité de cet écrit, c'est qu'il est modifiable puisqu'on y ajoute en permanence des avenants et qu'il peut être un outil d'évaluation formative.

Le troisième élément qu'on ne trouve pas dans tous les centres mais qui réapparaît dans le discours des différentes personnes, c'est le *Journal Institutionnel*: c'est un journal qui permet de s'interroger sur les rapports que les stagiaires ont à l'Institution, d'écrire des morceaux de pratique, d'opinions vécues. Cette démarche met en avant l'idée qu'il y a un temps de latence entre ce qui a été écrit sur ces relations avec l'Institution et l'analyse lors d'un deuxième temps de ce que l'on a écrit. Donc on prend conscience de la nécessité par-là même de la réflexion sur l'écrit.

Enfin, un dernier élément : *l'Atelier d'expression et de communication* qu'on peut rapprocher des ateliers d'écriture, par ce qu'il y a une centration plutôt sur le jeu, sur un aspect ludique de l'écriture. Enfin, là encore, ce n'est pas l'objet forcément des ateliers, mais dans ces différentes modalités de cette marche vers l'écriture, on constate qu'il y a une sorte de propédeutique des travaux, c'est-à-dire que les différents centres sont conscients de la nécessité de faire produire des travaux tout à fait normés, donc avec éventuellement une évaluation intermédiaire très précise.

Ce que l'on peut dire pour une sorte de bilan complémentaire, c'est que ce qui préside à ces différents modes de fonctionnement, c'est d'une part une diversité des processus dans cette voie vers l'écriture, et d'autre part une pluralité des intervenants. Enfin on y trouve une démarche qui lie constamment une approche collective et approche individuelle. Ce qui nous a semblé important, c'est une gestion souple, mais ferme des contraintes. Il y a tout un jeu entre ce qui a été appelé "les garants symboliques", c'est-à-dire ces régulateurs de l'espace et du temps, cette pression très concrète qui est mise en fonction des échéances qui approchent et des normes de l'écriture imposée. Et en même temps, le mémoire c'est aussi un lieu où il y a un espace de liberté où est rendue possible l'émergence d'une parole affective.

**Deuxième rapporteur : Pierre Hébrard (Formateur de formateur - Montpellier)**

Nous nous étions donnés pour objectif de réfléchir sur l'écriture des mémoires, l'écriture des formateurs en formation, en essayant de nous situer surtout du point de vue de la personne qui écrit ou qui essaie d'écrire. Nous avons essayé de faire ce travail en faisant un aller-retour entre notre position de personne qui essaie d'accompagner, d'aider, de guider, de soutenir le formateur qui essaie d'écrire, et en même temps, à certains moments, de nous situer en tant que formateur qui écrivons, puisque cela nous arrive également. Nous avons essayé d'examiner à la fois ce qui pouvait être des obstacles, ce qui pouvait faciliter ce processus d'écriture chez le formateur en formation, d'essayer de comprendre les processus et ce qui se joue dans ce travail, dans cette relation, ce que cela pouvait nous apporter aux uns et aux autres. Mais finalement on a peu travaillé ce dernier aspect.

Nous sommes parti d'une approche d'ordre typologique. On a essayé de se demander si parmi les formateurs qui arrivaient dans le DUFRES, quel était le rapport qu'ils avaient ou qu'ils avaient eu avec l'écriture de mémoire. On a constaté que certains n'avaient pas précédemment d'expérience d'écriture, qu'ils écrivaient très peu dans leur pratique ou en tout cas n'écrivaient pas des documents du type de ceux que l'on demande dans ce type de formation. D'autres au contraire, avaient déjà une pratique de l'écriture plus importante soit à travers un certain nombre d'écrits professionnels qu'ils avaient eu à produire ou bien avaient à produire au sein même de leur travail. Et certains d'entre eux avaient eu déjà l'expérience d'avoir à rédiger un ou même des mémoires. Donc, des types différents de rapports à l'écriture, des histoires différentes par rapport à l'écriture.

Nous avons essayé de comprendre pourquoi certains écrivaient plus facilement, et d'autres écrivaient plus difficilement. Pourquoi certains écrivaient vite et pourquoi d'autres avaient besoin de beaucoup plus de temps pour se mettre à écrire, et quels pouvaient être les facteurs facilitants ou les obstacles à cette écriture.

On a aussi discuté un moment de ce qui pouvait être des enjeux ou des motivations à passer à l'écrit ou finalement ne pas y passer. Des enjeux en terme d'identité professionnelle, ou de reconnaissance d'une compétence professionnelle, donc éventuellement de promotion et de mobilité sociale. C'est-à-dire la possibilité d'accéder à cette espèce de groupe social constitué des gens qui écrivent - pour ne pas dire des théoriciens -. Ce passage peut être un changement d'identité non seulement professionnelle mais aussi sociale important pour certaines personnes qui ne viennent pas forcément de milieux sociaux où l'on écrit beaucoup et pour qui le français universitaire, formalisé, est quasiment une langue étrangère.

On a travaillé également sur des typologies de "modes d'écriture". Depuis l'écriture narrative, le récit, en passant par une écriture descriptive où on essaie déjà de classer un peu les choses mais d'un point de vue purement de type "mise à plat" jusqu'à une écriture qui serait plus d'ordre argumentative, c'est-à-dire où on essaierait d'affirmer une thèse ou peut-être de se confronter ou de vérifier des hypothèses et de produire un certain nombre d'arguments. Il est bien évident que ce que l'on attend d'un mode d'analyse, de réflexion sur la pratique professionnelle que sont ces mémoires relèvent essentiellement de façon dominante d'une écriture argumentative.

Il y a eu un peu un tournant dans notre discussion ce matin, au moment où on a parlé un peu plus nous-mêmes de notre propre rapport à l'écriture. Georges Chappaz a fait état de sa propre histoire par rapport au fait d'écrire, de produire des écrits de type "réflexion", de type plus littéraire ou sciences humaines à partir d'une formation d'origine qui était scientifique (maths et physique). A partir de là nous avons évoqué toute une série de situations de difficultés, mais aussi de solutions que chacun a essayé de trouver pour lui-même, pour des personnes que nous avons à accompagner et à guider en vue de l'écriture de leur mémoire.

On a parlé également de notre propre implication dans ce travail d'accompagnement et d'aide à l'écriture, et on a discuté aussi sur : « Comment trouver les bonnes consignes, le bon mode d'intervention qui va faciliter ?  » Est-ce que c'est à partir de modèles pré-établis qu'on a de ce qu'est un bon mémoire ? Peut-il y avoir différentes méthodes de travail ?… Ne faut-il pas lorsque l'on se trouve face à une difficulté laisser tomber les modèles ou des schémas préétablis ? En particulier, si à un certain moment une personne nous dit : « Là vraiment je ne vois pas, je ne comprends pas ! », d'essayer d'explorer ce "noir" face auquel on se trouve et de se confronter vraiment directement au problème.

Tout cela vous paraît peut-être abstrait, mais je crois que, pour ceux d'entre nous qui ont cette expérience, c'est une chose qui nous a paru relativement évidente, ou du moins, qui nous a parlé.

Nous avons eu également une discussion à propos de l'opposition entre théorie et pratique. Est-ce qu'il ne faut pas abandonner cet espèce de mythe de la théorie qui serait produite par les théoriciens et qu'il faudrait essayer de s'approprier. Nous avons envisagé des conceptions qui seraient alternatives à cette opposition radicale théorie/pratique, en parlant plutôt de théories au pluriel ou mieux de "modèles théoriques", en essayant de discuter sur ce qu'est le travail qui consiste à relier, à éclairer, à analyser des situations, des faits, et des réalités vécues ou rencontrées dans la pratique à partir d'un certain nombre d'outils. Construire donc une "pensée de la pratique" qui ne soit pas forcément de la "théorie" mais qui soit une certaine démarche de réflexion ou de théorisation…

On a hésité sur des métaphores du type, "mélange " ou "strate " ou "articulation " entre ces différents domaines, ces différents modes de pensées. On a essayé de construire des schémas en tous cas au moins virtuels avec plusieurs pôles qu'on a essayés de relier les uns avec les autres. On est arrivé à en concevoir quelques-uns : les pratiques, les modèles de références, les savoirs de référence, le formateur avec son rôle (les consignes qu'il donne en particulier), le mémoire ou les différentes productions écrites qui sont à produire, …

Enfin on a évoqué un certain nombre de mots clés en reprenant peut-être une réflexion qui a été initiée par certains collègues toulousains, entre la notion d'implication, celle d'explication, et celle d'application. Par exemple en jouant sur la racine du verbe latin *plicare* qui signifie "le pli". On peut être "dans le pli", "impliqué", on peut aussi essayer de "déplier" l'explication, ou on peut essayer "d'appliquer en faisant le pli", de parties ou de pages l'une sur l'autre…

**Rapport des travaux de l'atelier 3 - Formateurs (Dufistes et Dufants)**

**Rapporteur : Jean-Pierre Roger (Formateur- DUFRES Aix)**

**Rapport oral réalisé en séance**

**\*\*\***

Nous sommes sûrement complètement en décalage avec ce que vous avez prévu parce que contrairement aux autres ateliers nous avons commencé par la deuxième partie. A l'unanimité nous voulions parler d'abord de nous, des formateur que nous sommes, de notre formation avant de parler du dispositif de formation en lui-même. Voyant sans doute à travers ce positionnement plus une vision humaniste qu'une vision technique de la formation. Nous sommes donc parti de la question : « Qu'est ce qui bloque ou qu'est ce qui favorise l'écriture ? » Nous avons alors construit une grande liste car la demande du groupe a été : « Il faut qu'on dise tout. » Je vais donc vous dire tout ce que nous avons listé comme "favorisant", ou comme "bloquant".

***Ce qui bloque…***

C'est le temps disponible, c'est l'ouverture d'esprit et la profusion théorique qui nous arrive d'un seul coup, c'est l'organisation personnelle due à la vie familiale, c'est la vie professionnelle, … Nous avons évoqué les décalages avec nos pairs dans le milieu du travail ; les décalages et les critiques qui apparaissent sur le lieu professionnel. Notre positionnement en termes de "ce qu'on peut s'autoriser", et j'y reviendrais parce qu'on a dit que c'était certainement un des points les plus importants : « Qu'est ce qu'on s'autorise à dire ? Quand est ce qu'on s'autorise à écrire ? » On a noté que l'IPF jouait un grand rôle pour désamorcer ce « Qu'est-ce qu'on s'autorise à …? »

On a parlé bien sûr des blocages produits par la scolarité. On a noté également les blocages produits par les contraintes de la validation, c'est-à-dire, la norme des productions écrites. Il y a aussi cette fameuse "problématique" qui bloque l'écriture, et puis parfois la méthodologie qui nous bloque également. Certaines personnes ont dit qu'elles n'avaient pas le plaisir d'écrire, on vient au DUFRES sans avoir l'envie d'écrire alors qu'il faut écrire. Le soucis de perfection tourne parfois au perfectionnisme, et cela est bloquant. Et, il y a le "barrage" des mots, le "jargon" professionnel est également bloquant. Il en est de même de la non-expérience de l'écriture ou parce que l'on a une formation plus scientifique que littéraire.

***Les éléments qui facilitent…***

Ce qui est facilitant, c'est l'intérêt que l'on porte pour les thèmes. Ce sont également les outils qui sont mis à notre disposition par les personnes qui nous accompagnent, ainsi que les bibliothèques où l'on peut trouver les mémoires de ceux qui nous ont précédés ; mémoires que l'on va lire, et cela nous permet de mieux comprendre ce que l'on attend de nous. Il y a bien sûr les périodes d'alternance, les aller-retour entre la théorie et la pratique, le travail de groupe. La norme qui était dit comme bloquante est vue aussi comme un élément favorisant par certaines personnes car elle donne un cadre. On a souligné le renforcement positif de certains intervenants qui motivent les personnes en formation. Le dispositif en général, les contenus, les personnes lorsque tout cela est en accord avec nos valeurs produisent un effet favorisant. Et bien sûr cela pourrait être facilitant lorsqu'on a clarifié notre rôle, notre statut. Tout à l'heure vous en parliez comme un obstacle, mais nous l'avons pris d'une autre manière : à partir du moment où on a réussi à clarifier notre rôle le cadre devient un élément facilitant. Et puis parfois, l'indépendance à une institution est un élément favorisant.

Tout cette liste nous a amené à mettre en évidence quatre idées-forces :

\* Chaque notion qui est facilitatrice, peut-être aussi bloquante et *vice versa* suivant le temps et le moment dans le dispositif et suivant la personne.

\* Les rôles coordonnés du groupe et de l'équipe éducative vont réguler ces effets en "double faces" et l'environnement joue un grand rôle pour justement faire basculer dans un camp ou dans l'autre tous ces éléments que l'on vient de citer.

\* Le besoin de s'autoriser à s'exprimer est un verrou majeur. On s'est tous dit qu'on avait des comptes à rendre, soit avec soi-même, soit avec l'institution scolaire, et qu'en conséquence c'est surtout une histoire de *soi avec soi* qui est d'abord à régler pour pouvoir déclencher tout, et s'autoriser à écrire : cette autorisation à écrire est pour nous un point important.

\* Pour cela, il y a besoin d'un temps de maturation et ce temps est variable en fonction des personnes et de la dynamique du groupe ou des petits groupes qui se forment.

Ecrire et parler c'est pour communiquer, mais quoi et pourquoi ? Nous avons là aussi établit une liste.

Nous nous sommes dit que la parole était rapide quand elle est produite sous forme de *brain storming* un peu inorganisé, elle est "brouillon", elle est non conservée *a priori,* sauf lorsque c'est enregistré, mais celui qui produit la parole n'a pas toujours le moyen d'y revenir et d'y réfléchir. La parole est souvent approximative, mais par contre elle est empreinte d'émotions et de spontanéité. Nous nous sommes dit que l'écriture par opposition est quelque chose de plus lent, plus clair, plus précis, plus essentiel, plus réfléchi et elle oblige à choisir ses mots : c'est une construction et une réflexion plus exigeante.

Mais nous nous sommes dit alors que cela n'était sans doute pas aussi simple que cela parce qu'en réalité on peut produire de la parole réfléchie, et il possible d'avoir des écrits brouillons et en conséquence la dichotomie qu'on a cherchée à faire n'est pas forcément aussi nette que cela en avait l'air et que c'est dans des aller-retour entre ces deux positionnements qu'il faut sans doute rechercher la vérité.

Par la suite nous nous sommes retrouvé ce matin pour parler des dispositifs.

Dans un premier temps nous avons listé sur les tableaux leur composition et leur déroulement, et on y a vu des différences entre les différents centres de préparation. Cependant malgré toutes ces différences on peut quand même voir que le GAPP, les ateliers d'écriture, l'accompagnement, qu'il soit individuel ou collectif, et puis l'IPF sont des éléments qui favorisent l'écriture. Nous avons beaucoup discuté du GAPP, puisqu'il est peut-être le passage de la parole à un type d'écrit, et qu'en fonction des lieux de formation ce passage est plus ou moins bien fait. On a mis en relief l'expérience du portugal où ces "jeux d'écriture" vont jusqu'à une écriture des cas concrets afin de permettre d'établir un livre qui sert de retour d'expérience sur des cas pour les futurs formés. *A contrario* dans certains GAPP, il n'existe que la parole libre sans aucun recadrage et retour sur l'écriture : il y a certainement des choses à faire en ce sens, on vous laisse le soin d'imaginer !

Nous nous alors sommes posés la question : « Qu'est-ce qu'il se passerait, s'il n'y avait pas le GAPP, les ateliers d'écriture, l'IPF, … ? Est-ce que la formation pourrait se suffire avec les cinq thèmes ? » La réponse fut claire : « Non ! » S'il n'y avait pas tout cet accompagnement qui *a priori* pourrait être secondaire, on s'est dit qu'il manquerait toute la richesse apportée par les échanges dans le groupe des formés, avec les formateurs…

On a donc essayé de rédiger une conclusion générale de ces deux jours, et nous sommes arrivés à l'idée que c'est la constitution du groupe et sa dynamique qui est certainement un des éléments déterminants pour la libération de l'écriture et de la parole. Mais cette dynamique de groupe ne peut être isolé de la nécessité d'un encadrement rigoureux tant au niveau individuel qu'au niveau du groupe lui-même : c'est grâce à que l'on arrivera à développer l'écriture.

**Rapport écrit réalisé après la séance**

**\*\*\***

*Travaux de la première journée*

Les travaux du groupe N°3 ont débuté, après le traditionnel tour de table de présentation, par la définition du thème que nous allions traiter en premier lieu. L’unanimité s'est rapidement fait pour choisir le thème du travail sur soi par rapport à l’écriture, plutôt que d’analyser d’emblée le dispositif. Sans doute faut-il voir dans le choix du groupe une priorité pour l’humain plutôt que pour la technique.

A partir de la question : « Qu’est ce qui bloque ou facilite le passage à l’écriture ? »nous avons constitué le tableau suivant :

|  |  |
| --- | --- |
| **Ce qui bloque :** | **Ce qui facilite** : |
| • Le temps ;• L’ouverture d’esprit et donc la profusion théorique ;• Les apports théoriques (nouvelles notions à assimiler) ;• L’organisation personnelle (travail, famille etc. ) ;• Les critiques et les décalages qui apparaissent ;• Son positionnement vis-à-vis de ce que l’on s’autorise à dire, à écrire ;• Les souvenirs scolaires ;• Les contraintes dues à la validation (DUF sur commande) ;• L’absence de plaisir dans l’écriture,• La découverte de soi ;• Le souci de perfectionnisme ;• Le sens des mots, le jargon professionnel ;• La non-expérience de l’écriture ;• L’employeur ;• La méthodologie dès lors que celle-ci diffère d’une méthode déjà là. | • L’intérêt pour le thème ;• La personne qui accompagne ;• Les outils mis à disposition (bibliothèque, autres mémoires, Internet…) ;• L’alternance ;• Les travaux de groupe, le groupe et les échanges ;• La nécessité d’être compris par les autres, le désir d’être lu ;• Le formalisme ;• Le renforcement positif des intervenants ;• Le besoin d’exutoire ;• L'accord avec ses valeurs ;• La clarification de sa posture de son rôle ;• L'indépendance vis-à-vis d’une institution. |

Après ce brainstorming, le travail de groupe a fait émerger les points forts suivants :

• La dichotomie transcrite dans le tableau n'est pas aussi évidente et il est clair que chaque notion facilitante peut être bloquante pour certain (et vice versa).

• L'équipe éducative tient une place prépondérante dans le processus d'écriture ainsi que le groupe lui-même.

• Le besoin de s'autoriser à s'exprimer est indispensable car il s'agit souvent de problèmes qui sont à régler avec soi et qui se situent pour chacun à des niveaux différents.

• Le temps de maturation qui fait passer progressivement passer de l'abstrait au concret, ce temps de latence variable selon l'individu est nécessaire pour s'autoriser à écrire.

Ensuite les discussions au sein du groupe se sont articulées autour de la question : « Pourquoi écrie-t-on ? »

Parce que l'écriture donne de la distance avec sa pensée.

L'écriture organise et clarifie la pensée. Elle oblige à construire le discours, à choisir les mots justes, à réfléchir. Elle conduit à l'essentiel.

L'écriture permet de laisser des traces, d'éviter l'oubli.

Mais au fil du débat s'instaure une dialectique sur le thème du lien entre la parole et l'écriture. Il nous apparaît alors que l'un fait avancer l'autre au travers d'un jeu d'aller-retour entre parole et écrit donnant leur ainsi un caractère de complémentarité indispensable.

Travaux de la seconde journée

Nous débutons les travaux de ce deuxième jour en s'interrogeant sur ce qui aide à écrire dans le dispositif DUFRES.

Le groupe choisi d'analyser les modalités d'application du dispositif au regard des différents sites représentés afin de dégager les différences et les points communs. Ainsi, sont passés en revue les dispositifs des sessions : Avignon (1998-1999) ; Toulouse (2000) ; Portugal (2000) ; Aix en Provence (1998-1999).

Au-delà des différences purement organisationnelles, il ressort des débats que :

• *L'atelier d'écriture* (et d'expression –Toulouse-) est un élément clé du dispositif ;

• *Les Groupes d'analyse de la pratique professionnelle* sont utiles pour donner la place à la parole mais il est indispensable que celle-ci soit recadrée afin de permettre le lien avec l'écrit. Dans ce contexte, la rédaction d'un livre destiné au retour d'expérience – Portugal – nous semble intéressant comme l'est le recadrage du formateur au travers d'un petit apport théorique - Avignon -.

• *L'itinéraire personnalisé de formation* peut être libérateur. Cependant la notion de temps de latence évoquée plus haut doit être prise en compte même pour cet exercice et un délai de trois mois semble raisonnable pour ce premier écrit – Aix -.

• *L'accompagnement* qu'il soit individuel ou du groupe, apporte au travers de modalités différentes, une aide précieuse plébiscitée par tous. Ont été plus particulièrement apprécié : la rédaction d'un journal institutionnel – Toulouse -, l'explicitation orale de ses travaux écrits –Aix -.

• La mise en place *d'équipe autonome de travail* (hors temps DUF) a été citée comme un avantage possible du dispositif – Avignon, Toulouse, Aix –.

A l'issue des débats, l'ensemble du groupe n° 3 formé des formateurs en formation (Dufant/Dufiste) s'accorde autour de la conclusion : *« La constitution du groupe et sa dynamique est certainement un des éléments déterminant pour la libération de l'écriture et de la parole. Mais, il ne peut être isolé de l'impérieuse nécessité d'un encadrement rigoureux tant au niveau individuel qu'au niveau du groupe. »*

**Discussion après la synthèse du travail en ateliers**

\*\*\*

**Marie Florès (Formateur de formateur - Aix) :** Comme le disait Pierre Hébrard tout à l'heure, en cherchant les mots sur lesquels s'entendre, l'idée que le mémoire apparaît autour d'une rencontre entre des savoirs ou des modèles, une histoire, une pratique s'est mise en place. Chemin faisant, on va aller se servir dans cette rencontre, de modèles, d'éléments d'explication que l'on n'a pas pu trouver ailleurs pour en faire quelque chose qui va être original, et qui va être notre propre explication de notre pratique. Finalement on est entrain de produire un système, un modèle, on produit une pensée au sens où on théorise, même si c'est un mot qu'on a toujours voulu éviter.

**Georges Chappaz :** Il y a un thème que j'aurai aimé que l'on puisse approfondir, c'est celui du r“etour sur soi’ (pensée réflexive) en ce qui nous concerne, nous, formateurs de formateurs, lorsque en particulier nous sommes en situation d'accompagnement. Au moment de cette rencontre, il n'y a pas que ceux qui sont en formation qui travaillent sur eux-mêmes ; de ces échanges, de cet accompagnement, même s'il n'y a pas de symétrie dans cette rencontre où nous ne sommes pas dans la même position institutionnelle, il se produit en nous des changements, des évolutions, … : quels sont-ils ?

Personnellement ce travail d'accompagnement à l'écriture m'a permis d'évoluer énormément, de changer énormément vis-à-vis de ma propre écriture. Je ne savais pas très bien quels mots employer, j'ai utilisé les mots "déplier", "délier", peut-être "déplisser" d'ailleurs. C'est sans doute en ce qui me concerne une meilleure adéquation que les mots "théorie-pratique". Mais si j'emploie effectivement ce type de rapport c'est parce que je me suis rendu compte finalement que je ne le pratiquais pas bien. C'est sans doute pour cela que l'on pourrait tenter de réhabiliter ce fameux rapport "théorie-pratique ", car c'est quand ce rapport se passe mal, quand il ne conduit pas à un véritable "tricotage", quand les rapports restent distants qu'il faut savoir les repositionner, les retravailler par rapport à des représentations anciennes.

Beaucoup d'élèves sont capables de réciter *Le Corbeau et le renard,* mais que se passe-t-il et que cela signifie-t-il alors que l'élève "court après ses mots", s'embrouille ? Est-ce qu'il construit des images dans sa tête ? Est-ce qu'il se représente la scène ? Est-ce qu'il ressent ce que ressent le corbeau quand il est dépité lorsque le renard s'en va avec son fromage ? Quel type de fromage est-ce ? Qu'on aime le fromage ou qu'on ne l'aime pas, de toute manière le sens que l'on donne reste contingent au rapport que l'on est capable de construire avec sa propre expérience.

Le travail d'accompagnement à l'écriture m'a permis de réaliser cela beaucoup mieux, et aujourd'hui je me sens beaucoup plus à l'aise dans mon évolution, dans le "tissage" entre les modèles, les savoirs. Et je me sens plus à l'aise également dans ma relation à l'autre lors d'une pratique d'accompagnement. Il faudrait peut-être aussi qu'on réfléchisse un peu plus précisément à ce type de posture, à ce type d'évolution dans lequel nous sommes entraînés, dans lequel nous sommes *altérés* quand on est dans un cheminement d'accompagnement même si les postures de chacun, je le rappelle, ne sont pas symétriques.

**Françoise Bréant (Formateur de formateur - Montpellier) :**

Dans le groupe des formateurs nous avons terminé notre réflexion sur la question de l'aliénation. Nous nous sommes posés la question de savoir quand on était accompagnateur, quand on embarquait quelqu'un dans sa barque, qui en fait mène cette barque ? Est-ce qu'on embarquait quelqu'un dans son propre cheminement, dans ses propres modèles de référence, dans sa propre dynamique, ou est-ce qu'on essayait de s'embarquer avec le stagiaire chacun tentant une rame ? Suivant le cas on peut très vite "tourner en rond". En tant que pédagogue nous pouvons avoir d'abord l'envie de s'embarquer dans la barque de l'autre, et puis finalement nous sommes peut-être en train d'embarquer l'autre dans notre propre barque, et nous nous disions que l'on ne savait plus trop à certains moments qui mène l'autre en bateau…

A propos de la question de l'aliénation, je faisais la réflexion suivante : « Est-ce que l'aliénation à l'autre n'est pas quelque chose qui nous constitue, et qu'on ne peut pas éviter ? » Cela fait partie de la formation car lorsqu'on est en rapport à l'autre, il y a celui qu'on accompagne, et nous sommes nous, accompagnateur, aliénés à notre propre désir de former l'autre à notre désir du "développement de l'autre". D'un seul coup je repense au rapport au maître, à la question de l'esclave et du maître. Et je me dis finalement, est-ce qu'on n'est pas aliéné à une structure qui serait notre humanité ? Je repense à la conclusion du deuxième groupe : pour libérer l'écriture et la parole, ce qui peut-être nous constitue en tant qu'humain, il est nécessaire qu'il y ai constitution d'un groupe, d'une dynamique de groupe et cela ne peut être isolé d'un encadrement réfléchi, individuel et collectif. C'est peut-être un peut répétitif de parler des schémas du type "père et mère", mais cela me fait repenser à ce qu'on disait hier, lors de l'intervention de Jeanne Moll à propos de la langue maternelle et d'une langue "étrangère" qui pourrait celle du père.

**Georges Chappaz :** J'aurais une précision à demander au deuxième groupe de formateurs en formation qui a dit : « On a beaucoup parlé du GAPP… » et ils ont rapidement conclu sur une des modalités utilisées au Portugal qui consiste à faire écrire durant le GAPP. J'aimerais en savoir plus sur ce que vous avez dit des GAPP…

**Jean-Pierre Roger :** Nous avons dit des GAPP que c'était forcément intéressant de parler de soi, mais nous nous sommes dit qu'à la fin de la parole s'il n'y a pas soit un recadrage, soit une formalisation, on a garde l'impression que c'est du temps perdu ! C'est cela en fait, le fond du débat !

Nous l'avons vu plusieurs fois à travers plusieurs exemples : nous avons eu l'impression qu'on pouvait parler sans qu'il y ait de cadrage, sans qu'il y ait d'écriture ou les deux, mais en fait si cela reste comme cela, on s'essouffle rapidement et qu'il y a un moment où on n'a même plus envie de parler, même si cela peut aller plus loin…

Dans cette logique l'exemple portugais va jusqu'où nous aurions envie d'aller. Mais est-ce qu'il est nécessaire d'y aller ? On n'en a pas débattu au fond, mais on s'est dit qu'il y avait quand même une idée intéressante, nous nous sommes dit qu'il faut aller "au delà" de la parole, jusqu'à même l'extrême, c'est-à-dire, à la rédaction d'un livre collectif, de quelque chose qui ferait témoignage.

**Georges Chappaz :** Est-ce que dans les échanges vous avez travaillé sur les différences qu'il pouvait y avoir entre un GAPP toulousain, un GAPP montpelliérain, par exemple ?

**Une formatrice :** Oui, nous nous sommes dit que c'est dans l'aspect "structuration-formalisation" à l'issue de la parole que se situaient les différences, que c'est aussi dans la possibilité, à un moment donné, de raccrocher des éléments de nos pratiques à un cadre de référence théorique, et que ce passage de l'un à l'autre était aidant à la fois pour structurer l'oral comme pour structurer l'écrit.

**Jean-Pierre Roger :** Sur la différentiation de pratiques, après le dispositif, en général, la première chose qui apparaît, c'est le GAPP. Je n'y avais pas fait attention avant, mais finalement c'est évident. C'est-à-dire qu'à chaque fois que quelqu'un prenait la parole, la première des choses, après le dispositif dans son ensemble, sur lequel il avait envie de s'exprimer, c'était sur le GAPP !

**Jean-Marc Guiraud :** Pour ce qui nous concerne, on a rajouté un petit "s" à GAPP. C'est significatif du fait qu'il n'y a pas qu'un GAPP, il y a "des GAPPs" et des vécus complètements différents des uns aux autres. Quelqu'un peut vivre quelque chose de très bien dans un GAPP et son voisin va vivre quelque chose de très difficile, voire d'indifférent. Il y a une hétérogénéité des ressentis, des vécus, mais il y aussi une hétérogénéité des GAPP dans leurs formes suivant les centres et suivant les animateurs. Ces aspects ont fait l'objet d'une grande discussion. Pour reprendre ce que tu disais à l'instant, ce qui nous a focalisés c'est bien plus l'IPF que le GAPP, et avec cette notion de travail sur soi et de l'intérêt et de l'apport que constituait ce travail sur soi dans le passage à l'écrit. D'ailleurs on s'est même dit que dans certains cas, l'explication du sens de l'IPF et de la forme qu'il pouvait revêtir n'étaient pas donné de la même manière dans un centre ou dans autre. Là il y a quelques réflexions à mener sur "l'harmonisation" et non pas "l'homogénéisation" au sein du réseau.

**Jean-Pierre Roger :** Pour nous aussi l'IPF est quelque chose de central, et on est d'accord que, dans sa formule actuelle, c'est un élément facilitant. Mais il reste quand même une interrogation sur le GAPP. Est-ce qu'il est facilitant pour le passage à l'écriture ? Nous avons dit que cela dépendait, non du fond mais de sa modalité de mise en œuvre.

**Georges Chappaz :** Quand vous parlez d'aller vers une harmonisation de l'IPF, vous pensez à quelle forme d'harmonisation ? Pensez-vous qu'il y a certaines pratiques de constitution de l'IPF qui sont plus aidantes que d'autres ?

**Elian Cohin (Formateur - Dufant Avignon) :** Je reprends la phrase de Jeanne Moll : « La commande autorise le lâcher-prise ! », encore faut-il que la commande soit clairement explicitée et qu'elle soit harmonisée, dans les centres eux-mêmes, et entre les différents centres. Il a été exprimé que, par exemple, des gens qui ont soutenu se sont rendus compte que l'attente du jury ne correspondait pas à la commande qu'il avait perçue. Que cela soit pour la soutenance des écrits ou pour l'IPF, il y a le souci d'être explicite, clair et que l'harmonisation se fasse dans ce sens-là, qu'on soit tous sur la même longueur d'onde et qu'il n'y ait pas trop de malentendus.

**Jean-Marc Guiraud :** L'idée développée était plus "partager les moyens de construire un IPF" qu'harmoniser, parce qu'on s'est rendu compte que sur certains sites il y avait des outils et des moyens qui étaient performants et que cela serait peut-être intéressant que d'autres puissent voir quels étaient ces outils et ces moyens, et se les approprier par soucis d'efficacité.

**Didier Pinchon (Formateur - Dufiste Avignon) :** Je disais surtout : « Pas de norme à l'IPF ! ». L'IPF c'est quelque chose d'individuel. Il ne peut pas y avoir de norme, ni de date buttoir, … Et suivant les centres, il y a des moments d'écriture obligatoires de l'IPF qui sont très biens, mais il ne faut pas que cela soit restreint à ces moments. C'est la commande bien explicitée que l'IPF est personnel et qu'on écrit comme on veut, quand on veut, avec obligatoirement un retour. Il existe des centres où ils n'ont aucun retour de leur IPF, il ne sert donc à rien pour écrire.

**Marie Florès:** Je dois reconnaître que l'IPF dans ma pratique, est plus que central. C'est-à-dire, qu'en fait, je me plais souvent à dire aux stagiaires que l'IPF constitue leur propre cadre, et que je ne suis que la garante du cadre qu'ils ont eux-mêmes construit. L'IPF, c'est le cadre que le formateur en formation se donne. Certes, il y a la commande et le cadre institutionnel, mais surtout il y a le cadre personnel que chacun se produit, se construit au sein du processus d'accompagnement. Dans mon travail d'accompagnement la seule chose que je puisse faire c'est de rappeler, en permanence, que le formateur en formation se donne un cap, il se fixe lui aussi des objectifs. D'ailleurs, il n'est pas interdit que ces objectifs changent en chemin, car on a le droit de changer de cap. Cependant, dans ces cas-là, on s'explique quand même avec soi-même et on en laisse une trace : cela constitue un avenant de l'IPF. Ce qui est important, c'est que chemin faisant, on balise le chemin, on laisse des traces tangibles qui permettent de se retrouver.

**Pierre Hébrard :** Au moment de la soutenance il y a certains stagiaires qui se sont aperçus que les objectifs du jury n'étaient pas les mêmes que ceux de l'équipe éducative qui l'avait accompagnée. Il y a eu une discussion là-dessus avec une idée qu'il était nécessaire qu'une harmonisation se fasse.

**Didier Pinchon :** On était parti d'un cas particulier, et puis l'idée s'est renforcée à travers les échanges qu'il y a entre nous à propos de : « Qu'est-ce que chacun avait reçu ou perçu en terme de commande ? » Nous avons alors constaté des écarts assez conséquents qui nous ont posés question.

**Georges Chappaz :** Vous pouvez nous donner des exemples ?

**Didier Pinchon :** Par exemple, une personne a entendu dans la commande qu'il fallait qu'elle innove, et elle pensait ne pas être à la hauteur. Une autre personne par contre, a soutenu et a entendu dire qu'on attendait pas dans ce travail que l'on innove. Le jury également avait des critères d'évaluation des écrits qui ne correspondaient pas au travail produit alors que celui-ci correspondait à une commande du centre de préparation d'où venait la personne.

**Pierre Hébrard :** Ce que je retiens de cet échange, c'est qu'il y a certainement des formulations différentes des consignes ou de la commande en matière des productions écrites, mais il y a aussi des perceptions différentes des consignes données. En tout cas il faut certainement essayer de clarifier ces consignes pour éviter les malentendus à propos des commandes qui sont données en matière de production écrite. Il faut clarifier et expliciter beaucoup plus que nous le faisons ce que sont les critères d'évaluation de ces différentes productions écrites.

La commande et les critères d'évaluation constituent une part très importante de ce qui sert de cadre et de référence, et il est nécessaire d'être aussi clair que possible sur les consignes en matière d'écriture, sur les critères d'évaluation ainsi que sur les niveaux d'exigence dans ces différents domaines. Il est vrai que cela me paraît difficile à réaliser. Cela n'est pas facile de donner des consignes extrêmement claires dans ce domaine, d'expliciter complètement les critères d'évaluation de ce type de production. Il est légitime également de se demander : « Quels sont les critères d'une bonne soutenance ? », et à ce propos, je ne parle pas de l'écrit mais je parle de la discussion qu'il y a lors des présentations des travaux devant les jury. Il est vrai que l'on arrivera peut-être pas à ce que tout cela soit clair, mais on a sans doute un travail, et d'harmonisation à faire au niveau des différentes consignes qui sont données dans les différents centres et de clarification de ces critères.

**Patrice Bouyssières (Formateur de formateurs - Toulouse) :** A propos du terme "innovation", terme polysémique en soi, que veut-il dire exactement ? Cela peut consister en des petits changements personnels ou une amélioration technique, ou encore un travail de recherche… Il y a à travailler sur ces termes mais en même temps si on les "cale" trop on rejoint les normes dont on parlait et alors on risque de ne plus permettre au stagiaire de "s'autoriser à". Car souvent les stagiaires produisent des choses qui nous surprennent et qui ne rentrent pas dans nos cadres : ils produisent des choses que nous n'avons pas prévu, qui sortent de la commande ! Il faut clarifier, mais pas rendre "trop clair" non plus, car si cela devient trop transparent on n'en parle plus et alors ce n'est pas bon ! Car en effet, il faut se mettre également en position d'accepter que le "flou" soit générateur d'innovations et de négociations. A un moment donné il faut que le stagiaire puisse s'exprimer, s'impliquer et il est donc difficile pour nous de trop cadrer, de trop clarifier.

Dans la formation, il est rare de voir des diplômes où cela se passe partout pareil, quel que soit le type de formation. Par exemple, pour les enfants, considérez divers CM, de l'un à l'autre vous n'avez plus du tout à faire au même CM2, et à l'Université, le DUFRES constitue peut-être l'un des diplômes qui est le plus harmonisé d'un centre à un autre, grâce tout à la fois au travail de la Commission du diplôme, que grâce à des rencontres telles que celles que nous vivons en ce moment. Au contraire, si vous prenez par exemple, une Licence "Sciences de l'Education", vous n'avez que les titres qui sont communs, et en deçà il n'y a pratiquement rien de commun d'une université à une autre. Cette harmonisation que nous tentons de réaliser est quand même un gros effort, car il va à contre courant d'un esprit d'autonomie, voire de libéralisme qui est dominant dans les universités.

**Réaction de Jeanne Moll au travail et aux débats de ces deux journées**

Jeudi 6 Juillet 2000 - 14h

\*\*\*

**Georges Chappaz :** Comme prévu dans notre programme, nous avons demandé à Jeanne Moll qui a fait un travail d'écoute de l'ensemble de nos travaux de nous renvoyer une image de nous qui sera peut-être un peu décalée par rapport à ce que nous imaginons de nous-même. Après son intervention nous engagerons un débat.

**Jeanne Moll :** Merci encore de m'avoir invité à travailler avec vous ces deux jours car cela a été fort passionnant. Je ne vais pas faire une synthèse de la synthèse qui a été faite ce matin, mais j'ai pensé faire émerger deux ou trois éléments à partir de ce que j'ai entendu lors de mes passages hier et ce matin dans les ateliers.

***Le plaisir d'être là…***

Premièrement, j'ai constaté en passant dans les ateliers que vous exprimiez un vrai plaisir d'être là. A la fois en dehors du cadre habituel de la formation mais aussi une certaine façon d'y être encore dedans, avec pour finalité de réfléchir à son propos. Plaisir d'être là, plaisir d'échanger, plaisir de faire mieux connaissance à l'intérieur des groupes que je dirais "métissés" dans la mesure où vous venez d'horizons divers, et le plaisir de découvrir d'autres modalités de travail sans que cela soit étranger ou incompréhensible.

Ce plaisir est couplé à une qualité d'accueil de la parole d'autrui dans chacun des groupes, aussi bien chez les stagiaires que chez les formateurs. Dans ces groupes, cela était palpable, il y avait une forme de fraternité et de confiance qui ouvre la possibilité de confier ses difficultés. En effet, le plaisir d'être là dans le groupe ne signifie pas que tout le monde dit qu'il est heureux de tout ce qui se passe. Mais le plaisir d'être là et d'échanger dans une atmosphère ouverte, qui offre la possibilité de confier ses difficultés est une grande richesse car alors le groupe sert de "dépôt" de ce que l'on vit, ou que l'on a vécu par ailleurs. Je reviendrai sur les difficultés qui ont été exprimées par les participants.

***Des lieux de circulation de paroles…***

Deuxièmement ce que j'ai perçu, ce que j'ai entendu, c'est la richesse des échanges dans un groupe qui est véritablement "lieu de circulation de la parole" des uns et des autres ; lieu où la parole est reconnue en tant que telle. La qualité d'attention de chacun à ce qui se dit de l'autre a des effets sur le bien être que l'on éprouve, sur le plaisir, parce qu'on se sent reconnu. J'ai même cru percevoir chez beaucoup une forme de fierté d'être là, de se sentir membre d'une fraternité. Les membres du groupe partagent des vécus semblables qui les rapproches car ils se sentent compris, mais ils partagent aussi des vécus différents qui aiguisent la curiosité parce que la base est toujours la même : c'est le socle de la formation. Des vécus semblables qui rapprochent et on se sent compris, et des vécus différents qui aiguisent la curiosité sur un fond de confiance commune. Les participants partagent aussi des questionnements qui suscitent des débats, et tous cela crée de la vie et rend les uns et les autres intéressants. Tout cela est un antidote ou un rééquilibrage pour les personnes qui disent vivre des moments difficiles dans leur institution où on les regarde un petit peu de travers car ils ne sont pas ou plus tout à fait ce qu'ils étaient avant la formation. Cette richesse des échanges entraîne pour le groupe le fait d'être un lieu de restauration narcissique, et cela est lié sans doute à la fierté des uns et des autres que j'ai cru percevoir car on se sent porté par le groupe qui a quelque chose de maternant, comme le disait Françoise Bréant.

***Le groupe : un lieu de restauration narcissique…***

J'extrapole en pensant aux dispositifs qui se retrouvent avec une certaine régularité, et je pense que la perspective de se retrouver dans les petits groupes, d'une séance à l'autre, aide les participants à tenir au milieu des difficultés qu'ils vivent. On peut anticiper le plaisir de se retrouver et la confiance que l'on pourra de nouveau retrouver. Ceci signifie que groupe joue le rôle de ce qu'on appelle "un accompagnant interne". On peut y avoir vécu une restauration narcissique, s'y être senti considéré et regardé positivement, et à force de vivre cela, on l'intériorise et on retrouve quelque chose de l'enfant qui a des difficultés de quitter la maison pour aller à l'école mais qui sait que sa maman, que son papa pensent à lui et le retrouverons le soir. Même si cette pensée n'est pas consciente, elle est tellement intériorisée qu'elle "porte l'enfant" et l'accompagne dans chacun de ses gestes. Le groupe devient donc un "accompagnant interne", ce qui est un facteur fortement positif. Quand on se demande : « Qu'est-ce qui agit dans la formation ? », il est pratiquement impossible de détailler, et je crois que ce qui se vit d'important dans le groupe et qui est intériorisé, c'est une forme d'accompagnement interne qui aide à la maturation et au travail psychique.

J'ai dit : « Le plaisir d'être là, d'échanger… », j'ai dit d'autre part : « \_La richesse des échanges où chacun se sent reconnu et restauré narcissiquement, et où le groupe joue un rôle d'accompagnement interne… » et je dirai que, troisièmement, même s'il y a eu beaucoup de lieux d'échanges et parfois de simples énumérations des dispositifs, j'ai assisté aussi à des moments de réelle inventivité.

***Le groupe : un lieu d'inventivité…***

Le groupe est un lieu d'inventivité où on se stimule mutuellement. Je n'ai qu'à évoquer la métaphore qui est née dans un groupe à propos du "mal de mer" et du "mal de terre", et du paquebot qui devient cargo. Cette métaphore se prolongeant, le "cargo" devient "barque"… Ainsi nous voyons comment la stimulation intellectuelle, le plaisir de jouer avec les mots ou les métaphores, disent aussi quelque chose d'une réalité qu'on peut approfondir et creuser.

Le groupe est un lieu d'inventivité où l'on se stimule mutuellement, mais où l'on produit aussi à partir des consignes, car vous aviez bien, hier, la consigne de répondre à deux questions à propos des dispositifs et à propos des effets produits : le groupe est alors un lieu où l'on cherche ensemble. Le fait de (re)devenir "chercheur" est quelque chose qui est à la source du plaisir que l'on a de se retrouver, d'entrer dans cette formation et puis d'y "tenir". Cette posture de chercheur est quelque chose que l'on a parfois connu à l'école, selon les méthodes, selon les enseignants, mais qui n'est malheureusement pas assez souvent le cas. Trop souvent dans le métier qu'on exerce, on n'a plus trop l'occasion d'être chercheur, on devient un répétiteur, un exécutant, un exécuteur même parfois, mais on retrouve rapidement le plaisir de chercher et surtout de chercher ensemble. C'est pourquoi, tout cela "parle" en faveur des regroupements, de mise en commun de ressources et d'équipes comme cela a lieu entre Aix et Avignon par exemple, mais aussi des regroupements, comme celui-ci où tous les stagiaires et équipes éducatives se retrouvent pour *construire des lieux de paroles*. Je ne vous apprend rien de la fécondité potentielle des groupes. En tous cas les regroupements ici ou en d'autres lieux, apportent quelque chose de supplémentaire : le dépaysement. C'est un des objectifs de ces rencontres qui favorisent la décentration en un autre lieu pour penser ce qu'on a fait, et favorise ce que Levy Strauss appelle le "regard éloigné", car quand on est éloigné du lieu de sa pratique cela favorise la distanciation.

***Mais "l'illusion groupale" guette…***

A propos du groupe, je voudrai dire aussi qu'il est bon de savoir que ce qu'on nomme "l'illusion groupale" existe, c'est-à-dire qu'on est tellement bien ensemble, que l'on se sent compris, que l'on peut y dire les difficultés rencontrées face à un monde hostile. Dans le monde des pairs où l'on partage les mêmes émotions, on s'y sent si bien qu'on ne veut plus en sortir et que l'on s'y forge l'illusion que dehors devient pareil. Quand on a vécu en stage résidentiel, ou comme ici, durant deux jours, le déplaisir de se retrouver dans la réalité quotidienne devient fort, et on a tendance à dire : « Mes pairs, mes ami me comprennent, mais toi, tu ne me comprends pas ! » dira-t-on y compris à son conjoint parfois. Il faut alors "redescendre sur terre" après avoir vécu l'illusion groupale, savoir qu'elle fait partie de ce qu'on vit dans le groupe, mais savoir aussi que c'est une illusion même si elle peut être productive, et que la vie n'est pas harmonie !

***Toute croissance est un conflit…***

J'ai entendu parler aussi de désir d'harmonisation, d'homogénéisation, cela a sa vertu mais cela a aussi beaucoup de risque. Si tout le monde est pareil, c'est bien ennuyeux et plus rien ne se produit de créatif. Il faut savoir aussi, que nous sommes partagés, les adultes aussi bien que les enfants, entre le désir de vivre en harmonie avec une famille idéale que l'on a plus ou moins fantasmé dans son enfance, ou que l'on voudrait reconstituer, et puis le désir de la quitter pour aller à l'aventure. Cela est constitutif de l'humain, nous ne sommes pas "tout d'une pièce", on est conflictuels, on est divisés, on est partagés.

Donc le désir d'harmonie, de paix, d'entente, fait partie du rêve de bonheur, mais il y a aussi le désir de l'aventure, le désir de quitter tout pour aller voir ailleurs. Toute croissance est marquée (Jacques Lévine, Groupes SOS n°9) par un incessant compromis entre des désirs conflictuels. Il y a d'abord le désir de demeurer dans une relation fusionnelle (pour l'enfant qui est angoissé à l'idée de quitter sa maman, c'est l'univers familial qui protège), le désir de demeurer dans une relation fusionnelle et harmonieuse qui tire vers sa famille, et il existe aussi le désir d'aller vers l'exogamie, vers le dehors, vers la société pour se frotter à d'autres… Ce conflit au moment de toute croissance est exacerbé, et je pense que ce que vous avez donné à entendre à partir de la difficulté de vivre cette formation, et en même temps ce que vous avez exprimé du plaisir est associé au fait que c'est un moment de croissance dans la personne.

***Changement, cheminement, itinérance…***

Je voudrais réfléchir un petit peu avec vous maintenant sur cette problématique du changement car il en a été beaucoup question dans les ateliers. Cette idée de croissance a été associé aux aller-retour difficiles entre le travail de formation et les lieux de la formation, entre la famille et les lieux de la formation, entre les différentes institutions, sur la difficulté de se positionner dans l'institution. En d'autres termes, on ne sait plus trop "où on en est", même si on le sait en réalité, mais ce sont les autres qui ont l'air de vous regarder autrement. On ne sait plus trop qui on est à cause de cette itinérance - c'est un terme que j'ai entendu - et, si on parle de parcours personnalisé ou d'itinéraire personnalisé, nous savons en même temps c'est une "errance".

On sait bien que tout cheminement, toute avancée, tout chemin n'est jamais linéaire, de même que l'apprentissage n'est pas linéaire, c'est un apprentissage de la vie, un apprentissage de soi donc c'est en même temps une errance. C'est sans doute pour cela que l'on emploi le néologisme "d'itinérance" que constitue le cheminement vers soi et vers sa pensée à travers la rencontre avec la pensée d'autrui. Rencontre avec des modèles théoriques multiples, car en vertu de la complexité de la réalité que nous savons tous les uns et les autres, on ne peut pas se contenter d'une seule théorie. Je pense que ce que j'ai entendu ce matin à propos des méfiances envers les théories est fréquent, c'est humain mais je pense que si on considère les théories comme des fictions, comme des hypothèses qui ont réussi, qui ne sont valables aussi longtemps qu'elles ne sont pas détrônées par d'autres théories, on s'en sert comme des instruments qu'on peut lâcher quand on en a trouvé des meilleures, en tout cas qu'on peut associer à d'autres. Une théorie, c'est une fiction qui, de toute façon, est issue de la pratique, car une théorie n'est jamais quelque chose qui tombe du ciel ! On peut donc prendre ses distances par rapport aux théories tout en sachant, encore une fois, qu'elles sont des outils indispensables qui nous aident à penser et que sans leur aide on reste dans le magma ou dans le nuage informe dont parle Michel Serre : « Ecrire vient mettre de l'ordre dans le nuage de la pensée informe. »

***« Au fond, qu'est-ce que je viens chercher ? »***

J'en revient donc à cette itinérance que constitue le cheminement vers soi et vers sa pensée à travers la rencontre avec les modèles théoriques, et à travers la démarche de l'écriture qui, plusieurs d'entre vous l'ont dit, nous renvoie à nous-mêmes et à notre histoire. Le changement, je l'associe aussi à un passage, et des changements extrêmement profonds et graves ont lieu par exemple, pour les enfants qui entrent aux cours préparatoires, ou pour ceux qui passent du CM2 au collège, comme pour ceux qui entrent en seconde. Je pense que tous ces passages d'un lieu "habité" à un autre, sont des moments fragilisants et qu'il faut leur accorder énormément d'importance. C'est pourquoi, il est important d'accorder du prix et de l'attention aux commencements de la formation.

J'ai entendu parler de commencements de la formation qui avaient été, par certains d'entre vous, mal vécus parce que des précautions nécessaires n'auraient peut-être pas été prises. Il faut donc penser et prendre en compte l'épreuve des "commencements" pour les stagiaires en IUFM par exemple, en DUFRES, ou en tout autres lieux de formation. Pour les personnes comme vous qui ont commencé un DUFRES, pour les personnes qui deviennent chômeuses, ou pour les chômeurs qui retrouvent un travail, c'est un "commencement" qui demande un accompagnement particulier parce que c'est un passage, mais pour celui qui le vit, par delà les mots pour le dire, on doit se poser ma question : « C'est un passage de quoi à quoi ? »

J'ai entendu dans un atelier la question suivante : « Au fond, qu'est-ce que je viens chercher ? » On ne sait pas bien le dire, nous sentons au fur et à mesure que les mois passent que nous sommes en train de changer mais on ne sait pas trop dire ce qui change, et l'écriture est là pour essayer d'aller à la quête de cela. Vous l'avez également souligné, que vous vous entendez dire par des proches : « Tu n'est plus le(a) même ! » et ne pas prendre cela en compte peut créer un heurt, des difficultés… Ce changement est lié à un remaniement de l'identité et en même temps je voudrais me garder de parler de l'identité au singulier, ou bien insister sur l'idée que l'identité de chacun est plurielle. Il y a le Moi sexué, homme ou femme, il y a le Moi social, le Moi personnel, le Moi professionnel, le Moi familial, … et tout nos systèmes d'appartenance nous "construisent" un Moi spécifique. L'identité est toujours véritablement plurielle et, comme la formation elle-même est un temps de remaniement de l'identité, un temps de crise au sens où crise signifie en chinois "décision", il y a une double crise. Il y a changement quand il y a passage, il y a donc crise et cristallisation. Il y a quelque chose qui se cristallise et qui devient, du moins pour certains, clair comme un cristal, qui devient "dur" et palpable ; c'est un moment de décision.

Je me souviens, après avoir fait des études d'allemand, j'ai repris des études en Sciences de l'Education, et ce temps de reprise d'études à quarante ans passés, je l'ai vécu comme un temps de remaniement et de grand bonheur ; ensuite, c'est en écrivant, à la demande des Cahiers pédagogiques qui avaient sollicité des écrits sur les Sciences de l'Education que finalement j'ai trouvé que j'avais vécu ce temps de formation comme une seconde adolescence, comme un remaniement d'identité. Ce remaniement, je l'ai vécu à la faveur de la rencontre avec les Sciences de l'Education, tout particulièrement avec l'Histoire de l'Education, grâce à la rencontre avec Daniel Hameline et avec la psychanalyse. Ce remaniement d'identité est une expérience émotionnelle qui ébranle, et je crois que vous l'avez tous dit d'une manière ou d'une autre. En formation, on retrouve les copains et les copines et c'est une cassure souvent heureuse avec le milieu familial.

***« Vous réfléchirez aux dispositifs. »…***

J'ai eu envie de broder autour de ce Georges a dit hier matin, lors de la présentation, quand il a donné la consigne : « Vous réfléchirez aux dispositifs. » et deuxièmement : « Vous réfléchirez également à ce qu'a produit tout cela chez les formateurs en formation et chez les intervenants. » Je me suis dis que "tout çà !", et dans mon "Çà" il y avait tout ce qui remonte à l'enfance, qui est indissociable de ce qu'on a vécu dans l'enfance et qui a été enfoui ; "çà" qu'on a vécu souvent comme un déficit de reconnaissance. Car dans cette consigne du "travail sur Soi" était pour moi présente la problématique de la dévalorisation qui est souvent vécue à l'époque enfantine et qui a été plus ou moins enfouie, entre autre parce qu'on a trouvé d'autres moyens de reconnaissance. Ainsi, je pense que quand on va chercher autre chose, quand on cherche une validation ou bien quand on s'inscrit pour une validation, nous nous mettons en route vers quelque chose qui cherche à compenser des dévalorisation antérieures ; on ne sait pas trop ce qu'on cherche, mais on cherche autre chose, on est en quête…

Pendant la formation, à travers toutes les rencontres avec une pluralité de théories, avec une diversité de dispositifs, avec une pluralité d'intervenants, et surtout avec le dispositif IPF dont tout le monde a souligné l'importance et la centralité - quelque uns d'entre vous l'ont qualifié de "colonne vertébrale" - "çà" est réinscrit, "çà" est réécrit. Quelque chose de lointain, d'archaïque venant de l'enfance est réécrit, réinscrit et "çà" n'est pas pour rien, car cela est redessiné, reélaboré par le "Je" de la personne qui est contrainte de se demander : « Qu'est ce que je viens chercher là ? », mais aussi sans parfois qu'elle s'en doute : « Qui je viens chercher ? »

Je rappelle aussi quand on dit d'un enfant, d'un adolescent : « Il me cherche… », ou : « Il est constamment en train de chercher à m'agacer mais en même temps il cherche ma proximité… », nous sommes dans le même questionnement que celui que vous avez posé : « Quel fil rouge puis-je tirer et vers quel cap ? », c'est pourquoi l'écrire devient nécessaire car il permet de dépasser ces vécus d'infériorisation, de dévalorisation, et il permet de mieux cerner ce que l'on vient chercher, de s'interroger sur ces "quelques choses" qui ne collent pas à l'image qu'on avait de soi ou que les autres avaient de moi.

***Travail de l'écriture… travail sur soi…***

Le travail de l'écriture est un travail sur l'image de soi, or l'image est enfermante et au-delà de l'image c'est autre chose qu'il faut chercher : « Qu'est-ce que je me donne comme horizon ? Comment je me situe par rapport à l'institution ? », C'est une des vertus du *Journal institutionnel* qui permet de se poser la question et d'essayer d'y répondre. Je pense qu'en écrivant, en inscrivant, j'essaye de mettre de l'ordre, de construire du sens là où il y avait le magma, là où il y avait du chaos. C'est un besoin à un moment donné de sa vie, et peut-être chacun d'entre vous peut se demander ou peut constater des remaniements familiaux, des crises personnelles. Ces crises ne sont pas crées par l'entrée en formation, mais celle-ci a jouée un rôle de révélateur, de catalyseur vis-à-vis d'autres éléments ou événements qui étaient là. La formation a permis de cristalliser des choses qui étaient déjà en train de prendre forme.

En tous cas, en écrivant on construit du sens et c'est dans cette mesure qu'on change réellement et que l'on construit une réassurance identitaire. Je parlais tout à l'heure du groupe qui était un lieu de restauration narcissique à travers tout le travail, les rencontres, les dispositifs, … Mais plus profondément, je crois que la formation a un effet de restauration, de réassurance identitaire. Il est vrai qu'on n'est plus tout à fait le même après une formation "réussie", mais d'ailleurs la vie est changement et cela est heureux. Alors on peut se demander : « Qu'est-ce qui a agit ? Qu'est-ce qui a fait des effets ? ». C'est vraisemblablement tout un ensemble qu'il est cependant important d'essayer de démêler en l'écrivant parce que la pensée se construit aussi en écrivant, mais on fait cela tout en sachant qu'on arrivera pas à capter toute la richesse du processus, et que c'est sans doute bien comme cela !

***« Tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais déjà trouvé. »***

Puisque j'ai insisté sur cette idée de changement, je vais l'articuler à la question que j'ai entendu poser dans un atelier : « Est-ce qu'il est bon pour le formateur intervenant de parler, au début, des changements que les stagiaires vont connaître en leur prédisant même parfois des changements brutaux ? » Je ne pense pas que cela soit vraiment nécessaire car le stagiaire qui vient s'inscrire à une formation de ce genre sait, sans le savoir, qu'il est sur une trajectoire où il cherche quelque chose. J'en viens presque à parodier la phrase de Pascal qui s'applique dans un autre domaine : « Tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais déjà trouvé. », car on cherche quelque chose, mais on sait au fond de soi ce que l'on cherche. Donc je pense que la personne qui vient dans ce type de formation est potentiellement en quête de quelque chose et qu'elle pressent que quelque chose arrivera. Elle sait qu'elle est en route vers quelque chose qu'elle ne connaît pas, et que le formateur ne connaît pas non plus. J'en déduis de ce propos une conséquence méthodologique que les formateurs connaissent bien, *c'est la difficulté d'accompagner chacun à son rythme avec un cadre qui vaut pour tous,* car la difficulté est de joindre et d'articuler le particulier au général. En tous cas ce qui me paraît important, c'est l'idée de "rythme" qui a été souligné dans les différents groupes, car la singularité de chacun n'est pas seulement dans sa façon de penser, elle est aussi dans son rapport du temps, et dans le temps de maturation. Ainsi, il est bon de se demander, par exemple, s'il est "normal" que tout le monde rende son IPF au même moment.

***L'accompagnement ne tient que par la personne qui le met en œuvre…***

La question du rythme pose la question de la qualité de l'accompagnement qui est une manière d'être, de faire et d'organiser *mais qui ne tient que par la personne qui le met en œuvre*. Je voulais insister sur cette qualité de l'accompagnateur, car je pense que l'importance de la personne, des personnes qui accompagnent le stagiaire est capital car une formation est toujours constituée d'un temps de déconstruction et éventuellement d'un temps de reconstruction, et ces deux temps sont des temps de fragilité. Ce matin vous parliez de déstabilisation avec des comparaisons tout à fait parlantes, par exemple quand on marche on lève le pied et on porte le poids du corps en avant ; c'est un instant en déséquilibre qui va être "rattrapé" de manière dynamique par un autre temps de déséquilibre, …. Tout apprentissage, toute formation est un temps de déconstruction et de reconstruction de l'identité personnelle et professionnelle, et c'est pour cela que je pense qu'il faut s'interroger sur l'aide que l'on peut apporter à celui qui se forme, mais aussi sur ce qu'on cherche en tant que formateur quand on aide l'autre, et ainsi se pose la question de la qualité du compagnonnage : « Qu'est-ce qu'aider l'autre ? » Vouloir aider l'autre c'est vouloir le confronter à son incapacité, à son infériorité, donc dans le "vouloir aider à tout prix", de proposer des dispositifs, une présence qui va permettre à l'autre de se réassurer et de se reconstruire. Plusieurs d'entre vous ont dit que leur démarche d'écriture a été facilitée par la présence du formateur ou du tuteur qui était disponible pour travailler avec eux. Mais cette aide est-elle condescendante ou bien est-ce qu'elle véritablement un compagnonnage ? C'est tout le problème du soutient.

***Le GAPP… les S au S…***

J'ai prévu de parler du groupe structurant à partir de la remarque faites ce matin à propos du fait que le Groupe d'analyse des pratiques professionnelles (GAPP), n'était pas toujours structurant. Je pense que le groupe peut-être porteur et contenant, mais il est aussi lieu d'élaboration de la pratique et pas seulement lieu de "déversement" de parole voire parfois de "noiement". Le GAPP à mon avis, c'est un temps de soutient collectif sur une situation choisie. Au premier temps, celui du déversement de la parole ou de la plainte, succèdent d'autre temps, selon une méthode et dans un cadre. Et je crois que ce qui est structurant et qui permet à la pensée d'avancer et de ne pas tourner en rond, c'est un cadre sous la forme d'un contrat (règles de solidarité dans la recherche de compréhension, règle de non-conflictualité où chacun ne cherche pas à avoir raison, contrat de confiance et de confidentialité). Les groupes de Soutien au Soutien (S au S) que j'anime sont construit sur la base du volontariat, et pour moi, se pose alors la question dans les dispositifs que vous avez mis en place du volontariat des participants.

Mais celui qui s'engage dans la formation que vous proposez sait à quoi s'en tenir, et je défendrai les GAPP parce que je crois beaucoup en la vertu de ces groupes d'analyse de la pratique, mais il est nécessaire qu'ils fonctionnent suivant un cadre précis et selon une méthode. Je crois que ce qui aide à avancer, c'est d'abord et avant tout, la méthode. Dans les groupes de Soutient au Soutient (S au S) le premier temps est constitué par "le dire des difficultés", "le dire des blessures narcissiques", "le dire de la plainte". On déverse dans le groupe ce que l'on a à dire, on y déverse sa souffrance. Le deuxième temps, le plus important est le temps de la recherche d'intelligibilité, la recherche d'élucidation. Et, après que la personne ait exposé sa situation, avec ses mots, en quelques minutes, les collègues lui posent des questions pour en savoir un petit peu plus.

Dans le contrat de recherche collective, il est dit explicitement que la situation qui a été initialement présenté par une personne devient la situation de tous, et d'ailleurs une des tâche, lors de ce deuxième temps, est de reconnaître des éléments semblables à ceux qu'on a vécus ailleurs. Comme la personne qui l'a vécu sait mieux ce qui s'est passé on lui pose des questions pour en savoir plus, même si des éléments on été reconnus comme commun à d'autres situations vécues en d'autres lieux par d'autres membres du groupe. On fait alors des hypothèses sur ce qui peut bien être à l'origine de la difficulté. Vous pouvez imaginer ce que cela peut être, mais en même temps que la recherche d'intelligibilité l'animateur, psychanalyste la plupart du temps ou psychologue clinicien, propose aussi des notions, apporte des bouts de théories comme par exemple celle de "l'identité négative", à savoir le fait que chaque enfant a tendance à faire de la partie souffrante de son Moi, le tout de son identité. Par exemple, une hypothèse que peut apporter l'animateur sera : *« Peut-être que cet enfant vit quelque chose de tellement douloureux qu'il s'assimile à cela, qu'il ne peut plus en sortir. »* Il propose alors un outil psychologique : "le regard tripolaire" qui consiste à non plus identifier l'enfant agressif ou qui dérange continuellement ses camarades à un enfant agressif avec lequel il n'y a rien à faire, mais à voir qu'il y a en lui une dimension "accidentée". Ce quelque chose d'accidenté dont on a pas, en ce lieu-là, à chercher son origine, mais dont on peut faire l'hypothèse que, si ses parents sont entrain de se séparer ou si son père vient d'être interné ou que sais-je, il y a quelque chose d'insupportable pour cet enfant, donc il est blessé à l'intérieur de lui : c'est cela que l'on appelle "une dimension accidentée". C'est cela qu'il nous donne à voir à travers, ou bien son refus de travailler, ou bien son mutisme, ou bien son agressivité exacerbée ; ce qu'il donne à voir est, de fait, une "organisation réactionnelle" : c'est une expression de sa souffrance qu'il nous donne à voir. Le troisième volet, c'est s'efforcer, pour l'adulte, de penser, d'imaginer que cet enfant, comme tout être humain, a malgré cela, une dimension intacte de vie qui demande à être accompagnée ; c'est "l'ouverture du regard". Premièrement, il y a une dimension accidentée, deuxièmement l'être s'organise de façon réactionnelle, mais troisièmement il existe en lui une dimension de vie intacte, un potentiel de croissance" qui demande à être accompagnée.

***Croire en l'éducabilité***

Cette approche méthodologique participe d'une éthique et s'appuie sur la croyance en l'éducabilité. Françoise Dolto disait : « Qu'il ne faut jamais désespérer d'aucun enfant. » Mettre des mots sur ce que vivent les enfants aide à les voir autrement. Dans ces groupes on s'efforce de faire cela, c'est-à-dire de remettre l'enfant ou le collègue (qui peut avoir un problème avec la personne qui expose à l'intérieur de l'institution), de redonner à la personne dont on parle en son absence, une dimension de vie, au lieu de penser qu'elle est bloquée. Alors à partir des hypothèses qui ont été faites, le regard respectueux, et le non-jugement, on constate au fil du temps une capacité du groupe à lever chez les participants "l'empêchement de penser" qui se source dans l'émotion, dans l'envahissement émotionnel. Le groupe développe ainsi la capacité à accompagner l'adulte dans une perspective d'évolution positive, donc à voir l'autre en développement et en même temps, naturellement, on en prend aussi pour soi.

La capacité du groupe à changer est apportée par la capacité de l'animateur à localiser ou plutôt à faire l'hypothèse de localiser l'inacceptable dans l'histoire du sujet mais cela sans aller fouiller car ce n'est pas une psychanalyse ! Ce travail se situe volontairement entre pédagogie et psychanalyse. Le groupe est comme un entre-deux, un intermédiaire, mais il a quelque chose de structurant et il permet l'élaboration de la pensée à travers une méthode précise. Ce n'est seulement qu'après la recherche d'intelligibilité qu'on passe au troisième temps qui est la recherche du modifiable, c'est-à-dire : « Qu'est-ce qui pourrait agir pour que la qualité de la relation évolue ? » Le groupe est alors le lieu ou quelque chose s'est passé, car quand la personne retournera sur le terrain elle aura à sa disposition un autre regard, des hypothèse d'intelligibilité, des hypothèses d'action, et des accompagnants internes (les autres membres du groupe). Le groupe est à la fois un temps et un lieu intermédiaire où la réalité psychique, où l'intériorité des uns et des autres et la pensée des uns et des autres, rencontre la réalité extérieure. Cet espace intermédiaire est aussi un espace de jeu, une sorte de "terrain transitionnel" tel qu'en parle Winnicott, une aire de créativité et aussi une modification potentielle parce qu'on entrevoit de nouvelles orientations possibles. Cependant cela n'est porteur qu'a condition de se situer dans des temps longs, car tout cela ne se produit pas par "un coup de baguette magique" et cela ne se produit pas toujours aussi distinctement.

Voilà donc les réflexions que je voulais donner à propos du cadre dans le groupe, à partir de ce que je connais, ce que j'essaie de pratiquer aussi et qui est théorisé, pensé dans la revue que nous éditons *Je, est un autre* (AGSAS - 2, Place du Général Koënig - 75017 - Paris) deux fois par an.

\*\*\*

**Débat après l'intervention de Jeanne Moll**

**Annick Maffre (Formateur de formateurs - Avignon) :** Par rapport à la question du plaisir et du rapport au groupe, je trouve que nous formons ici un groupe un peu particulier car s'en est un sans en être un ! Nous avons seulement en commun de travailler dans un même dispositif ; dispositif qui présente en outre des variations importantes d'un centre à un autre. Je suis personnellement partie prenante dans ce dispositif depuis déjà un bon nombre d'années, et chaque année, les gens changent, non seulement les formateurs en formation, ce qui va de soi, mais aussi les intervenants dans la formation. Certains sont là depuis longtemps alors que d'autres sont nouveaux, mais globalement "nous" sommes toujours là. Cette rencontre avec des gens qui travaillent dans le même dispositif est toujours un apport pour ce que je fais dans mon travail. Quelles que soient les personnes qui participent à ces rencontres, et ces présentes rencontres ont la particularité d'en rassembler beaucoup plus que les précédentes, je trouve qu'elles présentent une dimension que je ne connais personnellement pas ailleurs. Les autres groupes que je connais sont des groupes qui "fixes", qui ont une finalité bien affichée, et qui évoluent parce que les gens qui les compose changent. Ici, il s'agit d'un ensemble de personne rassemblées autour d'une même préoccupations plus que d'un même travail.

**Jeanne Moll :** Annick parlez-vous du grand groupe qui se retrouve maintenant ou bien des groupes particuliers liés aux différents centres de préparation ?

**Annick Maffre :** Je parle en particulier de ce qui nous rassemble aujourd'hui, c'est-à-dire ce que l'on appelle les F3F. En discutant au repas de midi je demandais aux personnes qui étaient à mes côtés : *« Est-ce que vous savez pourquoi cela s'appelle F3F ? »* Ce sigle a une histoire, mais il n'est pas certain que beaucoup de personnes ici présente la connaisse, mais cela en définitive importe peu… En vous entendant parler de groupe et de plaisir d'être ensemble, je trouve que nous formons ici un groupe qui a des particularités que je ne connais pas ailleurs.

**Jeanne Moll :** Vous pourriez tenter de définir ces particularités ?

**Annick Maffre :** Je pense que c'est d'abord de travailler dans un dispositif qui lui-même évolue et qui évolue parce que les personnes qui font partie de ce groupe décident ensemble qu'il doit évoluer. La particularité de ce groupe n'est pas tellement lié aux personnes qui le compose mais plus à une préoccupation. Certes comme Georges l'a rappelé hier en introduction, il y a des "pères fondateurs" qui ne sont plus là et qui ont comptés énormément ; certains d'entre ceux qui ont pris leur suite sont ici, d'autres sont absents… Il y en a d'autres qui sont là depuis peu de temps et qui cependant comptent énormément car ils y apportent vraiment des choses nouvelles qui permettent d'évoluer. La dynamique de ce groupe est effectivement bizarre car elle est lié à la fois aux personnes, à ce que chacun apporte et aussi à des choses qui ne sont pas liées aux personnes, mais plutôt très fortement lié au dispositif dans lequel nous travaillons : en particulier, le fait de fonctionner dans un réseau inter-régional, pour un diplôme délivré par plusieurs université avec une volonté de faire la même chose en acceptant les différences que nous sommes toujours prêt à discuter et à accepter.

**Jeanne Moll :** Il y a une histoire de liens dans ce que vous avez évoqué, dans la synchronie et dans la diachronie aussi. La question était posée en fin d'atelier ce matin : *« Quels sont pour nous, formateur de formateurs, les apports du travail d'accompagnement des stagiaires ? »* C'est resté une question et je crois qu'il faudra que vous y reveniez car elle me paraît être liée aux fondements des liens du groupe que vous formez.

**Georges Chappaz :** Dans la suite de ce que vient de dire Annick, et ce que j'évoquais hier matin dans mon introduction, ces deux journées se déroulent dans un "espace intermédiaire". Cela est plus ou moins vrai à chaque F3F, je pense que celles-ci peuvent marquer une évolution particulière, avec à la fois cet aspect "bonne nouvelle" de la création d'une Licence professionnelle, mais avec la conscience que cette création pose la question du devenir de la vie du réseau tel qu'il fonctionnait jusqu'à présent. Nous nous trouvons de mon point de vue devant une "injonction à bouger". Nous avons fait un choix de déposer un projet de Licence professionnelle qui était peut-être "obligé" dans le contexte, mais l'existence de cette licence nous pousse aujourd'hui à réfléchir sur d'autres bases, à faire des choix. Je pense que nous sommes devant une série d'interrogations qui peuvent se résumer sous la question : *« Comment continuer ensemble tout en étant forcé de "continuer sur des bases différentes" ? »* Continuité et rupture ? Car depuis des années nous n'avons pas fait que travailler sur un modèle commun, et cette une "nouvelle donne", il va falloir qu'on la traite et qu'on soit capable de la prendre "à bras le corps".

D'abord il y a le fait qu'aujourd'hui un seul des centres de préparation (Avignon) est habilité à délivrer la "Licence Pro", puis il y a le fait qu'une licence cela se fait *a priori* en un an avec environ 400 à 450 heures de formation, alors que le DUFRES se fait sur deux années avec environ 600 à 650 heures de formation. Ensuite, il va falloir accueillir des étudiants en formation initiale arrivant seulement avec un DEUG, sans expérience, ni connaissance des arcanes de la profession de formateur alors que le DUFRES s'adresse à des professionnels de la formation … Nous nous trouvons donc devant de nombreuses inconnues. C'est un vrai "challenge" pour le réseau que d'arriver à prendre réellement en compte ces question, au titre du réseau et pas seulement en tant qu'agglomérat de centres de formation de formateurs.

Notre idée forte dans le réseau a toujours été d'institutionnaliser et d'instituer une pratique de formation liée à une représentation qu'on avait du métier de formateur, et la "bataille" autour de l'homologation du diplôme au niveau II en a été la preuve, car la représentation du métier dont nous sommes porteur n'est pas, et de loin, partagées par les autres acteurs du domaine de la formation. La création du réseau s'est faite autour de l'idée "qu'on est plus forts à plusieurs", pour présenter une maquette commune d'un dispositif spécifique.

Pourtant, travailler en réseau est plus difficile que de travailler tout seul dans son coin : il faut négocier, s'entendre, travailler sur les représentations communes, accepter les différences et les expérimentations, et comme le disait Annick : « évoluer et négocier, et ne pas accepter "l'inacceptable". » Le travail en réseau crée des liens et cela est important, il nécessite des investissements considérables en temps humains, en énergie pour les déplacements, pour la prise en compte de l'autre… Il nécessite également des investissements financiers alors que les financements sont toujours problématiques, … Il y a dans ce qui nous rassemble quelque chose qui est de l'ordre, tout à la fois d'une "visée politique", d'une téléologie, d'une visée éthique, et d'une visée institutionnelle. D'une certaine façon, avec la licence professionnelle, on peut se poser la question de savoir si on n'a pas atteint partiellement ce but de l'institutionnalisation, mais si ce but atteint ne risque pas de saper la dynamique dans laquelle nous étions…

**Françoise Bréant :** Cela me fais penser au livre *Crise, rupture et dépassement (Ren& Kaes)*, c'est le but de la crise que de permettre un dépassement, mais tu dis cela sur un ton grave alors que je sens dans cette situation plutôt une ouverture. Mais en effet, peut-être que le cadre de la licence sera vécu comme une contrainte par rapport à ce que nous avons vécu jusqu'à maintenant. Mais la contrainte va peut-être également nous obliger à inventer des choses. Jusqu'à l'année dernière, dans les F3F, les stagiaires étaient seulement des "invités", car les F3F n'étaient pas prévues spécifiquement pour eux et n'y était pas "pensé" de travail entre les stagiaires et entre les formateurs.

Personnellement, j'ai été très satisfaite des compte-rendus qui ont été faits par les groupes ce matin, et il ressortait des rapports quelque chose de vraiment vivant tant du côté des stagiaires que du côté des formateurs. Le groupe des formateurs de formateurs en regard de celui des formateurs est ici peu nombreux. Cela est nouveau, sans doute grâce à cette nouvelle "formule" que j'ai trouvé très riche, très agréable, très vivante, foisonnante et structurée. J'ai donc l'impression qu'il y a quelque chose de fort qui s'est passé pendant ces deux jours et qui me semble être le ferment et le potentiel créatif qu'on peut avoir pour se saisir du cadre de la licence professionnelle.

**Dominique Rey (Formateur de formateurs - Avignon) :** Je retiendrai pour ma part deux ou trois choses. Premièrement, on voit aujourd'hui fonctionner un groupe et quelqu'un d'extérieur pourrait imaginer que cela a toujours été comme cela. Cependant, je me rappelle des F3F où nous n'étions pas été très nombreux, et où cela n'était pas forcément très dynamique… D'ailleurs après les dernières F3F à Toulouse, nous nous sommes demandés si cela valait le coup de faire ces présentes rencontres. Je me rappelle aussi une époque plus lointaine où il y a eu un DUF à Montpellier, un DUFA en PACA, et rien à Toulouse ; puis je me rappelle l'époque où nous nous sommes dit qu'on allait faire un DUFRES tous ensemble et c'est pour cela que je crois qu'il ne faut pas avoir peur de grandir et de bouger.

Avec l'introduction de la licence dans le panorama, je crois que cela ne sera pas forcément très simple mais le potentiel de tous ceux qui sont ici et de tous ceux qui ont fait cette histoire, des équipes pédagogique et des stagiaires qui parfois s'intègrent dans les équipes pédagogiques à l'issue de l'obtention de leur DUFRES est là aussi pour appuyer et garantir des évolutions positives.

Je voudrais par ailleurs demander à Jeanne Moll qu'elle approfondisse un peu l'idée qu'elle a effleurée lorsqu'elle a dit qu'il n'était pas bon en début de formation qu'un responsable prévienne les stagiaires qu'il y allait avoir des changements parfois important ; qu'ils n'allaient pas finir dans l'état où ils se trouvaient au premier jour de la formation, et cela pas seulement sur le plan des compétences de formateur. Je ne me suis pas reconnu dans ce positionnement, et j'aimerais que vous puissiez argumenter votre position pour me faire peut-être changer d'avis.

**Patrice Bouyssières :** L'interrogation de Georges est intéressante, car il faut dire que cela sera la première licence de ce type qui existera en France, et, il faut qu'on invente la forme de cette licence "Formation de Formateur".

**Jeanne Moll :** En réponse à la question de Dominique Rey, j'argumenterai certainement pas suffisamment en reprenant ce que j'ai dis, c'est-à-dire, que les stagiaires devinent qu'ils vont changer car s'ils viennent dans cette formation, c'est qu'ils sont en quête de quelque chose. Ils savent, sans le savoir, mais ils sont en route vers quelque chose ! Je pense qu'il est prématuré que le formateur se mette dans une "position de savoir" en disant : « Vous allez changer et attendez-vous à changer beaucoup ! » Je pense qu'il ne peut qu'impressionner et impressionner pas forcément positivement ; d'ailleurs j'ai entendu des personnes qui ont dit ce matin : « Moi, je n'ai pas changé, je n'ai pas envie de changer et je ne changerai pas ! », alors méfions nous de trop présumer de ce que deviendra l'autre. Certes, l'expérience des années précédentes nous enrichie mais en même temps je pense qu'on a à se préserver d'une "position de savoir" par rapport à l'autre, même s'il est vrai que cette position traduit quelque chose qui est "généralement vrai". Je pense que ce qui est essentiel, c'est d'abord d'être dans une position d'étonnement, c'est-à-dire "d'attente étonnée" devant chacun, en présence de chacun. Si on se souvient d'avoir été comparé à nos frères ou à nos sœurs en étant enfant ce qui est une expérience difficile, on risque en formation de revivre cette expérience de manière douloureuse, et je pense que ce n'est pas le but recherché…

Ce qui est important dans l'accompagnement, c'est d'être dans une disponibilité, dans une attente non prédictive. Je pense que c'est cette ouverture à l'autre, "être dans l'ouvert face à l'autre", c'est-à-dire sans prétendre "savoir sur lui". Et puis après tout, si nous croyons au précepte "deviens qui tu es", si changer cela n'était que devenir ce qu'on est, alors à ce moment-là qu'est-ce que changer ? C'est, de mon point de vue, tout simplement s'inscrire dans la vie, se développer, "déplier" quelque chose de soi…

**Marie Florès :** Je voudrais poursuivre le raisonnement car cela n'est pas incompatible de mon point de vue de mettre en garde, les stagiaires sur les "risques" potentiels. A ce moment-là nous sommes "dans une première rencontre" au sein de laquelle va se décider entre le stagiaire et l'équipe éducative, si oui ou non, il va s'engager sur deux années dans cette formation. Il me semble, qu'à ce moment-là, c'est incompatible avec cette ouverture, cette capacité à s'étonner de notre part, de pouvoir dire et nommer le fait que, par expérience, : *« Attention, c'est une grande aventure, ce n'est pas si simple que cela, cela engage, et cela va produire du changement… »*

De ma place, c'est la moindre des choses que de dire ces choses là, en particulier car je pense que le DUFRES reste une formation qui a ses particularités, et qu'aujourd'hui, à l'heure où l'on parle beaucoup de formations "opérationnelles," "professionnalisantes", centrées sur des logiques de compétences, il arrive que l'on finisse par perdre de vue ce que peut recouvrir une formation qui vise, à l'échelle humaine, une transformation de la personne. Cette formation de formateur cache des choses beaucoup plus fortes que de "simples" acquisitions de compétences et on se doit, me semble-t-il, de prévenir les personnes qui s'y engage, de "mettre sur la table" les éléments et les enjeux du pari.

**Jeanne Moll :** Je suis d'accord avec les mots que vous utilisez et le fait de dire que c'est une aventure, et que l'on ne sait pas où on s'aventure. Tout est dans l'emploi et le choix des mots, mais vous avez dit : « Que cela n'est pas simple et qu'il est utile de prévenir et de l'affirmer » J'ai réduis sans doute, aussi mais je pense qu'il est nécessaire de dire : *« Vous vous engagez sur quelque chose de difficile, c'est une formation aux longs cours, ce n'est pas simplement une formation technicienne, et vous serez amené à parler de vous, à vous engager, à vous impliquer… »* Mais vous voyez que c'est quand même plus complexe que de dire : « Vous allez changer… » ou : « Il y aura de la casse ! » Tout est dans l'emploi des mots. Je pense que l'attitude d'attente et de disponibilité n'empêche pas qu'on dise par expérience que cela ne sera pas facile, que c'est une aventure dont les éléments sont connus, mais où les aboutissants restent encore, à titre individuel, à découvrir.

**Une formatrice :** Je voudrais rajouter que lors de l'entretien de sélection, il y a une question qui m'a, en tant que candidate stagiaire, sur le coup déstabilisé, mais que j'ai trouvé en même temps très intéressante : « Qu'est-ce que vous pensez que la formation attend de vous  ? ». Il est vrai qu'on est plutôt habitué à dire : « Qu'est-ce que vous attendez de la formation ? » J'avais trouvé que le fait d'inverser la question était très très riche, et en tous cas, cela m'a ouvert des perspectives.

**Patrice Bouyssières :** J'ai tendance à dissocier l'éducation et la formation, car dans la formation nous ne sommes pas dans la même mouvance, dans la même conception que celle de l'éducation. Il existe des formes possibles de formation, mais au bout du compte il y a une profession, il y a un but même si il est à "têtes multiples". Ce qui veut dire que dans ce cadre on ne part pas à l'aventure complètement, on ne rentre pas dans une formation de formateur pour devenir professeur ou pour devenir ébéniste mais pour devenir formateur. D'entrée de jeu, le responsable de formation averti qu'on n'est pas là juste pour acquérir des outils, et que les objectifs "on va essayer de les atteindre ensemble" que c'est n'est pas à proprement parler une "aventure", car il y a une direction et des objectifs.

**Jeanne Moll :** Vous avez raison de rappeler le contexte différent, et les démêlés qu'il pourra y avoir à partir du moment où on est dans la formation.

**Dominique Rey :** Marie Florés a parlé tout à l'heure de mise en garde, et Patrice Bouyssières disait "attention". Quand on dit : « Attention, ça va bouger ! », ce n'est pas forcément négatif ou une mise en garde "passive" ; je dirai plutôt que c'est un "accueil" à la volonté non exprimée, voire non consciente, de changement des personnes qui rentrent dans la formation. C'est leur dire que nous avons réfléchi au chemin qu'ils auront à parcourir : « C'est vous et surtout vous qui l'accomplirez ce chemin, et votre parcours sera possible car on fera ce qui sera possible pour vous accompagner, on vous aidera au changement que vous désirez… » C'est pas forcément l'injonction : « Il faut que vous changiez. »

**Jeanne Moll :** La discussion que nous avons présente l'intérêt de préciser au plus près la forme de l'accueil qui a une importance primordiale.

**Jean-Pierre Roger :** Vous dites tous que vous nous prévenez, nous formateur en formation, et que nous sommes tous prévenus. Mais le changement est beaucoup plus important que tout ce qui nous a été dit, car au moment où ils nous le disent, on n'imagine pas le changement dont il est question ; on "entend" mais on ne se représente pas qu'en réalité lorsqu'on est au bout du parcours, le changement est gigantesque.

**Françoise Bréant :** Toute cette discussion me fait penser à "l'aventure", mais si on pense à la quête que l'on peut avoir lorsqu'on vient chercher quelque chose en formation, on réalise que nous sommes un peu dans le brouillard. Il est vrai que si on va en formation c'est qu'on a envie de changer quelque chose, mais en même temps, je pense à l'ambivalence de la demande, à l'âge de celui ou celle qui "demande", c'est-à-dire qu'on a à la fois l'envie de changer et en fait peut-être pas du tout envie de le faire. On parle de "la déstabilisation, de la déconstruction", et en effet, pour qu'il y ait formation, donc une professionnalité supplémentaire, il y a quelque chose de l'ordre de la déconstruction nécessaire et de la reconstruction. Dans la demande implicite et inconsciente, on sait intuitivement qu'il va falloir déconstruire des choses, mais qu'il y a aussi une réticence, une résistance, voire un refus de changer qui se trouve aussi dans la demande de formation.

**Jean-Marc Guiraud :** Je voudrais témoigner de ce moment important du début, du démarrage. En fait l'attente première telle que je l'ai vécue, c'est d'abord et avant tout une mise en confiance car on arrive avec plein de doutes, d'angoisses, d'incertitudes ; avec un début de déconstruction, et tout de suite cela va très vite et ce que l'on recherche ce sont des repères pour ne pas se casser la figure… Ce que j'ai attendu, c'est un discours de remise en confiance, de réassurance pour pouvoir ensuite reconstruire. Cette remise en confiance qui me paraît essentielle, j'ai eu la chance de la trouver dans la formation que j'ai suivie.

**Pierre Hébrard :** Encore un mot à propos de cette question. J'ai l'impression que souvent la demande des stagiaires en début de formation est souvent en termes d'outils, de méthodes, voire de recettes. Ils disent qu'ils viennent là pour avoir des réponses, …. Personnellement, je n'ai pas l'impression de formuler des "mises en garde ", mais de m'inscrire dans un soucis d'honnêteté et de clarté du contrat que l'on passe, et je réponds souvent aux personnes qui me posent des questions que de toutes façons ils repartiront avec plus de questions que de réponses, et que si on leur propose des outils, cela sera surtout des outils de pensée et non des outils au sens "outils pédagogiques " ou des recettes du type "passe-partout". Quand je m'exprime, c'est plutôt pour tenter d'éviter des malentendus sur ce qu'on peut trouver dans ce type de formation, plutôt qu'en termes de mise en garde ou de « Attention, cela va bouger, accrochez vos ceintures ! »

**Georges Chappaz :** Parmi les questions que Jeanne Moll a soulevées tout à l'heure à propos de l'accompagnement, j'aimerais connaître le point de vue des stagiaires sur ce qu'ils attendent d'un accompagnement, qu'ils s'expriment sur : *« Quelles sont les qualités, les compétences, les caractéristiques d'un bon accompagnement et d'un accompagnateur compétent. »*

**Jean-Pierre Roger :** Nous en avons beaucoup parlé dans nos ateliers, mais si on ne l'a pas précisé dans le compte-rendu c'est que ce que l'on attend est complètement impossible puisqu'on a retenu deux qualificatifs : il faut qu'il soit à la fois "souple" et "rigoureux". Mais nous nous sommes très vite dit : « Comment dire à la fois être souple et rigoureux  ? », car ces termes semblent travailler en opposition, et c'est pourquoi nous n'avons pas osé aller plus loin.

**Jeanne Moll :** Je ne pense pas que ces deux termes soient incompatibles ou en opposition car la rigueur vient du cadre, vient de la méthode, et la souplesse pour sa part, c'est la liberté qui vous est proposée grâce à ce même le cadre. Nous disions tout à l'heure que le cadre augmente la productivité ; cela est vrai, mais c'est seulement en en faisant l'expérience qu'on le découvre. C'est une dialectique, un jeu, et il a été plusieurs fois question de jeu entre dehors et dedans, entre les personnes, entre le tuteur et la personne, entre réalité psychique et réalité extérieure, mais cette fois ci on en parle en termes de jeu entre "cadre" et "espace de liberté". Je crois que cela est à chaque fois à réinventer dans *l'in vivo* de la situation de la relation d'accompagnement. C'est pour cela qu'on peut faire des réflexions générales sur l'accueil ou sur l'accompagnement, mais il faut à chaque fois trouver les "mots qui touchent".

**Philippe Cheminé (Formateur de formateur - Aix) :** Je regrette de ne pas avoir pu participer aux ateliers étant en semi-convalescence, mais j'ai entendu ce qui s'est dit à propos de GAPP dans les ateliers, et je voulais dire que je suis tout à fait d'accord car j'en ai fait l'expérience dans le GAPP que j'animais dans le DUFRES, mais également dans un autre GAPP dans le cadre d'un DU d'Atelier d'écriture où, au fond, je me suis laissé envahir par le cadre dans lequel j'étais ! En particulier avec l'idée que dans un atelier d'écriture "plus il y a de contraintes plus on crée de la créativité". Je me suis appliqué ces idées à moi-même au sein de ma propre méthodologie lors des GAPP. Mais les bilans des stagiaires du DU d'Atelier d'écriture en fin de formation montrent que les critiques, les attentes ou les insatisfactions par rapport aux GAPP dans le DUFRES telles qu'elles ont pu être exprimées ici sont tout à fait fondées, en particulier l'idée que les GAPP ne doivent pas être que des lieux de "déversement de la parole".

**Pierre Hébrard :** Ce qu'on disait tout à l'heure de ces attentes qui peuvent paraître contradictoires entre rigueur et souplesse me faisait repenser Freud qui avait parlé de "métiers impossibles". Ces trois "métiers impossibles" étaient je crois, le thérapeute, le gouvernant et l'éducateur. Dans le domaine de l'éducation, de la formation, nous sommes dans "l'impossible" et pourtant nous l'exerçons. Il me semble que la contradiction est souvent autour de l'idée qu'éduquer ou former semblent être des choses relativement dirigées et dirigistes, et où on donne une direction, une forme, où l'on "transmet"… En même temps, si on décide d'en définir les finalités, on retombe souvent sur des notions comme "permettre aux gens d'acquérir de l'autonomie ", … C'est pourtant parfaitement contradictoire de diriger quelqu'un ou de lui transmettre quelque chose et de lui "donner" de l'autonomie. Cela veut donc dire qu'il faut à nouveau creuser cette question, et que la problématique est difficile à formuler, car arriver à penser la contradiction, c'est sans doute avoir une vision que les spécialistes appellent "dialectique " de ce travail sur soi et avec l'autre.

**Françoise Bréant :** Cette question me fais penser à une expérience où j'avais fait représenter dans une formation de premier cycle, comment les gens se représentaient le cadre et de le dessiner. Et ce fût très intéressant de réaliser comment chacun se représente le cadre : cela peut être quelque chose de bien fermé, qui a bien une forme avec des angles, ou que l'on peut représenter comme quelque chose de l'ordre du balisage, avec des petits tirets avec des trous de manière à ce que cela respire et ne soit pas quelque chose comme un carcan. Pour ma part, je fais la différence entre l'idée de "rigidité" et celle de "rigueur". Avoir des repères donne de la place pour l'invention, pour la surprise, pour ce qu'on ne prévoit pas, pour ce qui peut arriver de dedans ou ce qui peut arriver de dehors et qui après peut permettre de construire un chemin.

**Philippe Cheminé :** L'an dernier nous avions fait une enquête sur les différents type de GAPP dans les différents centres de préparation au DUFRES, et il avait été très frappant de se rendre compte à quel point tout les animateurs étaient très pudique sur leur méthodologie, sous prétexte (et cela fait partie de la déontologie) que ce qui se passe à l'intérieur du GAPP est "hors champ" de l'évaluation… Du coup, la méthode de travail de l'animateur, comme le GAPP lui-même était "hors champ" de l'évaluation et de la formation ! cette mise "hors champ" de la méthode est je crois à remettre en question.

**Un formateur :** Je voudrais revenir sur une notion du "chercheur", de cette personne qui vient chercher quelque chose, même si elle ne sait pas trop quoi ! Dans notre atelier il y en avait qui cherchaient le Saint Graal, et qui le cherchent toujours… Ceux qui venaient peut-être se chercher eux-mêmes, mais pour avoir cette démarche de chercheur il faut qu'ils arrivent à s'autoriser d'être chercheur, et ce n'est pas évident du tout !

**Patrice Bouyssières :** Jeanne Moll a dit : « La vie, c'est le changement  ! », et je suis d'accord avec cette affirmation, mais je crois qu'il faut ajouter : « La vie, c'est une certaine conservation. » Dans ce dernier cas nous serions dans l'idée que la forme serait quelque chose de très rigide comme l'a dit Françoise Bréant tout à l'heure et d'habitude c'est ce à quoi on pense, mais on peut aussi penser que la forme peut être quelque chose de mouvant qui évolue. Si on a à faire avancer une idée en formation de formateur c'est peut-être celle de cette forme mouvante qui permet de conserver, mais qui permet de changer.

On oppose parfois la forme au fond, mais le formateur et le fondateur sont deux opposés qui ne peuvent être dissociés, et le fondateur pourrait être appelé "l'éducateur". Cette idée de la signification du terme "fondateurs " devrait être travaillée au DUFRES : « Qu'est-ce qu'on fonde ? Qu'est-ce qu'on se refuse à fonder ? Qu'est-ce qui a été fondé pour qu'on puisse se former ?  … »

**Jeanne Moll :** Il me semble aussi important de souligner qu'il est nécessaire de penser le ET au lieu d'opposer : la forme et le fond, le changement *et* la continuité, … La vie nous montre que vivre c'est à la fois changer et conserver… D'ailleurs, la notion d'altérité porte en elle à la fois la notion du semblable et la notion du différent ! On est semblable par l'humanité qui nous rassemble et différents car singuliers. De même dans les formations du DUFRES vous mettez en avant l'idée du "penser et faire" : théoriser sa pratique et pratiquer sa théorie… La formation est d'ailleurs une dialectique entre rigueur et liberté, entre guider et "laisser-faire". Je pense que tout dans se qui a été discuté ici ces deux jours portait l'idée de "réunir" en lieu et place d'opposer.

**Georges Chappaz :** Oui, mais il est important de remarquer la difficulté du ET, car il porte en lui un forme de "mise en tension" entre des choses qui sont *a priori* différentes, si différentes parfois qu'elles représentent des oppositions. Par ailleurs également, il faut penser ces "mises en tension", non comme des "simples" coordinations, mais comme des choses qui crée du mouvement, du changement. Cette tension entre des "pôles" souvent si différents provoque le mouvement : quand il y a stabilité, elle ne peut être que dynamique, un peu comme quand on monte sur un vélo, on ne peut rester en équilibre que parce qu'on roule !

**Patrice Bouyssières :** Remarquons que nous avons toujours du mal à définir le métier de formateur, et c'est aussi pour cela que l'on a besoin de dissocier, distinguer pour ensuite tenter de coordonner, rapprocher… Je ne résiste pas à vous faire partager le dernier terme à la mode dans la formation industrielle pour parler de la formation, on y emploi actuellement le terme : formatation !

**Georges Chappaz :**  Sur cette quasi provocation de Patrice avec une tentative ultime de mise en débat de ce vocable que je trouve personnellement horrible, je suis, en tant que gardien du temps, amené à vous ramener aux tristes réalités, à savoir que l'heure est venue de casser cette dynamique groupale et de suspendre pour une année ces F3F… Je remercie à nouveau Jeanne Moll d'avoir partagé le vécue de ces deux journées avec nous, et je remercie tous les participants pour la dynamique qu'ils ont permis de créer.

Je souhaite que nous soyons encore plus nombreux, si cela est possible, aux prochaines rencontres F3F en 2001.

**ANNEXES**

**\*\*\***

**Textes préparatoires à la rencontre**

**envoyées aux participants**

**- Entretien réalisé par Georges Chappaz**

**- Entretien réalisé par Patrice Bouyssières**

**- Entretien réalisé par Jacqueline Bastouil**

**- Entretien réalisé par Dominique Rey**

**- Entretien réalisé par Françoise Bréant**

**- Entretien réalisé par Françoise Bréant**

**- Texte de réflexion sur les mémoires proposé par le SUFCO-Montpellier**

**- Texte présentant les divers dispositifs d'aides mis en place au SUFCO-Montpellier**

**- Liste des participants aux rencontres F3F - 2000 à Marseille**

**Entretien réalisé par Georges Chappaz**

**(Stagiaire Aix-Marseille 1998)**

***Réaliser ses écrits, les soutenir et obtenir le DUFRES, c'est :***

« Aller jusqu'au bout, se redonner confiance en soi, mettre de l'ordre dans ses idées, donner du "corps" à ses idées, donner du sens… Pour moi, il n'y a pas eu à proprement parler de "découverte", mais une réappropriation. »

***Ecrire…***

Dans le travail d'écriture, j'ai eu une nouvelle fois l'occasion de me rendre compte qu'il suffit de "tirer un fil" pour que des choses "viennent", s'enchaînent et que se construise une réflexion qui prend peu à peu corps : c'est comme un accouchement…

Le travail d'écriture permet de se préciser à soi-même ses potentialités et de découvrir ce que l'on a déjà en soi : c'est une découverte de soi, une sorte de catharsis !  Le travail d'écriture nécessite de préciser ses choix, il amène à se positionner plus précisément : il est donc une manière de se définir.

L'intérêt de l'écrit au DUFRES, c'est surtout qu'il s'inscrit dans un projet qui doit faire bouger des choses en nous, qui doit transformer notre personne et amorcer un fonctionnement différent, nouveau…

***Ruptures et continuité…***

Malgré une facilité à écrire, mais à écrire des lettres à des amis, des copains, il a fallu que l'on me "botte les fesses" pour que j'arrive à écrire le type d'écrits demandés !

Cependant, j'ai vécu une rupture positive car j'ai pris de plus en plus de d'intérêt, puis même du plaisir car ce que j'écrivais devenait quelque chose de moi, quelque chose qui me concernais vraiment !

La difficulté ressentie vient d'abord des arcanes de la communication liées à un cadre institutionnel : communiquer à nos formateurs, au jury, à d'autres formateurs qui liront notre travail éventuellement, mais surtout on y découvre que l'on communique avec soi-même et c'est cela sans doute la principale difficulté.

***Les aides : dispositifs et processus…***

Ce qui a facilité mon entrée dans le type d'écriture, ce fut l'entrée par le coté "technique", le fait de commencer à décrire ma pratique, à la mettre en mots. C'est d'abord pas très amusant, mais c'est un début de construction de mise en cohérence.

L'aide au travail d'écriture vient surtout de l'aspect "extérieur" de celui ou ceux qui nous accompagne, que cela soit les formateurs ou les autres stagiaires : l'aide provient surtout du fait de la prise de conscience que ce que l'ont écrit est une pensée qui a déjà de la cohérence et qui porte en elle un questionnement.

L'aide qui aide, c'est celle qui fait ressortir, qui extirpe" du "magma" les idées essentielles, les différents points qui vont par la suite servir d'appuis, de piliers à l'ensemble de la construction.

Parmi les meilleures aides que j'ai vécu, ce fût le temps où nous avons présentés nos ébauches d'écrits à nos collègues DUFISTEs en petits groupes de 3 ou 4, et où nous avons exposé nos doutes nos difficultés, nos certitudes… et que les autres nous ont questionnés, nous ont aussi suggéré des pistes de travail, ont fait "sortir du magma" des idées que je n'arrivais pas à percevoir comme importantes. De fait "parler" son écrit procède d'une nouvelle transformation, d'une condensation, qui fait travailler la pensée de manière différente : c'est une nouvelle construction…

Parmi les aides, les ateliers d'écriture, que j'avais déjà pratiqués auparavant dans d'autres circonstances sont importants, car on s'y étonne soi-même, on y pratique des modes de pensée différents, on s'y fait "piéger" par soi-même et on s'y découvre comme on y découvre les autres qui deviennent différents… plus humains, les masques tombent… Il faut les démarrer très tôt et les relier ensuite avec le travail d'écriture "professionnelle". Ces atelier, sont également des lieux de parole et d'écoute où les échanges permettent de prendre conscience de la valeur de l'autre : on y travaille l'écoute, on y apprend à respecter la parole de l'autre et à l'apprécier !

***Les blocages …***

Par contre le fait de recevoir au tout début des injonction "normatives" sur ce qu'est un plan, une problématique, … c'est peut-être satisfaisant intellectuellement, mais souvent très bloquant : cela a été ressenti par beaucoup comme un obstacle supplémentaire plutôt qu'une aide.

L'écriture, dans le processus du DUFRES, me semble être une construction qui se fait en cheminant, et que le plan, comme la problématique émergent peu à peu eux aussi du "magma" : de fait on découvre la problématique presque à la fin, car c'est au fur et à mesure de l'écriture que l'on découvre "ce dont il est question". Parfois souvent on est amené à traiter une question bien plus fondamentale, cachée derrière la question que l'on se posait auparavant (N.D.L.R.. : Attention une idée peut en cacher une autre !)

***Les souffrances…***

Face à l'obligation d'écriture, nous avons tous vécu dans la souffrance : chacun dans la sienne, chacune différente… Ce travail est toujours vécu dans l'angoisse, comme un "pensum" ; beaucoup comptaient et recomptaient les pages. Pour moi, ce fut plutôt l'inverse, une fois engagée, j'avais du mal à me limiter, à faire des choix, à restreindre pour "rentrer dans la norme". Au bout du compte, ce fut un plaisir, mais ce ne fut pas le cas de tout le monde… Je pense en effet que dans le DUFRES, nous avions tous un "régler un problème" avec la "chose scolaire", et que de fait, c'est ce travail sur soi, ce "règlement de compte" qui est à l'origine de la souffrance et de l'angoisse.

***Le "rush" de l'arrivée…***

Au moment du dépôt des écrits ce fut tout à la fois un soulagement et une vague de regrets de ne pas avoir profité d'avantage de ce travail, de ne pas avoir profité d'avantage du cadre offert par le DUFRES. En effet, j'ai l'impression d'avoir au bout du processus, pressé par le temps, dans l'urgence de l'échéance, "triché" avec moi ; à la fois parce que l'on peut faire dire tout ce que l'on veut à l'expérience professionnelle et par le fait que je n'avais pas beaucoup de pratique et que j'ai été amené à en parler beaucoup !

En ce qui concerne la soutenance, je m'y suis bien trouvée car j'ai parlé de ce qui m'intéressait vraiment…

**La parole…**

 ***Le GAPP…***

C'est une démarche indispensable, mais qui reste trop superficielle et ne va pas assez en profondeur : souvent cela reste anecdotique, parfois "café du commerce". J'aurais aimé que cela soit plus structuré, plus "engagé", que l'animateur ne reste pas "neutre" !

Pour moi, le GAPP devrait être un lieu qui permette aux participants de découvrir la richesse qui est en eux, un lieu où des choses vécues comme compliquées deviennent peu à peu "simples", où des choses "banales" deviennent passionnantes à explorer…

Le GAPP devrait être un lieu d'où l'on sort en pensant différemment de ce que l'on pensait en entrant !

J'aurais aimé aussi qu'il y ai plus de relation entre ce "lieu de parole" et le processus d'écriture.

**Portrait chinois…**

***L'écriture :*** un Sphinx, une Jungle, une tour de Babel…

***La parole :*** un "Arc-en-Ciel" (la pluie et le beau temp)

**Entretien réalisé par Patrice Bouyssières**

**(Stagiaire Toulouse-Le Mirail)**

***Réaliser ses écrits, les soutenir et obtenir le DUFRES, c'est :***

C’était la première fois que je me livrais à un exercice d’écriture à propos de mes pratiques professionnelles. La partie empirique, d’observation et de relevé de données, c’était plus facile pour moi parce que ça touchait à mon travail. Se mettre à écrire c’était du stress. J’avais abandonné mes études très tôt et je me considérais comme une autodidacte. J’ai obtenu une validation des acquis pour pouvoir faire le DUFRES. J’étais alors Conseil en formation à l’ASFO.

***Ecrire…***

L’écriture m’est venue difficilement. J’écrivais, avant, mais de façon synthétique, pour mon job. Le travail sur les mots, le développement des idées, utiliser le bon mot, c’est plus difficile. Le langage commun, c’est différent du langage DUFRES et du langage de l’université. J’ai tout de suite, dès le début du DUFRES, suivi la méthode que PB nous a proposée, j’ai ouvert des dossiers, des parties, des chantiers d’écriture avec des idées, des résumés de lecture, des remarques, des relevés d’observation sur chaque dossier. Tout ça directement sur l’ordinateur, avec aussi un dossier sur le plan d’écriture, comme la partie de l’architecte. Puis, après, j’ai commencé à relire les parties, à les organiser, à trier les informations recueillies.

J’ai surtout écrit sur l’ordinateur entre les heures de travail, au bureau, mais aussi sur un bloc-notes, chez moi, au pied de mon lit où je consignais les idées qui me venaient parfois la nuit, ou au petit matin, en ayant toujours peur de les oublier si je ne les notais pas, alors que j’ai une bonne mémoire. Ensuite je mettais tout ça sur l’ordinateur dans les jours suivants.

Dans les dossiers, il y avait beaucoup d’écrits qui venaient de remarques de collègues, de stagiaires, de clients, que j’intégrais dans le registre des idées.

***Ruptures et continuité…***

Pour écrire, il faut dix pages pour une qui convienne. J’ai beaucoup écrit, je passais d’une partie, d’un dossier à l’autre en laissant poser, puis en y revenant.

Depuis le DUFRES, j’ai écrit des tas de mémoires, de rapports (et j’en suis à le seconde année de thèse en sciences de l’éducation), et je conserve la même façon de faire : mes dossiers, mes fourre-tout, j’y reviens, je laisse reposer en passant d’une partie à l’autre. C’est à la fois un besoin et une astreinte, parce que si on lâche trop longtemps, c’est difficile de s’y remettre et de retrouver le fil, de recoller.

Au moment de la réouverture d’un dossier, après quelques jours, là, j’ai souvent un effet de flash, d’idées qui viennent alors à maturité. J’ai beaucoup de flash aussi lorsque j’écoute les autres, je fais instantanément des liens avec ce que j’ai écrit. L’écoute et la communication avec les autres, ça ouvre des possibles que je n’aurais pas repéré sans ça.

***Les aides : dispositifs et processus…***

A posteriori, les principales aides que je repère sont celles du directeur de mémoire, le mien fut très critique dans le bon sens, mais aussi l’explication du comment s’y prendre, la méthode, les techniques d’organisation, très pratiques, le comment s’organiser, comment commencer. Puis aussi durant les interventions DUFRES, les échanges et les apports des intervenants, les échanges avec les uns et les autres. Le GAPP est sûrement un temps fort pour les apports en direction d’une future écriture. Par contre, pas trop l’atelier d’écriture, peut-être c’était spécial à Toulouse, ou particulier à notre groupe, ou à moi, mais je trouve que c’est difficile l’atelier d’écriture, parce que l’hétérogénéité c’est difficile à prendre à compte : certains avaient déjà participé à des ateliers d’écritures, d’autres avaient un rythme d’évolution rapide ou lent à ce niveau, les attentes et les besoins sont trop différents et même parfois contradictoires. Non pas que cet atelier ait été bloquant pour moi, mais plutôt neutre.

Par contre si blocage il y a eu, il n’a pas été trop puissant, mais c’est surtout dans la compréhension des différentes théories, des différents modèles que ça a été dur. On ne comprend pas tout de suite qu’il faut y revenir et y revenir encore. Parce que dans le DUFRES on ne peut pas faire semblant d’avoir compris : il y a le terrain qui attend et il y a aussi la soutenance, tous les suivis, en fait tous les moments d’évaluation formative qui ne disent pas leur nom. En fait c’est peut-être un peu bloquant au début, mais très vite c’est stimulant. Les difficultés viennent du fait que d’écrire avec des mots porteurs de soubassements théoriques, ça demande d’avoir assimilé ces soubassements. Cela vient peut-être de la grande diversité des interventions, le DUFRES ça arrose large, de la diversité du vocabulaire, des théories, autant de choses qui maintenant me semblent plus simples, plus liées. J’ai eu du mal avec les mots, le sens des mots, mais en même temps ça m’a intéressée de décortiquer le sens des mots, d’accéder à un langage plus approprié.

***Les blocages, les souffrances, le rush final…***

Au début, quand j’ai commencé, il a fallu que je me force à écrire avec l’impression que je n’y arriverai jamais, c’est plutôt douloureux parce qu’on ne sait pas si on pourra. Puis, le système s’enclenche, et on commence à y prendre du plaisir.

Puis il y a la fin, le rush final où j’ai passé toutes mes soirées pour la présentations, la relecture, les détails, avec l’angoisse de la soutenance et avec le moment de la remise du document avec un certain soulagement. Mais on a l’impression qu’on rend un truc pas fini. Quand on s’arrête, ça fait drôle, du vide, mais on ne s’arrête pas tout à fait car on écrit pour préparer la soutenance.

Autour, la famille, les amis, c’est un peu les deux côtés : on t’encourage, mais parfois on regrette ta non disponibilité. Le mois avant la soutenance, j’étais inaccessible pour les activités ludiques ou ménagères.

***La parole, le GAPP…***

J’ai eu beaucoup besoin d’échanges au départ, durant la maturation du projet, puis plutôt ensuite un besoins de faire lire ce que j’écrivais. Je me suis adressé à divers types de personnes et à des novices aussi, au travail, à ma mère, à mon directeur de mémoire. Les retours ont toujours été très intéressants, je ne suis pas susceptible à ce niveau : sur le sens des phrases, sur les mots… Mais je n’ai pas fait lire aux dufistes de ma promo ou très rarement. Je ne sais pas pourquoi, c’est pas venu. Alors que maintenant ou pendant que j’étais en maîtrise ou en DEA, c’était fréquent de se faire relire par les pairs. Peut-être aussi parce que dans le DUFRES j’étais la seule à être Conseil en formation, ce qui est une différence intéressante dans les GAPP mais pas pour l’entraide mutuelle à la lecture

***Portrait chinois…***

L'écriture : une limace ou un escargot, une climat continental avec des différences de températures terribles comme dans les déserts, une habitation troglodyte avec des trous partout mais aussi des souterrains, des boyaux dans la falaise…

La parole : un climat tempéré, doux, avec des échanges plus régulés.

**Entretien réalisé par Jacqueline Bastouil**

**(Stagiaire Avignon 1998)**

***L'IPF, un révélateur : j'étais capable d'écrire***

Je considère l'IPF comme le premier travail d'écriture que j'ai effectué. Il m'a permis de me positionner, d'extérioriser tout ce qui faisait partie de ma vie : il a surtout été un révélateur par rapport à l'écriture. J'étais capable d'écrire !

Dans cet exercice, le véritable moteur a été constitué par la particularité de l'animation de ce module : une personne pour la théorie et une ancienne dufiste pour l'expérience. Je viens d'un monde technique, je comprenais mal la terminologie universitaire, par contre, tous les éléments concrets donnés étaient clairs pour moi. La théorie c'est bien mais je n'étais pas au bon niveau d'entendement. Il faut, je crois, partir du concret pour ceux qui ne sont pas issus du monde des "intellectuels". Et puis, l'expérience "vécue" qu'on pouvait nous transmettre, ça me touchait et ça me rassurait. Il ne restait plus qu'à écrire !

Réussir à écrire cet IPF a représenté un encouragement pour la suite. A partir de là, je n'ai pas arrêté d'écrire. Je n'ai pas lâché ce fil.

***D'abord l'évaluation et ensuite la didactique***

Cette démarche du concret vers la théorie, amorcée par l'IPF, m'a servie à avancer. Je suis toujours partie de mon expérience et j'ai tiré le fil. Mais il faut commencer tôt et s'y tenir rigoureusement. Sinon, on prend du retard et l'écart se creuse. J'ai pu constater cela autour de moi. Si on n'avait pas écrit en première année, la 2e année, avec le module didactique qui est encore plus abstrait que ceux abordés en 1ere année, on décroche. En 1ere année, l'évaluation m'a paru relativement concrète et donc abordable. J'ai pu appliquer la théorie à ma pratique. Cela a constitué une étape progressive pour entrer encore plus dans la démarche DUF. Il me semble qu'ainsi j'étais plus en confiance pour passer à l'étape didactique qui est à un autre niveau d'abstraction. Dans cet ordre, ça m'a convenu.

***L'importance du contexte personnel et professionnel***

Quand on est monté d'un cran dans la difficulté, ceux qui avaient des situations professionnelles à peu près stables, en tous cas pas de problèmes financiers, arrivaient mieux à produire, me semble-t-il. J'avais un CDD, à mi-temps. C'était bien. Pouvoir libérer de l'énergie représente incontestablement une aide pour l'écriture.

En plus, j'avais le soutien de mon mari, de mes enfants et j'étais très déterminée.

***L'écriture et moi, avant, pendant et après***

Au départ, il y avait une grande distance entre l'écriture et moi. J'avais eu un bac technique (17 ans avant), j'écrivais peu et je ne savais pas ce que je valais. J'avais une grosse appréhension. L'écriture n'était pas naturelle pour moi.

Je me suis donc sentie en confiance dès le premier travail d'écriture. Je crois que j'avais capté la démarche : j'ai pris en notes tout ce qui me touchait, ce qui répondait à mes questions. Je prenais tout ce que je pouvais. Je venais pour ça, sans aucune notion dans les domaines abordés. Finalement, je crois que cela a constitué un atout. J'essayais de mettre en relation ce que j'entendais avec ce que je connaissais. Mais, malgré les écrits d'approfondissements validés, le mémoire a constitué longtemps pour moi quelque chose d'immense.

Comment j'écrivais ? J'ai écrit tout le temps. Et pour le mémoire, de plus en plus souvent. Je me levais le matin et je m'y mettais. La nuit, il m'arrivait d'aller noter des choses à 3 heures ou 5 heures du matin. A la fin, je n'avais plus la notion du temps. Le mémoire, on le fait l'été alors il y a moins de soutien, c'est dur. Si j'ai un conseil à donner c'est bien de ne pas hésiter à écrire ce qui nous vient où qu'on soit, ou d'enregistrer au dictaphone ce à quoi on pense. Surtout, prendre l'habitude de noter !

Aujourd'hui, l'écriture n'est plus une barrière. J'ai pris de l'assurance grâce au DUF. On peut même dire qu'il a été un détonateur vis à vis de l'écriture. J'écris d'ailleurs très régulièrement pour mon travail. On est en accord parfait l'écriture et moi.

***La démarche du chercheur***

Quand j'écrivais mes approfondissements et mon mémoire, je me sentais plutôt dans la démarche du chercheur. Je faisais sans cesse des aller-retour entre l'université, ce que j'y entendais, le centre de formation où je travaillais et les lectures que je faisais. En boucle. Je cherchais des passerelles.

Cette démarche-là, je la garde. Je l'applique toujours.

***Ce qui aide et ce qui pourrait aider***

Dans ce dispositif, je l'ai dit, ce qui m'a aidée c'est la mise en condition grâce à l'entrée progressive dans la difficulté (comprendre que je pouvais partir du concret, que ce chemin n'était pas interdit ni même dévalorisant), c'est réussir l'IPF puis l'approfondissement en évaluation. Il y avait des étapes.

Ensuite, l'aide est venue des accompagnements des tuteurs : leur présence, leurs paroles, leur écoute, leurs courriers, leur disponibilité. Grâce à cela, peu à peu, la didactique est devenue plus accessible. Le mémoire a avancé. Ils ont su guider, canaliser, mettre sur les rails, orienter et surtout m'éviter de me tromper de langage. Ils ont su m'aider à comprendre le jury qui allait lire mes écrits. Ce qu'il attendait.

Je dois ajouter que, parallèlement, je pratiquais le tai chi chuan qui m'a permis de mettre de la distance grâce au "lâcher prise". Pour intégrer ce que j'apprenais, je laissais "reposer". Ainsi, je fonçais moins, je laissais moins l'émotionnel prendre le dessus. Je crois qu'apprendre une technique pour prendre de la distance est important dans ce genre de travail. Il y a plusieurs techniques de ce type et les DUFistes devraient pouvoir en bénéficier.

Pour améliorer l'aide à l'écriture, je pense que des entretiens individuels tout au long de la formation seraient également bénéfiques. Il y aurait une écoute plus individuelle et cela conviendrait à ceux qui sont noyés dans le groupe et qui manquent de confiance. Cela les aiderait à mettre en mots les problématiques, à faire des liens entre leur pratique et la théorie étudiée dans un module ou un autre. Cela leur permettrait aussi d'exposer des problèmes personnels pas forcément exprimés et qui sont un empêchement à la production.

***Ecrire pour le DUF : des enjeux personnels***

Pou moi, écrire l'IPF c'était déjà un défi. Et le fait de faire le DUF aussi. Je voulais me prouver que j'étais capable de. Je savais que je l'aurai mais je savais aussi que j'allais en baver. De toutes façons, l y avait derrière cette démarche une très grande détermination. C'est une reconnaissance sociale pour moi. Je le voulais ce diplôme. Ma famille qui est dans les domaines de l'artisanat et de l'agriculture, était un peu dépassée. Les études, c'est pas leur truc. Mais ils étaient fiers que je m'élève !

Quant aux collègues, avec certains, les rapports sont difficiles encore aujourd'hui. Je crois qu'ils sont un peu jaloux et ils refusent toujours de lire mes écrits.

***L'écriture en portrait chinois***

un dragon : parce que c'est immense et que ça fait peur. Un dragon que j'ai pu vaincre !

une fleur : parce que l'écriture c'est la beauté mais aussi révélateur, libérateur, constructeur...

une plume d'oie : parce que l'écriture c'est noble, précieux, léger mais important, aérien. Cela donne des ailes !

*Nota Bene*

La personne "entretenue" a demandé d'apporter en complément les précisions suivantes :

« Quand je parle de l'art martial que je pratiquais à l'époque, c'est pour dire que, à ce moment là, pour moi, et pour l'écriture du DUFRES, ce a été, à ce moment précis, une aide… Ce type d'aide ne me semble pas généralisable ; c'est un outil de développement personnel parmi d'autres… »

« De même, quand je parle de la non-lecture de mon mémoire par le responsable de mon centre de formation, ce fait ne relève pas d'une quelconque mauvaise volonté, mais d'une impossibilité de cette personne à ce moment précis. »

**Entretien réalisé par Dominique REY**

**(Stagiaire Avignon 1998)**

***Réaliser ses écrits, les soutenir et obtenir le DUFRES, c'est*** :

Des études de secrétaire conjuguées à une formation d'Educateur sportif m'amènent au Dufres.

Les compétences et qualités exigées pour le travail d'écriture me semblent correspondre à celles liées à mon ancien métier ; c'est pourquoi j'entame le DUFRES avec sérénité… et pourtant …

Ecrire…

Début laborieux.

Pour que mon écriture se libère, il m'a fallu ne plus considérer la rhétorique écrite comme une simple transcription de l'oral mais prendre conscience qu'elle devait être un rendez-vous entre un langage de **traces** et un langage de **sons**.

Mes tuteurs – premiers lecteurs – ont été à l'origine de cette prise de conscience.

L'intérêt de rendre vivant, intéressant, un écrit (écrire pour les autres et pas pour soi) dialoguer par écrit ! – interpeller l'autre – mettre du son.

Ecriture – pensée plus juste

Si j'ai douté au début du DUFRES, de l'intérêt à réaliser autant d'écrits (1 IPF, 2 approfondissements, 1 mémoire + des travaux relatifs à chaque module), à posteriori je trouve cette **exigence légitime**.

En effet, se contenter seulement de la parole serait n'entendre qu'une transmission directe des pensées de chacun – abruptement. La parole active moins le filtre du raisonnement, c'est l'écriture qui, par la prise de distance, structure la pensée et oblige à la clarifier pour permettre une communication précise.

*Le filtre de la raison, constituée par la* ***pensée réelle additionnée à celle des autres*** *(théoriciens, …) permet d'écrire des choses plus justes et plus réfléchies.*

Ma première démarche d'écriture a été d'utiliser une méthode qui va **du plus simple** **au plus** **compliqué**. Les idées, j'en avais peu ou trop. J'étais dans l'incapacité de faire des choix. J'ai donc commencé par la mise en page : titres – sous-titres – puis, des mots – des phrases, et petit à petit les idées se sont formées et ordonnées (je suis revenue sur ces écrits, pour les améliorer, très souvent).

Ecriture – Droit de cité

La réalisation rapide et la trace matérielle de mes approfondissements et du mémoire (première année), m'ont permis d'être considérée par le groupe : **droit à la** **parole** (notamment en atelier d'écriture).

Cependant j'ai regretté qu'aucun stagiaire ne cherche à me lire pendant la formation – peut-être à cause d'une angoisse face à leur difficulté à écrire ?

Bon rédacteur – outils valables

Coin travail : Principalement ma chambre - équipée d'un bureau et d'une étagère remplie de livres sortis de diverses bibliothèques ou prêtés par des collègues.

Moments propices à l'écriture : le matin très tôt et le week-end.

L'outil : rédaction directe sur l'ordinateur.

La parole…

Dans les GAPP, je pensais trouver un lieu de parole : confondre et analyser mes pratiques professionnelles pour ensuite améliorer mon action.

Je n'ai pas trouvé ce lieu d'échanges : groupe petit (moyenne 5 personnes) – très longs silences – je me suis souvent demandée ce que je faisais là !

Pourtant, la prise de parole est chez moi aisée et facilitatrice de communication : "feed-back" (question-réponse, précisions, …). J'ai vécu ces GAPP comme des temps de thérapie de groupe, …

Ruptures et continuité…

Mon travail d’écriture du mémoire professionnel a été très difficile. Après avoir choisi un thème de travail et une problématique, je me suis trouvée **bloquée face aux difficultés à** **analyser ma pratique** par manque de recul – donc pas très objective.

J’ai décidé d’interrompre ce travail d’écriture (50 pages déjà réalisées !) pour aborder un autre sujet que je connaissais et appréciais davantage, et pour lequel j'avais une solide expérience (le sport).

Les aides : dispositifs et processus…

Mon Directeur de Mémoire

Les aides ont été multiples (collègues Dufistes, équipe des formateurs, entourage, … mais celle qui a été la plus significative est l'aide apportée par mon Directeur de mémoire : la plus grande difficulté du travail d'écriture est le manque de "feed-back". Ce formateur a su me donner ce retour. **Disponibilité** parfaite (tél., courrier, fax, entretiens face à face). Il m'a :

- guidée pour que je parvienne à me défaire de mes habitudes scolaires et professionnelles ;

- donné des **indications théoriques** et **méthodologiques** ;

- facilité l'accès à des ressources (livres, articles, …).

J'ai ressenti une **véritable collaboration**, autant sur le contenu que sur la manière de faire.

L'atelier d'écriture

Cet atelier est arrivé un peu tard dans ma formation (milieu de la seconde année) d'autant plus que j'avais entamé l'essentiel de mes travaux d'écriture la première année, … Néanmoins, il a été profitable quand je me suis intéressée à la **forme** et à l'**esthétique** de mes écrits : comment éviter les répétitions, les pléonasmes, … comment rendre les phrasesplus expressives, …

L’IPF

Outil précieux de ma formation, il a été un **fil conducteur** tout au long de ces deux années, me permettant de faire le lien avec les différents modules de formation. Je ne l’ai pas considéré comme un TRAVAIL d’écriture (cette dernière étant davantage liée au professionnel), mais plutôt comme un journal de bord, outil de synthèse et de bilan d’acquis, aide mémoire.

Les blocages…

L’angoisse éprouvée face à la somme d’écrits demandée m’a poussée à commencer très rapidement la rédaction des mes approfondissements pour m’en libérer au plus vite. Au début j’avais un besoin permanent de me faire lire pour me rassurer, puis j’en ai eu moins besoin … ma pensée devenant au fil du temps de plus en plus précise.

Blocages sur la terminologie de mots (expressions) nouveaux. Ce n'est que le temps qui m'a permis de les assimiler et de les digérer. (écoute, questions, lectures, relectures, confrontations de pensées, …).

Les souffrances…

La critique positive : elle a été relative à mon approfondissement en évaluation. L'exercice sembla facile et éclaircissant car il répondait à une demande de mon Institution. Du coup, je me suis mise à écrire rapidement et simplement. Peu d'aller-retour avec le Responsable du thème – travail presque trop facile ! J'aurais aimé plus de questions, des contradictions ; ceci pour m'améliorer, pour avancer plus loin dans la réflexion, …

La critique négative : décourageante, quand mon Directeur de mémoire a pointé que mon écrit manquait de "sel et de poivre" ! (de nombreuses heures de travail pour entendre ça !).

Difficulté à gérer ma vie de famille et la formation – souffrance pour mon entourage !

Portrait chinois…

*"Ecriture-Pyramide"* : glissement dans un dédale de couloirs – interruption du chemin – repères – détours – contours … arrivée salle du trésor !

*"Ecriture marguerite"* : plus je t'effeuille et plus je t'aime …

*"Ecriture tigresse"* : sauvage – puissante mais pas indomptable – peut s’apprivoiser.

*"Parole-tipi" :* plantée aisément – lieu d'échanges – déplacée rapidement.

*"Parole muguet"* : le temps d'un jour !

*"Parole-pie"* : Jase, s'envole – jacasse, s'envole … déplace des sons vivants.

**Entretien réalisé par Françoise Bréant**

**(Stagiaire Montpellier 1997)**

**Martial** a 42 ans.

Trajet avant le DUF : Diplôme de SUF de CO (Toulouse) BAC +4. Technico-commercial, puis consultant et formateur indépendant en informatique.

Trajet après le DUF :Toujours formateur indépendant 80 % en informatique et 20 % en relations humaines (gestion des conflits, gestion du temps, conduite de réunion, dynamique de groupe). Il a découvert ce domaine dans le DUF ainsi que l'intérêt qu'il pouvait y trouver. Le développement de ses actions dans ce domaine est donc un effet direct du DUF.

**L'écriture dans le DUF.**

"Dans l'atelier d'écriture, je me suis éclaté. J'aime bien, de toute façon, écrire. Ca m'a apporté une ouverture nouvelle. On s'aperçoit de tout ce qu'on met dans l'écrit, on va beaucoup plus loin que ce qu'on pense y mettre. Avec l'écriture, on peut difficilement tricher... C'est un bon reflet de la personne. Plus qu'un discours oral. On peut trouver des choses plus pertinentes et plus précises sur les valeurs, le cadre de références de la personne, ce à quoi elle tient vraiment, ses engagements... Dans l'atelier, on atteignait à l'intimité des gens."

L'atelier a été un élément important, parmi d'autres, qui a eu des effets pour l'orientation du professionnel par la suite, sur le goût pour l'aspect relationnel. "J'aurais aimé mener des ateliers d'écriture et m'inscrire à des ateliers, pour le plaisir"... pas le temps.

"Par contre, ça me sert directement, au niveau rédactionnel, pour mes études actuelles : je suis inscrit en DEUG de psycho au CNED. Je ne sais pas ce qui me sert le plus : est-ce le travail d'écriture en tant que tel, ce qu'on a fait dans l'atelier d'écriture d'une manière générale, ou est-ce l'approche particulière universitaire ?

Ce que j'ai appris dans le DUF : savoir choisir dans une bibliographie... avoir une approche critique de ses lectures... Ca marche en parallèle avec l'écriture.. On s'engage soi. J'ai appris à prendre du recul... à me positionner par rapport à tout ce que j'apprenais... et la rédaction universitaire, ne jamais s'engager sur quelque chose de manière trop directe, bien relativiser, remettre en cause ce qu'on apprend, l'étape où on en est... C'est un état d'esprit qui consiste à repérer les moments clé... et prendre le reste, de plus haut, de plus loin.... retraduire ce que je lis, sans que ce soit la pensée de l'auteur mais la mienne. Dans le DUF, c'est le travail avec le directeur de mémoire qui permet cela. Mais ça se renvoie avec l'atelier d'écriture. Ca se mélange. On lit, on écrit...

... Ce qui a été révélateur dans l'atelier d'écriture, c'est le système des contraintes. Ca a été une découverte. S'apercevoir qu'on peut prendre les contraintes comme un jeu, ça stimule. Si on le prend appliqué à des travaux de réflexion... je me remets en situation d'atelier d'écriture."

**Entre savoirs théoriques et savoirs d'action.**

"Le savoir d'action, je l'ai déjà acquis, c'est un processus automatique. Après, c'est le savoir théorique que j'ai organisé. Autrement dit, mon savoir d'action me sert à organiser, de manière automatique le savoir théorique sur lequel je suis obligé d'avoir une réflexion. J'entends par savoirs d'action, un système de procédures automatiques. Mais c'est une question difficile. On pourrait aussi dire le contraire."

Les lieux et les temps de l'écriture.

Directement avec l'ordinateur. Mais aussi avec le stylo. Mais j'ai quand même du mal... Il faut que je me mette dans une situation particulière. Il faut une contrainte.... et surtout du temps, une demi-journée devant moi, de calme. Le moment de s'y mettre est toujours difficile. Après, ça va. Ce qui a été fait dans le DUF me permet de passer plus facilement ce moment difficile, commencer... se dire "ça a déjà marché... donc pourquoi pas cette fois-ci..." Mais ça reste fatigant."

Dans le DUF, le mémoire et le travail sur l'atelier "représentations" ont été les productions les plus significatives d'un engagement dans le travail de l'écriture.

La perception des autres. Le dépôt de l'écrit.

Les autres sont plutôt flatteurs vis à vis de ce que je peux écrire. Ils sont admiratifs, épatés... Il y a un décalage entre la souffrance pour se mettre à écrire, mais c'est pour moi un acte naturel, comme d'autres actes dans la vie, aller courir par exemple... Il faut se décider, mais une fois qu'on y est, c'est naturel. Je n'ai pas l'impression d'être épatant quand je fais ça. Le retour que j'avais m'étonnait.

A propos de la remise du mémoire et de la soutenance. Au moment du dépôt de l'écrit, je me sens vidé, dépouillé. J'ai passé ce cap, je n'ai plus rien à écrire... C'est dommage, c'est fini... On fait tout pour que ça se finisse et après on est dépouillé.

**Conséquences sur le plan professionnel. Place de l'écrit dans le travail de formateur.**

• J'accorde une place de plus en plus importante à la rédaction des supports écrits dans mes actions de formation.

• Dans le cadre de la formation en entreprise, je fais l'hypothèse que les ateliers d'écriture permettraient de développer la confiance en soi et une autre vision des relations. Cela va au delà de l'écrit et de la production écrite. J'aimerais proposer ce type d'action....

Mais, actuellement, sur l'aspect relationnel que je développe dans la formation, par exemple dans la gestion des conflits, j'utilise l'écriture, sous forme d'atelier. Les personnes arrivent avec des soucis et des problèmes...Moi, je ne leur apporte pas de solution. Je leur dit de prendre une feuille et d'écrire leur problème...

Ca marche : c'est une façon d'objectiver la chose, ils le posent sur un papier, ils peuvent le transmettre à quelqu'un, ils peuvent avoir un retour sur ce qu'ils ont posé sur le papier. Et même ils ont la possibilité de faire un retour sur ce qu'ils ont écrit... ce n'est plus eux... Si je pose sur un papier ce que j'ai dans la tête, c'est en dehors de moi et je peux avoir une action critique sur ce qui n'est plus en moi. Ca a des effets sur le relationnel. Cela permet de relativiser, de tourner autour... Le fait de réfléchir tout seul au problème, sur son papier, ça oblige à prendre du recul et après de se sentir plus à même d'y faire face.

Pour conclure... dans l'aspect relationnel, alors que se développent des moyens de communication (téléphone portable... le mail...) je m'aperçois que dans l'entreprise, il y a de moins en moins de communication... Les gens ne sont pas bien dans leur peau. Peut-être que l'écrit a un rôle à jouer...

**Portrait chinois :** un animal, ce serait un serpent, parce que ça a la forme de l'écrit et que ça avance doucement. Un végétal, ce serait un lierre, quelque chose qui avance discrètement, qui prend de plus en plus de place.

**Entretien réalisé par Françoise Bréant**

**(Stagiaire Montpellier 2000)**

**Claude** a 39 ans.

Trajet avant le DUF : Exercice de 5 professions : Educateur spécialisé, éducateur canin (travail en éthologie), chargé de communication dans une entreprise, écoutant et formateur dans l'association Aides.

Etudes : terminale, 2 années d'études de psycho dans une université privée.

C. U. de Préparation aux fonctions de formateur 1er cycle - Montpellier en 97.

Trajet après le DUF : Dans le cursus professionnel, le DUF ne produit pas d'effet. Mais, en parlant avec les collègues... en insistant pour que le métier d'écoutant soit reconnu, cela a pu conduire à créer, au sein de l'association, à la création d'une commission qui va travailler à la production d'un référentiel d'écoutant ainsi qu'à la mise en place d'une validation d'acquis avec une université de Paris, en biologie et en psychologie. "Cela est directement lié avec ce que j'ai appris dans le DUF, en terme d'acquisition professionnelle".

Plus personnellement, cette reconnaissance, d'abord par le C.U., puis par le DUF, lui a permis d'entamer une démarche de validation d'acquis : projet actuel de préparation d'un diplôme de sexologie à l'université de médecine à Paris et d'une licence en sciences de l'éducation. Ce qui aura des effets sur le trajet professionnel.

**"Ecrire, c'est se coucher sur du papier".**

Dans la formation, il s'agit travailler des notions. C'est développer sa pensée, faire une construction conceptuelle. C'est se mettre en recherche. Cette idée s'est confirmée en avançant. Il s'agit de vivre les notions dans la pratique, la théorie permet de les hiérarchiser et de les construire.

"La formation constitue une atmosphère pour me construire, m'approprier des notions, pour les habiter... L'écriture est habitée, elle est portée par une histoire, ça vient des tripes."

**L'écriture prend place dans un parcours de formation.**

A priori, l'écriture n'est pas un obstacle. La première production est écrite et validée en fin de 1ère année. C'est une formalité.

Le mémoire est construit à la fin de la 1ère année. Mais, celui-ci ne relève pas du DUFRES. Alors vient une période de déstabilisation, de vide. "Il m'est difficile de trouver un thème pour le mémoire. C'est une phase de déconstruction : déconstruire pour reconstruire". Il ne suffit pas de le savoir, le vivre est difficile. Cela a correspondu à une période difficile sur le plan professionnel, dans la pratique de l'écoute.

Le contact avec les autres stagiaires du DUF a constitué des béquilles pour aider à traverser le lac. C'est à ce moment qu'est né le projet d'un mémoire à trois. Cela a permis de passer ce moment difficile et de repartir sur un projet individuel.

**"Ecrire, c'est se dire à soi, à l'autre.** C'est laisser une trace, une empreinte. Dans le processus de déformation et de reformation, c'est une **renarcissisation.** D'abord, me donner à voir ce que je fais, me regarder faire et me sentir capable de faire. Ce n'est pas un processus linéaire.

Le mémoire m'a permis de trouver des auteurs, des écrits, des théories sur des éléments ressentis. Cela m'a permis de retravailler Foucault, en prenant conscience d'une première lecture superficielle.

Le mémoire m'a permis plus de théorie, et surtout d'être plus en phase avec ce que je suis sensé transmettre. Cela m'a donné envie d'aller vers une réflexion sur l'éthique et de prendre conscience qu'il est facile, voire dangereux et pervers, de se draper dans une auréole de savoir.

**L'écriture me permet de me regarder faire,** d'interroger mon honnêteté, mon éthique. Elle me permet de me resituer dans la manière dont j'amène la réflexion lorsque je suis en position de formateur. Elle est un miroir intérieur et un miroir de ma pratique. Mais plutôt au delà du miroir, ce n'est pas figé, c'est dynamique. Cela paraît figé sur le papier, mais c'est un moment d'élaboration de la pensée. C'est une étape. C'est une empreinte, une trace d'un instant T, marquante, troublante. C'est un aperçu de son cheminement sur lequel on peut revenir, qui fait partie de l'histoire..."

Dans le DUF, l'écriture est limitée, en volume. C'est une frustration. C'est un jeu entre le directeur de mémoire et le stagiaire. Il y a de la résistance à se soumettre au cadre. C'est un travail de "frottement". Il faut produire la chose attendue dans un cadre d'évaluation. Il s'agit alors d'évoluer dans la frustration. **Le déplacement de la frustration est créateur.** L'écriture permet ce travail. C'est essentiel pour la formation. Le mémoire, c'est comme un négatif photo, où s'imprègne le fil d'une pensée. C'est le témoin d'une pensée qui s'inscrit dans le cadre de la formation.

Le résultat de l'écriture, c'est ce qui permettrait de dire "je ne fais pas n'importe quoi". Plutôt une légitimation. Pas d'idée d'appartenance.

"Le dépôt de l'écrit est un moment de jouissance, au sens où Lacan dit : "on est tellement rempli, on jouit". A la reliure, on peut dire "j'ai produit". Après, c'est une dépression, comme une "dépression post-partum".

La soutenance s'est trouvée en plein dans la dépression. J'étais impuissant à défendre les choses fortes. Maintenant, je serai plus fort."

**L'entourage a été très patient.** "J'ai été absent dans mon couple pendant 3 mois. Absorbé, dedans : dans la lecture, dans l'écriture.

Les collègues me voient toujours étudier... J'ai bénéficié de leur aide et de leur soutien. La formation participe de la protection contre l'angoisse de la mort, et donc l'écriture. C'est un rempart contre la mort, parce que créatif et producteur."

**Les lieux de l'écriture. "**N'importe où pour les notes. J'ai un petit cahier toujours sur moi.

Mais, pour l'élaboration et la construction, c'est devant l'ordinateur, seul dans la pièce. J'écris directement sur l'ordinateur."

**Dans le dispositif, l'atelier d'écriture** : "Bien que je n'avais pas de blocage, l'atelier d'écriture avec Michaël (écrivain) a été important. Surtout lors du rapprochement des 2 groupes. C'est un enrichissement. On travaillait sans en avoir l'air. C'était riche, agréable, convivial. Ce n'était pas de l'ordre du décoinçage, mais cela permet d'apprivoiser de se donner à voir. Faire un écrit qui va être lu et en assumer l'idée.

Dans l'atelier, c'est se laisser aller aux autres et non seulement à l'autre. Dans le DUF, j'ai appris :

- il y a l'écriture de moi à moi (journal intime)

- il y a l'écriture de moi à l'autre (courrier). Dans ces deux formes, on va à l'essentiel sans fioritures.

- il y a l'écriture de moi aux autres (l'atelier). On peut faire des fioritures. C'est ce qui m'a permis de me lâcher, parce que d'autres se lâchaient. C'est ce qui permet de lâcher le jugement de l'écrit, **d'apprivoiser l'idée du jugement comme castrateur".**

**Ecrire et lire.**

"Je me conçois comme écrivant. Ma conception de l'écriture n'a pas changé : Je n'en pense que du bien. C'est un moyen de communication et d'échanges remarquable. Dans le métier, il s'agit d'écrire des projets. Plus largement, c'est toujours un moment important. Il est parfois plus important de lire que d'être lu. Ecrire aide à lire et réciproquement. C'est un va et vient permanent".

**Soutenance de mars 2000.**

**Thème du mémoire : Un passage pour s'autoformer**

***Marie -Odile Munoz. Formatrice à l'APP de Millau, en formation DUFRES 97/ 99.***

A la question posée sur mes difficultés rencontrées dans l'écriture du mémoire, j'ai d'abord pris en compte celles que j'ai eu pour écrire.

J'attribue ces difficultés à la matière que j'enseigne depuis 10 ans, les mathématiques, peu propice à l'expression écrite. Au dépend de l'écriture plaisir, j'ai acquis une écriture synthétique faite d'énumérations, dans un souci de rapporter des faits concis, pour ré­pondre à un besoin précis. A ce jeu j'ai fini par ne plus être à l'aise avec l'écriture, en perte de repère, figée.

En suivant l'atelier d'écriture, j'ai peu à peu repris des habitudes et plus de confiance. Cet atelier est arrivé à me faire dépasser mes blocages, hésitations et complexes pour d'abord penser à me faire plaisir. J'ai pu ainsi créer, faire errer mon imagination sans imaginer les obstacles possibles, les problèmes de grammaire, les règles d'orthographe à respecter... Grâce à lui, je me suis libérée des contraintes et j'ai pu enfin m'investir à l'écrit dans l'élaboration des approfondissements ( création d'outil puis du Port folio)**.**

C'est seulement après ces étapes que j'ai pu passer à l'écriture du mémoire.

Mon cheminement toujours un peu chaotique, difficile est devenu plus fluide. J'ai pu fi­nalement analyser certaines de mes réflexions restées en suspend par trop de réticences, quant au choix du thème du mémoire. L'autoformation ne me semblait plus alors, seulement faire l'objet de restrictions et de polémiques. L'écriture des approfondissements, la formation dans son ensemble, le regard des autres ont été précieux et décisifs. J'ai pu réussir à décrire et analyser mon quotidien, concrétiser et affiner mes intuitions sur des points essentiels. En relation avec ma propre expérience de formé, l'autoformation a pris du sens vers une véritable dynamique d'apprentissage. Elle est devenue plus objec­tive. En faisant abstraction des pressions, j'ai pu apprécié son véritable but pour moi et pour les autres.

Les renvois des autres stagiaires, la relation avec la formatrice ont donné une dimension supplémentaire à cette auto formation. Ils ont favorisé l'élaboration de mes hypo­thèses. Il devenait évident qu'il s'agissait d'autre chose qu'un simple « label ». Il s'agissait de situer l'auto-formation dans l'action du sujet. Pour la décrire, je donnais l'image d'une spirale dans une dynamique ascendante qui permettrait à la personne de passer d'un état « d'être sujet » à celui de « devenir sqjet ». C'est aussi autour de cette construction que mon mémoire est bâti.

Ma propre expérience de formé au sein du DUFRES et l'étude des cas dans la troisième partie du mémoire ont concrétisé cette réflexion et favorisé l'idée d'un passage néces­saire pour s'autoformer. Au delà de comprendre l'ensemble du phénomène et des méca­nismes qui la compose, j'ai envisagé le besoin d'une aide extérieure pour franchir ‑cette étape, pour aller à la recherche de nous même quant à l'idée de se former pour ensuite pouvoir s'autoformer et de comprendre notre propre désir.

**Texte de réflexion sur les mémoires proposé par**

**Françoise BREANT**

**SUFCO ‑ Université Paul Valéry ‑ Montpellier**

**LA DIRECTION DES MEMOIRES.**

**\*\*\* \* \*\*\***

**1) ‑ LE CHAMP DE PRATIQUES CONCERNEES. NIVEAU DE DIPLOME, LE CADRE INSTITUTIONNEL**

Il s'agit de la formation de formateurs en Formation Continue à l'Université Paul Valéry à Montpellier, débouchant sur le DUF RES, Diplôme d'Université de second cycle de *Formate ur‑Responsable d'actions de formation des Régions Sud.* C'est une formation de 560 heures en cours d'emploi, sur deux ans, à raison de trois jours par mois. Elle s'adresse à des formateurs qui ont déjà une expérience de 1000 heures dans la formation et qui sont titulaires d'un DEUG ou qui ont un niveau DEUG par validation d'acquis professionnels. Elle a pour objectif la qualification et la reconnaissance des acquis professionnels. Elle permet une évolution dans la profession et constitue une passerelle pour d'autres formations universitaires (licence, maîtrise, DESS). Chaque promotion est composée de 15 à 20 personnes qui représentent un éventail assez large des différents types de formateurs que l'on peut rencontrer dans la région (diversité des institutions, des publics, des spécialités ... ). La Région et le FSE subventionnent environ les deux tiers du coût de la formation.

Un enseignant en sciences de l'éducation (Formation Continue) est responsable du diplôme. Nous concevons et animons ensemble le dispositif et J'en assure la coordination pédagogique. L'équipe pédagogique est composée d'universitaires et de professionnels.

Les contenus théoriques et méthodologiques de la formation s'organisent autour de cinq thèmes (l'environnement de la formation, la conception d'actions, la didactique et l'apprentissage, l'évaluation, les aspects institutionnels et relationnels). Les quatre premiers fonctionnent en par‑tic à distance.

Les personnes qui suivent la formation participent à un atelier (au choix) d'approfondissement d'un thème par an, débouchant sur une production qui sera soumise au jury. Elles participent également, tout au long des deux années, à un Groupe d'Analyse des Pratiques Professionnelles (GAPP‑60H).

L'Itinéraire Personnel de Formation (IPF) permet à chacun de formuler comment il articule, dans sa propre démarche, les différentes instances et les différents contenus de la formation. Le dispositif de Travail Accompagné (TA‑100H) à pour objectif une aide à l'élaboration du mémoire professionnel, écrit devant être soutenu devant le jury pour l'obtention de ce DU de niveau II.

**L'ensemble du dispositif du DUFRES est inter‑régional** (Aix‑Marseille, Avignon, Nice, Corté, Montpellier, Toulouse) et fonctionne dans une dynamique de réseau. La Commission du Diplôme (composée d'une partie des différentes équipes pédagogiques) se réunit deux fois par an. Elle régule et contrôle l'ensemble du dispositif en organisant entre autre les jurys inter‑régionaux devant lesquels les personnes ayant suivi la formation dans chaque centre soutiennent leur mémoire.

La question des critères d'évaluation du mémoire est régulièrement posée et débattue lors de la Commission du Diplôme ainsi que dans les groupes de travail permanents et dans les séminaires de réflexion (3 jours par an) concernant le fonctionnement du dispositif et sa pertinence vis à vis de l'évolution des métiers de la formation.

Le mémoire, conçu comme ce qui doit permettre la mise en oeuvre d'un processus de recherche, constitue, pour nous, une condition essentielle de professionnalisation. Le formateur en formation choisit le thème de son mémoire qui doit nécessairement s'articuler sur une question liée à la formation. Se trouve ainsi posée la question de la nature de l'aide que nous apportons aux formateurs en formation pour satisfaire aux exigences que nous posons. Cette question est "chaude" parce que la réalisation du mémoire s'avère constituer l'axe principal où se mobilisent et se concrétisent les processus et les effets de la formation. Et pour nous, formateurs de formateurs, cela soulève un questionnement fondamental concernant notre conception de la formation et les enjeux épistémologiques et éthiques que cela comporte.

**Dans les textes, ce qui est prescrit concerne ce qu'on attend du mémoire.**

"Le mémoire professionnel est un document, de 50 pages environ, devant rendre compte d'une analyse critique et d'une synthèse appliquées à la pratique professionnelle du formateur stagiaire."(1)

"C'est une tentative d'accès à une meilleure intelligence de ses pratiques professionnelles. Il communiquera une analyse argumentée faisant état d'une conceptualisation personnelle et s'appuyant sur de sérieuses références théoriques. Une problématique sera construite grâce à des "aller‑retours" entre les références théoriques qui viennent éclairer et une analyse des pratiques (confrontation du sujet à une situation qui rend compte d'une expérience professionnelle en ne se contentant pas seulement de la décrire)."(2)

En fonction de ce qu'on attend du mémoire, chaque centre de formation a mis en place un dispositif d'aide différent selon les personnes qui conçoivent et animent la formation (référents théoriques et méthodologiques différents). Cependant, on retrouve la présence d'ateliers d'écriture qui se sont avérés un moyen efficace de lever quelques obstacles au processus d'écriture.

Je ferai état ici de ce que nous avons construit à Montpellier. Cette construction s'est faite au travers d'un aller‑retour constant entre des expérimentations, des improvisations, une réflexion de l'équipe pédagogique et la recherche que J'ai menée dans le cadre de ma thèse concernant le passage à l'écriture. (3)

**2) ‑ LES MODELES DE RECHERCHE.**

**Penser sa pratique, une démarche clinique.**

Dans l'articulation que nous tentons de mettre en couvre entre la formation et la recherche, la recommandation de modèles de recherche ne m'apparaît pas pertinente, dans la mesure où ils ne peuvent être des points de départ mais plutôt les conséquences d'une démarche de recherche qui est avant tout une démarche clinique. En effet, ce qui définit les objectifs de la formation et ce que vise la réalisation du mémoire, c'est à dire être capable de penser son action, de penser sa pratique, supposent que la personne qui fait la recherche soit impliquée dans l'action.

Par‑tant du postulat que la nature même du métier de formateur (comme l'enseignant ou l'éducateur) requiert un questionnement sur l'engagement de la subjectivité, le travail de recherche sur le métier de formateur sera nécessairement inscrit dans la même dynamique. L'objet de la recherche se construit à partir d'une question de la pratique posée par le sujet. La subjectivité de la personne est impliquée dans cette question. Une part du travail consistera à analyser cette implication afin de permettre à la personne d'approfondir ce qui la lie à cette question. C'est ce qui lui permettra d'engager un travail de distanciation et d'objectivation. Articulant un questionnement personnel et une problématique de la formation, ce travail est conçu comme un chemin où se construisent une ou des hypothèses pour lesquelles il s'agira de trouver la ou les méthodes pertinentes pour les travailler. Il s'agira de repérer les différents niveaux d'interrogation possibles, d'identifier les champs théoriques concernés et ce qui va constituer les matériaux analysables.

On pourrait dire que la démarche clinique en matière de recherche concerne avant tout le travail d'élaboration de l'objet de la recherche, mais comme le dit Mireille Cifali (4), "l'objet est nécessairement constitué de sujet(s)" ou de relations entre sujets, de soi et de l'autre. Il s'agit de mettre en oeuvre une recherche‑action dans laquelle la production du savoir va transformer le sujet de notre recherche et nous‑même. Nous sommes dans une posture herméneutique. La méthode se construit en même temps que l'objet dans une démarche dialogique qui met au centre la temporalité. C'est un chemin initiatique. En ce sens, la démarche clinique traverse l'ensemble de la recherche. C'est ce qui permettra de réellement penser sa pratique.

Le dispositif de Travail Accompagné que nous proposons vise à aider les personnes à s'engager dans cette démarche et à dégager une problématique. Dans un second temps, différents modèles de recherche pourront être proposés en fonction de la problématique de chacun. Il s'agira de construire une réelle pertinence entre les modèles, les hypothèses, les théories et les méthodes. Se poseront alors les questions plus spécifiques du tutorat individuel.

**La démarche clinique et l'écriture.**

Partant du constat des difficultés des personnes à écrire leur mémoire, la question du passage à l'écriture est venue prendre place au centre du dispositif du travail accompagné. Les difficultés que les personnes ressentaient produisaient une souffrance et des blocages tels, qu'elles démissionnaient devant ce qui leur paraissait insurmontable. Ayant par ailleurs souvent constaté que le désir et le plaisir du travail de la recherche était lié au désir et au plaisir d'écrire, J'ai proposé un dispositif où la question de son rapport à. l'écriture pourrait être analysé. Il s'agissait d'accueillir la souffrance mais aussi de découvrir d'autres modes de rapport à l'écriture, en particulier le plaisir. J'ai progressivement construit et vérifié l'hypothèse selon laquelle l'implication du sujet dans l'écriture et l'analyse de cette implication constituaient une condition essentielle pour passer à une écriture visant un travail de recherche et de construction de savoir.

En effet, découvrir un nouveau rapport entre le travail et le plaisir semble ouvrir un chemin pour penser sa pratique. Le travail sera pour l'essentiel celui du *deuil de, l'écrit* idéal. 11 sera aussi celui de la réécriture, il faudra penser sans cesse à l'autre, lecteur. L'écriture s'adresse, et s'adresser, ce n'est pas si facile. En ce sens, écrire est Lin travail de l'écoute. Le plaisir sera dans la joie du jeu avec les mots, avec la langue. Le plaisir sera dans la découverte de l'inconnu de nous qui écrit. En ce sens, écrire peut devenir un plaisir de l'écoute.

L'écoute placée au centre de l'écriture apparaît comme la mise en oeuvre de la démarche clinique à la fois dans le processus de formation et dans le processus de recherche.

**3) ‑ COMMENT S'ENCLENCHE LE PROCESSUS DE RECHERCHE.**

 **A ‑ La notion de dispositif.**

Le dispositif de formation et plus particulièrement celui du Travail Accompagné a été construit pour que s'enclenche le processus de recherche et pour l'accompagner. La fonction du dispositif est centrale, en ce sens que, en instaurant des lieux et des temps clairement différenciés, de subjectivation et d'objectivation, il permet un jeu permanent entre l'implication et la distanciation. Ce que chacun dit et écrit est confronté à l'écoute de l'autre, des pairs et des maîtres. L'accueil de la parole de chacun, de son écriture, de sa pensée en mouvement est au centre. Le processus de recherche ne s'enclenche qu'à cette condition, dans un jeu subtil entre l'intériorité et l'extériorité, entre la démarche de compréhension et celle de l'explicitation. Il se maintiendra et s'enrichira dans une confrontation, sans cesse renouvelée, aux normes et aux règle de rigueur concernant la lisibilité de la recherche.

 **B‑ Les différentes instances du dispositif.**

Fonctionnent en parallèle tout au long des deux années de formation, un atelier d'écriture, un "séminaire mémoire", un tutorat individuel et un atelier "récit des pratiques".

**a) ‑ L'atelier d'écriture en première** année (30 H).

Une séance de 3 heures a lieu par mois. Deux ateliers de 7 à 8 personnes fonctionnent en parallèle, l'un est animé par un écrivain, l'autre par moi‑même.

Cet atelier a pour fonction de vivre et d'analyser la subjectivité dans l'écriture. Il vise à dédramatiser les difficultés. Par un travail sur les représentations de l'écriture et de l'écrit, par la découverte du plaisir d'écrire, par la socialisation des écrits, il s'agit de reconstruire son histoire vis à vis de l'écriture et d'ouvrir un chemin de réconciliation. Advenir dans le mouvement de l'écriture, se sentir capable d'écrire et d'intéresser les autres par ses écrits, constituent l'essentiel du moteur du travail du penser et finalement du processus de recherche.

Dans l'atelier d'écriture, je retiendrai trois éléments essentiels: ‑

. **La fonction du groupe.** Le groupe permet de travailler sur le rapport entre la continuité et la rupture, entre le plaisir et le travail de deuil de l'écrit idéal, entre l'imaginaire et le symbolique.

. **La fonction symbolique des consignes.** Les consignes renvoient à la contrainte, à la règle du jeu, à la loi, à ce qui limite et à ce qui permet. Les consignes donnent des repères tout en permettant l'invention et la fiction.

. **le travail centré sur la créativité et la création.** Nous pourrions reprendre ici la notion *d'espace potentiel (5)*, selon Winnicott, comme espace de jeu entre le plaisir et la réalité. De plus, j'ai pu souvent vérifier que l'implication dans une démarche de création favorise pour le sujet la mise en oeuvre du processus de la sublimation et la construction d'un ancrage symbolique lui permettant de s'historiciser et de penser.

**b) ‑ L'atelier "écriture ‑ lecture" en** seconde **année** (20H).

Un mois sur deux, j'anime l'atelier écriture que l'on pourrait appeler "atelier transition". Il se tient pour ainsi dire dans la "marge" du mémoire. Il a pour visée de maintenir *l'ouvert* produit au cours de l'atelier de la première année. Les consignes de type associatif ont pour but de développer la créativité, mais cette fois relativement à l'objet mémoire.

En alternance, l'atelier lecture, animé par l'enseignant responsable de la formation, permet un travail sur le rapport de chacun aux textes, aux auteurs. 11 s'agit d'identifier le statut du texte (théorie, texte scientifique, texte de référence, essai, texte de praticien, texte de vulgarisation) et sa fonction dans l'élaboration du mémoire.

**c) ‑** Parallèlement, le séminaire mémoire (30H) se met en place dès le troisième mois de la formation, à raison de 8 à 10 séances de trois heures (espacées de 2 ou 3 mois chacune) dont l'objectif est de construire la problématique la première année et de l'affiner au cours de la seconde année. J'anime ce séminaire avec l'enseignant responsable de la formation. La co‑animation constitue pour nous un facteur important d'ouverture (en montrant l'existence de modèles de recherche différents) et de rigueur (permettant l'analyse de nos interventions et la réflexion sur le dispositif).

La première séance se déroule à l'aide d'un guide de construction dont chaque point l'ait l'objet d'un temps individuel d'écriture avant de passer au point suivant :

Ecrivez **le titre (provisoire) de votre** mémoire, tel que vous le pensez aujourd'hui.

. Quelle est la question centrale à partir de laquelle vous souhaiteriez travailler ? Y‑a‑t‑il des sous‑questions ?

. Quelles sont vos premières réponses, en fonction de vos réflexions actuelles, vos opinions, vos idées ?

. Faites une liste de cinq à dix mots clé sur lesquels il sera nécessaire de travailler.

A quels champs théoriques pensez‑vous avoir recours

Quelle(s) méthode(s) de recherche et de recueil de données peuvent‑elles être envisagées ? enquêtes, entretiens, analyse de cas...

. Quel est le constat de départ ? Qu'est‑ce qui vous amène à poser ces questions ?

L'écriture, l'exposé devant les autres participants et les échanges qui s'ensuivent constituent une première mise à l'épreuve de l'engagement dans un processus de recherche. Le travail en groupe consistera à repérer si la question posée n'est ni trop large ni trop générale, si les premières réponses vont pouvoir constituer des hypothèses et si on peut commencer à cerner un objet de recherche pertinent pour le mémoire. Il est en particulier important de distinguer le projet de mémoire du projet (ou pratique) professionnel. Il s'agit aussi d'aider chacun à repérer en quoi la question l'intéresse et peut‑être surtout de l'aider à trouver (et/ou à préciser) la question qui l'intéresse.

Dans les séances suivantes, chaque participant est amené à exposer devant les autres l'avancement de son travail. Le but de ce séminaire est de favoriser la confrontation, la mise en questionnement. Il s'agit de travailler le rapport entre la pertinence de la recherche pour soi et la pertinence pour les autres, entre la transformation de soi et la construction de savoir. Il s'agira aussi de travailler la différence entre la communication écrite et la communication orale.

**d) ‑ Le tutorat individuel au cours de la seconde année.**

Le choix du tuteur se fait en fin de première année dans le cadre du séminaire mémoire. Les tuteurs potentiels sont les huit intervenants principaux de la formation. Un accord s'établit entre la personne en formation et l'équipe pédagogique, afin de décider, pour chaque personne, qui sera le tuteur de mémoire. L'équipe pédagogique fait des propositions en fonction de l'intérêt du tuteur pour le thème, de sa spécialité, et de l'envie de travailler ensemble. Chaque tuteur propose et négocie avec la personne en formation un mode de fonctionnement.

**e) ‑ Un atelier expérimental** : **"récit des pratiques".**

Face à l'expression, en début de formation, de difficultés d'écriture plus importantes pour la moitié de la promotion, j'ai proposé un atelier expérimental, le récit des pratiques. Je demande aux participants de *me raconter ~ leur* pratique, moi qui ne la connaît pas. Je fais l'hypothèse que la pratique du récit constitue un entraînement à concevoir que l'écriture s'adresse à un autre sujet, le lecteur. En ce sens, le récit me semble être un moyen privilégié pour repérer et travailler l'implication subjective dans le métier et dans la recherche. Et selon la formule de Mireille Cifali, le récit permet de *s'historiciser.*

C'est aussi un entraînement à identifier les points faibles de l'écriture et à trouver les consignes et les méthodes personnalisées pour y remédier (développement, synthèse, phrases trop longues, manque de logique de l'exposé, travail sur les représentations de son action ... ). Le récit permet de travailler la description, l'explicitation et de se poser des questions :

. Comment je structure mon récit, avec quel début et quelle fin ? Comment je sélectionne ? Comment je hiérarchise ? Sur quoi je porte mon intérêt ? Qu'est‑ce qui me pose problème ? Qu'est‑ce qui intéresse le lecteur ?

Je prévois la socialisation de ces récits par des lectures mutuelles et l'aménagement de temps d'échanges en fonction de l'avancement du travail de chacun.

Le récit des pratiques permet, parallèlement au dispositif déjà en place, de dégager plus facilement une question centrale et d'enclencher, assez tôt dans la formation, le processus de la recherche.

**4) ‑ LA DIMENSION RELATIONNELLE.**

Les quelques points synthétisés ici sont issus d'un travail de recherche clinique qui a fait l'objet de ma thèse concernant le passage à l'écriture.

Beaucoup des personnes qui commencent la formation éprouvent des difficultés face à l'exigence de réalisation du mémoire. Ces difficultés provoquent une souffrance souvent importante et parfois une angoisse qui les conduisent à formuler une demande d'aide. Cette demande, adressée au formateur, n'est pas toujours très claire et la réponse que ces personnes attendent ne l'est pas davantage. Qu'elles attendent des réponses techniques ou "la guérison", ces personnes "savent" que, dans l'écriture, leur subjectivité est fortement engagée. D'emblée, des phénomènes transférentiels sont présents. Le formateur est supposé connaître les réponses. Il est sollicité comme maître, comme savant, comme technicien, comme celui qui va venir combler les manques.

J'ai constaté, au fil de l'expérience, que cette relation inter‑subjective était, non seulement inévitable, mais nécessaire. En effet, la rencontre, entre d'une part les désirs d'identification de la personne en formation et d'autre part le désir du formateur‑tuteur d'aider l'autre à renaître de ses cendres, constitue la partie cachée du moteur de la recherche. Il m'a toujours semblé qu'il fallait faire avec ça et surtout qu'il fallait apprendre à faire avec ça. Le dispositif a pour fonction d'accueillir et de médiatiser ces phénomènes transférentiels et l'écrit va constituer la principale médiation. Cependant, la personne engagée dans le processus d'écriture nous livre une parole qui, si elle n'est pas entendue, risque de mettre la personne en échec de produire sa pensée. Et chacun sait à quel point l'initiation qui se réalise dans l'épreuve de l'écriture d'un mémoire revêt une grande importance dans la vie professionnelle de la personne mais peut‑être aussi surtout dans sa vie personnelle.

**Quelques notions essentielles pour prendre en compte la dimension relationnelle.**

L'empathie (6) et l'écoute flottante (7) sont, me semble‑t‑il les termes les plus justes pour qualifier ma pratique. Il s'agit d'accueillir la parole de l'autre et de lui permettre de découvrir, d'opérer des relations nouvelles entre deux termes, entre deux situations. L'empathie est une manière de se laisser aller dans le fonctionnement de l'autre pour le comprendre. L'écoute flottante permet de renoncer à comprendre pour se laisser surprendre par ce qui arrive et qu'on n'attendait pas. Dans tous les cas, il est nécessaire de lâcher ses propres représentations (sur l'autre, sur le thème de sa recherche, sur ce qu'il faut faire dans une recherche ... ). Il est toujours bénéfique de se laisser guider par l'intuition, par les associations qui surgissent. L'improvisation constitue le mode selon lequel je vais produire les consignes qui vont aider l'autre à entrer dans le travail ou à le poursuivre. Il s'agira de trouver des chemins facilitateurs et/ou des consignes pour bousculer, pousser l'autre dans des fonctionnements inhabituels qui sont, dans cet instant précis, ce qui va lui permettre d'avancer. Il s'agira de reconstruire du cadre vis à vis d'un processus qui nous échappe. Si mes interventions peuvent revêtir parfois une fonction d'interprétation, Je dois pouvoir tout autant me laisser altérer par l'autre. Il s'agit bien d'une relation inter‑subjective. C'est dans une tension permanente entre le cadre et l'ouverture, entre l'ordre et le désordre que je tente de gérer la dimension relationnelle.

Par exemple, si le fil de l'entretien repose sur une dialectique entre la confiance (en l'autre et en moi) et la prise de risque (dans une relation ouverte à l'inconnu), il est possible, dans le déroulement même de l'entretien (après un moment de reconnaissance des avancées), de repérer deux phases. Celle de la déstabilisation: la personne se trouve en position de ne plus rien savoir, d'avoir perdu ses repères connus. Ceci est nécessaire pour se mettre dans une orientation vers l'inconnu, dans, la posture du chercheur, celui qui ne sait pas. Dans l'entretien, je l'accompagne dans le non‑savoir. La seconde phase est celle de la réassurance et de la construction. C'est souvent au coeur du non‑savoir qu'il s'agit d'être avec la personne et de l'aider à formuler ce qu'elle veut trouver, ce qu'elle a déjà trouvé sans le savoir. Il s'agit de l'aider à trouver et à construire sa propre méthode et ses nouveaux repères. Selon le cheminement, le travail de construction passe par un retour à la pratique (selon des modes très divers) et/ou par la théorie. La construction consiste à créer des liens nouveaux' entre deux termes ou deux situation, entre un terme et une situation... Ainsi, l'accompagnement consiste à aider la personne à créer une dynamique entre le chaos et l'ordre, entre la destruction nécessaire et la construction.

Tous les phénomènes que l'on peut trouver exacerbés dans la relation duelle sont présents dans toutes les instances collectives du dispositif, de même que le mode d'écoute que ' je pratique. Dans tous les cas, la fonction d'écoute se trouve mise en tension par la rigueur d'une démarche de production de savoir qui, si elle part de la singularité, doit pouvoir revêtir une portée générale.

Pour préciser, il me semble que dans la fonction du tuteur (et plus largement du formateur), il est essentiel de pouvoir se déplacer dans des rôles différents. En effet, j'ai pu constater que c'est dans le passage d'un rôle à un autre que se produisaient pour l'autre, des déclenchements, des avancées, des passages, et en particulier le passage à l'écriture. Les rôles sont multiples, ils sont quelquefois inattendus : professeur, maître, analyste, savant, bouffon, mère, père, passeur.... Le passage le plus difficile est peut-être celui qui consiste à passer de la place du supposé savoir à celle *d'ignorant. Ce* passage me semble pourtant nécessaire lorsqu'il s'agit de permettre à l'autre de s'autoriser à penser, à penser sa pratique.

En tant que formation professionnelle par la recherche, la réalisation du mémoire constitue aussi une initiation à la recherche. La fonction du dispositif d'accompagnement consiste à produire un cadre garant d'une mise en tension permanente des questions épistémologiques et éthiques qui se posent lorsque l'on s'engage dans un processus de recherche. Interroger les modèles de la recherche, le statut de la théorie et la posture subjective du chercheur et/ou du tuteur, me semble être une condition fondamentale polir assumer la fonction de direction des mémoires.

Ainsi, si nous considérons la dimension clinique de notre travail, se pose la question de comment on la traite. Une instance d'analyse de notre pratique dans le dispositif serait nécessaire. À ce titre, on pourrait attendre d'un groupe de travail entre les différents directeurs de mémoire des effets intéressants pour approfondir la réflexion et développer la recherche. (Dans le cadre du réseau des régions sud, un groupe comme celui‑là a fonctionné pendant une année).

**5) ‑ COMPARAISON AVEC D'AUTRES DIPLÔMES.**

J'ai eu l'occasion d'animer cette année un atelier d'écriture, à raison de 4 séances de 3 heures pendant deux mois, avec un groupe de 10 doctorants, en Sciences de l'information et de la communication, qui éprouvaient des difficultés dans l'écriture de leur thèse et d'articles. J'ai proposé le même type de travail selon les mêmes principes: se décaler de l'objet en se recentrant sur la subjectivité dans l'écriture. Les effets de passage à l'écriture et de clarification de la problématique de la thèse sont apparus de manière évidente.

En résumé, j'ai pu vérifier que plus l'ancrage subjectif était authentique et profond, plus le travail de recherche était producteur de savoir et pouvait revêtir une portée générale.

***Notes :***

(1) extrait du règlement intérieur du DUFRES

(2) Extrait d'un document de travail interne aux équipes du DUF RES

(3) BREANT‑CASPELLI, Françoise. *le passage à l'écriture. Transfert et sublimation dans la relation éducative.* Thèse de doctorat en psychopathologie clinique. Université Paul Valéry Montpellier, mars 1997

(4) CIFALI, Mireille. La *démarche clinique et* la *recherche.* Conférence tenue à l'Université Paul Valéry ‑ Montpellier, 6 mars 1998

(5) WINNICOTT, D.W. *Jeu et réalité,* 1951, Gallimard, 1971 pour la traduction française

(6) Selon Carl Rogers

(7) Ce terme renvoie à celui "d'attention flottante" utilisé pour qualifier l'écoute dans la cure psychanalytique.

**DIPLOME D'UNIVERSITE DE FORMATEUR**

**RESPONSABLE D'ACTIONS DE FORMATION**

**1997‑1999**

***TRAVAIL ACCOMPAGNE***

***Responsables: Françoise Bréant, Pierre Hébrard***

***1 ère et 2 ème année***

Il s'agit d'un accompagnement du travail personnel, d'une aide à la rédaction des productions écrites, en particulier du document final (mémoire), qui comprend plusieurs activités :

(au total environ 100 heures sur les deux ans):

‑ **Un séminaire d'initiation** à la recherche : apports de connaissance sur les méthodes de recherche en Sciences sociales ; travaux individuels et de groupe destinés à faciliter le choix d'un thème, la définition d'une problématique, la formulation de questions ou hypothèses, le choix de méthodes de recueil et de traitement ou d'analyse des données ; échanges sur les travaux de production en

cours.

‑ Ateliers d'écriture et lecture : entraînement à l'écriture ~ eux avec les mots, les phrases, les textes ; exploration des difficultés et du plaisir d'écrire, des rapports de chacun à l'écrit et à l'écriture ; réflexion sur l'adresse, les destinataires, les exigences formelles d'un mémoire ; la bibliographie, les auteurs, théories, ouvrages de référence, la prise de notes, la citation...

‑ Des entretiens, puis un tutorat individuel (guidance) par un membre de l'équipe pédagogique, au cours de la deuxième année, pour accompagner l'élaboration et la rédaction des productions écrites, en particulier du mémoire.

***Travail accompagné ‑ Aide à l'écriture du mémoire***

***lère année: ATELIER D'ECRITURE***

**Objectifs**

‑ Entraînement à la production écrite. Exploration de la créativité. Analyse des fonctionnements individuels dans le cadre de l'atelier ou d'autres instances. ‑ Passage du travail en groupe au travail individuel, de l'intime à la socialisation, du silence à la parole, du brouhaha à la parole singulière, de la parole à l'écriture... ‑ Analyse des procédés utilisés, des stratégies mises en place, du cheminement de chacun dans sa pratique d'écriture.

**Méthodes:**

‑ Travail d'analyse des représentations du ` bien écrire ", du "bon texte ", du "beau texte ". Lecture et utilisation d'autres textes.

‑ Travail d'écriture à partir de consignes précises individuelles ou collectives. Utilisation de dictionnaires, de grammaires... Intervenir sur l'écriture de l'autre. Réécriture.

‑ Travail de réflexion et d'échanges sur les fonctionnements et le cheminement de chacun, en groupe, en entretien.

**Durée :** 30 heures.‑ (3 heures par session durant la lère année).

***Mode de validation :*** Pour tous les participants, production d'un document.

***Animatrices:*** Françoise BREANT - Michaël GLÜCK

***ATELIER ECRITURE ‑ DEUXIEME ANNEE***

***Responsable:  Françoise Bréant***

Cet atelier a pour but de poursuivre l'entraînement à l'écriture : affiner son raisonnement, approfondir, développer, préciser sa pensée. Il s'agit de prendre conscience de plus en plus clairement de la production du texte écrit, au regard du lecteur.

A qui s'adresse le texte ?

Quelle est l'exigence du lecteur ?

Cet atelier a pour but de se rapprocher de l'écriture du mémoire. (Il constitue un travail parallèle au séminaire mémoire et au tutorat individuel, tout en se rapprochant de l'écriture du mémoire).

Cet atelier conserve un aspect ludique où le plaisir d'écrire est toujours ce qui est recherché. Les consignes collectives favorisent le jeu, l'échange et la réflexion concernant le rapport de chacun à l'écriture.

***ATELIER LECTURE ‑ DEUXIEME ANNEE***

***Responsable: Pierre Hébrard***

‑ En alternance avec les séances consacrées à l'écriture, un travail collectif d'échange et de réflexion sur la lecture s'organise autour des questions suivantes :

‑ Qu'est‑ce que je lis, pour mon plaisir, pour mon travail, pour la recherche préparant le mémoire...

‑ Comment je lis ? A quels moments ? A quel rythme ? En prenant des notes ? Sous quelles formes ?

‑ Qu'est‑ce que j'en retire ? Comment je peux en faire bénéficier les autres (membres du groupe, collègues, stagiaires ... ) ?

‑ Un objectif est aussi que chacun communique aux autres des références et des extraits d'ouvrages qui lui paraissent intéressants ou importants pour les formateurs.

‑ C'est également une aide à la construction de la bibliographie pour le mémoire.

Dans ce cadre pourront être abordées d es questions plus "techniques":

Qu'est‑ce qu'une fiche de lecture ? (différents modèles de ... ) ? Qu'est‑ce qu'un résumé ? Qu'est‑ce qu'un mot ‑clé ? Comment rechercher des ouvrages dans une bibliothèque et constituer sa bibliographie ?

***TUTORAT INDIVIDUALISE***

A l'issue de la première année du séminaire méthodologique, chaque formateur stagiaire, à partir de l'élaboration de sa problématique, doit, durant la seconde année, travailler avec un "tuteur de mémoire".

Le choix du tuteur se fait en fonction du thème de travail, de la méthodologie adoptée et des compétences des membres de l'équipe pédagogique.

Le formateur stagiaire et le tuteur passent ainsi un contrat qui détermine les modalités du travail (les consignes, la fréquence des entretiens‑)

Avant la soutenance devant le jury du diplôme, le formateur stagiaire devra soumettre une ébauche finale à l'avis du tuteur qui donnera alors (ou ne donnera pas) l'autorisation à soutenir le mémoire. Le tuteur, participant au jury, témoignera du travail effectué tout au long de la réalisation du mémoire.

**Un atelier expérimental** : **"récit des pratiques".**

Face à l'expression, en début de formation, de difficultés d'écriture plus importantes pour la moitié de la promotion, j'ai proposé un atelier expérimental, le récit des pratiques. Je demande aux participants de *nie raconter* leur pratique, moi qui ne la connaît pas. Je fais l'hypothèse que la pratique du récit constitue un entraînement à concevoir que l'écriture s'adresse à un autre sujet, le lecteur. En ce sens, le récit me semble être un moyen privilégié pour repérer et travailler l'implication subjective dans le métier et dans la recherche. Et selon la formule de Mireille Cifali, le récit permet de *s'historiciser.*

C'est aussi un entraînement à identifier les points faibles de l'écriture et à trouver les consignes et les méthodes personnalisées pour y remédier (développement, synthèse, phrases trop longues, manque de logique de l'exposé, travail sur les représentations de son action ... ). Le récit permet de travailler la description, l'explicitation et de se poser des questions :

Comment je structure mon récit, avec quel début et quelle fin ? Comment je sélectionne ? Comment je hiérarchise ? Sur quoi je porte mon intérêt ? Qu'est‑ce qui me pose problème ? Qu'est‑ce qui intéresse le lecteur ?

Je prévois la socialisation de ces récits par des lectures mutuelles et l'aménagement de temps d'échanges en fonction de l'avancement du travail de chacun.

Le récit des pratiques permet, parallèlement au dispositif déjà en place, de dégager plus facilement une question centrale et d'enclencher, assez tôt dans la formation, le processus de la recherche.

**Liste des participants au F3F - Marseille 2000**

**\*\*\***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***Centre*** | ***Prénom*** | ***NOM*** |
| **Avignon** | **Michel** | **BABASKEROFF** |
| **Aix** | **Gilberte** | **BALDUCCHI** |
| **Avignon** | **Jacqueline** | **BASTOUIL** |
| **Nice** | **Michel** | **BEAUMONT** |
| **Toulouse** | **Patrice** | **BOUYSSIERES** |
| **Montpellier** | **Françoise** | **BREANT** |
| **Avignon** | **Dominique** | **CHAPOT** |
| **Aix-Marseille & Avignon** | **Georges** | **CHAPPAZ** |
| **Aix-Marseille** | **Philippe** | **CHEMINEE** |
| **Toulouse** | **Julia** | **CHIROL** |
| **Avignon** | **Elian** | **COHIN** |
| **Toulouse** | **Joëlle** | **D'ODORICI** |
| **Nice** | **Herminia** | **DAEDEN** |
| **Lisbonne-Portugal** | **Maria** | **de FATIMA LOURO** |
| **Toulouse** | **Maryse** | **DELORME** |
| **Nice** | **Véronique** | **DIBLANC** |
| **Avignon** | **Dany** | **DUCHENE** |
| **Montpellier** | **Laurence** | **ESCLAPEZ** |
| **Avignon** | **Elisabeth** | **FERREC** |
| **Aix-Marseille** | **Marie** | **FLORES-ARTERO** |
| **Avignon** | **Jean-Marc** | **GUIRAUD** |
| **Toulouse** | **Catherine** | **GUY** |
| **Montpellier** | **Pierre** | **HEBRARD** |
| **Lisbonne-Portugal** | **Maria** | **JOAO LOUZERIO** |
| **Avignon** | **Fabienne** | **KIHM** |
| **Avignon** | **Jérémie** | **KOUDOUGOU** |
| **Avignon** | **Patrice** | **LAMBARD** |
| **Avignon** | **Hebiba** | **LE TELLIER** |
| **Toulouse** | **Lydia** | **LEVY** |
| **Lisbonne-Portugal** | **Joana** | **MACADO** |
| **Avignon** | **Annick** | **MAFFRE** |
| **Montpellier** | **Bernard** | **MAZARD** |
| **Strasbourg** | **Jeanne** | **MOLL** |
| **Toulouse** | **Thierry** | **MULIN** |
| **Avignon** | **Marie-Claude** | **NODIOT** |
| **Avignon** | **Didier** | **QUINCHON** |
| **Avignon** | **Bernadette** | **RESIMONT** |
| **Avignon** | **Dominique** | **REY** |
| **Lisbonne-Portugal** | **Carla** | **RIBIERO** |
| **Aix-Marseille** | **Jean-Pierre** | **ROGER** |
| **Lisbonne-Portugal** | **Eva** | **ROSA** |
| **Aix-Marseille** | **Marie** | **ROSSEEUW** |
| **Avignon** | **Sylvain** | **SADKOWSKI** |
| **Lisbonne-Portugal** | **Raquel** | **SANTOS** |
| **Toulouse** | **Elisabeth** | **SCHMIDT** |
| **Toulouse** | **Marie Thérèse** | **SEGONNE** |
| **Lisbonne-Portugal** | **Arménio** | **SEQUIERA** |
| **Avignon** | **Christiane** | **VEVE** |