

1437

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL

Faculté des lettres et sciences humaines

**Compétences réflexives et
communicationnelles dans les
processus de formation
d'enseignants: alternances entre
"théories" et "pratiques"**

THÈSE

Présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines
pour obtenir le grade de docteur ès lettres

par

Philippe R. Rovero

Neuchâtel

1997

Thèse présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel pour obtenir le grade de docteur ès lettres.

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, se fondant sur les rapports de M. Pierre Marc, professeur à l'Université de Neuchâtel, M. Michel Develay, professeur à l'Université de Lyon, M. Philippe Perrenoud, professeur à l'Université de Genève, M. Éric Schwarz, directeur de recherche de l'Université de Neuchâtel, autorise l'impression de la thèse présentée par M. Philippe R. Rovero, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 7 juillet 1997

Le doyen
Anton Näf

J'exprime toute ma gratitude à

**Katharina Rovero Nussbaumer
qui m'a accompagné et qui a si
bien su assurer un
environnement favorable tout
au long de l'élaboration de ce
travail**

**Gaël, Léa, Luca qui m'ont
entouré joyeusement et qui ont
fait part d'une grande patience
à mon égard**

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes sans l'aide et la bienveillance desquelles ce travail n'aurait pu être réalisé, en particulier:

M. le professeur Pierre Marc, directeur de thèse, pour son soutien amical, sa disponibilité et pour les questions critiques adressées à ce texte et qui ont contribué à l'enrichir;

M. le professeur Michel Develay, pour la richesse et la pertinence des questions qu'il m'a posées,

M. le professeur Philippe Perrenoud, pour ses encouragements et les références qu'il m'a généreusement fournies;

M. le professeur Eric Schwarz, pour les discussions nourries autour de questions ayant trait à la systémique et pour ses précieux conseils dans ce domaine;

les participants de la première recherche concernée par cette thèse: Mmes et MM. André Allisson, Véronique Antille, Barbara Bollag, Carmen Brossard, Francine Ulmer, Françoise Meisterhans, François Weber, Jean-Claude Linder, Josette Margot, Lise Engelberts, Marinette Crittin Reymond;

Mme Nadia Doffey Salchli, collègue qui a mis au service de cette recherche ses compétences remarquables de formatrice;

le Centre de perfectionnement du corps enseignant du Canton de Neuchâtel et en particulier son directeur, M. André Aubry, qui ont permis la réalisation de ce projet et qui l'ont soutenu;

les participants et collègues de la deuxième recherche: Mmes et MM. Dominique Le Roy, Jean-François Meylan, Paula Monnard-Bois, Rose-Marie Schiatter;

Le Séminaire Pédagogique de l'Enseignement Secondaire du canton de Vaud et en particulier à son directeur, Gérard Bober, qui nous a permis la réalisation du projet de recherche et qui l'a soutenu;

le Département de l'Instruction publique du canton de Vaud, le chef de Département, M. Jean Jacques Schwaab, le chef de Service de l'Enseignement Secondaire Supérieur et de la Formation, M. René Durussel qui, par l'octroi d'un congé de formation d'un mois, m'ont permis d'achever la rédaction de ma thèse dans de bonnes conditions;

M. Jean-Noël Paul, collègue et ami de longue date, qui a relu avec attention l'ensemble de ces pages.

Table des matières

Remerciements	2
Introduction	5
1. Problématique	9
2. Hypothèse générale	13
3. Cadre de référence	22
introduction	23
3. 1. Théorie générale: l'approche systémique comme modèle de référence pour la formation et l'apprentissage des enseignants	
3.1.1. Définition et caractéristiques des systèmes	30
3.1.2. Une théorie de la communication	62
3.1.3. Une méthodologie de l'apprentissage et du changement	77
4. Recherche	93
4.1. Modèles et techniques de communication en situation de formation	94
4.1.1. L'approche systémique	97
4.1.2. L'analyse transactionnelle	131
4.1.3. La programmation neuro-linguistique	161
4.2. Méthodologie	196
4.2.1. La recherche-action	197
4.2.2. La systémique et la recherche-action	204
4.2.3. La méthodologie de la recherche-formation telle qu'elle a été retenue	211
4.3. Première recherche	227
4.3.1. Le contexte et l'origine de la recherche	227
4.3.2. Problématique de la recherche-formation	228
4.3.3. Hypothèse	229
4.3.4. Démarche	233
4.3.5. Objectifs	234
4.3.6. Présentations des résultats	235
4.3.7. Analyse des résultats	265
4.3.8. Conclusion	284
4.4. Deuxième recherche	286
4.4.1. Le contexte et l'origine de la recherche	286
4.4.2. Problématique de la recherche-formation	287
4.4.3. Hypothèse	288
4.4.4. Démarche	291
4.4.5. Objectifs	293
4.4.6. Présentation des résultats	294
4.4.7. Synthèse et analyse des résultats	305
4.4.8. Conclusion	323

5. Conclusion	325
6. Annexes	339
1. Proposition du cours de recherche-formation	340
2. Bilan personnel	341
3. Stratégie d'orthographe	342
4. Exemple d'un travail d'analyse sur les pratiques	344
5. Projet de recherche-formation	346
6. Plan des niveaux et phases de la recherche-formation	347
7. Contrat de formation personnalisé	348
8. Exemples d'interventions dans le groupe de recherche-formation	349
9. Fiches de travail qui ont guidé les séances du groupe de recherche-formation	354
10. Bilan de la formation	361
 Bibliographie	 362

"Le meilleur enseignant sera celui qui a toujours la bonne explication à portée de la main pour dépanner instantanément un élève. C'est grâce aux explications qu'il fournit que l'enseignant apprend à connaître le plus grand nombre possible de méthodes, qu'il apprend à en créer de nouvelles. Plus important encore, il apprend à ne pas adhérer aveuglément à une méthode en particulier, mais il acquiert la conviction que toutes les méthodes sont partielles; la meilleure méthode serait celle qui répondrait le mieux à toutes les difficultés rencontrées par l'élève, et dans ce cas, on ne parle plus de méthode mais bien d'un art et d'un talent."

Léon Nicolas Tolstoï

Introduction

Le contexte social, pédagogique et personnel dans lequel s'inscrit cette thèse est déterminant pour en comprendre le sens.

Sur le plan social, je relève que cette fin de siècle est sans doute marquée, de manière générale dans les pays occidentaux, par une transformation de la *visibilité sociale*¹ de l'enfant. Ce phénomène est notamment lisible dans la part des budgets des États (ou des cantons) consacrée à l'éducation qui, malgré les difficultés socio-économiques endémiques depuis une quinzaine d'années, continue à représenter l'un des postes les plus lourds du budget social global. Sur le plan local de la

¹ Cf. à propos de cette notion les travaux de M. Bassand et J. Kellerhals, notamment dans leur ouvrage: *Familles urbaines et fécondité*, Georg Librairie de l'Université, Genève, 1975. Comme de nombreux auteurs, ils mettent en évidence que la fonction psychologique de l'enfant, dans la société et dans la famille en particulier, s'est faite au détriment d'autres fonctions: économique (production et "assurance-vieillesse"), de lignage (pérennité du nom), religieuse (il est le médiateur entre le monde adulte et celui du sacré), etc.

Suisse (romande en particulier), l'attention portée à l'enfant-élève se remarque également dans les réformes importantes engagées ces dernières années dans les systèmes scolaires, à presque tous les niveaux: de l'école obligatoire qui a été réorganisée en cycles d'études maintenant dans tous les cantons romands², de la réforme sur le plan suisse de la maturité, des restructurations en cours au niveau universitaire, sous forme de concordats réunissant les facultés de plusieurs universités, etc. A cela s'ajoute la réforme qui concerne directement la thématique que j'ai retenue, à savoir celle concernant la formation des enseignants. L'introduction des nouvelles structures de formation des maîtres est en cours de réalisation dans la plupart des cantons suisses³. Si le moteur de ces réformes est d'ordre économique, comme le déplorent certains ou comme s'en réjouissent d'autres, l'enjeu social et pédagogique qu'elles représentent est important; il en va de l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités sociales (techniques, économiques, culturelles).

L'intérêt que la société a marqué pour l'enfant et sa formation a eu des incidences notoires sur le plan pédagogique. Je relève des changements au niveau des disciplines enseignées (contenus et méthodes)⁴ et au niveau de l'introduction de nouvelles structures de remédiation destinées aux enfants en difficulté⁵. Il me semble que la tendance de ces réformes sur les deux plans est d'accorder un nouveau rôle à l'apprenant et ce faisant à l'enseignant également. Le premier devrait devenir acteur de son apprentissage et le second aurait pour tâche, outre de transmettre des connaissances, d'accompagner l'élève dans sa quête des connaissances et de son autonomie. Les difficultés rencontrées lors de l'introduction des réformes me semblent être, pour une part importante, liée à la question du changement de rôle des formés et des formateurs. En ce qui concerne ces derniers, l'incidence de ce

² La majorité du peuple du canton de Vaud a accepté une réforme (appelée EVM 96) de son école obligatoire le premier décembre 1996.

³ La mise sur pied des Hautes Écoles Pédagogiques, concept qui émane de groupes d'étude mandarés par la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), occupe présentement la plupart des institutions cantonales de formation d'enseignants. L'expérience genevoise d'intégration de la formation des enseignants du degré primaire au sein de son université qui vient d'être effectuée (octobre 1996) est également à mentionner dans ce contexte de changement.

⁴ Le contenu de l'ensemble des disciplines enseignées a fait l'objet de changements ces dernières années. La réforme des mathématiques qui vient d'être engagée en est le dernier exemple. Les méthodes d'enseignement (je pense également à l'émergence des didactiques de branche) et d'apprentissage ont fortement évolué.

⁵ Je pense en particulier au développement des centres de soutien et d'orientation destinés aux enfants (offices médico-pédagogiques, centres psychosociaux, centres d'orientation scolaire, etc.), à la mise sur pied du soutien scolaire aux enfants en difficulté dans la plupart des établissements scolaires, à l'introduction relativement récente de la médiation scolaire (médiateur, tuteur, etc.)

changement est cruciale puisqu'il remet en cause leur identité professionnelle (la finalité de leur engagement s'est transformée), leurs compétences professionnelles (proches de celles de l'expert qui devrait être capable d'analyser et de résoudre des problèmes d'apprentissage et relationnels complexes), leurs savoir-faire pédagogiques (comment transmettre les connaissances dans de nouveaux contextes). La formation des enseignants se doit, dans ce nouveau cadre, de développer des dispositifs novateurs de formation qui prennent en compte l'ensemble des éléments cités. La thèse que j'ai développée s'intéresse plus particulièrement à la question des dispositifs pédagogiques qui favorisent les capacités réflexives des enseignants dans le domaine des nouvelles relations engagées par les nouveaux rôles des désormais partenaires que sont devenus formés et formateurs.

Sur le plan personnel, cette thèse s'inscrit dans le prolongement de mes activités d'enseignant, de formateur, de chercheur et des intérêts que je porte à l'école en général et, plus spécifiquement, depuis une quinzaine d'années, à l'enseignement et à la formation des enseignants.

Les questions qui m'ont intéressé tout au long de mes formations et de mes activités professionnelles, et qui m'ont aidé présentement à construire la thématique que je vais présenter plus loin, mentionnaient presque toutes les notions de *relations pédagogiques* et d'*apprentissage*.

Ce sont en effet des interrogations autour du sujet des *relations pédagogiques* (comprenant les relations privilégiées maître-élèves, mais également entre les autres partenaires de l'école), le désir d'approfondir cette notion qui m'ont incité à quitter un jour l'enseignement primaire et public pour rejoindre les cours de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. C'est encore le sujet des relations pédagogiques et de la communication en classe que j'ai retenu pour mon enseignement aux futurs enseignants secondaires des cantons de Neuchâtel et de Vaud⁶, à des enseignants en formation continue, à des étudiants en sciences de l'éducation.

En ce qui concerne mon intérêt pour *l'apprentissage*, s'il a également pris ses sources dans ma pratique de la classe, il s'est d'abord affirmé dans le choix de mon sujet de mémoire de licence puisqu'il traitait d'acquisition et de maintien de langues d'accueil et d'origine par des élèves immigrés. Cette question est devenue encore plus actuelle lorsque je suis confronté, en tant que psychopédagogue au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire de Lausanne, à des visites de classes de maîtres-stagiaires qui suivent également l'enseignement que

⁶ Respectivement au Séminaire des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel et au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire de Lausanne (SPES).

je leur propose; enseignement centré sur les questions d'apprentissage, de relation scolaire, de développement de la personne et de sociologie de l'éducation. J'ai, avec cette pratique, la possibilité de vérifier, en partie du moins, les "effets" de mon enseignement auprès des stagiaires, c'est-à-dire de constater avec eux comment ils transmettent aux élèves les matières d'apprentissage et comment ces derniers apprennent.

Les différents questionnements issus de ces pratiques ont créé, outre la nécessité d'acquérir de nouvelles connaissances et de les adapter aux différents contextes d'enseignement auxquels j'ai pu être confronté, le besoin également d'une formation continue. Dans cette perspective, j'ai, ces treize dernières années, assimilé des notions issues de l'approche systémique pour ce qui concerne la communication intergroupes au sens large, intégré des concepts en provenance de l'analyse transactionnelle pour ce qui concerne les relations intragroupe et interindividuelle, et acquis des techniques appartenant à la programmation neuro-linguistique pour ce qui concerne l'apprentissage et les relations interindividuelles.

1. Problématique

1. Problématique

Si le cadre de cette étude est celui de la formation des enseignants, la problématique qui m'intéresse est celle concernant les compétences utiles à l'enseignant en situation pédagogique.

Le terme de *compétence* est à saisir au sens large: c'est la capacité de traiter un problème plus ou moins complexe dans un temps et un environnement donnés, sans nécessairement que l'auteur en soit conscient⁷. Il peut être pris également dans le sens de l'"habitus" tel que l'a défini Bourdieu (1979) et que Perrenoud (1991) l'a repris dans le contexte de la formation des maîtres. Un enseignant peut manifester des compétences différentes lorsqu'il conduit tel élève à lire une consigne jusqu'à la fin avant de commencer à répondre ou lorsqu'il gère les relations de sa classe suite à un conflit entre, par exemple, deux clans définis. *Le savoir d'expérience*, qui pourrait être considéré comme l'habitus professionnel de l'enseignant expert, pose le problème de son accessibilité, dans la mesure où ce savoir est en partie inaccessible à son dépositaire puisque les schèmes appris, organisés et les conduites qui constituent ce type de savoir sont, pour une bonne part, "automatisés", donc préconscients. D'où la difficulté pour l'expert, ou le formateur censé l'être, de restituer à l'enseignant en formation un savoir d'expérience complet. La question centrale ici sera de disposer de moyens pour retrouver les stratégies tant apparentes que cachées du formateur et du formé.

Définir *quelles sont les compétences utiles à l'enseignant* revient sans conteste à aborder cette question de manière individuelle: la réponse sera différente pour chaque enseignant et pour chaque formateur. Même si l'on peut dresser une ou des listes de savoir-faire, d'aptitudes utiles à tout enseignant⁸, le formateur sera vite confronté à la question de l'adaptation de telle capacité à telle situation pédagogique réelle en fonction de tel enseignant. La question centrale me semble ici d'associer, de s'efforcer de confronter des savoir-faire et des savoir-être.

La tentation de définir *l'enseignant* voire le "bon enseignant", en précisant l'excellence de cette confrontation est sans doute forte pour le formateur. En fait, des normes explicites (cf. les lois cantonales sur

⁷ Cf. à ce propos notamment Le Boterf (1994). Pour cet auteur, la compétence se situe au carrefour de trois domaines: la biographie et la socialisation du sujet, la situation professionnelle et la situation de formation.

⁸ Je pense à ce propos aux travaux américains et français sur le micro-enseignement, comme par exemple Allen et Ryan (1972) et Motter (1981).

l'école, les directives des établissements scolaires) et implicites (normes ou pressions sociales, corporatives) existent, et le futur enseignant y sera confronté. Dans ce sens, le formateur aura plus pour tâche de favoriser auprès du stagiaire des prises de conscience sur le rôle personnel qui lui est possible d'investir en fonction d'un statut qu'il lui est socialement imposé⁹ que de le conduire sur un parcours familier au formateur.

Mettre en évidence la *situation pédagogique*, c'est insister sur l'approche globale que requiert à mon sens la question de la formation de l'enseignant. C'est prendre en compte la complexité de l'apprentissage en contexte scolaire¹⁰. En ce qui concerne la notion de *contexte*, il n'est pas indifférent de tenir compte du lieu institutionnel, des rôles et statuts en présence, des contrats et des règles explicites et implicites en jeu (Marc & Rovero (1996). Apprendre dans un *contexte* de formation fait ressortir:

- La question des processus: comment, par quelle méthode, en tenant compte de quels paramètres, etc. ?
- La question de la vérification, de l'évaluation au sens large: qui, comment, quelles conséquences, quels types d'évaluation de l'acquis ?
- La question du changement dans la mesure où apprendre c'est initier une modification à un ou plusieurs niveaux personnel, interindividuel, etc.

Il peut pourtant paraître utopique de prendre la situation pédagogique dans son ensemble, dans la mesure où les paramètres expliquant un événement dans une classe sont nombreux, souvent imperceptibles parce qu'ayant trait aux personnes, à leur inconscient et que les traces visibles, leurs comportements n'en sont que le pâle reflet¹¹. La situation pédagogique me paraît toutefois en dernier ressort le cadre explicatif large de ce qui se trame en son sein. En ce sens, la définition des contextes, la distinction des niveaux d'analyse¹² seront privilégiées lorsqu'il s'agira de décrire et d'interpréter une question pédagogique.

Les questions qui résument la problématique me semblent être:

- De quelle manière un dispositif de formation peut-il faire émerger des prises de conscience des enseignants concernés afin de leur permettre d'acquérir des

⁹ Cf. à ce propos Marc (1984a et b. & 1996).

¹⁰ Cf. à ce propos différents ouvrages sur cette question: Watzlawick (1972), Artaud (1981), Marc & Picard (1984), Evequoz (1984), Romano & Salzer (1990), Meirieux (1990), Develay (1994), Perrenoud (1994), etc.

La notion de contexte sera précisée dans la section 3.1.3. Une méthodologie de l'apprentissage et du changement. Cf. en particulier: a) Apprentissage et contexte; b) Messages et contexte; d) Notion de permanence et changement dans la perspective systémique.

¹¹ Cf. Cifali (1991), Marc (1984).

¹² Cf. Bateson (1977 & 1984).

compétences utiles à leur sens, à quelque niveau que ce soit?

- Quels sont les paramètres essentiels qui permettent de garantir ou favoriser l'acquisition de ce type de compétences ?

- Quel rôle peut jouer une médiation (de quelque nature qu'elle soit: espace de réflexion, film vidéo, rapport de stage, échanges de vues sur une leçon entre formateur et formé, etc.) dans les processus de prise de conscience et de changement?

- Comment créer un contexte ou un espace de réflexion susceptible d'être accepté comme formateur par l'ensemble des partenaires en formation?

- Comment établir un pont entre apports théoriques et applications pratiques en classe ?

2. Hypothèse générale

2. Hypothèse générale

Un dispositif de recherche-formation qui met l'accent sur la définition et les changements de contextes, qui favorise l'observation, l'analyse et la mise en place de projets pédagogiques en référence à des concepts ou techniques de communication, un tel dispositif facilite les prises de conscience et les mises en action nécessaires aux apprentissages des formés, ceci à différents niveaux des savoir-faire et des savoir-être.

Différentes expérimentations dans le cadre de formations initiales et continues et deux recherches qui seront présentées plus avant, m'ont permis de mettre à l'épreuve cette hypothèse. Cette dernière ainsi formulée, il me reste à en préciser les termes:

a) Un dispositif de recherche-formation¹³

Pour moi, un *dispositif de recherche-formation* comprend différentes dimensions :

a) *temporelle*, dans la mesure où un déroulement d'actions et de moments différents sont prévus et organisés selon un plan prédéfini, mais qui peut faire l'objet de modification en cours de réalisation en fonction de différents paramètres (adaptation du plan dû à des contraintes extérieures, besoins et demandes des participants, etc.);

b) *spatiale*, car des lieux différents (par exemple, celui d'un groupe de recherche-formation, ceux de sous-groupes de formation avec et sans formateur, ceux de classes des enseignants) sont agencés.

Le dispositif pédagogique dessine donc les conditions infrastructurales qui permettront la mise en œuvre des objectifs visés par les recherches-formations (cf. 4.3. et 4.4.), ainsi que les réalisations spécifiques et individuelles (soit les projets pédagogiques, cf. ci-dessous).

¹³ Ce terme fera l'objet d'une présentation détaillée dans la section 4.2. de la Méthodologie.

b) la définition des contextes

Je me réfère ici aux concepts proposés par l'approche systémique (cf. 3.1.) qui invite le chercheur à spécifier et délimiter les contextes¹⁴ qui sont concernés par l'objet de l'étude. En l'occurrence, les dispositifs de formations mis en place s'inscrivent dans des réalités sociales distinctes qui déterminent et orientent les finalités et les activités des différents acteurs en présence (cf. 3.1. "La définition des systèmes" et "les caractéristiques des systèmes appliqués aux systèmes humains).

c) Le changement de contexte

Cette notion indique qu'un va-et-vient entre les différents lieux de formation et de pratiques professionnelles seront privilégiés. L'alternance organisée entre ces différents lieux favorisera, dans le cadre d'espace de réflexion aménagés à cet effet (cf. schéma qui va suivre), les échanges et les confrontations entre formés, et entre formés et formateurs au sujet des thématiques et des projets retenus individuellement par les participants. L'alternance décrite ici tente de dépasser ce que dénonce Perrenoud (1996a) avec le terme "d'alternance juxtapositive", c'est-à-dire, que ce qui est vécu sur le terrain n'a rien à voir avec ce qui acquis en formation. Au contraire, une articulation forte et une cohérence entre les différents lieux décrit ci-dessus est explicitement recherchée en vue des apprentissages, des remédiations et des changements visés par les participants aux recherches. La problématique du changement sera développée dans la section 3.1.3. (cf. le chapitre d) Notion de permanence et de changement dans la perspective systémique).

d) L'observation, l'analyse et la mise en place de projets pédagogiques en référence à des concepts ou techniques de communication

Comme déjà mentionné, les espaces de réflexion ménagés dans les dispositifs de formation font l'objet d'échanges et de confrontations entre participants et avec les formateurs. Échanges et confrontations portent sur des faits observés en situation professionnelle. Ces faits peuvent être diversement médiatisés: ils sont rapportés directement par le participants qui les a vécus, ils sont supportés par un enregistrement vidéo, ils sont décrits par un tiers, ils se réfèrent à des productions d'élèves. Les observations faites font l'objet d'analyses et de réflexions

¹⁴ Ce terme est précisé dans la section 3.1.3. consacrée à "Une méthodologie de l'apprentissage et du changement" et cf. plus précisément a) Apprentissage et contexte et de b) Message et contexte.

sur la pratique¹⁵ qui tiennent compte des buts visés et des demandes formulées par les participants. Observations et analyses sont menées en référence à des concepts et des techniques de communication précis¹⁶ issus de différents modèles (cf. à ce propos la section 4.1. "Modèles et techniques de communication en situation de formation") et qui ont fait l'objet d'enseignements spécifiques lors de formations préalables (cf. à ce propos la section 4.2. "Méthodologie").

Cette phase d'observation et d'analyse est réalisée en fonction des *projets pédagogiques* construits par les participants. Boutinet (1993) met en évidence, à partir de l'étymologie du terme projet, les deux activités de base qui le constituent, à savoir l'*élaboration* (origine grecque venant de *proballein* (problème), jeter en avant, dans la perspective de résoudre une question difficile) et la *réalisation* (origine latine donnant *projectum* (projet), jeter en avant une intention). Cet auteur définit les quatre éléments essentiels qui définissent le projet ainsi: a) il vise une préoccupation diffuse ou consciente, qui oblige l'individu à savoir ce qu'il veut et comment il souhaite s'orienter; b) il concerne une anticipation de l'action, par mise à distance des préoccupations momentanées trop préoccupantes; c) il met en évidence le rôle de l'acteur individuel ou collectif, qui devient auteur de son propre projet; d) il ordonne la créativité et l'innovation et se veut donc un antidote à la répétition et aux conditionnements.

Les dispositifs de formations mis en place tiennent particulièrement compte des phases d'élaboration, de construction du projet et celle de réalisation, de mise en actes du projet pédagogique. Des techniques de communication favorisent la réalisation de ces différentes phases. Je pense en particulier à "la formulation des objectifs" issus de la programmation neuro-linguistique (cf. section 4.1.3.), à la grille des "niveaux logiques" dont l'application est présentée dans la section 4.1.1.

¹⁵ Cf. à ce sujet, par exemple, St-Arnaud (1992) qui parle de "connaissance dans l'action" ou Schön (1994) qui travaille sur la notion de "reflective practice". Pour Perrenoud (1994 c), la capacité à réfléchir sur sa pratique, ce qui est une forme de régulation de son action, se comprend lorsque le sujet prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse, et lorsqu'il tente de percevoir, de comprendre sa propre façon de penser et d'agir.

Des techniques de communication favorisent ce type d'activité comme la démarche, issue de l'approche systémique, que j'ai adaptée aux situations de formation d'enseignants et que je présente dans la section 4.1.1. ou à des techniques issues de la programmation neuro-linguistique comme "les trois positions perceptuelles", "le décodage de stratégie" présentées dans la section 4.1.3.

¹⁶ Je pense en particulier à la grille de lecture constituée des "axiomes de la communication" proposée par l'École de Palo Alto (cf. 3.1.2.) et aux techniques de "calibration", de "décodage de stratégie" (cf. 4.1.).

Les projets pédagogiques sont discutés entre les partenaires et les formateurs et font l'objet de *contrats pédagogiques*¹⁷ individualisés qui tiennent compte des finalités recherchées, de l'identification de critères d'évaluation¹⁸, des moyens à mettre en oeuvre, de l'intérêt et de la motivation des partenaires concernés (participants, groupes de paires, formateurs).

e) les prises de conscience et les mises en actions nécessaires aux apprentissages des formés, ceci à différents niveaux des savoir-faire et des savoir-être.

La notion de *prise de conscience* renvoie à la théorie psychanalytique et en particulier à la première topique freudienne qui distingue au sein de l'appareil psychique l'Inconscient, le Préconscient et le Conscient. La prise de conscience est l'un des facteurs conduisant à la réussite de la cure psychanalytique. Le postulat freudien de "lucidité" est également proche de cette conception. Et la notion de "lucidité-liberté" qu'évoque Marc (1985) met en évidence l'objectif d'un individu d'une quête possible de son autonomie.

D'autres approches de la personne et de la communication, comme ceux mentionnés dans les sections 4.1.1., 4.1.2., 4.1.3. ont mis également le phénomène de prise de conscience en évidence et l'ont également associé à la notion de perception¹⁹ et de *changement* ou d'*apprentissage*²⁰. Ces derniers peuvent avoir lieu à différents niveaux de *savoir-faire* (comportements, compétences) ou de *savoir-être* (croyances, valeurs, identité) en fonction de la thématique retenue²¹ et des résultats obtenus par les démarches entreprises. Ceci dit, comme le relève Perrenoud (1996), si la prise de conscience peut être considérée comme une étape importante conduisant au changement, elle n'est pas suffisante.

¹⁷ A noter que la notion de contrat pédagogique qui nous vient des pédagogues comme Decroly (1907) ou Dewey (1930) a été reprise par le courant de l'analyse transactionnelle (cf. à ce propos Ramond, 1989) qui nous a par ailleurs servi de modèle d'application. Je me réfère directement aux propositions de l'analyse transactionnelle à propos de cette notion (cf. section 4.1.2.).

¹⁸ La négociation des contrats personnalisés se fait, comme mentionné précédemment, en référence à la technique de la "formulation des objectifs". L'une des étapes de l'emploi de cette technique consiste à demander au partenaire de rechercher les critères qui, selon lui, lui permettront de valider les résultats visés. cette procédure est, à mon sens, à rapprocher de celle de l'auto-évaluation.

¹⁹ A relever que Freud (1938) cité par Laplanche et Pontalis (1967) mentionnait déjà que "l'accès à la conscience est liée avant tout aux perceptions que nos organes sensoriels reçoivent du monde extérieur".

²⁰ Cf. à ce propos la section 3.1.3. "Une méthodologie de l'apprentissage et du changement".

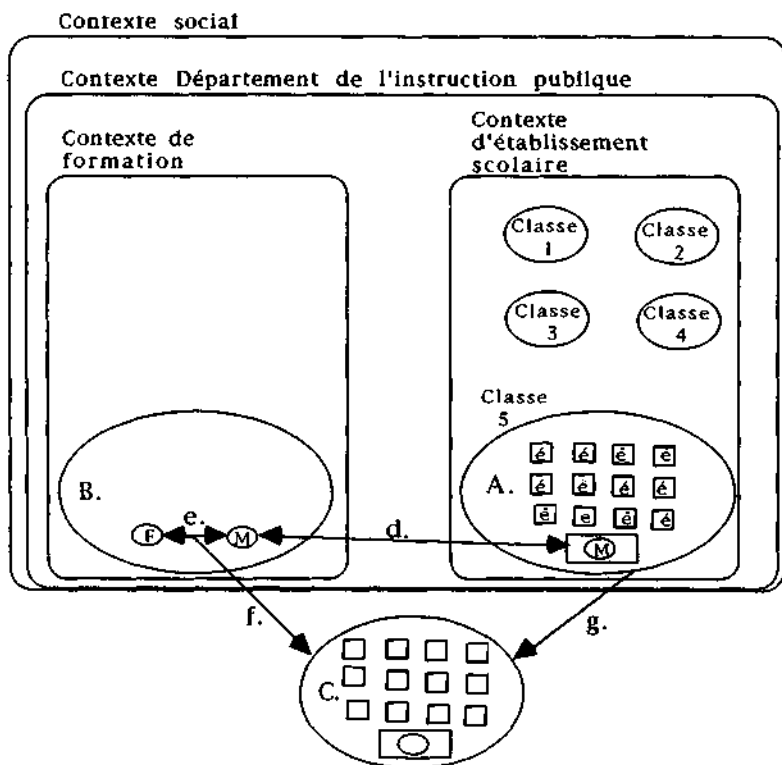
²¹ Cf. la notion de niveaux logiques présentés à la section 4.1.3. et la présentation des résultats des recherches qui met en évidence les différents niveaux atteints par les participants (section 4.3.7. et 4.4.6.)

En ce sens, l'accompagnement des projets pédagogiques prévu dans les dispositifs de formation est essentiel. Les rôles des groupes de pairs et des formateurs l'est également tout autant tant pour confronter (dans un cadre d'éthique professionnelle) que pour soutenir la *mise en action* des projets individuels.

L'optique qui consiste à privilégier le point de vue de l'enseignant peut paraître contradictoire avec une approche dite globale ou systémique de la situation pédagogique²²; en fait elle est nécessaire et complémentaire. Nécessaire, car le point de référence de ma perspective de formation est l'enseignant, son projet de formation, son action, et les effets suscités et vérifiés auprès des élèves. Complémentaire car, même si la réflexion est limitée par un film, la production des élèves ou les points de vue subjectifs de l'enseignant ou du formateur, la prise en compte du contexte demeurent essentielles pour situer l'ancrage pédagogique de référence et pour favoriser une réflexion ou une compréhension faites avec recul. La perspective de l'enseignant est donc à considérer dans un contexte défini, qui pourra avoir des incidences sur l'ensemble de ses comportements et de sa personne. Les questions de motivation, d'intérêt pour la formation et la profession du formé seront aussi en partie déterminées par le "poids" de la structure institutionnelle. La définition des contextes sera donc utile pour préciser l'espace et le temps d'où l'on parle.

Le schéma qui suit a pour objet d'illustrer l'hypothèse générale:

²² Cf. la section 1. Problématique.



Légende:

F = formateur

M = maître

é = élève

A. = situation pédagogique

B. = espace de formation

C. = représentation du réel

d. = va-et-vient entre A. et B.

e. = échanges entre F et M

f. = métaposition

g. = relation au vécu

Remarques à propos du schéma: le schéma représenté ici est assez proche de la situation expérimentée lors de la première recherche consignée dans cette thèse: un maître rapporte, dans le contexte d'un dispositif de formation, une situation vécue en classe et l'analyse en vue de réaliser un projet préalablement défini. La seconde recherche sera comparable mais mettra en jeu des formateurs qui supervisent le travail de stagiaires en classe. L'activité d'analyse est dans ce dernier cas double: il y a le niveau d'analyse du formateur avec le stagiaire, qui parlent ensemble d'une situation observée par le premier et vécue par le second, et le niveau d'analyse du formateur avec son superviseur qui parlent de l'entretien qui a eu lieu à propos de la leçon observée dans le but de réaliser un projet de formation.

La question de la vérification d'une hypothèse posée ainsi de manière aussi large, mentionnant de nombreuses variables est complexe. Bien entendu, une thèse en sciences humaines en général et en sciences de l'éducation en particulier, quand elle s'articule entre concept et pratique, n'est pas une thèse en sciences à proprement parler "exactes" et l'on ne va pas pouvoir obtenir des résultats qui établissent "scientifiquement" (c'est-à-dire selon ses propres critères) la validité ou non de l'hypothèse, comme cela peut être le cas par exemple en psychologie expérimentale. Je chercherai plutôt à montrer qu'un processus mis en place entre ou non et sous quelles conditions dans le cadre de cette hypothèse.

Afin de mettre à l'épreuve cette hypothèse et de répondre à la problématique posée précédemment, j'ai entrepris deux recherches-formations qui ont fait suite à des formations d'enseignants et de formateurs d'enseignants dans des contextes spécifiques. L'architecture et la présentation de ce travail ont pris la forme suivante:

La section 3. qui va suivre présente *le cadre de référence général* (l'approche systémique) sur lequel s'appuie la thèse et les recherches qui en découlent.

Seront présentés dans la section 4 *les modèles de communication* (l'approche systémique, l'analyse transactionnelle et la programmation neuro-linguistique) et leur adaptation aux contextes de la formation; ces modèles ont servi de référence et certains de leurs aspects techniques de communication ont été transmis lors des formations dispensées avant la mise en place des recherches.

Cette section sera complétée par l'exposition de la *méthodologie* (celle de la recherche-formation, qui puise ses sources, comme je le montrerai, dans la démarche de la recherche-action) qui a été utilisée pour mettre sur pied et encadrer les deux recherches déjà mentionnées.

L'exposition *des recherches- formations* cloront la section 4. Chacune de ces recherches fera l'objet d'une présentation générale de manière à tenir compte de leur contexte respectif. Les problématiques, les hypothèses, les démarches et les objectifs spécifiques à chacune des deux recherches seront donc décrits avant que ne soient exposés leurs résultats et leurs *conclusions* (section 5).

3. Cadre de référence

3.1. Théorie générale: l'approche systémique comme modèle de référence pour la formation et l'apprentissage des enseignants

Introduction

- Pourquoi l'approche systémique comme modèle de référence ?

A) Une méthode pour aborder la complexité de la réalité

L'approche systémique présente l'intérêt majeur pour le chercheur d'appréhender la réalité de manière globale. Dans le domaine social qui nous intéresse ici, la question du rapport qu'entretient un individu avec son environnement est fondamentale pour cette approche²³. Cette dernière peut être présentée comme une méthode originale qui pose un regard novateur sur les phénomènes complexes tels ceux rencontrés dans les questions qui concernent les rapports humains. Les particularités de cette méthode sont de favoriser une perspective synthétique des problèmes, de représenter la totalité dans sa structure et sa dynamique, de reconstruire et de faire émerger *"l'ensemble des relations significatives qui relient des éléments en interaction, attitude à laquelle correspond précisément la notion de système; celle-ci renvoie moins à la définition d'un objet particulier qu'à une perspective spécifique et féconde sur ces domaines très divers de la réalité physique, biologique, et humaine."*²⁴ Cette perspective se démarque de la démarche des sciences traditionnelles analytiques qui procèdent par l'analyse du réel, par la décomposition des objets étudiés en autant de parties élémentaires dont elles étudient en détail les propriétés et vont du plus simple au plus complexe.

²³ La problématique de l'appréhension de la réalité par les philosophes ou les scientifiques est ancienne. Pour Minary (1992), expliquer le réel présuppose pour le chercheur d'avoir à disposition des catégories d'intelligibilité qui lui servent à comprendre et à penser le monde. La question du réel soulève aussi celle de sa représentation et de sa formalisation par le langage. Nous reviendrons à cette question dans la partie 4.2.3, consacrée à l'apport de la programmation neuro-linguistique et notamment à ce que dit Korzybski (1965) des rapports entre connaissance humaine, représentation du monde et usage du langage.

²⁴ Cf. E. Marc et D. Picard (1984), p.19.

Bi Un modèle qui permet de prendre en compte différents niveaux de la réalité

Je peux, par exemple, distinguer le niveau d'où l'on parle, celui de la personne à qui l'on s'adresse et le niveau qui précise dans quel but on s'exprime. Le texte que je développe ici même se différencie par exemple du discours consécutif aux résultats des recherches entreprises que j'ai pu tenir aux participants. Mises à part les questions liées aux modes différents de l'écrit et de l'oral, les buts des productions n'étaient pas identiques. Ce texte tente de répondre à des critères (problématique, références, méthodologie) de fabrication et à ceux inhérents à l'élaboration d'une thèse. Quant au discours prononcé, il prenait en considération d'une part la situation d'énonciation très particulière de recherche-formation et d'autre part le contrat établi avec les participants qui spécifiait qu'un compte-rendu oral des résultats les informerait. Ce bref exemple met en évidence différents problèmes liés à la description de la réalité:

- a) celui d'un type de discours lié à sa finalité;
- b) celui des rapports entre un chercheur et la réalité qu'il tente d'appréhender.

a) Avec Minary (1992), nous distinguerons cinq niveaux de discours qui permettent de décrire la réalité étudiée: la théorie, le modèle, le discours/pratique, la pratique et la vulgate. En nous référant à l'auteur cité, nous pourrions définir la théorie comme une construction intellectuelle méthodique, organisée et de caractère hypothétique, synthétique, appliquée à un domaine particulier. "On ne sait en quoi elle nous limite dans notre perception du réel et quelles promesses elle tient en son sein. La théorie reste toujours ouverte sur l'extérieur."²⁵ Nous aurons l'occasion de distinguer par exemple la théorie générale des systèmes de l'approche systémique.

Au niveau du modèle, nous avancerons "qu'il boucle la théorie en des énoncés et des postulats"²⁶ qui ont le mérite de procéder à une réduction opératoire du niveau précédent. En ce sens, l'approche systémique et la programmation neuro-linguistique, par exemple, apparaissent comme des modèles qui se réfèrent à différentes théories (la théorie générale des systèmes, la cybernétique, la théorie de l'information).

Le troisième niveau, celui du discours/pratique, traite du discours produit par le chercheur sur sa propre pratique. Sa production reflète l'image qu'il s'en fait, sa conception pratique, ses méthodes concrètes et les références sur lesquelles il fonde sa recherche précisent son éthique

²⁵ Op. cit., p.10.

²⁶ Op. cit., p.11.

et ses finalités. La démarche, au sens large, et les commentaires des résultats des recherches menées sont un exemple apparenté à ce niveau. La pratique est appréhendée "non pas telle que la décrit le praticien, mais telle qu'elle s'offre à l'analyse effectuée par un tiers."²⁷ L'analyse des discours des participants aux recherches en constitue un exemple. La vulgate est ce que le chercheur (ou le vulgarisateur qui se substitue à lui) tente de transmettre au public. L'objet de la transmission se réfère plus ou moins explicitement aux quatre niveaux précédemment cités. La transmission/acquisition puis l'application de techniques de communication dans les modules de formation des enseignants telles que celles proposées dans les recherches-formations sont sans doute de cet ordre.

La systémique, dans son approche du réel, est soumise à une problématique de méthode. La particularité de l'étude des systèmes complexes (notamment en sciences sociales) est de faire apparaître un niveau d'intelligibilité acceptable pour l'analyse ou la compréhension. De ce fait, il devient souvent utile de simplifier les systèmes observés. Schwarz (1988)²⁸ propose dans ce sens trois niveaux de systèmes:

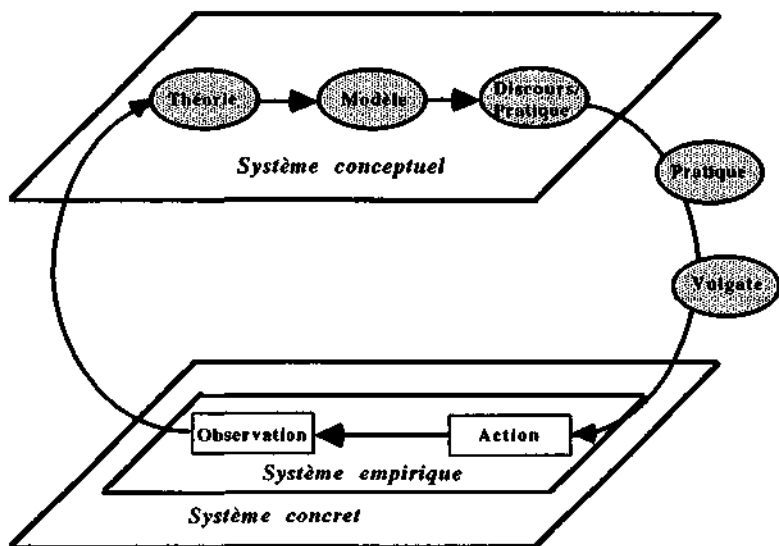
- "le système concret est l'ensemble matériel, objet de l'étude." Dans le cas du dispositif de formation destiné à nos recherches, le système concret comprend l'ensemble des acteurs (et ses sous-systèmes) concernés par ces recherches, l'organisation spatiale et temporelle mise en place, l'ensemble des échanges produits dans ce cadre, et ceux entretenus avec le milieu professionnel (les acteurs des établissements scolaires dans lesquels opéraient les participants, les contacts avec d'autres chercheurs et collègues enseignants ainsi que, de manière générale, les systèmes scolaires dans lesquels se trouvaient impliqués les acteurs);
- "le système empirique est une représentation du système concret où certains éléments considérés comme peu importants dans le contexte de la description recherchée sont abandonnés." Dans l'exemple du dispositif de formation, les éléments retenus étaient focalisés autour des objectifs personnels des participants précisés sous forme de contrats de formation, des différentes rencontres entre les sous-groupes et le chercheur-formateur. Parmi l'ensemble des échanges entre les participants et leurs élèves, par exemple, seuls ceux ayant trait aux buts de la formation et à leurs résultats étaient retenus pour l'analyse;
- "le système théorique est un système conceptuel satisfaisant à des règles logiques et basé sur le système empirique que l'on essaie de modéliser." Dans l'exemple cité, l'analyse et la synthèse des résultats, conduites en fonction des objectifs, et des hypothèses de

²⁷ Op. cit., p.11.

²⁸ Cf. La révolution des systèmes p. 27.

départ, permettent de faire ressortir les éléments prépondérants de la recherche et esquissent en conclusion les contours d'un nouveau dispositif ou d'un nouveau cadre de recherche qui peut s'apparenter à une modélisation reproductible dans un contexte nouveau, à définir.

Le schéma qui suit représente l'articulation entre les cinq niveaux de discours décrits plus haut et les trois niveaux de système que je viens de présenter:



b) L'une des difficultés majeures auxquelles ont été confrontées les sciences est celle de la place du chercheur vis-à-vis de son objet de recherche. Malgré les précautions méthodologiques d'usage, le problème bien connu d'être en même temps juge et partie hypothèque les résultats obtenus. Pour Lerbet (1993), "poser l'objet comme extérieur au chercheur dans l'environnement est, pour l'homme, une tentative vaine, réductrice de variables (du synchronique au diachronique par exemple) et qui néglige l'impossibilité-limite du chercheur à s'identifier à son but."²⁹ Pour cet auteur, la systémique permet d'établir une différence entre environnement et milieu³⁰, distinction majeure en vue de

²⁹ Cf. approche systémique et production de savoir, p.59.

³⁰ Lerbet définit (dans le cas du système vivant) le milieu comme faisant partie de l'organisme: c'est l'ensemble des objets matériels, des circonstances physiques qui

résoudre cette question, et qui implique de tenir compte des conséquences suivantes pour le chercheur:

- "la première conséquence est que, si le chercheur est, lui aussi, un système vivant qui *intègre* de l'environnement, son objet d'étude se constitue en tant que tel pour lui et qu'il n'est pas la réalité extérieure et inaccessible à l'état pur;
- la deuxième conséquence concerne les objets. (...) Ils apparaissent comme des reconstructions, donc comme des approximations, compte tenu du caractère fini des systèmes-chercheurs;
- la troisième conséquence porte sur la "communicabilité" des objets et donc sur des échanges entre chercheurs (...). L'accord qui peut s'établir entre eux demeure toujours entaché d'approximations liées à l'organisation même de la communication qui implique inévitablement des pertes;
- la quatrième conséquence concerne la relativité des recherches: tout objet est relatif à celui qui le définit, à sa propre gestion du temps et de l'espace (son milieu) et il n'est pas la réalité d'un environnement externe, indépendant de l'observateur."³¹

Cette perspective conduit à préciser le rôle du chercheur et du choix de sa méthodologie de recherche. En ce sens, celui de la recherche-action ou plus précisément celui de la recherche-formation sera développé dans la partie 4.2.

C) Un modèle qui a inspiré les théories et techniques récentes en communication

L'approche systémique a permis, durant ces trente dernières années, de repenser les échanges dans et entre les systèmes vivants. Elle a influencé différents modèles, comme, parmi beaucoup d'autres, l'analyse transactionnelle et la programmation neuro-linguistique que je développerai plus loin. L'École de Palo Alto³² a, dans le contexte des sciences humaines³³, su tirer parti principalement des découvertes de la cybernétique de Wiener (1952), de la théorie de l'information de Shannon (1949), de la linguistique de de Saussure (1916) et de Chomsky (1957), de la logique de Russel et Whitehead (1913). Les chercheurs de cette École, d'origines scientifiques diverses³⁴, ont confronté leurs

l'entourent et l'influencent. L'environnement est extérieur au système; ce dernier peut, volontairement ou non, intégrer des éléments provenant de l'environnement. Cette perspective introduit la notion de "système-personne" que je reprendrai plus bas.

³¹ Op. cit., pp. 59-60.

³² Cf. à propos de sa composition et de son histoire l'ouvrage de Winkin (1981).

³³ L'approche systémique s'est développée dans la plupart des sciences. Le lecteur peut en avoir un reflet dans le livre de Schwarz (1988).

³⁴ Pour citer les plus célèbres d'entre eux (cf. pour plus de détails Winkin, 1981): Bateson avant d'être anthropologue est biologiste, Birdwhistell et Hall sont

concepts à la réalité du terrain à partir d'une méthodologie originale basée notamment sur l'observation rigoureuse d'enregistrements filmés de diverses situations de communication. Si les situations d'application de leurs hypothèses ont été fort diverses³⁵, le terrain de la clinique psychiatrique a été le plus fécond. Les chercheurs tentent de dépasser les limites et les critiques des approches traditionnelles tant clinique qu'expérimentale dans l'étude des interactions humaines. Ils visent donc à éviter les pièges tant du subjectivisme reproché à la démarche clinique que ceux du réductionnisme dont est accusée la démarche expérimentale. Pour cela, ils proposent une théorie de la communication qui prend en compte des processus complexes et s'appliquent à en donner une formalisation rigoureuse. Marc & Picard (1984) relèvent trois hypothèses centrales sur lesquelles repose leur conceptualisation de la communication que je présenterai plus en détail dans la section 3.1.2.:

- la première hypothèse est que les processus relationnels et interactionnels qui ont lieu dans un système constituent l'essence de la communication; c'est-à-dire que les liens et les types de liens qui ont cours entre les individus d'un système donné sont plus importants à la compréhension de ce dernier que les individus eux-mêmes;
- la deuxième hypothèse est que tout comportement humain (verbal, paraverbal, non-verbal,...) a valeur de communication et est à considérer en tant que tel dans l'observation et la compréhension des rapports intrapersonnels d'un système. Trois niveaux se dégagent de cette perspective: celui de la succession des comportements ou messages; celui de la relation impliquée par les interactants; et enfin celui du contexte dans lequel s'insèrent les deux premiers niveaux³⁶;
- la troisième hypothèse concerne les troubles psychiques manifestés de la personnalité. Ils sont considérés désormais comme des perturbations de la communication entre l'individu qui porte le symptôme et son entourage. Les maladies mentales sont donc envisagées sous l'angle d'une pathologie de la communication développée au sein des systèmes.

également anthropologues et férus de linguistique, Goffman est sociologue, Don Jackson et Watzlawick sont psychiatres.

³⁵ Par exemple, Bateson (1977) a testé ses hypothèses dans des contextes très divers: la communication dans différents groupes ethniques (cf. La cérémonie du Naven, 1936; Balinese character: a photographic analysis, 1942), la communication chez les cétacés ou les loutres, la validité de la théorie de l'évolution, les fondements de l'art balinais, la question de la schizophrénie (cf. l'apport important sur le double bind, 1972), la question de la dépendance des alcooliques....

³⁶ Cf. L'ne logique de la communication (1972), où les auteurs (Watzlawick, Helmick Beavin, Don Jackson) présentent un ensemble cohérent de principes et de concepts explicatifs de la communication humaine.

D) Un modèle qui permet d'aborder les problématiques du changement et de l'apprentissage

Le dernier élément signalé dans cette introduction porte sur des questions qui m'intéressent tout particulièrement dans le cadre des recherches entreprises et dans celui de la formation en général, à savoir celles qui portent sur le changement et l'apprentissage.

Parallèlement aux recherches de l'École de Palo Alto, d'autres types de chercheurs se sont intéressés aux organisations sociales et à leur évolution. Les perspectives conceptuelles offertes par la systémique dans ce domaine ont également été exploitées. Citons par exemple l'ingénieur Jay Forrester (1971) qui appliqua ses connaissances acquises dans le domaine de la gestion des interactions cybernétiques machines-hommes³⁷ aux entreprises, aux cités et à la marche du monde³⁸. Le physicien I. Prigogine (1980) est aussi à mentionner dans ce contexte: il a créé la science de l'auto-organisation et mis en évidence le principe de la création de l'ordre par la fluctuation³⁹.

Les travaux de l'École de Palo Alto ont également été introduits dans les organisations (familles, écoles, entreprises); parmi les apports originaux de la systémique appliqués à ces diverses institutions, relevons ceux relatifs à la compréhension de leur évolution. Bateson (1977) et ses collègues envisagent le changement en l'associant à la notion d'apprentissage. En effet, ces auteurs considèrent que tout comportement manifesté dans le cadre de relations humaines résulte d'un processus d'apprentissage. Marc & Picard (1984) précisent que "si le changement peut être conçu comme une modification du comportement des sujets, relativement à une situation donnée, on peut donc le ramener à l'apprentissage de nouveaux comportements. Dans cette perspective, les processus d'apprentissage deviennent l'élément central pour la compréhension et l'action, dans une méthodologie de changement."⁴⁰ J'aborderai cette problématique dans la section 3.1.3.

³⁷ Il résolut le problème posé par les interactions nécessaires entre radar, ordinateur et opérateur dans le cadre du système de surveillance du territoire des États-Unis en 1952.

³⁸ Les travaux de Forrester ont contribué, en 1972, à l'élaboration du fameux rapport du Club de Rome sur les limites de la croissance mondiale.

³⁹ Prigogine et ses collaborateurs sont parvenus, dans les années 1960, à généraliser la thermodynamique au domaine des systèmes ouverts loin de l'équilibre. Ils ont mis en évidence que l'une des propriétés particulières de ces systèmes était l'auto-organisation. Schwarz (1996) définit ce terme comme étant "un processus d'émergence spontanée d'ordre dans un système, dû à des relations internes au système et/ou à des relations avec son environnement et à la manifestation de ces relations dans l'écoulement du temps." Cf. Glossaire, *Serveur Internet de l'Université de Neuchâtel*, Neuchâtel, 1996.

⁴⁰ Op. cit., p.73.

3.1.1. Définitions et caractéristiques des systèmes

a) Qu'est-ce que l'approche systémique? Perspective de l'utilisateur

Dans le cadre des recherches-formations menées et présentées dans la section 4, j'envisage l'approche systémique en tant qu'utilisateur. En ce sens, et en tenant compte des éléments introduits ci-dessus, ce modèle propose une méthode qui permet d'appréhender les situations, même complexes, avec une grille de lecture qui induit de nouvelles catégories de pensée. Son utilisateur peut, quel que soit son rôle dans le système, observer la complexité de ce dernier, le décrire, percevoir, s'il y a lieu, ses dysfonctionnements, prendre en considération les différents niveaux de la réalité sociale ou institutionnelle. Ceci sans perdre de vue que l'observateur fait lui-même partie du système observé. De plus, cette méthode lui permet, dans la perspective d'une intervention, d'anticiper les transformations, les apprentissages et les conséquences qu'ils peuvent entraîner pour le système de référence, voire pour son environnement. En définitive, elle lui permet une plus grande conscience de la complexité d'une situation et une meilleure perception des choix possibles dans son action.

Introduire l'approche systémique dans une recherche-formation (par exemple à l'attention de formateurs d'enseignants et d'enseignants en formation continue ou initiale), c'est prendre en considération les situations pédagogiques globalement comme systèmes (même si la connaissance de ces situations est imparfaite en ce sens que l'on ignore trop certains éléments ou certaines variables, par exemple certains comportements, certaines règles de fonctionnement ou certains événements, pour que l'on puisse parler de système⁴¹ comme je vais le définir dans la partie qui suit.) Autrement dit, c'est l'intention de l'utilisateur⁴² de cette méthode qui, dans une perspective opérationnelle, détermine par sa réflexion et son action les limites du système.

Approcher une situation ou une action formatrice comme système invite l'utilisateur de cette méthode à prendre en considération deux phénomènes totalement différents, voire contradictoires. En effet, il s'agit d'une part d'accepter que la situation étudiée constitue un tout relativement cohérent - dont tous les éléments s'enchaînent et se

⁴¹ Je me réfère à ce propos à la distinction que fait Schwarz (1988) entre système concret, système empirique et système théorique. Cf. plus haut dans l'introduction.

⁴² Ou des utilisateurs comme c'est le cas dans les recherches-formations où formateurs et participants partagent et acceptent une vision commune d'un projet qui privilégie des rapports et des apprentissages dans une perspective contractuelle.

déterminent mutuellement-, et c'est prendre en compte, d'autre part, qu'une situation ne peut être abordée isolément, c'est-à-dire qu'elle est nécessairement en relation avec d'autres situations et d'autres systèmes. Il s'agit de concilier l'idée que toute situation éducative constitue un système opérationnellement clos et autonome avec celle que cette même situation est à considérer comme un sous-système d'un système plus vaste et qui ne saurait constituer en soi une réalité indépendante⁴³.

b) Définitions du système

Il y a abondance de définitions du système. Le Robert distingue deux types de définitions. Le premier est centré sur des définitions qui mettent en évidence le côté d'un tout *construit mentalement* par l'homme. Par exemple, "Ensemble organisé d'éléments intellectuels. Ensemble conçu par l'esprit (à titre d'hypothèse, de croyance) d'objets de pensée unis par une loi." Le deuxième type de définition porte sur l'élément *structurel* constituant un système: "Ensemble possédant une structure, constituant un tout organisé. (...) système *planétaire*, système *nerveux*, système *électrique*..."⁴⁴ Schwarz (1988) signale qu'une typologie permettrait de classer les systèmes. Il mentionne par exemple "les systèmes *concrets* (un ordinateur, une niche écologique), les systèmes *abstraites* (la langue française, le système métrique), les systèmes *naturels* (le système solaire, une cellule, un organisme vivant), les systèmes *artificiels* (machine à vapeur, réseau téléphonique)"⁴⁵.

De cette première approche, retenons avec Lerbet (1993) qu'il n'y a pas de système en soi et que, comme tout objet scientifique, un système est construit par un chercheur et que ce dernier peut lui-même être considéré comme un système⁴⁶. De plus, les éléments de structure et d'organisation distincts d'un environnement sont à prendre en considération.

Les définitions du système proposées par les spécialistes sont également nombreuses. J'en propose ci-dessous quelques-unes à titre d'exemples:

⁴³ Pour Varela (1989) un système autonome (dynamique) est défini en tant qu'unité par son organisation. Il définit la clôture opérationnelle ainsi. "Nous dirons d'un système autonome qu'il est opérationnellement clos si son organisation est caractérisée par des processus: a) dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes, et b) constituant le système comme une unité reconnaissable dans l'espace (le domaine) où les processus existent."

⁴⁴ Cf. Le Robert (1967).

⁴⁵ Schwarz, op. cit., p. 12.

⁴⁶ Cf. Lerbet, op. cit., pp. 15 et suivantes. Cf. également Laszlo (1981) qui mentionne dans ce sens qu'"un système dans une perspective est un sous-système dans une autre..." p. 15. Ou C. Bernard, cité par Le Moigne, (1977) qui déclarait: "les systèmes ne sont pas dans la nature, mais dans l'esprit des hommes."

- "Le système est un ensemble d'unités en interrelations mutuelles." Von Bertalanffy (1973).
- "Un système est une unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus." Morin (1974).
- "Un système c'est quelque chose (n'importe quoi, présumé identifiable), qui dans quelque chose (environnement), pour quelque chose (finalité, projet), fait quelque chose (activité = fonctionnement), par quelque chose (structure = forme stable), qui se transforme dans le temps." Le Moigne (1977).
- "Un système est un ensemble d'éléments organisés en interaction dynamique en fonction d'un but et qui est en échange avec son environnement." de Rosnay (1975).
- "Un système est une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité." de Saussure (1916).
- "Le système est un ensemble d'objets et les relations entre ces objets et leurs attributs: les objets sont les éléments du système, les attributs sont les propriétés des objets et les relations sont ce qui fait tenir le système ensemble." Hall & Fagen (1956).

De manière synthétique, je dirai que ce qui ressort de ces diverses définitions c'est que le système a pour caractéristiques:

- *qu'il est constitué d'éléments ou d'unités structurés ou organisés;*
- *que ces éléments interagissent ou ont des activités fonctionnelles;*
- *que la totalité constituée évolue dans le temps.*

Ces définitions et ces caractéristiques du système sont censés concerner toutes sortes de systèmes fort divers: mécanique, linguistique, biologique, économique, etc. Je vais reprendre et détailler ces éléments de définition dans la section qui suit, ceci dans la perspective de les appliquer aux systèmes sociaux.

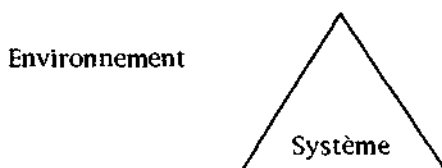
c) Caractéristiques des systèmes appliquées aux systèmes humains

L'application de ces notions aux sciences sociales issues, pour faire bref, de la physique, des mathématiques, de la cybernétique et de la biologie, ne signifie naturellement pas que je souhaite proposer une perspective mécaniste des phénomènes humains; il ne s'agit pas de réduire les interactions d'un groupe humain au fonctionnement d'une machine à vapeur ou d'un ordinateur. La perspective développée ici est d'étendre une méthode comparable à des domaines différents, tout en étant

attentif aux nécessaires limites et transpositions qu'une telle opération demande.

A) Des éléments ou des unités structurés ou organisés

Cette caractéristique implique de repérer tout d'abord une structure dans laquelle se meuvent ou interagissent des individus, par exemple⁴⁷ il s'agit de repérer un dispositif scolaire ou une classe d'école spécifique ou interagissent différents acteurs. La question qui se pose d'emblée est celle de la délimitation du système considéré. Le Molgne (1977) propose une représentation simple du système dans le schéma qui suit:



La distinction qui se dessine entre environnement et système permet de définir le premier cité comme un ensemble de processus extérieur au deuxième.

L'appréhension des systèmes peut se faire selon un plan physique ou un plan logique.

- Le plan physique met en évidence la question de la présence ou non d'échanges entre un système considéré et son environnement. Les systèmes qui n'ont pas d'échanges avec leur environnement sont appelés *systèmes isolés* (par exemple les cristaux). Les systèmes qui ont des échanges avec leur environnement sont des *systèmes non-isolés*. Parmi ces derniers, certains systèmes échangent de l'énergie, mais pas de matière avec leur environnement, il s'agit des *systèmes non-isolés fermés* (par exemple notre planète qui reçoit de l'énergie solaire). D'autres systèmes non-isolés échangent de l'énergie et de la matière, il s'agit des *systèmes non-isolés ouverts* (par exemple les systèmes vivants).

- Le plan logique prend en considération la complexité de l'organisation et le degré d'autonomie des systèmes.

⁴⁷ Afin de préciser le contexte d'où émerge mon travail, je prendrai le plus souvent des exemples issus des systèmes scolaires que nous connaissons en Suisse.

Schwarz⁴⁸ distingue:

0. *les systèmes isolés*: ils se caractérisent par une entropie maximum (à l'équilibre) ou y tendant. Ces systèmes statiques sont plutôt des objets que des systèmes au sens de la sciences des systèmes dynamiques. Strictement, il n'y a pas de systèmes isolés dans la nature. Exemples: systèmes Isothermes, pas strictement isolés, mais à l'équilibre: tous les objets Inorganiques tels que cristaux, pierres, minéraux, etc.

1. *les systèmes entropiques ou systèmes non-isolés à dynamique linéaire*: ce sont les systèmes physico-chimiques non-isolés, fermés ou ouvert, près de l'équilibre, tendant vers, ou dans un état stationnaire dissipatif. Exemples: un courant électrique dans une résistance, les réactions chimiques ordinaires, le flux de chaleur à travers une paroi.

2. *les systèmes auto-organisés: systèmes non-isolés à dynamique non-linéaire*: il s'agit des systèmes loin de l'équilibre, en transition de phase due à un processus non-linéaire de rétroaction positive. Morphogenèse ou métamorphose d'une organisation. Exemples: certains processus d'extinction ou de prolifération de populations; emballement de la bourse; concurrence entre deux partenaires pour la conquête d'un marché; course aux armements, etc.

3. *les systèmes auto-organisés*⁴⁹: ces systèmes présentent des caractéristiques cycliques stabilisées. Exemples: les cycles matériels naturels ou artificiels; les oscillations en régime stable; les cycles écologiques simples; les circuits de recyclage de produits, etc.

4. *les systèmes homéostatiques*: ces systèmes sont régulés. Il s'agit des systèmes biologiques, écologiques, sociaux, économiques, psychiques, cognitifs, ou de systèmes construits plus ou moins complexes, commandés ou autorégulés. Exemples: les systèmes cybernétiques avec boucle de rétroaction négative; les sous-systèmes biologiques fonctionnels régulés (température, taux de sucre, etc.); les systèmes neurovégétatifs, nerveux, psychiques, cognitifs homéostatiques; les processus de réaction aux menaces du milieu chez les systèmes vivants, psychologiques, sociaux, économiques, industriels, politiques, financiers, etc.

5. *les systèmes autopoïétiques ou systèmes vivants*: ce sont les systèmes autoproducteurs. L'organisation (logique) de ces systèmes est telle, que l'activité physique dans leur structure matérielle produit une organisation qui régénère la structure qui lui a donné naissance. Exemples: les systèmes vivants, les cellules, les organismes les espèces; les systèmes sociaux humains.

⁴⁸ Cf. le cours d'introduction à la pensée systémique donné par Schwarz (1996) dans le cadre des prestations offertes par le Centre Interfacultaire d'Etudes Systémiques de l'Université de Neuchâtel.

⁴⁹ A la suite des travaux de N. Wiener sur les machines artificielles, des chercheurs, comme par exemple Ashby (1958), ont tenté de mettre à jour les principes organisateurs des êtres vivants.

6. *les systèmes auto-référentiels*⁵⁰ ou *systèmes auto-connaissants*: ce sont les systèmes qui sont leur propre référence. L'autoréférence apparaît avec l'autopoïèse. Elle peut être plus ou moins marquée suivant le degré de complexité du système et le degré de similitude entre la structure et l'organisation (effet miroir). Exemples: les systèmes cognitifs, les systèmes conscients.

7. *les systèmes autonomes*⁵¹ ou *systèmes auto-créateurs*: ce sont les systèmes qui génèrent leur propre loi. Ces systèmes sont complètement autoréférentiels. Ils peuvent s'auto-créeer, s'auto-générer. Exemples: l'univers; le tout (l'ensemble-entité des choses et des relations qui sont); l'être.

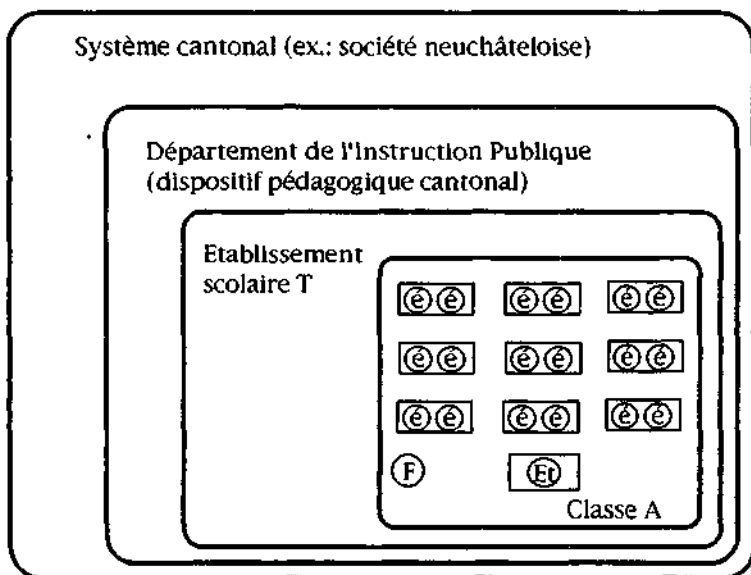
Dans la perspective des systèmes vivants et des systèmes auto-référentiels qui nous intéressent ici, *l'environnement* peut être considéré comme complémentaire aux systèmes⁵² et exige une topologie des systèmes en contact et de leurs relations d'inclusion. Le schéma qui suit pourrait l'illustrer:

⁵⁰ Varela (1989) précise que l'organisation d'un système vivant met en évidence l'invariance de certaines relations entre les éléments qui le constituent. Ces relations sont de type *autoréférentiel*, à savoir qu'elles sont générées par l'interaction des produits mêmes du processus. L'autopoïèse est la condition nécessaire et suffisante des systèmes vivants et ce qui détermine leur autonomie. Cf. pp. 71 et suivantes.

⁵¹ Varela (1989) précise que "les systèmes autonomes sont des systèmes dynamiques définis en tant qu'unité par leur organisation (...) Nous dirons d'un système autonome qu'il est *opérationnellement clos* si son organisation est caractérisée par des processus :

a) dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes, et
b) constituant les systèmes comme une unité reconnaissable dans l'espace (le domaine où les processus existent.". Op. cit., p. 86.

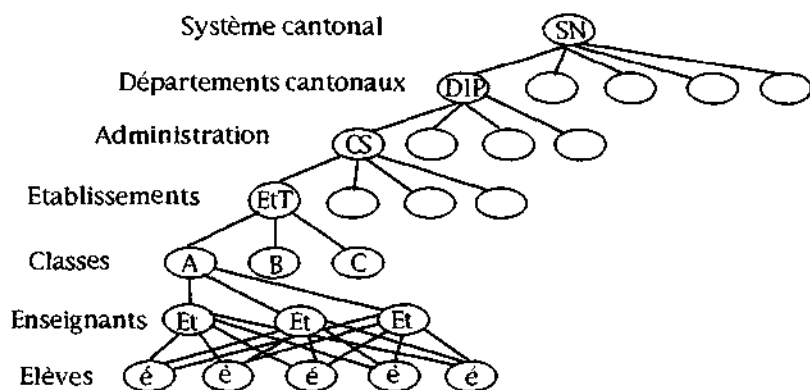
⁵² Thom (1972) précise que si l'on considère que le système étudié et son environnement constituent un supersystème, alors l'environnement apparaît comme complémentaire du système dans le supersystème.



Légende:

- Établissement scolaire T : système donné où se situe la classe A,
- Classe A : système donné,
- é : élève,
- Et: enseignant,
- F: formateur.

Une représentation fonctionnelle du premier schéma conduit à donner une forme de hiérarchie pyramidale aux systèmes concernés par cet exemple:



Légende:

- SN: par exemple la Société neuchâteloise,
 DIP: le Département de l'Instruction Publique,
 CS: un chef de service et son administration,
 EtT: un établissement scolaire T,
 A,B,C: les classes A, B, C de l'établissement T,
 Et: ensemble des enseignants travaillant avec la classe A,
 é: quelques élèves représentés de la classe A.

Ce graphique est à rapprocher de l'organigramme bien connu dans l'étude des organisations. D'un point de vue systémique, il n'est cependant pas suffisant pour saisir les aspects dynamiques du système étudié. En effet, certains regroupements d'éléments en sous-systèmes, certaines règles de fonctionnement implicites, certaines relations parallèles qui ne respectent pas nécessairement la hiérarchie officielle échappent à une lecture de ce type⁵³.

Par le schéma suivant je souhaite illustrer certains des derniers aspects évoqués, ceux concernant la constitution de sous-systèmes qui eux-mêmes sont composés de sous-systèmes⁵⁴. L'exemple banal qui suit⁵⁵

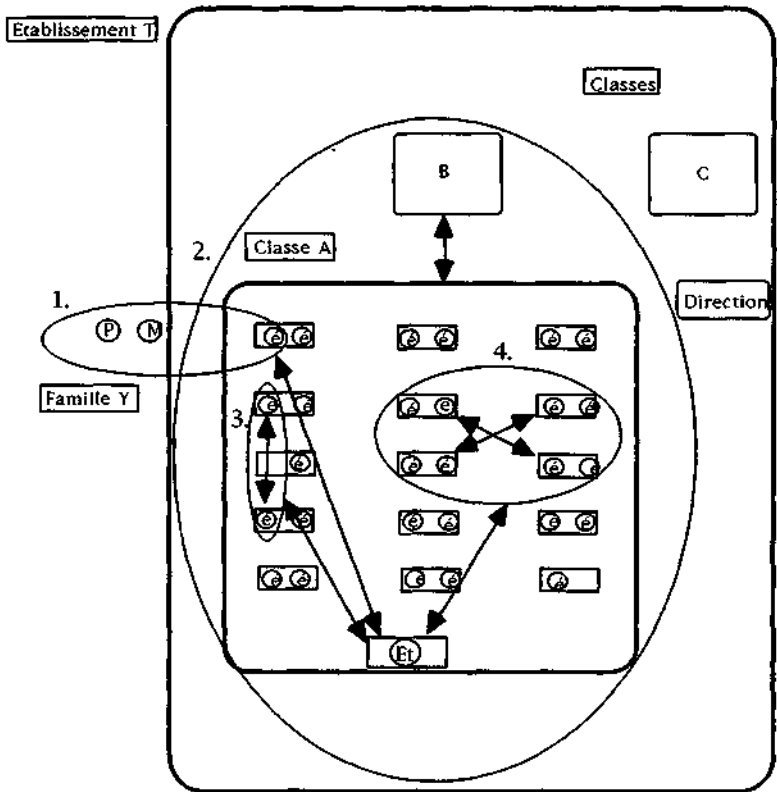
⁵³ Je reviendrai en détail sur les questions liées aux règles implicites et aux relations interindividuelles dans les sections consacrées à la communication (3.1.3.) et aux techniques de communications (3.2.).

⁵⁴ Selon Lerbet (1993). "plus un système est organisé plus il pourra se différencier. Cela revient à dire que des sous-ensembles de processus vont se coordonner préférentiellement pour remplir des fonctions plus précises dans le système. (...) Chacun des sous-systèmes entretenant avec le tout des relations plus

tente de représenter un événement survenu dans la classe A à un moment X donné. Un élève est arrivé en retard et a enfreint par ce comportement une règle établie par l'établissement, mais gérée, notamment pour ce qui concerne les conséquences de la transgression, par l'enseignant. Ce dernier partage l'application de cette règle et de ses conséquences avec la classe B et son autre enseignant. A noter que ces deux enseignants enseignent des disciplines différentes également dans ces deux classes. Les transactions qui suivent l'arrivée tardive de l'élève dans la classe A font ressortir différents types de relations: entre le maître et cet élève, entre cet élève et deux garçons qui le soutiennent notamment en évoquant la situation familiale difficile de l'élève en retard, entre l'enseignant et huit filles qui se mettent à ce moment-là à rire bruyamment. La situation est évoquée après coup par le premier enseignant dont l'objectif est de comprendre ce qui s'est passé à ce moment-là dans sa classe. La perspective qui apparaît est donc la sienne:

ou moins spécifiques mais oeuvrant globalement pour lui." Op. cit., p. 35. Cette perspective sera particulièrement intéressante à observer dans le cadre des dispositifs de recherche-formation mis en place. En effet, la gestion des différents sous-systèmes entraine pleinement dans les objectifs qui visaient à l'acquisition de nouvelles compétences par les participants.

⁵⁵ Cet exemple sera repris et précisé dans les sections suivantes.



Légende:

- é élève,
- Et enseignant,
- P père et
- M mère de l'é. en retard,
- ↔ relation,
- sous-système (ss),
- 1. ss familial
- 2. ss classes A/B,
- 3. ss é. solidaires,
- 4. ss é. filles.

Comme le laisse apparaître le système représenté de cette classe, sa structure et son organisation sont tributaires d'éléments matériels: par exemple, l'espace qui lui est alloué, le matériel fourni, etc. et d'éléments individuels: les acteurs en présence, soit les élèves de la classe (et leurs sous-systèmes), l'enseignant, les systèmes familiaux des élèves, les acteurs de la classe B, la direction. Bien entendu, les attributs ou les caractéristiques intrinsèques⁵⁶ de chacun des acteurs (organisés ou non en sous-système) et le type d'interactions qui s'en suivent entrent également en lice pour expliquer le fonctionnement du système en cause.

B) Des éléments qui interagissent ou ont des activités fonctionnelles

Tout système a un aspect fonctionnel. Ce sont les flux d'énergie, d'informations, ou d'éléments qui parcourent le système qui assurent son fonctionnement, sa conservation, son autorégulation, sa reproduction et son adaptation à l'environnement. Dans les systèmes humains, ce sont les relations entre les individus qui permettent de maintenir ensemble les différents éléments du système. L'étude des interactions est donc centrale dans cette optique.

Par *interactions*, il faut entendre plus concrètement les séquences d'informations verbales et non-verbales, les jeux d'influences réciproques échangés entre les acteurs du système. Pour Marc & Picard (1984) l'interaction est à comprendre "comme une boucle où les réactions de B influencent à leur tour A et où chaque comportement des protagonistes joue, selon le point de vue que l'on adopte, le rôle de stimulus ou de réponse (ou de renforcement) par rapport au comportement de l'autre"⁵⁷. Ce sont les boucles de *feed-back*⁵⁸ (elles désignent donc le processus de transmission de l'information entre les membres du système) qui, tout en tenant compte des données recueillies, vont assurer le réglage des processus fonctionnels.

La question des interactions qui permettent aux différents éléments du système de "tenir ensemble" sera approfondie dans la section consacrée à la communication (3.1.2.) et dans celle qui présente différents modèles et techniques de communication (4.1.)

⁵⁶ Je pense ici aux comportements de communication manifestés par les acteurs, à leurs rôles, leurs actions, leurs réactions, leurs attitudes. Par exemple, l'élève qui arrive en retard, les rires des filles, les réactions des deux élèves solidaires, des autres élèves, de l'enseignant, etc.

⁵⁷ Op. cit., p. 23.

⁵⁸ Lerbet (1993) préfère ce terme anglais, plus riche étymologiquement, que celui de sa traduction française de *réroaction*. En effet, "un *feed-back*, ou alimentation en retour, d'un système, signifie que le système va être nourri d'énergie (ou d'informations) greffant par la sortie un retour vers l'entrée." op. cit., pp. 42-43.

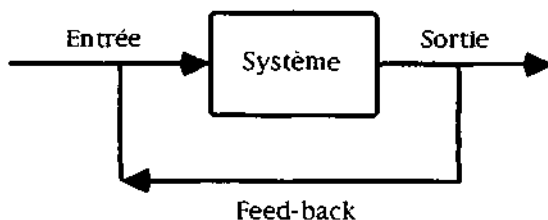
La question de la *finalité* du système se pose également. La plupart des systémiciens que j'ai rencontrés l'abordent le plus souvent sous l'angle de l'étude de l'évolution ou de la stabilité de structure du système (cf. point c ci-dessous). Pourtant l'étude des systèmes humains pose clairement la problématique des buts poursuivis. En éducation, cette notion occupe une place centrale. Est-ce que, avec la perspective qu'offre l'approche systémique, la définition d'objectifs pédagogiques clairement définis et déclarés a un sens et une incidence sur le système scolaire ?

C) La totalité constituée qui évolue dans le temps

Avant de donner quelques éléments de réponse à la question posée précédemment, je dois préciser quelques notions systémiques liées à celle d'évolution. Comment un système ouvert, face à un environnement, peut-il résoudre la question de sa survie et de son évolution ? Les notions de *régulation* ou d'*autoréglage*, de *feed-back* et de *transformation* semblent être les mécanismes généraux qui permettent au système d'évoluer.

- Pour se *réguler*, un système peut s'organiser en *absorbant* les effets (agressions, apports, influences, etc.) externes (par exemple, la fonction des "air-bags" dans le système de sécurité des voitures actuelles, ou, dans le système scolaire, la fonction des classes "tampons" d'accueil des élèves étrangers); il peut aussi *répartir* les effets dus à l'environnement (par exemple, on peut diminuer l'effet d'une surcharge d'un véhicule en multipliant les essieux et les roues qui vont la supporter, ou, dans la problématique récente des restrictions budgétaires touchant l'instruction publique, répartir de manière linéaire la diminution des budgets de chaque institution scolaire); enfin le système peut tirer parti ou *compenser* les effets de l'environnement en s'appuyant à la fois sur les informations dont il dispose et sur sa capacité à décider (par exemple, le fonctionnement du système de freinage ABS sur les voitures, ou la mise sur pied actuelle, dans la plupart des cantons romands, de cours socio-éducatifs destinés à satisfaire les besoins éducatifs des jeunes, en matière de drogue et de violence à l'école).
- Le *feed-back*, comme on l'a déjà mentionné ci-dessus à propos des interactions, joue un rôle prépondérant dans le mécanisme de régulation du système. Le schéma⁵⁹ qui suit représente ce phénomène bien connu maintenant:

⁵⁹ Schwarz (1988) parle à propos du feed-back représenté ci-dessus de "chaîne causale, non linéaire, mais circulaire, où les rôles de cause et d'effet sont ambigus." Op. cit. p. 26.



Trois types de *feed-back* peuvent être distingués *positif croissant*, *positif décroissant*, *négatif*. Ces trois types de *feed-back* permettent de définir trois types d'*autorégulation*⁶⁰ du système.

Le premier type de *feed-back*, dit *positif croissant*, signifie que son action alimente le système dans le même sens que le flux d'entrée. Dans l'exemple mentionné plus haut de l'élève qui arrive en retard, nous aurions pu dans ce cas observer toujours plus d'arrivées tardives de la part de cet élève et toujours plus de perturbations (réactions des différents sous-systèmes, accroissement des punitions et manifestations de désapprobation de la part de l'enseignant) qui y seraient associées.

Lorsque le flux d'entrée est décroissant, l'effet du *feed-back* positif accentue la réduction du système et dans ce cas nous parlerons de *feed-back positif décroissant*. Dans l'exemple précédent, nous aurions pu voir la situation où moins l'élève arrive en retard et moins de réactions il suscite, moins le système s'intéresse à ce phénomène. Au cas où le comportement transgressif aurait une valeur communicative essentielle dans ce système, on verrait alors les échanges dans le système s'appauvrir ou éventuellement certains de ses acteurs (l'élève en retard, ou un autre sous-système, ou l'enseignant) toujours plus marginalisés ou ignorés.

En ce qui concerne le troisième type, le *feed-back négatif*, il correspond à une régulation qui va en sens contraire du flux d'entrée. Cette action va tendre à neutraliser ou à stabiliser le système. Dans ce contexte, il s'agira d'une *autorégulation négative stabilisante*. Pour reprendre le même exemple, les réactions ou interventions dans la classe dues à l'arrivée tardive de l'élève auraient pu avoir, pour effet, de stopper ce phénomène et le type d'interrelations mises en place à cette occasion. Ce qui ne signifie pas nécessairement dans ce cas que ce type de problème de communication ou d'intégration des différents sous-systèmes dans la classe aurait été résolu. Pour cela le système devrait passer par une phase de transformation.

⁶⁰ Cf. Lerbet (1993), op. cit., p. 43.

- Pour se transformer et changer en profondeur, un système se doit de recourir, dans sa relation à son environnement, à des autorégulations positives et négatives. Lerbet (1993) avance que "pour évoluer, les systèmes doivent s'organiser de façon plus complexe pour moduler les *feed-back positifs et négatifs* afin d'optimiser leur croissance selon les flux de l'environnement et de tirer profit des moindres circonstances pour s'adapter et pour apprendre."⁶¹ Je reviendrai sur la question du changement et de l'apprentissage dans la section 3.1.3. (chapitre a) réservée à cet effet.

En tenant compte de ces divers éléments marquant l'évolution d'un système, la question de la *finalité* de ce dernier prend une dimension plutôt déterministe, à savoir que le système, quels que soient ses buts, dépend de son environnement et de la façon dont il est organisé pour gérer ses transformations⁶². Pour aller plus loin, on en vient à avancer avec Varela (1989) que la finalité (pas nécessairement déclarée ou consciente) des finalités des systèmes revient à "défendre" ou à conserver son identité propre, sa forme, son organisation⁶³. Dans le cas de la classe⁶⁴ d'école, ses buts particuliers (par exemple, la façon dont ses acteurs se mettent d'accord, au sens large, pour apprendre)

⁶¹ Op. cit., p. 44

⁶² J. Mélese (1972), cité par Le Moigne (1977) rappelle: "les finalités d'un système ne peuvent se comprendre et a fortiori se construire que par rapport à ses relations avec l'extérieur (...). Le système (...) se caractérise comme l'interface entre une volonté "finalisatrice" et l'environnement."

⁶³ Un rapprochement de cette perspective peut être fait avec les conclusions des recherches de sociologues français tel que, par exemple, Crozier (1963) qui décrit le système d'éducation d'une société comme identique au phénomène bureaucratique, c'est-à-dire que pour cet auteur, "le système d'éducation d'une société reflète le système social de cette société et constitue, en même temps, le moyen essentiel grâce auquel ce système se perpétue." Cf. op. cit., p.291. Il vérifie cette affirmation à la lumière du système d'éducation français qu'il qualifie bureaucratique: "il l'est tout d'abord dans son aspect plus proprement organisationnel où la centralisation et l'impersonnalité sont poussées au maximum. Il l'est, en second lieu, dans sa pédagogie et dans l'acte même d'enseignement caractérisés par l'existence d'un fossé entre le maître et l'élève qui reproduit la séparation en strates du système bureaucratique. Il l'est encore dans son contenu trop abstrait, sans contact avec les problèmes de la vie pratique et de la vie personnelle de l'élève. Il l'est enfin dans l'importance qu'il donne au problème de la sélection d'une petite élite et de son assimilation aux couches sociales supérieures, au détriment de la formation même de l'ensemble des étudiants." Op. cit., p. 291.

Bourdieu & Passeron (1964 et 1970) ont également montré que la fonction de l'école serait en définitive de permettre la "reproduction" de la société telle qu'elle est organisée en système de classes sociales distinctes.

⁶⁴ Le degré de "systémité" d'un système est posé ici. Un système vivant a un degré de "systémité", c'est-à-dire de cohérence et d'indivisibilité, nettement plus important qu'une classe d'école qui pourrait, dans cette comparaison, apparaître comme un agrégat par rapport à un individu qui lui apparaît comme une entité plus cohérente, plus stable aussi.

dépendent principalement des systèmes extérieurs (cf. schéma des systèmes inclusifs plus haut) et aussi, dans une certaine mesure, de la capacité du système à gérer les apports contraignants externes. Les buts visés sont largement déterminés, par exemple, par les objectifs généraux ou les programmes établis dans les systèmes qui les englobent. Nous verrons toutefois plus loin (section 4.1.), que dans une perspective opérationnelle (et sans doute moins pessimiste...) de formation d'enseignants, il peut être intéressant de rechercher, dans une classe donnée, quels sont les buts partagés et poursuivis réellement, explicitement ou implicitement, par les acteurs de cette classe et dans quelle mesure ils sont en adéquation avec des objectifs généraux (explicités ou non) assignés ailleurs.

En conclusion des caractéristiques du système présentées ci-dessus qui fait suite à l'examen de nombreuses références spécialisées, je proposerai une définition synthétique des systèmes vivants et auto-référentiels⁶⁵:

ils ont une structure composées d'éléments en interaction, délimitées de leur environnement par un chercheur. Leur organisation interne leur permet de gérer, par régulations successives, les flux d'énergie⁶⁶ (interne et externe) et les transformations nécessaires à leur évolution.

d) Les propriétés des systèmes

Je relève dans cette section trois propriétés qui découlent des caractéristiques évoquées jusqu'ici et intéressantes du point de vue de l'étude des systèmes ouverts:

A) Le principe de totalité

Selon Selvini Palazzoli et coll. (1980), " le système transcende les caractéristiques individuelles des membres qui le composent. Ce n'est donc pas une somme des composants, mais, au contraire, il a une complexité et une originalité propre. Tout changement d'une seule partie concerne toutes les autres, les influence, et rend tout le système différent de ce qu'il était auparavant"⁶⁷. En effet, un groupe n'est pas une collection ou une somme d'individus. Les acteurs scolaires savent bien que la dynamique d'une classe change lorsque certains des

⁶⁵ Cf. à ce propos plus haut la classification opérée par Schwarz (1996) concernant la complexité de l'organisation et le degré d'autonomie des systèmes.

⁶⁶ Énergie est pris au sens large, énergie chimique, physique, voire, comme c'est souvent le cas dans les systèmes humains, en tant qu'énergie symbolique, c'est-à-dire d'information.

⁶⁷ Cf. Le magicien sans magie, p. 52.

individus qui la constituent sont ou non présents. Certes, les différents membres du système n'ont pas tous la même influence sur les différents membres de la classe et sur sa dynamique. Par exemple, l'absence de l'enseignant et son remplacement ou celle d'un élève perturbateur (le cancre de service) auront sans doute plus d'impact sur le fonctionnement de la classe que l'absence d'un élève aux comportements discrets dans ce contexte⁶⁸.

Ce principe a une conséquence méthodologique importante: l'étude et la compréhension du processus interactif d'un groupe se fera à partir des concepts spécifiques⁶⁹ à l'approche systémique. Ces derniers peuvent favoriser l'explication du fonctionnement de la dynamique d'un système. La compréhension du fonctionnement d'un groupe d'individus ne sera donc plus le fait d'une ou des caractéristiques individuelles (personnalité autoritaire ou laxiste, motivation ou démotivation, etc.). Il ne s'agit donc plus d'étudier centralement telle caractéristique d'un élève perturbateur ou de mettre l'accent uniquement sur les attitudes de l'enseignant à son encontre, mais de considérer les interactions: élève perturbateur-enseignant - autres élèves. Elles seront replacées dans le contexte de la classe pour comprendre une ou des conduites particulières.

B) Le principe de feed-back

Comme nous l'avons déjà noté plus haut, les *feed-back positifs* accentuent un phénomène (l'escalade d'un conflit, par exemple), alors que les *feed-back négatifs* diminuent l'effet d'un phénomène (désescalade d'un conflit pour reprendre l'exemple précédent). Un système qui dure dans le temps tend, dans une perspective de survie, à trouver un équilibre entre la transformation et la stabilité, c'est-à-dire à *contrôler son évolution*⁷⁰. Toute perturbation perçue par le système engendre des ajustements ou des *feed-back négatifs* de sa part, favorisant ainsi le retour à l'état antérieur du système. Par exemple, Adrien, élève brillant de dix ans, se trouve en butte aux moqueries de ses camarades qui ont des difficultés sur le plan scolaire. Par ailleurs, son maître regrette qu'Adrien, par sa compréhension rapide de la matière dispensée, brise l'émulation qu'il désirait instaurer dans la classe. Pour faire plaisir à tous, un jour, Adrien se met à commettre des

⁶⁸ Plusieurs recherches ont étudié ce phénomène, comme par exemple celle de Kenney (1982) qui a montré l'impact d'élèves à problème sur les états du moi d'enseignants confrontés ou non à ces élèves.

⁶⁹ Cf. la section 3.1.3.

⁷⁰ Cf. plus haut les caractéristiques des systèmes (chapitre c). Les systèmes vivants ont la capacité de retrouver, par une série de mécanismes régulateurs, notamment les *feed-back négatifs*, leur état initial. Cette caractéristique est dite *homéostatique*.

fautes et ne manifeste plus son excellence scolaire habituelle. A sa grande surprise, il reçoit de ses camarades des railleries encore plus acerbes que précédemment et rencontre de l'incompréhension de la part de l'enseignant. Après une nuit de dépression, Adrien décide de reprendre sa place de premier de classe qui rassure tout le monde, lui y compris, même si cette place lui apporte les insatisfactions signalées avant le changement.

Sur le plan méthodologique, le principe de feed-back implique le passage d'une *causalité linéaire* à une *causalité circulaire*. Les comportements observés dans un système sont à considérer dans le jeu complexe d'implications, d'actions et de feed-back qui les relie les uns aux autres et inscrivent un type particulier de relation propre à ce système. Marc & Picard (1988) donnent l'exemple illustratif qui suit: "si l'enfant ne veut pas manger, ce n'est pas parce qu'il a mauvais caractère ou parce qu'il veut embêter sa mère, etc. C'est peut-être parce qu'ils sont tous deux pris dans une relation de défi mutuel qui s'est cristallisée sur la nourriture et où s'exprime l'inadéquation des demandes et des réponses entre la mère et l'enfant; l'insistance maternelle ne fait qu'entretenir le refus de l'enfant dans une spirale qui peut devenir dans certains cas, dramatique"⁷¹.

C) Le principe d'équifinalité

Avec ce principe, l'accent est mis sur l'importance de la structure, de la charpente du système et non plus sur sa genèse pour expliquer ou comprendre son fonctionnement. En ce sens, étant donné l'évolution naturelle des systèmes, leur définition actuelle est plus le fait d'échanges structurés dans le présent que celui de leur état originel passé. Selvini Palazzoli (1980) précise que: "les modifications qui interviennent à l'intérieur du système, dans une succession temporelle, sont largement indépendantes des conditions initiales. Elles dérivent plutôt de processus internes au système et des règles établies par lesquelles, à la limite, dans des conditions initiales égales, des résultats radicalement différents pourraient être obtenus, et vice versa. En d'autres termes, ce qui est déterminant ce ne sont pas les conditions initiales mais les paramètres d'organisation du système dans le temps qui lui est propre."⁷² Par exemple, dans la classe, la manière dont sont agencées les règles qui concernent les domaines comme l'échec et la réussite scolaire, la compétition, la coopération, l'apprentissage, etc. et les valeurs (et les buts) qui y sont rattachées sont plus importantes pour comprendre le fonctionnement du système, et donc pour situer un événement particulier survenu en un temps donné. Pour aller plus loin

⁷¹ Op. cit., p.25.

⁷² Op. cit., p. 53.

dans cet exemple, si un élève est surpris en train de tricher, ce n'est pas tant les caractéristiques intrinsèques à l'élève qui sont importantes pour analyser ce phénomène, mais plutôt le type d'interactions et de comportements qui structurent les échanges au sein de la classe en question (d'une classe à l'autre ce même événement prendra à chaque fois une place et un sens particulier), ainsi que les valeurs qui y ont cours à ce moment-là concernant par exemple, le respect, l'apprentissage, la solidarité, etc.

Sur le plan méthodologique, ce principe implique que le système est à lui seul sa meilleure explication. Comme on l'a vu, pour comprendre ce qui se déroule dans un système, l'approche systémique privilégie plus le point de vue synchronique que le point de vue diachronique⁷³.

e) Historique de la pensée systémique

Les notions signalées ci-dessus ont contribué, depuis une vingtaine d'années, à remettre en cause la méthode cartésienne (l'évidence, le réductionnisme, la causalité et la rationalité)⁷⁴ sur laquelle s'appuie depuis le XVIII^e siècle la pensée humaine et scientifique pour expliquer le réel. La pensée systémique propose une nouvelle façon de percevoir le monde qualifiée de holistique, non mécaniste, et qui met l'accent sur la reconnaissance de concepts tels que la totalité, l'émergence, la complexité, l'auto-organisation et l'autoproduction. La pensée systémique s'est répandue dans les sciences naturelles et humaines⁷⁵ et puise ses racines dans le développement de la cybernétique de Wiener (1952), la biologie organiciste et l'approche mathématique de von Bertalanffy (1973).

Mon propos n'est pas, dans ce chapitre, de relever de manière exhaustive le développement de cette pensée dans les différentes sciences évoquées. Je tiens à donner quelques points de repères qui permettront de situer les concepts avancés, d'abord du point de vue de l'évolution des discours sur la méthode qui a conduit la raison humaine ces trois derniers siècles et ensuite, en guise d'introduction au chapitre sur la communication, un bref historique de l'approche systémique et de ses développements actuels, tels qu'ils se sont constitués dans le domaine des relations humaines et en particulier avec les apports des chercheurs de l'École dite de Palo Alto. Enfin, dans une troisième partie, je signalerai les nouveaux développements qui se profilent en systémique

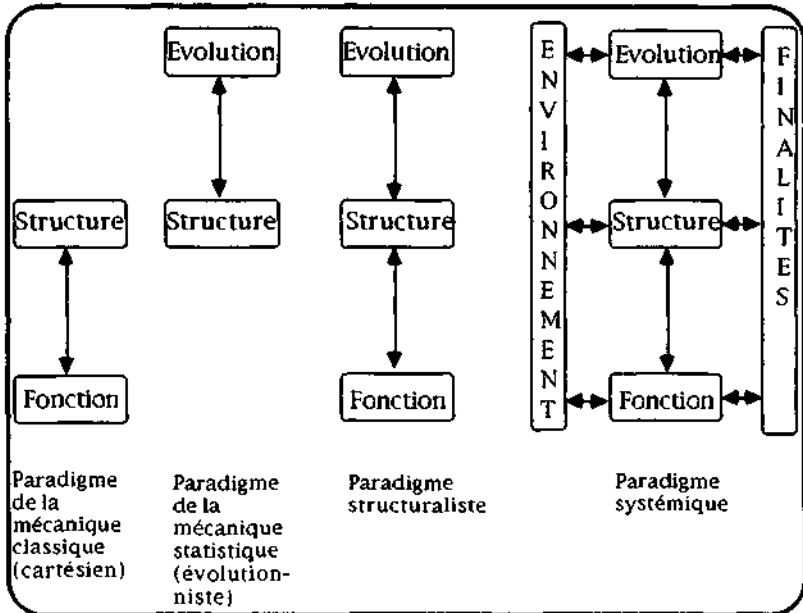
⁷³ Cf. à ce propos Marc & Picard (1988), p. 27.

⁷⁴ Cf. le fameux *Discours de la méthode* de Descartes (1943) datant de 1637.

⁷⁵ A titre d'illustration de ce phénomène "d'application" de cette pensée aux diverses disciplines, cf. *La révolution des systèmes*, de Schwarz (1988).

A) Histoire d'une révolution épistémologique

Le Moigne (1977) avance que "la succession des discours de la méthode qu'écrivent l'histoire de la pensée humaine engendre une succession parallèle de *révolutions scientifiques*."⁷⁶ Cet auteur identifie les principaux paradigmes⁷⁷ épistémologiques qui sont à l'origine des démarches scientifiques historiques, successives. Il met en évidence: le paradigme de la mécanique rationnelle (cartésianisme), le paradigme de la mécanique statistique, le paradigme structuraliste et le paradigme systémique. Différents concepts (structure, fonction et évolution) agencés de manière différente ou ignorés par l'un ou l'autre des représentants de ces paradigmes, permettent de faire ressortir leurs caractéristiques. Le schéma⁷⁸ qui suit en propose une synthèse:



⁷⁶ Op. cit., pp.24 à 37.

⁷⁷ Selon Steinbruner(1974) cité par Le Moigne (1977)les paradigmes sont: "des hypothèses fondamentales et critiques sur la base desquelles théories et modèles peuvent se développer". Op. cit., p.25.

⁷⁸ Ce schéma est tiré de deux tableaux proposé par Le Moigne (1977), op. cit., pp. 29 et 34.

- Le paradigme de la mécanique classique met en évidence que "tout objet est susceptible d'être expliqué plutôt que décrit. Cette explication se fondera sur l'identification de la structure de l'objet, dont il est certain qu'elle existe, et qu'elle est unique et invariante. (...) La structure est la cause, la condition nécessaire et suffisante de l'effet, et donc de la fonction assurée par l'objet (...)." La méthode cartésienne a exploré systématiquement ce type de discours jusqu'à incarner "la perfection de l'ordre de la connaissance... en Occident et au XXème siècle."⁷⁹
- Le paradigme de la mécanique statistique émerge au XIXème avec le développement de la thermodynamique, la science de la chaleur. Schwarz (1988) cite L. Boltzman comme étant le chercheur qui permit la liaison entre les grandeurs macroscopiques de la thermodynamique classique et les grandeurs microscopiques associées à l'étude des phénomènes gazeux. Passer de l'infiniment petit au macroscopique⁸⁰ pour étudier un objet allait impliquer un changement de priorité car le fonctionnement de l'objet ou son activité deviennent aléatoires. C'est le concept d'évolution qui est mis en évidence, soit "la séquence des transformations internes de l'objet qui devient essentielle."⁸¹ La dialectique structure-évolution, notamment par l'introduction nouvelle du concept de *probabilité* dans la description de systèmes, remet en question la toute-puissance du déterminisme prôné par le paradigme structure-fonction précédent.
- Le paradigme structuraliste va permettre de réduire la tension entre les deux mécaniques: structure-fonction et structure-évolution. Pour Le Moigne, les structuralistes perçoivent l'objet dans sa totalité, et il cite Piaget (considéré comme l'un des meilleurs théoriciens du structuralisme) "si nous l'acceptons structuré, ce n'est plus par une forme statique quelconque mais par un système de transformation."⁸² Cependant, ils échouent dans leur projet de décrire les objets structurés⁸³, à la fois fonctionnants et évoluant, dans la mesure où ils les ont toujours considérés comme des systèmes fermés et autorégulés, c'est-à-dire sans environnement⁸⁴.

⁷⁹ Op. cit., pp. 25 et 26.

⁸⁰ Cf. à ce sujet le livre de J. de Rosnay, *Le macroscopie...*(1975).

⁸¹ Op. cit., p. 27.

⁸² Cf. Piaget (1968) p.10.

⁸³ Lerbet (1993) différencie le système de sa structure dans le sens que "celle-ci ne prend pas en compte l'énergie. Ainsi, peut-on définir un système comme une structure qui gère de l'énergie." Op. cit., p. 17.

⁸⁴ Par exemple, Piaget (1968) définit la structure "comme un système de transformations qui comporte des lois en tant que système (par opposition aux propriétés des éléments) et qui se conserve ou s'enrichit par le jeu même de ses

- Le paradigme systémique va être proposé par von Bertalanffy entre 1949 et 1961 avec sa "Théorie générale des systèmes"⁸⁵. Deux hypothèses permettront de résoudre l'impasse qui avait arrêté les structuralistes, à savoir: *l'hypothèse téléologique*⁸⁶; selon Le Moigne (1977), "la structure n'est plus nécessairement explicative de la fonction ou de l'évolution. L'une et l'autre peuvent s'interpréter par des projets (...)". La deuxième est *l'hypothèse de l'ouverture sur l'environnement*. Von Bertalanffy souligne que la théorie des systèmes a pour caractéristique "de représenter les objets dans leurs substrats, (...) ouverts sur leur environnement, même si cet environnement ne peut jamais être exhaustivement descriptible."⁸⁷

B) Histoire d'une nouvelle communication

L'intention de ce chapitre est de montrer comment une nouvelle façon de concevoir la communication et les relations humaines s'est développée en s'appuyant sur les propositions conceptuelles de la pensée systémique. Je présenterai, dans un premier temps, les chercheurs qui ont contribué à échafauder cette théorie, puis je situera le contexte conceptuel et socioculturel dans lequel s'est inscrit ce mouvement connu sous l'appellation de l'École de Palo Alto.

- Les chercheurs que l'on inscrit actuellement sous l'étiquette d'École de Palo Alto viennent en fait d'horizons géographiques divers. Un certain nombre de ces chercheurs sont venus, pour des raisons diverses, s'établir à Palo Alto, ville bordant les faubourgs de San Francisco, proche de l'université de Stanford. Ceci dit, d'autres chercheurs importants rattachés à cette École sont établis sur la côte est des États Unis, en particulier à Philadelphie; d'autres chercheurs américains⁸⁸ sont impliqués dans ce que l'on peut appeler un réseau intellectuel. Winkin (1981) parle de "Collège invisible, où des chercheurs qui partagent la même conception de la communication, se connaissent personnellement, échangent des idées, des visites et

transformations sans que celles-ci aboutissent en dehors des frontières ou fassent appel à des éléments extérieurs." Op. cit. p. 6.

⁸⁵ La version anglaise ne paraît qu'en 1968 et la française en 1973.

⁸⁶ Le Moigne (1977) propose une définition de A. Wilden (1972, p.363) de la téléologie: "étude des systèmes finalisants, acceptant différentes plages de stabilité structurelles et capables en général d'élaborer ou de modifier leurs finalités."

⁸⁷ Op. cit., p. 124.

⁸⁸ Relevons toutefois que deux de ces chercheurs illustres sont européens: Bateson est anglais, il a suivi ses premières études de biologie, puis son doctorat d'anthropologie à Cambridge; Watzlawick est autrichien, il passe un doctorat de philosophie à Venise avant de se former à l'analyse jungienne à Zürich. L'apport de ces chercheurs sur le plan de la méthode et celui de la production conceptuelle sera marquant sur le groupe de Palo Alto.

des pré-publications.⁸⁹ Sur le plan scientifique, ces chercheurs viennent également d'horizons divers, et c'est sans doute cette caractéristique pluridisciplinaire des personnes qui va permettre à ce groupe de proposer une nouvelle définition de la communication⁹⁰. Nous trouvons dans ce groupe informel des anthropologues, des psychiatres, des sociologues.

Sur le plan historique trois époques peuvent être identifiées selon Minary (1992). Elles désignent trois regroupements de chercheurs qui ont marqué l'École de Palo Alto de leurs spécificités.

1ère période:

- C'est dans les années cinquante qu'une première génération de chercheurs autour de l'anthropologue Gregory Bateson (1904-1980) tente de formuler une théorie générale de la communication en s'appuyant sur des données provenant de l'observation rigoureuse de différents contextes naturels⁹¹, en introduisant dans le domaine traditionnel de la communication la gestualité⁹², l'espace interpersonnel⁹³, voire même la trame du tissu social⁹⁴. Ils ont été influencés dans leurs travaux par les principes de la démarche systémique. C'est en 1942 que Bateson entend parler pour la première fois de *feed-back négatif*⁹⁵. Il s'intéressera, à la suite de cette découverte et des premières applications de cette notion à la communication, aux travaux de John von Neumann et de Norbert

⁸⁹ L'expression de collège invisible est créée par deux sociologues (Sola Price, 1963 et Crane, 1972) pour parler des réseaux de connexion dominant une discipline scientifique. Op. cit., pp. 8 et 21.

⁹⁰ Winkin (1981) propose, pour marquer le passage d'une perspective de la communication traditionnelle à celle sur laquelle se sont mis d'accord les chercheurs américains, l'analogie du "modèle télégraphique", linéaire, par opposition au "modèle orchestral", circulaire. Ce dernier "revient en fait à voir dans la communication le phénomène social que le tout premier sens du mot rendait très bien, tant en français qu'en anglais: la mise en commun, la participation, la *communion*." Op. cit., p. 26.

⁹¹ Winkin précise que les chercheurs travaillaient sur des recueils de données "apparemment aussi disparates que des dialogues entre un ventriloque et sa poupée, des observations de loutres en jeu ou des études sur la schizophrénie." Op. cit. p. 20.

⁹² Cf. l'anthropologue Birdwhistell (1952).

⁹³ Cf. l'anthropologue Hall (1959).

⁹⁴ Cf. le sociologue Goffman (1956).

⁹⁵ Bateson (1977) mentionne: "En 1942, j'ai rencontré à une conférence organisée par la *Macy Foundation*, Warren Mc Culloch et Julian Bigelow dont les passionnants exposés sur le *feed-back* m'ont aidé à éclaircir certains points essentiels; car en écrivant *La cérémonie du Naven* (en 1936, trad. fr.: 1971) j'étais arrivé au seuil de ce qui plus tard allait devenir la cybernétique: ce qui me manquait pour le franchir était le concept de *feed-back négatif*." Op. cit., p. 7. La notion de *feed-back négatif* est expliquée ci-dessus dans le chapitre b réservé aux caractéristiques du système.

Wiener qui expose à cette époque les idées novatrices de la théorie des jeux, de la distinction entre processus digital et processus analogique, de la notion de système autorégulé, bref de tous les éléments qui allaient aboutir à la conception de la cybernétique que Wiener synthétisa en 1947. Jusqu'à cette époque, la communication était envisagée sous l'angle proposé par les sciences classiques: celui de la dynamique des forces et des rapports de causalité. Bateson et ses collègues décident d'appliquer à la communication les apports heuristiques de ce qui est en train de devenir l'approche systémique. En ce sens, comme le précisent Marc & Picard (1984), "la cybernétique apporte des outils nouveaux pour aborder les systèmes interactifs de nature informationnelle dont la communication humaine fait partie: prenant comme cadre méthodologique les interrelations à l'intérieur de réseaux où jouent des mécanismes circulaires de régulation (...)."96

Un autre apport théorique important sera intégré aux recherches devant conduire à l'élaboration d'une théorie de la communication. En 1952, Bateson et deux psychiatres (J. Haley et W. Fry) reçoivent une subvention de la Fondation Rockefeller pour étudier les "paradoxes de l'abstraction dans la communication". La théorie des types logiques de Whitehead et Russel (1910-1913) sera centrale dans leurs travaux de recherche. Les chercheurs de Palo Alto tenteront d'appliquer leurs idées sur les paradoxes logiques à toutes les situations possibles de communication.

2ème période:

- Entre les années soixante et septante le groupe s'agrandit et poursuit les premières recherches fondamentales sur la communication. Le psychiatre Don Jackson fonde en 1959 le Mental Research Institute (MRI) afin d'appliquer les résultats du premier groupe à la psychothérapie. Le groupe emmené par Jackson met sur pied les premières bases de la thérapie familiale systémique en introduisant les concepts-clés d'homéostasie familiale et de double contrainte⁹⁷. Le groupe de recherche va s'enrichir de la venue de

⁹⁶ Op. cit., p. 10-11.

⁹⁷ Selon Winkin (1981), "Jackson entend considérer la famille comme un système homéostatique gouverné par un ensemble de règles. Si un des membres de la famille présente quelque désordre psychologique, l'intervention du thérapeute ne doit pas se limiter à ce membre mais s'étendre à toute la famille, comprise comme un système pathologique présentant un symptôme, le membre envoyé auprès du psychiatre. Ce n'est pas que la famille soit déséquilibrée par ce membre malade: en fait son équilibre repose sur la maladie de celui-ci, qu'elle rend à préserver comme telle. Il s'agit plutôt de retrouver un autre équilibre pour la famille, par une réorganisation du système de relations dans lequel elle s'est installée." A propos de la double contrainte, cet auteur souligne que c'est suite à l'application de techniques d'injonctions paradoxales ou de prescription du symptôme que Jackson découvre que ces instruments sont fondés sur la structure de la double contrainte

Virginia Satir et de Paul Watzlawick. Un ouvrage de synthèse, reprenant l'ensemble des travaux et des résultats effectués jusqu'alors et paru sous le titre d'*Une logique de la communication*⁹⁸, permettra aux idées de Palo Alto d'être très largement diffusées.

3ème période:

- La troisième génération de chercheurs fonde à partir de 1967 le Brief Therapy Center. Elle comprend une partie de l'équipe du MRI et ses travaux principaux ont été rapportés dans l'ouvrage "Changements, paradoxes et psychothérapie"⁹⁹ qui systématise de façon rationnelle les techniques intuitives de psychothérapeutes exceptionnels comme Milton Erikson ou John Rosen. Ils y préciseront également la méthodologie des traitements usités.
- Je terminerai cette partie historique en évoquant le contexte intellectuel (socioculturel) qui n'a pas manqué d'influencer le groupe de Palo Alto. Je signalerai brièvement à cette occasion également les rapports que l'approche systémique entretient avec des grands courants de pensée en psychologie contemporains de cette époque: le behaviorisme et la psychanalyse.

- C'est sans doute le courant de *l'anthropologie culturelle américaine*¹⁰⁰ qui a marqué le plus, en tout cas dans ses débuts, les chercheurs du premier groupe de l'École de Palo Alto. Rappelons que l'anthropologie culturelle puise ses fondements dans l'anthropologie fonctionnaliste de Radcliffe-Brown (1931) et Malinowski (1929). Ces auteurs veulent étudier "les sociétés élémentaires comme des tous actuels où il est nécessaire de saisir les relations entre les parties et l'ensemble". La problématique du lien entre les fondements de la personnalité humaine et la culture dans laquelle elle est accueillie va être au centre des recherches des représentants de l'école anthropologique culturelle. Ces derniers¹⁰¹ visent à réintroduire directement l'humain dans le social, traiter psychologiquement les faits culturels plus encore que les faits structureaux. M. Mead (1929), R. Benedict (1934) et R. Linton (1945) introduiront dans ce courant les apports de l'analyse psychologique. Mentionnons encore pour achever le tableau de ce courant A. Kardiner (1969) et G. Rohém

mise en lumière par Bateson. Cf. la troisième section réservée à ce sujet in Bateson (1980).

⁹⁸ Cf. Watzlawick & al. (1967).

⁹⁹ Cf. Watzlawick & al. (1978).

¹⁰⁰ Je me réfère, pour retracer l'histoire de l'anthropologie américaine, à la préface de J.-C. Filloux du livre de Linton (1977) et à l'introduction de C. Lefort de l'ouvrage de Kardiner (1969).

¹⁰¹ Les travaux les plus importants sont ceux de Boas (1963) qui fut d'ailleurs le premier anthropologue à associer la langue et la culture.

(1950) qui appliquèrent aux données anthropologiques la pensée psychanalytique.

Je tiens à préciser ici les liens très étroits que Bateson (dont on a vu l'influence qu'il a eue sur le groupe de Palo Alto) a eus avec ce courant et l'incidence que ces idées ont eue sur l'orientation de la pensée systémique appliquée aux relations humaines. Durant les années 1932 à 1942, Bateson a travaillé sur le terrain avec M. Mead¹⁰². De leur collaboration est issue la remarquable étude sur la façon dont "s'enculture" le caractère ballinais (cf. Bateson, 1942). L'hypothèse du *double lien* (que j'ai relevée comme étant un apport important de la deuxième période du groupe de chercheurs de Palo Alto) a pour origine précisément cette étude réalisée quinze ans avant son "utilisation" en thérapie de famille¹⁰³. Par ailleurs, sur le plan méthodologique et technique, l'introduction et l'emploi d'images (sous forme de photos et d'enregistrements filmés) comme support des analyses qu'effectuèrent Bateson et Mead à Bali, seront largement repris et systématisés comme méthode par le groupe de Palo Alto lorsqu'il s'agira d'étudier les différents contextes de communication qui serviront de base à leur réflexion.

- Par rapport au *behaviorisme*, l'approche systémique présente des aspects conceptuels et des techniques qui sont a) proches et également b) dissemblables:

a) certains ont pu relever, voire reprocher, un rapprochement entre les pratiques des thérapeutes comportementalistes et celles des thérapeutes systémiciens. Par exemple, les deux types de thérapeutes emploient la technique des "prescriptions comportementales paradoxales" pour faire disparaître les symptômes (et donc la maladie) d'un patient. Certaines conceptions sont également reprises par les deux courants pour aborder la situation clinique, comme par exemple, la centration sur l'ici et maintenant, la centration sur les

¹⁰² Pour la petite histoire, Mead a été l'une des épouses de Bateson. Leur rencontre, sur le plan scientifique, est riche dans le sens qu'ils étaient des chercheurs très complémentaires. Winkin (1981) souligne: "Mead apporte à Bateson l'assurance méthodologique et psychologique qui manque à ce dernier dans son travail et dans ses rapports personnels. En retour, Bateson apporte à Mead une aisance théorique et épistémologique inconnue des anthropologues formés aux États Unis." Il ajoute en note que Boas, mentor de Mead, "donnait à ses élèves une vision de la culture imprégnée de psychologie et d'histoire. Au contraire de Bateson, formé aux idées durkheimiennes de Radcliffe-Brown". Op. cit., p.29. Radcliffe-Brown (1922) a été à l'origine de l'anthropologie sociale anglaise qui étudie plus les sociétés dans ses formes institutionnalisées que les cultures traditionnelles.

¹⁰³ Pour Winkin (1981), l'hypothèse du *double bind*, qui est reprise par Bateson et Jackson plus tard, "consiste à voir l'origine de la schizophrénie infantile dans le réseau de relations contradictoires entre la mère et l'enfant." Mead avait noté que "le petit Balinais est soumis, dans ses interactions avec les adultes, à un régime de douches froides qui le conduira progressivement à se retirer, à éviter le contact avec ce monde adulte." Op. cit., p. 31.

comportements, la mise en place d'une stratégie d'intervention, la limitation programmée des interventions, etc. De plus, béhavioristes et systémiciens partagent la volonté de ne pas se centrer sur la "réalité psychologique interne" de leurs patients pour échapper à tout "mysticisme".

b) Cependant, les systémiciens refusent d'être assimilés au courant comportementaliste. Ils mettent d'abord en avant que leur cadre théorique est fondamentalement différent, il n'est en aucun cas basé sur celui du conditionnement opérant. Winkin (1981) écrit à ce propos: "Chez Jackson, Haley ou Watzlawick, il n'est jamais question de punir ou de récompenser un comportement donné. Il s'agit de lui donner un autre statut, dans un cadre perceptuel nouveau."¹⁰⁴ L'intervention des thérapeutes systémiciens ne vise donc pas le symptôme de leur patient en tant que tel, mais ils cherchent à modifier la structure qui le maintient en place et qui l'a fait émerger. Une autre différence fondamentale entre les tenants des deux courants est relevée par Winkin (1981): "Le thérapeute comportemental travaille avec des patients isolés. L'éradication du symptôme chez le patient traité peut se répercuter sur son système interactionnel. Le thérapeute Palo Alto, qui réfléchit en termes de causalité circulaire, ne peut manquer de prendre en considération la nature relationnelle de tout symptôme avant de tenter un *changement de type 2*."¹⁰⁵, c'est-à-dire un changement qui modifie fondamentalement les règles de fonctionnement du système.

- Par rapport à la *psychanalyse*. Si une certaine polémique s'est installée entre quelques représentants de ces deux démarches et a fait grand bruit, c'est peut-être qu'ils vivent une situation de concurrence, voire d'hégémonie conceptuelle sur le terrain de la thérapie. Je peux également relever avec Marc & Picard (1984)¹⁰⁶ des éléments tant a) convergents, que b) divergents entre ces deux courants:

a) C'est sans doute la prise en compte de la perspective interactionnelle dans le traitement des patients qui a retenu le plus l'attention de certains psychanalystes. Marc & Picard (1984) citent à ce propos A. Eguier (1981): "il se peut qu'à la lumière de cette nouvelle méthode de travail (...), l'étude psychopathologique soit déplacée de l'individu au groupe ainsi que des mécanismes intrapsychiques aux mécanismes de fonctionnement inter-

¹⁰⁴ Op. cit. p. 60.

¹⁰⁵ Op. cit. p. 60.

¹⁰⁶ Op. cit. pp. 178-190.

psychiques. (...) En d'autres termes, l'axe des perturbations serait mis en lumière par l'analyse de l'interaction."¹⁰⁷

- Une autre notion développée par l'École de Palo Alto a suscité un grand intérêt dans le camp psychanalytique, celle de *paradoxe*. Les auteurs de référence citent à nouveau Eiguer (1981): "Les découvertes de l'École de Palo Alto sur la *communication paradoxale* ont été fondamentales pour la compréhension des systèmes d'interaction menant à l'anéantissement des désirs des enfants, des identités et du développement de la pensée."¹⁰⁸ Le psychanalyste Anzieu (1975) a développé et exploité cette notion en introduisant le *transfert paradoxal* et la *résistance paradoxale*¹⁰⁹ dans sa pratique thérapeutique. Il reconnaît de même à l'École de Palo Alto "le très grand mérite d'avoir attiré notre attention - à nous psychanalystes - sur l'importance des *processus psychiques secondaires*."¹¹⁰

- Autre point de convergence, dans une certaine optique thérapeutique, une pratique commune de regroupement de tous les membres d'une famille dans le traitement de troubles psychiques de certains patients. Ceci dit, les conceptions divergent quant aux buts et techniques d'interventions usitées dans ce cadre par les psychanalystes et les systémiciens. Pour les premiers¹¹¹, la thérapie familiale sert de champ privilégié où peuvent ressortir les *interactions fantasmatiques*, les *processus inconscients* et l'*interprétation du transfert groupal*. Alors que pour les seconds, la thérapie de famille permet une observation des *interactions comportementales* et des *comportements manifestes*, et autorise une intervention active des thérapeutes pour changer les règles qui régissent le système familial dysfonctionnel.

b) Les divergences entre les deux lignes de pensée sont nombreuses.

- Sur le plan théorique, la notion de *boîte noire* (à laquelle se réfèrent les systémiciens lorsqu'ils évoquent la réalité psychologique interne, selon eux inaccessible, de leur patient) est inacceptable pour les psychanalystes. Marc & Picard (1984) citent Racamier: "Pour nous, il est exclu d'adopter le point de vue que je résumerai en l'appelant celui de la boîte noire. Il est impossible de vouloir mettre de côté tout le champ de la réalité psychique interne qui inévitablement, si on

¹⁰⁷ In *La thérapie familiale psychanalytique*, Dunod, Paris, 1981, p. 100.

¹⁰⁸ Idem p. 143.

¹⁰⁹ Voir chez Anzieu, "Le transfert paradoxal", *Nouvelle revue de psychanalyse*, n°12, 1975; et "La résistance paradoxale" in *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, 1975.

¹¹⁰ Cf. "Le contre-transfert paradoxal", in *L'interaction en médecine et psychiatrie*, p. 19, Actes d'un colloque en hommage à G. Bateson, Génitif, Paris, 1982.

¹¹¹ Cf. les travaux de R. Kaës, par exemple *L'appareil psychique groupal*, Dunod, Paris, 1976.

cherche à le jeter par la porte, rentre par la fenêtre."¹¹² Pour les systémiciens, la notion de *boîte noire* est à envisager comme une notion méthodologique qui ne nie pas la place de l'inconscient dans l'élaboration intra-psychique de l'individu. Comme le mentionnent Marc & Picard (1984): "L'École de Palo Alto suggère seulement qu'on peut faire l'économie de la démarche interprétative - toujours hypothétique et aléatoire - pour en rester au matériel observable puisque l'intrapsychique n'est que de l'interactionnel introjecté."¹¹³

- Les psychanalystes reprochent également aux tenants de l'École de Palo Alto de faire abstraction de la notion de libido et donc de ne pas retenir celle de pulsion, notions fondamentales aux yeux des psychanalystes pour expliquer le fonctionnement mental de l'homme. Dans la perspective systémique qui se situe essentiellement au niveau informationnel, le pulsionnel est saisissable sur le plan des interactions.

- Une critique souvent évoquée par les psychanalystes aux systémiciens est celle de ne pas tenir compte de l'*histoire du sujet*. En effet, pour les premiers, cet élément est essentiel pour permettre au patient de comprendre sa personnalité et ses comportements. Même si, dans la *cure*, la psychanalyse part, comme pour le modèle systémique, du présent en préconisant notamment de "travailler" sur le matériel offert par la relation de transfert, elle diverge sur la façon de l'envisager. "Pour le psychanalyste, le présent est un miroir où se reflète le passé alors que pour le thérapeute systémique, c'est une porte ouverte sur l'avenir; en effet le premier cherche à restituer au sujet son histoire par la levée du refoulement alors que le second ne vise qu'à le libérer d'un jeu relationnel figé afin d'épanouir ses potentialités bioquées."¹¹⁴

- Les divergences entre les deux modèles se font jour également sur le plan des buts que s'assignent les thérapeutes dans leurs pratiques thérapeutiques. En effet, pour l'analyste, le but de son travail avec son patient ne vise pas en priorité la disparition d'un symptôme, elle vise d'abord la résolution d'un conflit intra-psychique dont le symptôme n'est que l'expression¹¹⁵. Le but des thérapeutes systémiciens, est autre: ils visent à remédier à une situation

¹¹² Cf. "La paradoxalité comme défense intrapsychique", in *L'interaction en médecine et psychiatrie*, p. 19, Actes d'un colloque en hommage à G. Bateson, Génitif, Paris, 1982.

¹¹³ Op. cit., p. 183.

¹¹⁴ Cf. Marc & Picard (1984), op. cit., p. 185.

¹¹⁵ Ce qui ne signifie naturellement pas que le psychanalyste n'est pas intéressé à voir disparaître le symptôme manifesté par son patient et la souffrance qui l'accompagne.

douloureuse de leur client¹¹⁶. Cette différence d'optique quant aux buts est sans doute à l'origine des pratiques différentes observées dans les deux modèles: ainsi la durée d'une thérapie est nécessairement longue pour les premiers, puisque l'appréhension du conflit intrapsychique et la prise de conscience sont nécessaires à un changement durable du patient; pour les seconds, la thérapie tendra à être la plus courte possible, puisqu'ils visent des résultats¹¹⁷ tangibles pour leur patient. De plus, la question de la prise de conscience n'est pas considérée comme essentielle au changement: dans la mesure où les systémiciens interviennent sur les règles de fonctionnement de la famille il n'est pas nécessaire que chacun de ses membres ait une conscience de la signification de ses comportements sur la dynamique psychologique de la famille pour qu'un changement survienne.

Enfin, l'accusation de manipulation, souvent émise par le psychanalyste vis-à-vis des pratiques employées par les systémiciens, repose sans doute sur une interprétation différente à la fois du cadre d'intervention et du rôle que le thérapeute se doit de tenir par rapport à ses patients. Pour le premier, le cadre de la *cure* individuelle implique que son action n'aura de sens que par rapport à la relation qu'il entretient avec son patient. En ce qui concerne son rôle, le psychanalyste se perçoit comme devant être un interprète ou un traducteur du matériel amené par le client, laissant à ce dernier le soin de *réélaborer* le discours en miroir que lui propose le praticien. Pour le systémicien, la famille qui consulte est prise dans des "jeux de relations sans fin" d'où ses membres ne parviennent pas à sortir. Ce cadre posé, le rôle du thérapeute ne peut qu'être actif, et d'introduire de nouvelles règles de fonctionnement que la famille est bien incapable de produire seule, de l'intérieur. Les techniques que les systémiciens emploient peuvent donc s'apparenter à de la manipulation dans le sens où elles ont pour objectif de rendre des règles de fonctionnement destructrices pour un (ou plusieurs) membres de la famille inopérantes. D'où une approche de la thérapie radicalement différente dans le sens où la position du thérapeute (qui n'est pas à confondre avec une attitude cynique de détachement vis-à-vis de la souffrance ou un besoin de recherche de pouvoir) est celle du joueur d'échec engagé dans une partie avec la famille. A la différence prêt du jeu traditionnel que le thérapeute

¹¹⁶ Neuburger (1984) dira à ce sujet: "une approche verra un individu qui souffre d'un symptôme alors que pour l'autre approche, l'individu sera le symptôme." In *L'autre demande*, p.32.

¹¹⁷ Cf. par exemple les propos de Fisch in Watzlawick & Weakland (1981): "Dire aux patients que nous ne nous intéressons pas aux résultats peut être un stratagème utile au cours du traitement, mais il est dangereux de ne pas tenir compte des résultats dans l'évaluation de toute forme de thérapie." p. 351.

"joue contre le jeu et non pas contre ses victimes", comme le mentionne Selvini Palazzoli (1980)¹¹⁸.

C) Nouveaux développements en systémique

Les éléments de désaccord entre psychanalystes et systémiciens présentés ci-dessus ont donné, surtout dans les années septante et huitante, l'occasion de polémique âprement, de considérer les positions de l'autre "camp" comme irrecevables, bref de présenter un clivage entre ces deux courants qui semblait à jamais infranchissable. Même si les désaccords entre les praticiens demeurent à l'heure actuelle, et si l'on trouve toujours, de part et d'autre, des irréductibles défenseurs d'une ligne théorico-pratique orthodoxe, je peux toutefois noter une nette tendance de rapprochement entre les représentants des deux courants de pensée. Plusieurs indices le signalent. Tout d'abord, je relève avec Ruffiot (1981)¹¹⁹ qu'à partir des années septante apparaît en France un courant au sein du mouvement analytique: il s'agit d'une conception "groupaliste" de l'individu et de la famille. Des psychanalystes comme Lebovici (1970), Anzieu (1975), Kaës (1975) réintroduisent dans leurs pratiques thérapeutiques l'un des fondements de la théorie psychanalytique freudienne appartenant à la deuxième topique freudienne, à savoir que "l'individu est un groupe intériorisé; l'intra-psychique est une mise à l'intérieur du réseau des relations familiales les plus primitives"¹²⁰. Ruffiot (1981) note donc, qu'à partir de l'époque mentionnée, deux courants "familialistes" se côtoient: l'approche systémique interactionnelle et l'approche "groupaliste" analytique.

Il faut noter ensuite que le nombre des psychanalystes et des psychologues formés à la systémique a considérablement augmenté; le temps a sur ce point joué en faveur du rapprochement. De plus, les praticiens formés aux deux tendances effectuent assez naturellement un travail d'application qui reconnaît la pertinence des différents éléments de connaissance¹²¹. Neuburger, psychanalyste et systémicien employant les deux modèles dans son travail, est assurément un bon représentant de cette nouvelle tendance. Par exemple, à propos du choix de l'une ou

¹¹⁸ Cf. également le point de vue adopté par la thérapeute à propos de sa motivation professionnelle vis-à-vis de ses clients et pour éviter le piège de "s'engluer" avec eux dans une relation dysfonctionnelle: "la seule façon d'aider nos clients, c'est de ne pas les aimer, ou mieux, de les aimer au sens métaphysique." in *Paradoxe et contre paradoxe*, p. 113.

¹¹⁹ Cf. La thérapie familiale psychanalytique.

¹²⁰ Op. cit., p. VI.

¹²¹ Par exemple Ruffiot (1981) mentionne, malgré les critiques qu'il adresse à certaines pratiques systémiques, que "le système a fait école depuis l'article princeps de G. Bateson sur le *double bind* paru en 1956. La double contrainte, le paradoxe, ont trouvé une place justifiée dans toute théorie actuelle de la relation." Op. cit. p. VI.

l'autre démarche thérapeutique, Neuburger (1984) introduit la notion de *mode d'aliénation prévalante*: "lorsque le symptôme, la souffrance et la demande d'aide sont le fait d'un même individu, j'entreprendrai une thérapie individuelle, lorsque ces trois éléments existent éparés au sein de la famille, je proposerai une démarche collective."¹²²

Un autre indice qui favorise actuellement, à mon sens, un changement de perspective entre les deux pratiques mentionnées est le retour ou la réintroduction de l'individu en tant que sujet dans la démarche systémique. L'équipe de Selvini(1987)¹²³, par exemple, soutient "qu'une conception systémico-écologique ne peut ignorer que chaque niveau a son *identité* (et ses frontières propres) et donc une *autonomie relative*." Ces thérapeutes vont donc prendre en compte les buts, les projets, les manoeuvres du sujet, soit ce qu'ils appellent: *les stratégies de l'acteur*.

Les travaux de Lerbet (1993) correspondent également à cette tendance signalée de la réintroduction de l'individu en tant que sujet à part entière. Cet auteur, tout en restant adepte et proche des conceptions de la théorie générale des systèmes, a développé le concept de "système-personne". Lerbet (1987) propose une approche du sujet, en tant que système ouvert sur d'autres systèmes, qui intègre à la fois ses dimensions cognitives et affectives et aussi celles de sa réalité interne et de sa réalité externe. S'il s'appuie sur Piaget pour définir un sujet, il n'en fait pas uniquement un sujet épistémique, mais aussi un sujet dont les structures sont ouvertes sur l'environnement.

En réintroduisant le réflexivité du sujet dans le contexte de ses interactions, Rudrauf (1980) rejoint la même orientation nouvelle en systémique que celle évoquée ci-dessus. Cet auteur invite les thérapeutes systémiciens à modifier leur représentation du système interactionniste par le schéma suivant:

¹²² Cité par Minary (1992), op. cit., p. 109.

¹²³ Op. cit., p.22.

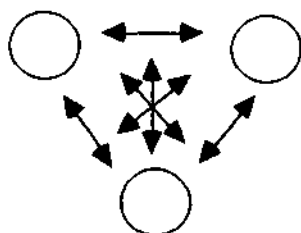


Schéma 1

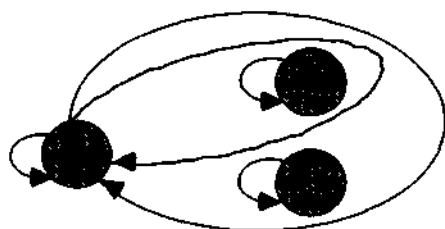


Schéma 2

Selon cet auteur, le schéma interactionniste habituel (schéma 1), "laisse délibérément non figurée l'une des caractéristiques de toute relation humaine, la réflexivité, c'est-à-dire la relation à soi, immédiate et médiate (schéma 2), précisément celle que toute la psychologie et la philosophie avaient jusqu'ici tellement mise en avant que les aspects interrelationnels en étaient comme effacés."¹²⁴ Les travaux de Varela (1989), déjà mentionnés, sur l'*auto-référence* de certains systèmes sont également très proches de cette orientation. Schwarz (1996) définit l'*auto-référence* comme étant "une propriété d'un système qui est sa propre référence. Il y a référence possible lorsqu'on est en présence de deux niveaux logiques, un niveau et un méta-niveau. Par exemple le niveau des objets du monde et le méta-niveau du langage qui s'y réfère. Il y a hétéro-référence lorsque un mot se réfère à un objet du monde, par exemple une table. Il y a auto-référence lorsqu'un signe se réfère à lui-même. Par exemple la phrase suivante qui se réfère à elle-même: "cette phrase est fausse". Autres exemples de situations auto-référentielles, plus abstraites: l'autopoïèse, car l'organisation logique produit la structure physique qui la réalise logiquement et la régénère. L'autogenèse, car une identité en voie d'autonomisation intervient dans

¹²⁴ Cité par Minary (1992) p. 126.

les règles de sa propre production, c'est-à-dire dans le dialogue autopoïétique entre son organisation logique et ses processus physiques. Certains concepts proches de l'ultime et du tout, ont un fort caractère auto-référentiel, par exemple: l'être, la réalité, l'identité, l'existence, la substance. Ils renvoient à eux-mêmes (miroir ontologique)."¹²⁵

3.1.2. Une théorie de la communication

Comme on a pu le voir dans l'historique présenté ci-dessus, les chercheurs de l'École de Palo Alto se sont intéressés, dès leurs premiers travaux, à observer, décrire et comprendre ce qui est l'une des conditions *sine qua non* de la vie humaine et de l'ordre social: la communication. Si j'ai pu mentionner les références théoriques qui ont marqué les réflexions et les études des différents chercheurs, il me reste à préciser, dans une première partie, à la fois l'apport conceptuel fondamental de la théorie de l'Information et aussi le passage d'une conception linéaire de l'information, héritée des premières études de Shannon (1949), à celui d'une représentation circulaire de la communication, influencée par le point de vue de Wiener et de la cybernétique.

Dans une seconde partie, je présenterai et commenterai les axiomes fondamentaux qui constituent la trame d'une nouvelle théorie de la communication, telle qu'elle a été élaborée par cette École et en particulier par Watzlawick & al. (1967).

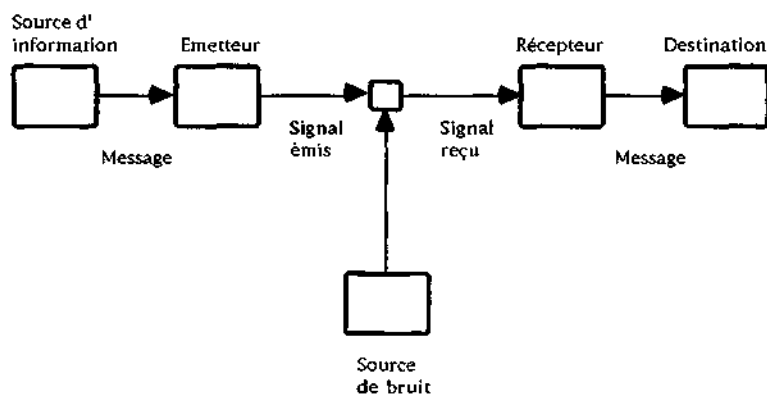
a) D'une théorie de l'information à une pragmatique de la communication

L'élaboration de la théorie de la communication proposée par l'École de Palo Alto repose sur la prise en considération de la cybernétique de Wiener (1947) et sur une remise en question de la définition de la communication, en vogue en sciences humaines dans les années cinquante, issue de la théorie mathématique de la communication de Shannon (1949). J'ai relevé l'importance qu'a eue pour Bateson et consorts l'intégration de la notion de feed-back formulée par Wiener dans la compréhension des interactions humaines. Il en découlait que "tout effet rétroagit sur sa cause" et que tout processus doit être conçu selon un schéma circulaire¹²⁶. La théorie élaborée par Shannon est tout autre sur ce point. En effet, sa perspective de la communication est linéaire. La théorie que Shannon a articulée a joué et joue encore un

¹²⁵ Cf. Glossaire, *Serveur Internet de l'Université de Neuchâtel*, Neuchâtel, 1996.

¹²⁶ Cf. à ce propos la présentation (pp. 18-20) de la notion de feed-back et du schéma dont il est fait mention ici.

grand rôle dans le développement des machines auto-réglées¹²⁷ et des ordinateurs. L'origine des travaux de Shannon, ingénieur en télécommunication, sur la communication remonte à une problématique concrète posée par son employeur, Bell Telephone. Il s'agissait de résoudre la question de la mesure de la quantité d'informations d'un message, ceci dans le but d'établir une tarification équitable. La théorie que parvient à formuler en 1949 Shannon est donc une théorie de la transmission d'un message d'un point à un autre¹²⁸. Le schéma bien connu du "système général de communication" de Shannon¹²⁹ met en évidence le point de vue linéaire de cette conception:



Il est à noter que cette représentation destinée, rappelons-le, à des machines de transmission (télégraphe, téléphone, etc., puis ordinateur) va migrer et être reprise par différentes disciplines scientifiques

¹²⁷ Dans la mesure où ces machines auto-réglées fonctionnent sur la base de transmission d'informations, l'apport de Shannon a donc été déterminant. Cela dit, la conception de ces machines s'appuie conjointement sur les théories de la cybernétique.

¹²⁸ Schwarz (1988) résume les principaux apports de la théorie de Shannon ainsi: "1. Elle établit la façon de mesurer l'information de manière parfaitement quantitative. (L'information est définie comme une mesure de l'inattendu, de l'improbable).

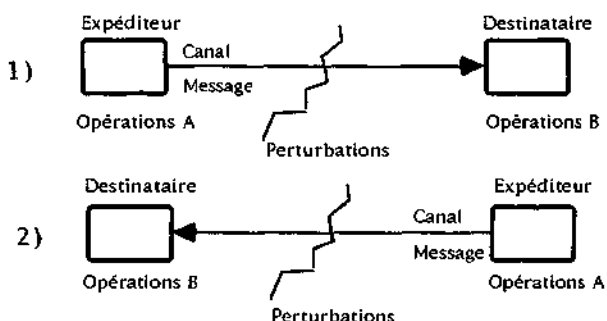
2. Elle donne des indications sur le conditionnement de l'information, qui permet de transmettre un message avec un minimum de symbole.

3. Elle permet de rendre un message le plus robuste possible, le plus résistant aux perturbations de la ligne de transmission, par l'utilisation de la redondance.

4. Elle met en évidence la relation entre la quantité d'informations et l'entropie: plus un message contient d'informations, plus son entropie est faible" Op. cit., p.31.

¹²⁹ Selon le schéma in op. cit., p.69.

(notamment: physique, sociologie, linguistique, psychologie). Elle tiendra lieu, par exemple en sciences humaines, de représentation générale de la communication entre les hommes. Ainsi, la communication entre deux individus pourra être schématisée par ce que Winkin (1981) nomme le "modèle télégraphique de la communication":



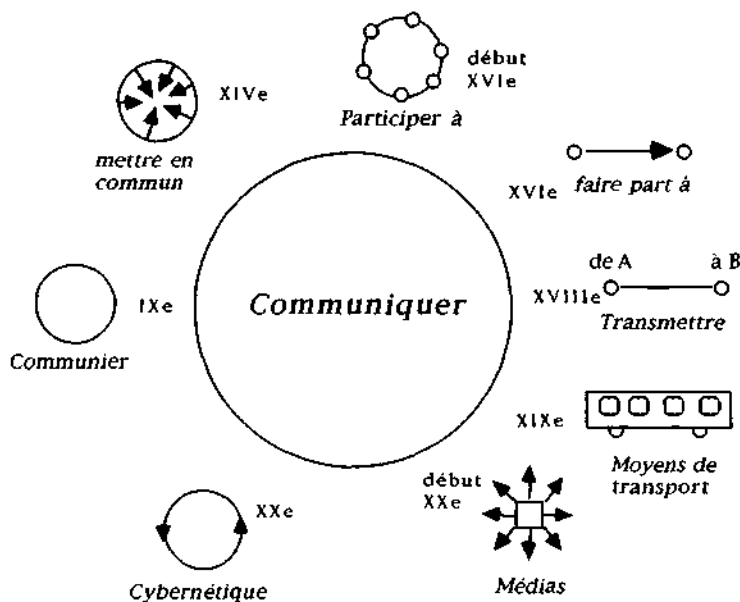
Selon ce point de vue, les échanges de messages entre des individus se déroulent de la manière suivante: dans une première étape (1 dans le schéma) un Expéditeur (ou Destinataire) effectue un certain nombre d'opérations (A dans le schéma) qui consistent à choisir un message, à le coder, à choisir un destinataire, un canal, etc. Le message ainsi transmis peut être l'objet de perturbations avant de rejoindre le Destinataire qui, lui, effectue un certain nombre d'opérations (B dans le schéma) notamment de décodage du message. Si ce dernier souhaite à son tour émettre un nouveau message ou répondre, une deuxième étape est mise en place (2 dans le schéma) et le Destinataire devient l'Expéditeur, l'Expéditeur précédent devient le Destinataire et les opérations effectuées sont donc inversées. Dans cette perspective où les échanges sont considérés comme volontaires et verbaux, les problèmes de communication qui peuvent survenir sont de trois ordres: a) l'expéditeur a un problème d'encodage, b) des perturbations déforment ou rendent le message incompréhensible, c) le destinataire a des difficultés à décoder le message.

Cette définition linéaire de la communication procède, selon Winkin (1981)¹³⁰, d'un glissement, qui peut avoir une origine étymologique et sémantique, du mot *communication*. Dans une étude portant sur ce mot dans la langue française et dans la langue anglaise, cet auteur rappelle que ce terme voit son sens évoluer de "mettre en commun", au XIV^{ème}

¹³⁰ Op. cit., pp. 13-26.

siècle (sens très proche de "communier, comunlon" qu'il a au Xème siècle) "participer à" au XVIème siècle. A la fin du XVIème apparaît le sens de "faire part", d'une nouvelle par exemple. A partir de cette époque communiquer peut signifier aussi "transmettre", une maladie par exemple. Au XVIIIème, le train et le téléphone deviennent "des moyens de communication", "passage d'un lieu à l'autre". Au début de notre siècle, le terme pourra désigner les industries médiatiques (presse, cinéma, etc.). En 1970, le Grand Robert ajoute une définition nouvelle aux précédentes: "Sc. Toute relation dynamique qui intervient dans un fonctionnement. *Théorie des communications et de la régulation. V. Cybernétique. Information et communication.*"

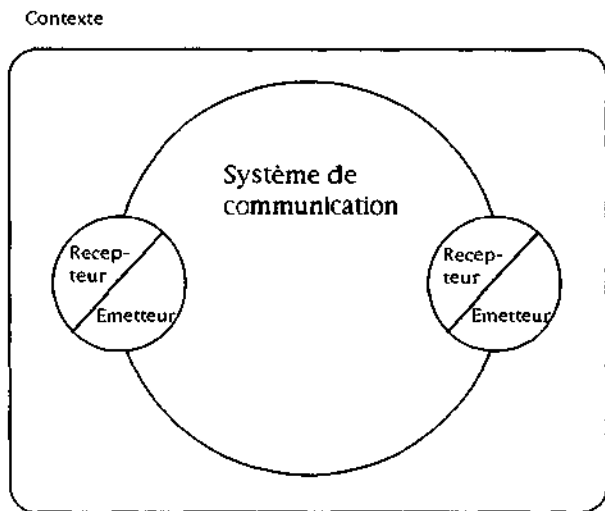
L'histoire du sens de communiquer pourrait être représentée ainsi:



La communication telle qu'elle est conçue en sciences humaines vers 1950 (et sans doute jusque vers la fin des années huitante), reflète une conception, certes tirée de la formulation moderne de Shannon, mais dont le sens "transmission" est hérité du XVIIIème.

C'est dans les années cinquante que Bateson et son groupe vont remettre en question cette conception de la communication. Selon eux, elle est valide uniquement pour des situations bien particulières de

communication humaine (envoi de télégramme, mode épistolaire), et surtout pour des machines comme les ordinateurs, mais elle n'a plus cours dès que l'on considère des échanges réels, directs en situation entre plusieurs individus. Ces auteurs intégreront le modèle cybernétique à leur définition et élargiront le langage à tout comportement manifesté par des locuteurs en interaction. Winkin (1981) précise que, pour cette École, "la communication est un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement: la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. Il ne s'agit pas de faire une opposition entre la communication verbale et la communication non-verbale: la communication est un tout intégré."¹³¹ Le schéma qui suit représente cette nouvelle forme que prend dès lors la communication:



Le schéma montre que les sujets en présence sont à la fois Récepteur et Émetteur dans le sens où chacun réagit et interagit, plus ou moins simultanément, selon différents paramètres comportementaux exprimés, comme le langage verbal et le langage non-verbal, en tenant compte de plus du contexte dans lequel se déroule l'interaction. Ici, la communication est envisagée comme un processus permanent à plusieurs niveaux. Pour en saisir le sens et l'analyser, il s'agit alors de décrire le fonctionnement des différents modes de comportement dans un contexte donné. Cette conception nouvelle de la communication rejoint la cybernétique de Wiener, et Winkin ajoute: "Selon les chercheurs de Palo Alto, la complexité de la moindre situation

¹³¹ idem p. 24.

d'interaction est telle qu'il est vain de vouloir la réduire à deux ou plusieurs variables travaillant de façon linéaire. C'est en terme de niveaux de complexité, de contextes multiples et de systèmes circulaires qu'il faut concevoir la recherche en communication."¹³²

Je vais présenter dans la section qui suit les résultats des travaux des chercheurs qui ont suivi les principes évoqués et qui ont dégagé une *logique de la communication*, ensemble cohérent de règles, de concepts et d'axiomes.

b) Axiomes de la communication

Watzlawick, Helmick et Jackson (1967) ont synthétisé les recherches du groupe et tenté de construire un modèle *pragmatique de la communication*. La pragmatique relève de l'une des trois approches classiques de la communication, les deux autres étant la syntaxe et la sémantique¹³³. Quelques caractéristiques permettent de définir son champ d'étude:

- elle prend en compte tous les faits expressifs ayant une valeur communicative comme les comportements verbaux et corporels;
- elle met l'accent sur la relation entre les individus, en tant qu'elle est médiatisée par la communication;
- elle situe cette relation dans un contexte qui la rend compréhensible.

L'étude de la pragmatique de la communication entreprise par ces chercheurs repose sur la prise en compte de deux concepts-clés: celui de "redondance pragmatique" et celui de "fonction".¹³⁴

- En communication humaine, les redondances sont des répétitions de séquences (signes verbaux ou corporels, comportements) qui permettent, une fois repérées par un

¹³² idem p. 25.

¹³³ Marc & Picard (1984) précisent que "la syntaxe a pour objet la transmission d'informations; elle traite des problèmes du codage, des canaux de transmission, de la réception d'un message, etc. La sémantique s'intéresse au sens du message et à la façon dont ce sens est produit et compris." Op. cit., p.40.

¹³⁴ Ces auteurs écrivent à ce sujet: "nous cherchons à étudier des redondances pragmatiques; nous savons qu'elles ne peuvent être des grandeurs ou des qualités simples et statiques, mais des modèles d'interaction analogues au concept mathématique de fonction; enfin nous nous attendons à ce que ces modèles aient les caractéristiques qui appartiennent généralement aux systèmes à contrôle des erreurs et aux systèmes finalisés. Si donc, en possession de ces prémisses, nous examinons soigneusement des chaînes de communication entre deux ou plusieurs personnes, nous obtiendrons certains résultats qui, sans doute, ne pourront prétendre pour le moment constituer un système formel, mais qui seront analogues aux axiomes et théorèmes d'un calcul." Op. cit., p.36.

observateur, de dégager des règles¹³⁵ de fonctionnement du système interactionnel étudié. Par exemple, un observateur suivant régulièrement les travaux d'une certaine classe d'école a relevé que, à chaque fin de leçon donnée par l'enseignant X, les élèves de la classe, au retentissement de la sonnerie, se lèvent bruyamment et sortent, quelle que soit l'activité en cours. A ce moment, l'enseignant X parle plus fort et demande aux élèves de rester encore quelques minutes, se lève, gesticule et finit par s'asseoir, la mine défaite... L'observateur a donc appréhendé de façon pragmatique l'une des lois actives dans cette classe. Il lui restera à la nommer ou à vérifier si cette loi est connue dans une perspective comparative et de conservation de l'information¹³⁶. L'activité scientifique du chercheur consiste, comme la définit Bateson (1980), à "construire avec des mots, un simulacre de l'univers phénoménal". La construction qui résulte de "cette transformation verbale élémentaire des phénomènes" sera à examiner avec soin, en particulier "les règles de cette transformation, ainsi que les différences de codification entre phénomènes naturels, phénomènes de messages et mots." En ce sens, Bateson montre que "le concept de redondance est, du moins en partie, synonyme de "signification". Dans ma conception, si le destinataire peut deviner les éléments manquants du message, il faut bien que les éléments reçus portent une "signification" quant aux éléments manquants, signification qui n'est autre chose qu'une information à propos de ceux-ci." Pour reprendre l'exemple donné, l'observateur connaissant la règle de fonctionnement de cette classe pourra anticiper ce qui va se passer au retentissement de la sonnerie marquant la fin de l'heure; ou encore sera capable d'imaginer ce que sont en train de faire les élèves en ne voyant que les comportements de l'enseignant X (par exemple, dans le cas où l'observateur serait éloigné, à l'extérieur de la classe, et ne pourrait voir, par l'une des fenêtres, que le maître, le reste de la classe et des autres fenêtres étant caché par des arbres). Aborder les questions de communication, selon la démarche proposée par Bateson, oblige le chercheur à "définir à tout moment l'univers du discours à l'intérieur duquel la "redondance" ou "la signification" sont censées se produire. Il est obligé d'examiner la

¹³⁵ Je présenterai en détail, dans cette perspective, la notion de règle et ses applications aux situations scolaires et de formation dans la section 4.1.1.

¹³⁶ En analyse transactionnelle, Berne (1975), son fondateur, a répertorié toute une série de "jeux" psychologiques ayant souvent cours dans les relations de couple. Dans l'exemple donné ci-dessus, je mentionnerai le jeu "Regarde comme j'ai essayé" pour l'enseignant X dont le "bénéfice psychologique négatif" est de justifier son échec sans subir de blâme. Pour les élèves, sans doute dans cette perspective jouent-ils à "Coincer" dont le bénéfice négatif est un sentiment ambigu de triomphe ou de culpabilité, selon les personnalités. Cf. à propos des jeux berniens, la section 4.1.2. qui y est réservée.

"structuration logique" de l'ensemble de tout matériel porteur de message."¹³⁷

- Le concept de *fonction* a pour origine la théorie des mathématiques. Pour cette dernière, la relation entre des variables se nomme *fonction*. En communication, la relation qu'établit l'observateur, grâce à son système perceptif, entre différentes séquences ou signaux relevés dans un système, est appelée fonction. Watzlawick et ses collègues (1967) expliquent l'activité du chercheur ainsi: "on établit une relation, on la met à l'épreuve dans des registres aussi étendus que possible, et on en tire finalement une idée abstraite, que nous tenons pour identique au concept mathématique de fonction. Ainsi, ce ne sont pas des "choses", mais des fonctions qui constituent l'essence de nos perceptions, et des fonctions ne sont pas des grandeurs isolées, mais "des signes pour exprimer une combinaison... une infinité de situations possibles de même caractère..." Aussi, dans l'exemple précédent, l'observateur qui a relié des événements redondants dans une classe a, dans le sens que proposent les auteurs cités, établi une fonction du système. Les comportements décrits de l'enseignant et des élèves ne prennent sens que dans le cadre d'une relation qui les unit. De la même manière, dans une perspective systémique, "l'identité" contradictoire d'une même classe qualifiée, dans une salle des maîtres, de "dynamique", "passive", "désagréable", "joyeuse", etc. par différents enseignants, ne peut s'expliquer que parce que les différents enseignants ont établi des relations spécifiques différentes avec la classe de référence.

Voici les axiomes de la communication élaborés par l'École de Palo Alto et qui ont émergé de ces prémisses.

A) On ne peut pas ne pas communiquer

En suivant cette optique, on peut avancer que, qu'on le veuille ou non, nos comportements ont valeur de message pour notre environnement. Si bien que, par exemple, pour un élève, rester silencieux, immobile et assis à sa table, le regard posé sur l'enseignant qui parle, prend une signification "communicationnelle" dans un contexte donné. Les comportements de cet élève peuvent (cela dépendra donc du contexte), par exemple, communiquer à l'enseignant qu'il ne conteste pas et accepte ce qui est train de se passer entre eux, ou qu'il écoute et fait tout un travail d'élaboration interne du contenu du cours, ou qu'il fait semblant d'écouter, tout en ayant son esprit ailleurs, etc. En ce sens, ne pas parler ne signifie pas que l'on ne communique pas avec autrui; au

¹³⁷ Cf. à propos des citations Bateson (1980), pp. 170-172.

contraire, de nous émane un message, même s'il n'est pas conscient. Par exemple, dans un ascenseur, deux personnes silencieuses, l'une lisant le règlement affiché de la machine, l'autre regardant le plafond, se communiquent plus ou moins intentionnellement, et semblent s'être tacitement "mises d'accord", sur le fait qu'elles ne souhaitent pas avoir un contact plus intime. Se pose ici la question de la volonté et des possibilités des communicateurs, qu'il ne s'agit pas de confondre. Nous l'avons vu, il n'est pas possible de ne pas communiquer. Par contre, on peut vouloir ne pas communiquer. Dans ce cas, nous serons bien obligés de transmettre à l'autre notre intention. Dans l'exemple précédent, imaginons que les intentions d'avoir un contact l'un avec l'autre divergent entre les passagers de l'ascenseur. L'un souhaite par exemple, faire connaissance et engage une conversation, l'autre ne le veut pas. Si ce dernier tient à sa volonté de ne pas entrer en contact plus intime avec son vis-à-vis, il ne pourra faire autrement que de le lui montrer, c'est-à-dire de le communiquer, de manière plus ou moins explicite; par exemple, en se tournant sans rien dire, ou en exprimant verbalement son intention, en donnant des réponses brèves, banales et sans consistance, en évitant le regard de l'autre, etc.

Cette conception de la communication a une incidence pour l'observateur. Ce dernier est invité à porter son regard, non pas sur l'un ou l'autre des interlocuteurs, ni sur la prise en compte de processus psychiques internes, mais sur ce qui se passe entre eux et à relever en particulier les comportements exprimés. Pour Marc & Picard (1984), la question de *la cause* et du "pourquoi" de tel comportement exprimé par un individu passe au second plan. "Ce sont les *effets* du comportement dans les rapports qu'un individu entretient avec son entourage qui constituent le principal critère d'analyse. La règle revient alors à questionner la finalité des segments de comportement et à saisir les modèles d'interaction où ils s'inscrivent, "ici et maintenant" dans la réalité de l'espace et de l'instant où ils se produisent."¹³⁸

B) Toute communication présente deux niveaux: *le contenu et la relation*¹³⁹

Une communication est à la fois porteuse d'un sens qui réside dans son contenu, d'une information et en même temps d'un message sur cette information qui précise le type de relation entre les individus. Le niveau "relation" de l'information donne la signification de ce qui est dit ou comment le communicateur se représente la situation et comment il s'imagine que l'autre la perçoit. Par exemple, un enseignant, suite à

¹³⁸ Op. cit., p. 39.

¹³⁹ Bateson et Ruesch partent, eux, du niveau d'indice et de celui d'ordre. Cf. *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*, p. 153.

l'indiscipline d'un élève, lui crie sèchement: "Sortez!", le bras tendu vers la porte, le visage fermé, les sourcils froncés ou alors, à un autre moment, le même enseignant, suite à un bonne plaisanterie d'un élève, lui dit: "Sortez!", le bras également tendu, mais en souriant. En principe, dans le premier cas, l'élève sortira effectivement, dans le deuxième pas.

Précisons, qu'il n'est pas fréquent que le niveau "relation" soit consciemment et verbalement défini. En général, le contexte et les règles interactionnelles établies par les individus suffisent pour qu'il ne soit pas nécessaire de le préciser, ce niveau passe donc à l'arrière-plan. Dans ce cas, on parlera de communication *fonctionnelle*. Dans le cas contraire, celui où les partenaires ont à cœur de définir constamment la relation (le contenu n'ayant dans ce cas plus beaucoup d'importance), nous parlerons de communication *dysfonctionnelle*. Dans l'exemple précédent, si l'élève, suite au message délivré par l'enseignant, ne sort pas, ce dernier devra sans doute *confirmer* son intention et donc le niveau relationnel qu'il entrevoit entre lui et son élève en précisant: "Ceci est un ordre!". Dans la deuxième situation de l'exemple, si l'élève sort, suite à ce que lui a dit l'enseignant, ce dernier sera amené à *disconfirmer* le contenu du message mal interprété et il précisera: "Reste, je disais cela pour rire."

Il est à noter que cette capacité que nous avons de communiquer sur un message, donc de *métacommuniquer*, permet, selon l'École de Palo Alto, de régulariser les échanges entre individus. La métacommunication peut porter sur le sens du contenu du message (par exemple, "quand je dis *communiquer*, voilà la signification que je lui donne.") ou sur le sens de la relation (cf. exemple donné ci-dessus). De plus, il est à relever qu'il est possible de métacommuniquer explicitement (cf. les deux exemples donnés) ou implicitement (par exemple, l'enseignant qui demande à un élève de rester à la fin de la leçon afin de lui parler. En choisissant ce cadre, l'enseignant "métacommunique" à l'élève que ce qu'il a à lui dire est important et personnalisé).

C) Les être humains usent de deux modes de communication: le *digital* et l'*analogique*

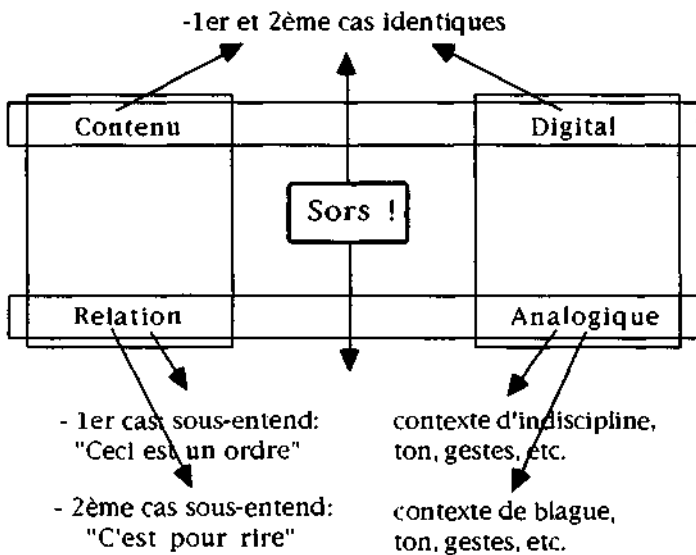
Pour simplifier les propos de Watzlawick et al. (1967) je pourrai avancer que le "digital" concerne le domaine du verbal et "l'analogique" celui du non-verbal¹⁴⁰. Tout ce que l'homme nomme, c'est-à-dire l'activité qui

¹⁴⁰ Les auteurs d'*Une logique de la communication* se réfèrent au langage de l'électronique pour désigner ces modes de communication. Certains ordinateurs fonctionnent selon le principe du "tout ou rien". Ils travaillent essentiellement avec des données binaires désignées par les termes de *digits* ou *bits*. D'autres machines fonctionnent selon un principe différent, elles utilisent des grandeurs

consiste à faire arbitrairement correspondre un objet à un mot, est de l'ordre du digital. J'ajoute que le mode digital possède une syntaxe complexe et commode, mais qu'il n'a pas une sémantique appropriée à la relation. Par contre, le mode analogique dispose d'une sémantique, mais n'a pas une syntaxe appropriée à une définition sans équivoque de la nature des relations. Le mode analogique concerne le domaine non-verbal au sens large, à savoir les mouvements corporels: kinesthésie, posture, gestuelle, mimique, rythme de la voix, intonation, type de respiration, etc.

Il peut être intéressant de noter pour un observateur la *congruence* ou la *discordance* manifestée par un interlocuteur entre ces deux modes. Par exemple, on notera une discordance dans le fait de faire "oui" avec un mouvement approprié du chef (mode analogique) et dire verbalement "non" (mode digital). Les risques de confusion dans le type de communication de cette situation sont, on s'en doute, importants.

Je signale encore que le niveau *contenu* du message est généralement donné par le biais du mode *digital*, alors que le niveau *relation* et donc aussi le "sens de l'information" est apporté par le mode *analogique*. Pour illustrer ceci par un schéma, je reprends l'exemple de l'enseignant qui demande de sortir à deux élèves:



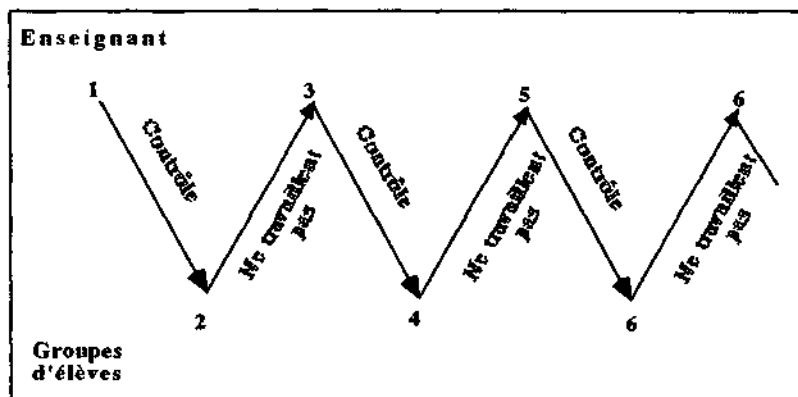
discrètes et positives - analogues à des données - et qui pour cette raison sont appelées *analogiques*. Op. cit., p. 57-58.

D) La nature d'une relation dépend de la *punctuation* des séquences de communication entre les individus

La *punctuation*, selon la conception de l'École de Palo Alto¹⁴¹, désigne deux choses: d'une part, la manière dont des interlocuteurs *découpent* leur communication et, d'autre part, *le point de vue* ou *l'interprétation* que chacun porte sur ses comportements et sur ceux des autres.

Les échanges de messages entre partenaires ne sont pas perçus comme des séquences ininterrompues ni appréhendés globalement. Toutefois, notre pensée linéaire est plutôt habituée à ponctuer les comportements, les faits de communication, c'est-à-dire à les structurer et à les découper de manière à permettre la poursuite d'une interaction. Lorsque l'on traite les événements de communication en termes de cause et d'effet, de stimulus et de réponse, d'action et de réaction, d'émetteur et de récepteur, de début et de fin, cela correspond à une manière de les organiser qui nous est propre. Ce découpage conduit généralement à construire ou étayer une interprétation personnelle, voire collective quand l'agencement fait est partagé. Par exemple, un enseignant surveille le travail par groupes de ses élèves. Il explique la situation en disant qu'il se sent obligé de contrôler étroitement le travail des groupes *parce que*, s'il ne le fait pas, les élèves font des erreurs et ne travaillent pas. Selon ses dires et son point de vue, son étroite surveillance est l'effet de l'incompétence et de la paresse de ses élèves à ce sujet. Ces derniers expliquent les faits décrits, à savoir qu'ils ont des difficultés à se concentrer et qu'ils ne sont pas motivés, *parce qu'ils* se sentent constamment surveillés et qu'ils ont l'impression que l'enseignant n'a pas confiance en eux. En bref, le comportement de leur enseignant est selon eux la cause de leur attitude. Il est à relever que les partenaires reconnaissent les mêmes faits, et que leur divergence porte sur le découpage et l'interprétation (causes et effets) des faits. Le schéma suivant représente cette situation:

¹⁴¹ Bateson et Jackson ont repris l'expression du linguiste B. Lee Whorf qui parlait de "punctuation de la séquence des faits."



Dans cet exemple, l'enseignant perçoit ou découpe la réalité en faisant "démarrer" l'enchaînement des événements (transactions, comportements) en les groupant ainsi: 2-3-4, 4-5-6, 6-7-...; alors que pour les groupes d'élèves le découpage est autre: 1-2-3, 3-4-5, 5-6-7,.... Chaque partie pense que ce sont les comportements de l'autre partie qui induit ses propres comportements.

Il ne s'agit pas, dans la perspective systémique, de déterminer quelle est la meilleure ou qui détient la meilleure ponctuation de la situation, mais d'être conscient que deux ponctuations sont offertes pour définir une réalité partagée et que la nature de leur relation en dépendra directement.

E) Deux modèles d'interaction structurent les relations: *complémentaire et symétrique*

1. Les relations complémentaires: elles sont basées sur l'acceptation de la différence des positions occupées par les partenaires. Dans une relation de ce type, un ou des acteurs du système mobilisent la position dite "haute" et l'autre ou les autres la position dite "basse". Ces positions sont parfois définies par le contexte. Donnons comme exemple les couples parents-enfants, maître-élèves, infirmière-malade, chef de bande-bande d'adolescents, etc. Deux structures de ce type peuvent être distinguées:

1 a. Les relations complémentaires rigides. Dans ce cas, les partenaires acceptent toujours d'occuper la même position dans leurs relations. A est toujours en position "haute" et B en position "basse" (cf. fig. 1 du schéma ci-dessous).

1 b. Les relations complémentaires souples. Dans ce cas, les partenaires peuvent, selon le contexte et leur choix, inverser leurs positions respectives en fonction de compétences ou de situations spécifiques, etc. A prend la position "basse" et B est d'accord d'investir la position "haute" (cf. fig. 2 du schéma ci-dessous).

Position dite "haute"

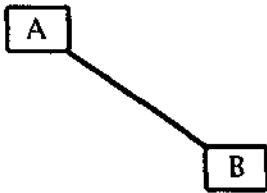


fig. 1

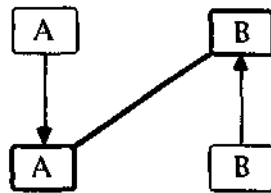
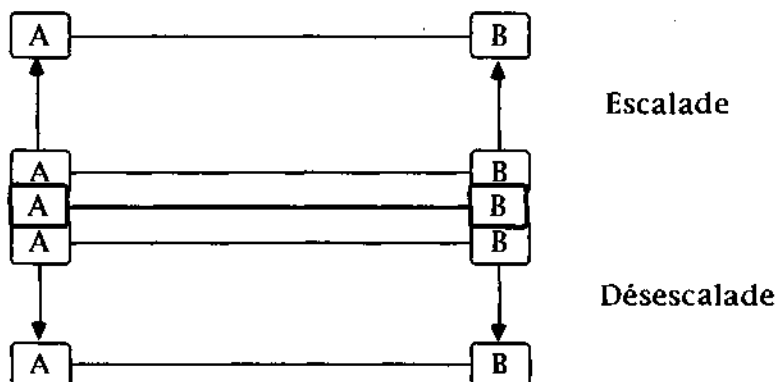


fig. 2

Position dite "basse"

2) Les relations symétriques: elles sont basées sur la recherche d'une forme apparente d'égalité et la non-acceptation ou la relativisation des positions occupées par les partenaires. Chaque acteur se positionne au moins aussi "haut" ou "bas" que son vis-à-vis, et même respectivement un peu plus "haut" ou un peu plus "bas" que lui. Les conflits parents-enseignant ou élèves-enseignant, la compétition sportive, les concours d'entrée, etc., sont des exemples d'escalade (ou de désescalade) engendrés par ce type de structure relationnelle¹⁴²:

¹⁴² Watzlawick et al. (1969) mettent en évidence les deux paires de critères (différence / égalité et acceptation / non-acceptation) qui, selon ces auteurs, permettent de déterminer un type de relation spécifique.



Une structure n'est pas a priori bonne ou mauvaise; elle peut être considérée comme adéquate ou efficace en fonction des buts poursuivis par les acteurs du système. Par exemple, dans une classe, une relation complémentaire rigide se prête sans doute mieux dans les cas de transmission de règles de fonctionnement; une relation flexible peut être encouragée dans le cas d'échanges d'informations entre les différents partenaires de la classe; une relation symétrique peut être bénéfique à la recherche collective d'un but original de course d'école organisée sous la forme de concours, etc.

Pour déterminer si une relation est complémentaire rigide, souple ou symétrique, l'observateur est invité à prendre comme unité de base, non pas un comportement isolé, mais une chaîne d'interactions ou de *transactions*¹⁴³ entre les individus considérés. Les messages émis sont donc à considérer en fonction de ceux qui précèdent et qui suivent. On pourra dire, par exemple, qu'une relation est de type complémentaire rigide si un ensemble de transactions, relevées dans un système spécifié, présentent les critères de différence de positions et celui d'acceptation relevée entre les partenaires; ou, autre exemple, une relation sera taxée de symétrique lorsque plusieurs transactions contextualisées présenteront les caractéristiques d'être égalitaires et non acceptées.

Marc & Picard (1984) soulignent "qu'une analyse de ce type présente le double avantage de rendre possible une prévision des comportements des interactants en fonction d'une observation partielle de leurs transactions et de conduire à des typologies cohérentes des formes

¹⁴³ J'aurai l'occasion de revenir sur cette notion de *transaction* et de montrer comment l'analyse transactionnelle a développé ce concept. Cf. la section 4.1.2.

d'interaction; ces typologies constituent un outil d'analyse pour les situations réelles permettant de les caractériser et de les comparer. (On peut ainsi comparer la nature d'une relation avant et après une thérapie.)"¹⁴⁴

F) L'importance du contexte

Les individus adoptent des comportements différents selon la situation dans laquelle ils se trouvent. De plus, un comportement adéquat à une situation sera inapproprié dans une autre. Les diverses situations que nous venons de mentionner sont appelées, en pragmatique de la communication, *contexte*¹⁴⁵. Le contexte donne le sens global à toute communication. Les règles ou codes qui sont implicites à tout contexte limitent et définissent les significations des interactions individuelles. Par exemple, il y a de fortes chances pour qu'un inspecteur demande des explications au maître titulaire d'une classe s'il trouve tous les élèves de cette dernière couchés sur le sol. (L'enseignant explique par la suite qu'il fait faire des exercices de respiration à sa classe.) Par contre, lors d'une autre visite de l'inspecteur, la découverte de la même posture adoptée par une classe dans une salle de gymnastique ne suscitera sans doute aucun commentaire de la part du visiteur.

3.1.3. Une méthodologie de l'apprentissage et du changement

La théorie de la communication, mise en place par l'École de Palo Alto, sert de base à une nouvelle méthodologie de la permanence et du changement, ainsi qu'à une nouvelle conception de l'apprentissage. Une des originalités de ces approches a consisté à envisager les questions liées à la permanence, au changement et à l'apprentissage dans une perspective systémique. Par ailleurs, les travaux de Bateson effectués sur la thématique de l'apprentissage appliqué à différents contextes ont également été déterminants pour l'élaboration de ces méthodologies.

Marc & Picard (1984) précisent le lien que ce chercheur, puis ses collègues, ont établi entre les notions d'apprentissage et celui de changement: "Dans le domaine des conduites et des relations humaines, tout comportement (à part ceux qui sont déterminés par des mécanismes purement génétiques) résulte d'un processus

¹⁴⁴Op. cit., p.52.

¹⁴⁵Lerbet (1993), comme signalé plus haut dans la note XX, distingue l'environnement du milieu, ce dernier influençant directement le système. La définition du contexte, s'approche donc le plus de la définition du milieu.

d'apprentissage. Si le changement peut être conçu comme une modification du comportement des sujets, relativement à une situation donnée, on peut donc le ramener à l'apprentissage de nouveaux comportements. Dans cette perspective, les processus d'apprentissage deviennent l'élément central pour la compréhension et l'action dans une méthodologie du changement."¹⁴⁶

Bateson a été influencé par les théories de l'apprentissage ayant cours à cette époque. En particulier celle de Pavlov (1927) sur les réflexes conditionnés et celle de Skinner (1938) qui propose de nouvelles formes d'apprentissage qu'il appelle *conditionnement opérant*. Il a notamment, dans ce cadre, défini la notion de *renforcement positif* qui est utile pour fixer un comportement et celle de *renforcement négatif* qui pousse l'apprenant à éviter le comportement qu'il vient de manifester. Skinner a montré que, contrairement au renforcement négatif, le renforcement positif jouait un rôle déterminant dans l'acquisition de nouveaux comportements. Cet auteur a aussi mis en évidence que *l'anticipation* joue un rôle identique à celui du renforcement: l'apprentissage d'un comportement est favorisé lorsqu'un sujet projette d'atteindre des résultats conformes à des modèles socialement valorisés.

Bateson élargit ces théories sur l'apprentissage en les replaçant dans un cadre plus large: il considère comme essentiel d'y intégrer la notion de *contexte* d'apprentissage et avance que ce dernier est un *processus hiérarchique* (et non linéaire) comportant des *discontinuités* et des *seuils*.

a) Apprentissage et contexte

Pour Bateson (1980) apprentissage et contexte vont de pair. Il considère que les expérimentations en laboratoire des comportementalistes reposent sur des prémisses scientifiques qui, si elles sont fondées éventuellement pour étudier certains phénomènes physiques (par exemple, le paradigme de la chute libre des corps), sont inadéquates pour aborder ce qui concerne les rapports humains. Ainsi dans cette optique, l'expérimentateur qui tente d'enseigner un comportement à un sujet fait partie du contexte d'apprentissage.

Une des tâches que réalise tout être humain dès sa petite enfance consiste précisément à *discerner* les différents contextes d'apprentissage auxquels il est constamment confronté dans son milieu familial. Il apprendra, par exemple, que tel comportement est possible dans sa famille et ne l'est pas en classe: il associera également au contexte d'apprentissage qu'il a pu spécifier les émotions et les valeurs

¹⁴⁶ Op. cit., p. 73.

qui s'y rattachent et qui sont bien évidemment fort différentes d'un individu à l'autre. Le phénomène de la *discrimination* des contextes qui se met ainsi en place permet à l'individu d'établir une discontinuité entre des contextes qui apparaissent proches.

Un autre phénomène est associé à l'apprentissage des contextes: celui de la *généralisation*. Ce dernier permet au sujet de repérer les similitudes existantes entre différents contextes. Il pourra aussi selon ce même principe transférer certains comportements acquis et appartenant à un contexte précis à d'autres contextes. Par exemple, l'enfant, s'il a appris en classe à retrouver un mot dans le dictionnaire en se servant de l'index alphabétique, sera à même de rechercher le nom et le numéro de téléphone d'un individu selon le même principe acquis précédemment.

Il est à noter qu'une bonne partie des difficultés d'apprentissage (scolaire ou non) rencontrées par les individus proviennent précisément de difficultés soit à discriminer des contextes différents, soit à transférer un acquis dans d'autres contextes.

L'option prise par Bateson (1980) est celle de considérer que le contexte d'apprentissage est pris dans une structure de communication constituée d'un réseau de messages, le mot communication étant pris dans le sens défini plus haut, c'est-à-dire comprenant différents modes, niveaux, etc. La réalité des sujets et du monde des objets est de ce fait redéfinie: "Le monde de la communication est un monde berkeleyen¹⁴⁷. Mais le bon évêque était encore en deçà de la vérité. En effet, non seulement je ne dois accorder aucune réalité ni pertinence au bruit de l'arbre qui tombe dans la forêt sans que je l'entende, mais il me faut encore les refuser à cette chaise que je vois et sur laquelle je me suis assis: en effet, c'est ma perception de la chaise qui est vraie du point de vue de la communication, et ce sur quoi je suis assis n'est pour moi qu'une idée, un message que je crois vrai. Pour moi, toute chose en ce monde en vaut une autre; et un simple fer à cheval ferait bien mon affaire, car, dans l'esprit comme dans l'expérience, il n'y a pas d'objets, mais seulement des messages et autres entités semblables.

Dans ce monde de la communication, je (en tant qu'objet matériel) n'a pas de pertinence et, en ce sens, pas de réalité. "Je", cependant, existe dans le monde de la communication en tant qu'élément essentiel dans la syntaxe de ma propre expérience, aussi bien que dans celle des autres, et les communications des autres peuvent détériorer mon identité, au point même de détruire l'organisation de mon expérience."¹⁴⁸

¹⁴⁷ Bateson (1984), in *La nature et la pensée*, précise que "l'évêque Berkeley avançait que seul ce qui est perçu est "réel" et que l'arbre qui tombe sans qu'on l'entende ne fait pas de bruit." p. 103.

¹⁴⁸ Op. cit. p. 73.

Cette perspective a une conséquence directe sur la façon dont on peut envisager les changements: en modifiant le système de communication d'où est issu l'apprentissage d'un sujet, j'autorise la modification de conduites sans même y toucher directement. Cette notion de changement sera reprise plus loin.

b) Messages et contexte

Il est important, dans l'optique de la compréhension de la théorie de l'apprentissage de Bateson, de préciser la notion de contexte et de réseaux de messages dont il a été question plus haut. Pour ce chercheur, le contexte n'est pas quelque chose d'uniforme, il présente au contraire des discontinuités, des degrés différents. Par exemple, dans le domaine du langage, un mot prend son sens de la phrase dans laquelle il se situe, du paragraphe où cette dernière est insérée, du chapitre et de l'ouvrage dans lequel il se trouve, dans l'oeuvre de l'auteur, dans le genre littéraire auquel appartient ce dernier, etc. Il apparaît donc qu'un message prend son sens de plusieurs contextes qui sont entre eux en correspondance hiérarchique. Autre exemple: si je vous dis que j'ai entendu le message suivant: "Il faut nous quitter maintenant", ce message n'a pas le même sens si je vous apprend qu'il était précédé par: "Je suis déjà en retard pour attraper mon train" ou si la phrase précédente était: "Plus rien n'est possible entre nous". De plus, les contextes de lieu (radio, rue, famille, etc.), de type de relations entre locuteurs (acteurs de théâtre, passant, mère-enfant, etc.) et d'autres encore pourraient vous être utiles pour mieux "situer" le premier message.

Bateson s'est efforcé de dégager les éléments de communication qui permettent aux individus de donner un sens à leurs messages, c'est-à-dire ce qu'on désigne couramment aujourd'hui par le terme de "métamessage", soit ce qui donne des informations sur un message émis et permet de le comprendre.

La référence de Bateson à la théorie des types logiques de B. Russel & A.N. Whitehead (1913) lui a été très utile pour résoudre la question de la distinction et de la confusion des messages produits. Pour les auteurs de cette théorie, il y a, de manière évidente, une discontinuité entre une classe d'éléments quelconques et ses éléments. De plus, aucune classe ne peut faire partie d'elle-même. Par exemple, je peux manger du jambon cru avec des olives, des raviolis, du lapin aux champignons et un flanc à la crème, mais pas le menu... Seul, ajoute Bateson, un schizophrène¹⁴⁹ peut le faire. La violation de la règle de la distinction des contextes

¹⁴⁹ Bateson (1980) définit le schizophrène comme étant une personne qui confond les niveaux logiques de manière à éviter ou nier les situations paradoxales.

entraîne les aberrations logiques comme celle d'Epiménide le crétois, par exemple, lorsqu'il déclare: "Tous les crétois sont des menteurs!" Pour sortir de ce paradoxe linguistique, il est nécessaire de distinguer les deux niveaux du message¹⁵⁰ séparément et de faire un commentaire.

Une autre conséquence de cette règle des types logiques est que le contexte ne détermine pas un métacontexte. Pour comprendre une famille il serait logiquement erroné d'invoquer le caractère du père, par exemple, pour expliquer le fonctionnement de la famille. C'est, au contraire, l'organisation familiale qui va déterminer le caractère, les attitudes de ses membres.

Marc & Picard (1984) précisent qu'un contexte peut être perçu comme un métamessage (niveau 2) qui classe des messages (1er niveau); le contexte du contexte (niveau 3) sera un métamessage qui classera le contexte: par exemple, si une personne s'exprime en vers, c'est un message qui signifie: "Je récite un poème ou un texte littéraire" et qui pose un contexte (niveau 2) commandant la compréhension de ce qui est effectivement dit (niveau 1). Si cette personne est costumée et se trouve sur une scène de théâtre, nous trouvons alors l'indication d'un métacontexte (niveau 3) qui signifie: "Ce qui se passe ici est une pièce de théâtre". Ce contexte de contexte explique à la fois les niveaux 1 et 2; il entraîne que les spectateurs n'iront pas alerter la police lorsque l'un des acteurs aura, par exemple, l'intention d'en tuer un autre¹⁵¹. On peut donc parler de surdétermination d'un niveau par le niveau supérieur, et ceci vaut également pour les situations d'apprentissage.

c) Niveaux d'apprentissage

Bateson (1972) tente d'appliquer au concept d'apprentissage ses connaissances de la théorie des types logiques et de ce que nous venons de préciser à propos de l'importance de la notion de contexte en communication. Pour cet auteur, qui dit apprentissage, dit changement ou mouvement. Il propose de distinguer quatre niveaux d'apprentissage:

¹⁵⁰ Watzlawick précise, à propos de l'antinomie sémantique du menteur, que la phrase en question, bien que constituée de six mots, contient en fait deux énoncés: "L'un appartient à la langue-objet, l'autre au niveau de la métalangue et dit quelque chose sur le premier qui n'est pas vrai. Dans la théorie de niveaux de langage, ce type de réflexivité d'énoncés qui enveloppent leur propre vérité ou fausseté est l'équivalent du concept d'appartenance à soi-même d'une classe dans la théorie des types logiques: dans les deux cas, ce sont des affirmations dénuées de sens." Op. cit., p.194.

¹⁵¹ Op. cit., p.79.

A) l'Apprentissage zéro

C'est le seul niveau d'apprentissage qui n'est pas stochastique (c'est-à-dire qui ne procède pas par des séquences "d'essai-et-erreur"). Par "apprentissage zéro", Bateson désigne "la simple réception d'une information provenant d'un événement extérieur, d'une façon telle qu'un événement analogue se produisant à un moment ultérieur (et approprié) transmettra la même information: par la sirène de l'usine, j'apprends qu'il est midi."¹⁵² Il est donc question d'apprentissages fixes et simples dont les réponses sont fortement stéréotypées et n'offrent pas d'autre choix au sujet. Les comportements moteurs d'un individu qui sont devenus des comportements réflexes peuvent être considérés comme un apprentissage de ce type.

B) l'Apprentissage I

Il est considéré comme un *changement* dans l'apprentissage zéro. Il s'agit des cas où un sujet donne au Moment 2 une réponse différente de celle qu'il a donnée au Moment 1. Bateson¹⁵³ mentionne différents exemples:

- L'accoutumance, soit un changement progressif des réponses données à un événement répété, qui va jusqu'à l'absence de réponse manifeste à cet événement.
- Le conditionnement pavlovien: au Moment 2, le chien salive en réponse à la sonnerie, alors qu'il ne salivait pas au Moment 1.
- L'apprentissage routinier: le comportement d'un individu sert de stimulus pour un autre comportement (par exemple, toutes les fois qu'un élève claque bruyamment la porte de la classe en sortant, l'enseignant se fâche intérieurement, en essayant de ne pas le montrer).

Dans ce type d'apprentissage, on considère que le contexte est identique d'une situation à l'autre (cf. par exemple, les expérimentations en laboratoire). Le contexte peut être considéré dans ces cas comme un métamessage qui peut servir à classer les stimuli.

C) l'Apprentissage II

Cet apprentissage, qui est parfois qualifié d'apprentissage de l'apprentissage, est un changement dans le processus de l'Apprentissage I: soit un changement correct dans l'ensemble des possibilités où s'effectue le choix, soit un changement qui se produit dans la façon dont la séquence de l'expérience est ponctuée.

¹⁵² Op. cit., pp. 257-258.

¹⁵³ Idem., pp. 261-266.

Pour reprendre un exemple de Watzlawick (1975), un adolescent s'attend à une classique scène ou conflit d'autorité avec ses parents, suite à l'une de ses rentrées tardives habituelles (Apprentissage I). Pourtant, cette fois-ci, l'adolescent, arrivé à deux heures du matin alors qu'il avait reçu l'ordre de rentrer à minuit, trouve la porte de l'appartement close. Après un long moment, ses parents à moitié endormis se présentent à lui en s'excusant de l'avoir fait attendre sous la pluie et dans le froid. Dans cet exemple, les parents ont initié un Apprentissage II dans la mesure où le nouveau comportement qu'ils initient ne peut que provoquer une réponse différente de la part de l'adolescent (et par là même, modifier la structure relationnelle symétrique de la famille).

On peut également parler, pour ce type d'apprentissage, de transfert de connaissance, de la transposition de ce qui a été appris à d'autres contextes. Cet apprentissage consiste à appliquer les principes, évoqués plus haut, de *généralisation* (capacité à unifier des contextes apparemment dissemblables) et de *discrimination* (capacité à différencier les contextes).

Bateson propose de considérer ce que nous qualifions de caractère d'une personne (énergique, passive, maligne, fataliste, etc.) comme des résultats de l'Apprentissage II. Pour définir plus précisément ce que recouvre une qualité de caractère donnée, il s'agirait de retrouver le contexte interactionnel précis qui comprend des Apprentissages I et qui a engendré le deuxième niveau d'apprentissage; ce dernier correspond donc à une certaine forme de réponses comportementales capables de s'adapter à des contextes changeants. Par exemple, dire d'un individu qu'il est "dépendant", signifie que "le modèle de ses transactions avec l'environnement est celui qu'il a acquis en tant que sujet au cours d'une expérience spécifique, prolongée ou répétée de type pavlovien."¹⁵⁴ Donc on peut dire qu'une personne peut être dépeinte comme "dépendante" lorsqu'elle tend habituellement à structurer ses relations avec autrui selon une matrice de type: - comportement indiquant une faiblesse, - réponse secourable d'un tiers et - reconnaissance de cet acte.

Bateson donne encore l'exemple suivant: "en psychiatrie, ce sont les phénomènes de "transfert" qui mettent le mieux en évidence l'Apprentissage II. Selon la théorie freudienne classique, le malade qui ira consulter un thérapeute est inévitablement "porteur" de fausses¹⁵⁵

¹⁵⁴ Idem, p. 271.

¹⁵⁵ Dans la perspective psychanalytique, ce type de relation est un mode de construction qui a pour origine le transfert d'une relation passée, cette dernière a pu provoquer des souffrances ou pu poser des problèmes. En ce sens, un individu en thérapie ne porte pas de "vrais ou fausses" notions sur la relation thérapeutique.

notions sur sa relation avec celui-ci. Ces notions, conscientes et inconscientes, l'amèneront à agir et à parler de telle sorte que le comportement du thérapeute ressemblera à l'image que le malade s'est faite de la façon dont le traitait une autre personne (généralement son père ou sa mère), ayant joué pour lui un rôle important dans un passé plus ou moins éloigné. Pour revenir à ce qui nous intéresse ici, je dirai que le malade essaiera de façonner ses échanges avec le thérapeute en fonction des prémisses de son Apprentissage II précédent.¹⁵⁶

D) l'Apprentissage III

Il correspond à un changement dans le processus d'Apprentissage II. Si le niveau I consistait à "apprendre", le niveau II à "apprendre à apprendre", le niveau III pourrait être décrit comme "apprendre comment on a appris à apprendre". Bateson le considère comme rare et difficile d'accès pour les humains. Il relèverait des bénéfices qu'un individu aurait tirés, par exemple, de la thérapie, de la conversion religieuse, ou d'autres expériences¹⁵⁷ qui bouleversent la personnalité en profondeur et qui demandent une réorganisation de celle-ci. Il s'agit, dans ce type d'apprentissage, de devenir conscient de nos modèles d'apprentissage de niveau II et de les modifier. Ceci étant particulièrement difficile dans la mesure où les comportements régissant les Apprentissages II sont appris durant l'enfance et sont en grande partie inconscients¹⁵⁸. En principe, les changements qui constituent le niveau III devraient permettre à l'individu de construire et modifier plus aisément les Apprentissages II.

Bateson pense que de pouvoir se libérer des contraintes exercées par l'habitude, ce qu'entraîne l'accès au niveau III, demande une refonte de la définition de l'identité: le caractère, le "je" est un produit, un agrégat intériorisé de l'Apprentissage II. Les mots qui en résultent pour les qualifier, comme des sortes de paradigmes, sont en fait "des termes qui s'appliquent aux "rôles" que jouent les individus dans les relations et se rapportent à quelque chose qui a été façonné artificiellement à partir de séquences d'interaction." Lorsqu'un individu parvient au niveau III et "apprend à percevoir et à réagir en fonction de contextes de contextes,

¹⁵⁶ Idem. p. 273.

¹⁵⁷ Bateson mentionne également des "contradictions" engendrées au niveau II comme pouvant conduire au niveau III.

¹⁵⁸ Pour Bateson, en tant qu'élément du système, nous n'avons pas, en principe (sauf dans le cas de l'Apprentissage III) accès directement à la connaissance du contexte à l'origine de nos apprentissages de base. Pour lui, "l'inconscient ne comprend pas exclusivement des matériaux refoulés, mais aussi la plupart des processus et habitudes de perception de la Gestalt. Nous sommes subjectivement conscients de notre "dépendance", mais dans l'impossibilité de dire clairement ni comment ce modèle a été élaboré, ni quels sont les éléments que nous avons utilisés pour le bâtir." Idem. p. 274.

son "soi" deviendra pour ainsi dire hors de propos. Le concept du "soi" ne fonctionnera plus comme un produit nodal dans la ponctuation de l'expérience."¹⁵⁹ Cette perspective n'est pas sans risques de déstructuration; elle exige de la part de l'individu une capacité mentale particulière qui demande en quelque sorte d'être capable de "pédaler sur son vélo tout en se regardant pédaler!"

Voilà en substance les principes de la théorie de l'apprentissage décrits par Bateson. Leurs implications pour une méthodologie du changement peuvent se résumer ainsi:

- Les *contextes* sont des configurations relationnelles constituées par des ensembles de messages.

- La *répétition* des contextes permet à l'individu de les *comparer* et de les *différencier*. C'est ce qui permet d'envisager le changement en tant qu'*apprentissage*.

- Les *conduites* sont des formes d'organisation du comportement apprises par l'individu. Elles sont donc fonction à la fois du contexte présent dans lequel l'individu se trouve et aussi des résultats de la répétition de contextes d'apprentissage élaborés durant la petite enfance au sein du système familial.

- Les *contextes d'apprentissage* sont *hiérarchisés*: chaque contexte de niveau supérieur représente un métamessage qui surdétermine la signification des messages de niveau inférieur.

Les éléments qui viennent d'être apportés constituent la trame de ce que cette école propose par rapport au changement et à la permanence. Dans ce sens, pour elle, toute action de changement a pour préalable la compréhension des mécanismes régissant les niveaux d'apprentissage insérés dans leurs contextes. Aussi, par exemple, modifier une situation insatisfaisante, c'est, d'une certaine manière, débloquer un apprentissage qui n'a pas abouti ou qui s'est réalisé de manière conflictuelle. Pour y parvenir, ces chercheurs proposent d'agir sur le contexte, représentant le niveau supérieur, où sont insérées les conduites problématiques. Le passage au niveau supérieur permet, le plus souvent, de "recadrer" la situation et de donner ainsi un nouveau sens aux conduites incriminées et par là même de favoriser une réorganisation des interactions et du système de référence.

Avant d'aller plus loin dans ces considérations sur la pratique du changement mise en place par l'École de Palo Alto, je souhaite préciser

¹⁵⁹ *Idem*, pp. 277-278.

les notions de base sur lesquelles s'appuie cette École pour aborder la question des changements humains, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de systèmes.

d) Notions de permanence et de changement dans la perspective systémique

L'une des caractéristiques de l'École de Palo Alto est d'avoir pris ensemble en considération la notion de changement et celle de permanence. Les questions posées par les premiers travaux de Bateson portaient précisément sur ce qui fait qu'un groupe ethnique change, évolue ou alors reste stable, se perpétue. J'ai présenté plus haut les concepts qui lui ont permis de théoriser ce type de phénomènes, en particulier ceux d'homéostasie et de feed-back positif et négatif¹⁶⁰.

Watzlawick, Weakland et Fisch (1972) ont poursuivi les réflexions de Bateson et formalisé les différents types de changements qui peuvent être observés dans les systèmes complexes, tels que ceux produits par les hommes. Ces auteurs distinguent les changements qui ont lieu à l'intérieur du système (mais qui ne modifient en rien sa structure ou son fonctionnement général) et les changements qui affectent le système lui-même et qui conduisent à sa transformation. Le premier type de phénomène est appelé: *changement 1* et le deuxième type: *changement 2*.

A) Le changement 1

Il correspond aux modifications qui permettent au système de se réguler et de rester stable (cf. la notion de système homéostatique à boucles de feed-back négatifs). De manière à clarifier et présenter les conclusions de leurs travaux, Watzlawick et ses collègues se réfèrent à une théorie appartenant à la logique mathématique, à savoir la théorie des groupes de E. Gallois¹⁶¹. Les quatre propriétés des groupes précisées

¹⁶⁰ Cf. à ce propos la présentation de ces notions dans la section 3.1.1., le chapitre c, lettre C (définition de la totalité), ainsi que le chapitre e, lettre B (histoire de l'École de Palo Alto).

¹⁶¹ E. Gallois est un mathématicien français qui a écrit la théorie des groupes en 1832, dans des conditions dramatiques: dans la nuit qui précéda le duel qui provoqua sa mort ! Cette théorie joua un rôle déterminant dans l'élaboration de la théorie de la relativité et des quanta. Selon cette théorie, un groupe est un ensemble aux propriétés suivantes:

- a) chaque composition, transformation ou opération entre éléments d'un groupe donne à nouveau un élément du groupe et maintient ainsi sa structure;
- b) la séquence des opérations effectuées sur les éléments d'un groupe peut être modifiée sans que le résultat des opérations lui-même soit affecté;
- c) lorsque l'élément neutre est composé avec un autre élément du groupe il préserve l'identité de ce dernier élément;

dans cette théorie mettent en évidence comment, dans un *groupe*, différentes opérations mathématiques conduisent à retrouver l'état d'origine du groupe avant ces opérations. Il s'agit d'une théorie qui leur permet d'étudier ce qui se passe à l'intérieur d'une classe, soit les relations existantes entre les membres d'une même classe. Les chercheurs de Palo Alto trouveront des applications pratiques de cette théorie dans les différents aspects de la vie quotidienne. Par exemple, le cas du thermostat qui permet de réactiver ou de stopper le chauffage afin de maintenir une température stable, ou celui de l'accélérateur d'un véhicule qui permet de modifier sa vitesse sans changer de contexte. Dans le domaine des interactions, Hall (1959), par exemple, a montré comment des individus maintiennent une certaine distance spatiale entre eux en fonction du contexte et de leur origine culturelle (cf. la notion de proxémie). Lorsque, par exemple, l'un des individus dépasse la distance autorisée par sa culture (la plupart du temps inconsciemment), l'autre, appartenant à une autre culture, cherche à retrouver la distance adéquate, définit par sa propre culture, en opérant certains changements compensatoires: recul ou avance d'un pas, fuite du regard, tension musculaire, orientation des partenaires, modifications au niveau paralingagier, etc.

Dans les cas de recherche de solutions pour modifier l'état d'un système, les solutions qui consistent à "faire toujours plus de la même chose", et qui ne servent pas au changement souhaité, sont considérées également comme des changements 1. Par exemple, dans le cadre scolaire, un enseignant cherche par tous les moyens (menace, ironie, séduction, variation des activités pédagogiques, etc.) à "faire participer" une classe passive (dont les comportements de refus de participation montrent une non-implication) et constate que "rien ne change" fondamentalement: les élèves (considérés ici comme un sous-système qui maintient un état stable) s'adaptent aux différents changements (envisagés comme des perturbations auxquels doit faire face le sous-système) en trouvant des réponses symétriques aux nouveaux comportements de l'enseignant. Dans ce cas, comme dans des cas analogues, la recherche de solutions sera à effectuer hors du système étudié (le sous-système élèves) mais en prenant en compte le système plus large (dans l'exemple: enseignant-élèves et notamment en prenant en considération les relations qui se sont établies entre les partenaires et comment chacun contribue à maintenir ce qui est), voire plus large encore (cf. le rapport entre le système scolaire et la classe, en étudiant, par exemple, le type de contrat, explicite ou non, qui régit les acteurs entre eux.)

La question du changement du système ou de la manière d'en sortir est l'objet du deuxième type de changement.

d) la composition de chaque élément avec son symétrique ou inverse donne l'élément neutre.

B) Le changement 2

L'École de Palo Alto se réfère à la théorie des types logiques, déjà évoquée plus haut, pour décrire ce type de changement. Cette théorie lui fournit "un modèle pour examiner les relations entre un membre et sa classe d'appartenance, ainsi que la transformation particulière que constitue le passage d'un niveau logique à un niveau supérieur"¹⁶². Par exemple, un individu en train d'effectuer un cauchemar a plusieurs possibilités pour dépasser la sensation désagréable qu'il vit: soit il agit dans son rêve, il va par exemple courir, se dissimuler, hurler, sauter dans le vide, etc. (changements de type 1); soit il passe de l'état de sommeil, dans lequel il rêve, à l'état de veille où il met fin au cauchemar et où il peut reconsidérer son rêve angoissant sous un autre angle.

Le phénomène de *mutation* et celui de *rupture* sont des formes que peut revêtir ce type de changement. En ce qui concerne le premier phénomène, la biologie fournit plusieurs exemples: les brusques bouleversements de la qualité ou de la quantité de gènes dans un organisme qui en modifient fondamentalement les caractéristiques (cf. par exemple, l'effet de l'irradiation sur un organisme). Sur le plan des systèmes humains, l'exemple de la "mutation" ou du déplacement d'un enseignant qui ne peut plus faire face à l'exubérance d'une classe, et provoquera donc l'arrivée d'un nouvel enseignant à la tête de cette classe, pourra constituer une *mutation* de ce système classe, dans la mesure où ce dernier ne sera plus le même puisque composé d'acteurs différents¹⁶³.

En ce qui concerne le phénomène de *rupture*, il s'agit d'un changement à l'intérieur du système qui, au franchissement d'un certain seuil, provoque une transformation entière dudit système. Par exemple, l'une des seules possibilités qu'a un dormeur pour échapper à l'angoisse provoquée par un cauchemar qu'il fait est de s'éveiller; toutes les autres tentatives faites "à l'intérieur du rêve", comme par exemple courir plus

¹⁶² Op. cit., p. 28.

¹⁶³ Cela dit, la substitution des enseignants ne garantit pas nécessairement un réel changement du système. Dans l'exemple mentionné, d'autres paramètres, n'ayant rien à voir avec la capacité de l'enseignant à faire face à des élèves exubérants, pourraient expliquer la situation difficile qui est présentée: un contexte socio-économique difficile qui influence le type d'éducation que peuvent recevoir les élèves de cette école; des exigences irréalistes de la part de la direction vis-à-vis des élèves; la sélection, pour constituer la classe, d'élèves aux comportements reconnus comme particulièrement difficiles; etc. Le propre d'une intervention systémique serait, dans un cas semblable, d'observer et d'analyser globalement la situation afin d'effectuer une hypothèse de fonctionnement du système et de déterminer le "point système" sur lequel devrait porter une intervention.

vite, s'envoler, hurler, etc. n'atténueront en principe pas l'état d'angoisse qu'il éprouve dans son rêve.

La recherche des changements dans une optique systémique remet en question la conception classique de causalité. Cette dernière est héritée d'une conception de la science déterministe datant du XIX^{ème} siècle. Il en découle une logique de *causalité linéaire*, où les changements sont recherchés en agissant sur le facteur directement concerné, en écartant les autres facteurs. Avec la perspective systémique et la notion de *feedback*, on passe à une logique de *causalité circulaire*. Dans ce sens, l'effet peut, par le mécanisme rétroactif, agir sur la cause. La recherche de changements, dans cette optique, prend en considération l'ensemble des facteurs, de manière à ce que les conséquences des actions entreprises n'aient pas d'effets plus négatifs que ceux qui ont mobilisé la recherche initiale du changement.

Différents exemples sont proposés par Watzlawick et ses collègues (1975) pour illustrer les conséquences dévastatrices de la logique de causalité linéaire dans la recherche de solutions. Par exemple, celui de l'introduction du D.D.T. en 1939 aux États-Unis comme réponse à la destruction des récoltes par certains insectes. En agissant sur ces derniers, on espérait enrayer également la question de la faim dans le monde (perspective linéaire). On a aussi utilisé le produit toxique pour lutter contre la propagation de la malaria. Si, dans un premier temps, l'effet escompté s'est bien réalisé (augmentation des récoltes, recul de la maladie), il a failli déchanter vingt ans après l'introduction de ce produit. En effet, le D.D.T. s'est révélé toxique non seulement pour les insectes indésirables, mais pour d'autres également qui assuraient un équilibre de l'écosystème agricole. Comme l'on retrouve aussi des traces de ces produits dans les poissons, la santé de l'homme est également menacée. De plus, le recul de la malaria a eu pour conséquence une explosion démographique dans les pays du Sud et a augmenté le problème de la nutrition.

La méconnaissance de la causalité circulaire est démontrée également par l'exemple de la prohibition de l'alcool aux U.S.A. destinée à remédier aux problèmes liés à l'alcoolisme. Les effets de cette interdiction ont entraîné:

- la multiplication d'organisations criminelles,
- une détérioration de la qualité de l'alcool, dangereuse pour la santé des consommateurs,
- l'apparition de la corruption au sein de la population et en particulier dans le corps policier.

En fin de compte, la solution essayée s'est avérée plus grave pour la société en général que le problème de départ de l'alcoolisme qui ne touchait qu'une petite partie de la population.

Ce sont ces considérations qui ont amené les thérapeutes de l'École de Palo Alto à envisager les changements à l'intérieur d'un système familial présentant de graves difficultés avec les concepts de changements 1 et 2, ainsi qu'avec ceux de causalité circulaire. Une des difficultés majeures que rencontrent les familles, et les thérapeutes qui s'en occupent, est que les changements entrepris pour modifier une situation pénible, par exemple lorsque l'un de ses membres est porteur d'un symptôme, sont du type 1. C'est-à-dire qu'ils reviennent à maintenir le système en place. L'impossibilité, pour le système familial, de prendre conscience des règles implicites qui régissent son fonctionnement est sans doute une cause de la difficulté à changer. Watzlawick et consorts (1975) précisent "qu'un système qui passe par tous ces changements internes possibles (quel que soit leur nombre) sans effectuer de changement systémique, c'est-à-dire de changement 2, est décrit comme prisonnier d'un jeu sans fin. Il ne peut pas engendrer de l'intérieur les conditions de son propre fonctionnement; il ne peut pas produire les règles qui permettraient de changer ses règles."¹⁶⁴

Même si les solutions pour sortir du système existent et s'observent quotidiennement, pour les systèmes en crise, la question de savoir comment faire pour trouver une issue se pose. Suite à leurs travaux au Brief Therapy Center, les chercheurs proposent une démarche¹⁶⁵ qui peut, selon leurs propos, dépasser le champ strict de la psychiatrie pour s'étendre aux autres domaines de la communication humaine:

1. *Définir clairement le problème en termes concrets.* C'est-à-dire décrire les comportements en jeu dans un contexte précis et leurs conséquences pour chacun.

2. *Examiner les solutions déjà essayées.* Cet inventaire permet de dresser la liste des changements 1 qui n'ont pas produit les effets souhaités. Il nous montre déjà la voie à ne pas suivre. En plus, ces essais nous donnent des indications sur les solutions qui ont eu un certain impact ou pas du tout. L'examen de cette liste pourra enfin nous orienter vers le niveau (sans doute pas encore touché) sur lequel faire porter le changement.

3. *Définir clairement le changement auquel on veut aboutir.* Il est question ici de préciser concrètement le premier but visé et véritablement réalisable dans un temps donné. S'il peut paraître futile de vouloir résoudre des difficultés qui ont des origines profondes et

¹⁶⁴ Op. cit., pp. 40-41. Ces auteurs précisent que par "jeux sans fin", il faut comprendre que ces jeux ne contiennent aucune clause leur donnant un terme. Le terme ne fait pas partie du jeu.

¹⁶⁵ Op. cit., pp. 132-138.

lointaines en procédant ainsi, les résultats montrent que les personnes qui s'engagent dans un tel processus, précis, concret et limité, entrent dans une logique de changement qui leur apparaît possible. On pourrait parler ici d'effet Rosenthal positif.

4. *Formuler et mettre en oeuvre un projet pour effectuer ce changement.* Il s'agit ici d'entreprendre le processus de changement. L'équipe de Palo Alto a mis en oeuvre des stratégies spécifiques pour cette étape qui reposent sur deux principes. Le premier est que la cible du changement doit porter sur la tentative de la solution et que cette dernière doit être présentée ou construite en des termes qui correspondent à la façon dont les clients perçoivent la réalité. Le deuxième principe est que le paradoxe¹⁶⁶ souvent contenu dans la problématique est aussi un élément important pour aboutir à un changement 2.

Parmi les différentes stratégies mises en place par l'École de Palo Alto, j'en exposerai une, qui présente la particularité de favoriser les changements de cadre ou de niveaux dans lesquels sont enfermés les problèmes. Il s'agit de la technique du *recadrage*.

Le *recadrage*, déjà évoqué plus haut, constitue une forme de changement qui consiste à "modifier les prémisses qui gouvernent le système en tant que totalité". Pour donner un exemple dans ce contexte, Fisch (1986) décrit les comportements insupportables d'un enfant placé en institution. L'enfant, suite à ses débordements, était enfermé fréquemment dans sa chambre et se mettait alors à marteler indéfiniment sa porte à coups de poing, du moins jusqu'à l'intervention d'un responsable. Le punir davantage ou le raisonner n'avaient constitué que des changements 1, inefficaces. Fisch eut l'idée d'organiser un concours, un pari entre les enfants de l'institution qui portait sur: "Combien de temps Joe, l'enfant en question, allait tambouriner à sa porte?" Ce que Fisch avait prévu se produisit: l'un des enfants est allé subrepticement proposer à Joe à travers la porte: "Tiens encore sept minutes, Joe, et j'aurai gagné!" Joe s'arrêta immédiatement. Le sens donné par son comportement dans l'institution avait changé, son comportement était recadré. La structure symétrique qui sous-tendait leur relation s'était mutée en une structure complémentaire où les coups

¹⁶⁶ Nous avons évoqué plus haut la découverte de ce principe et l'usage qu'en ont fait les thérapeutes de Palo Alto, notamment dans le cas de famille "à transactions schizophréniques". L'idée du paradoxe est ici étendue à toute situation interactionnelle difficile, c'est-à-dire apportant de la souffrance aux partenaires concernés. La stratégie paradoxale consiste à prescrire le symptôme. On proposera à l'insomniaque (capable d'accepter une telle solution; il ne s'agit évidemment pas d'une recette, mais d'un exemple) qui se trouve enfermé dans un paradoxe impossible du type "Sois spontané!", des moyens pour rester éveillé... Ce qui est une façon de lui proposer un paradoxe substitutif.

sur la porte donnés par Joe devenaient nécessaires à une compétition dont il était exclu en tant que participant.

Re-cadrer signifie donc "modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux, aux "faits" de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement."¹⁶⁷ Marc & Picard (1984) ajoutent: "le recadrage est un changement de point de vue qui ne peut s'effectuer que dans un éventail restreint de possibilités dont le trait commun est de l'intégrer à la vision subjective que le patient a de son univers. En ce sens, le recadrage n'est en rien une interprétation (comme on peut l'entendre en psychanalyse) puisqu'il ne dévoile pas la signification d'une attitude. Son rôle consiste uniquement à briser le cadre illusoire propre à toute image du monde et à révéler par ce biais les possibilités réelles de modifier ce qui semblait immuable, de même que l'existence d'alternatives de niveau supérieur."¹⁶⁸

L'apport de l'École de Palo Alto se distingue sans doute par sa façon d'avoir mis en évidence ces mécanismes et d'avoir su les intégrer dans des pratiques d'intervention.

¹⁶⁷ Op. cit., p. 116.

¹⁶⁸ Op. cit., p. 100.

4. Recherche

4.1. Modèles et techniques de communication en situation de formation

Introduction

Si la section précédente a permis de préciser le cadre général dans lequel s'inscrivent les recherches menées pour cette thèse, celle-ci est destinée à présenter les trois modèles et surtout les techniques¹⁶⁹ de communication, qui ont été enseignés et appliqués lors des sessions de formation auxquelles ont pris part les participants à ces recherches. Je ne vais pas présenter en détail, comme je l'ai fait pour l'approche systémique, le modèle de l'analyse transactionnelle et celui de la programmation neuro-linguistique. Je vais plutôt introduire les notions, les concepts théoriques de ces différents modèles que j'ai effectivement utilisés et enseignés aux participants et qui ont pu leur être utiles lors des applications entreprises dans leurs classes.

Les dispositifs des recherches-formations que j'ai mis sur pied, présentés plus bas (4.3. et 4.4.), sont le fruit de nombreux essais pédagogiques réalisés durant ces quinze dernières années dans le cadre de formations continues et initiales d'enseignants. Cette section me permettra aussi de montrer les méthodes d'enseignement qui m'ont permis de viser des objectifs de formation et des objectifs de recherche. Ce sera aussi l'occasion de donner des exemples d'application des contenus sélectionnés à l'intention des participants.

Le choix de ces trois modèles est sans doute dû à des considérations tant professionnelles que personnelles, mais il est aussi dû au hasard des rencontres et à l'opportunité qui s'est parfois offerte d'approfondir, dans un cadre donné, facilement accessible, l'une ou l'autre de ces approches.

a) Sur le plan professionnel, mon activité universitaire a débuté à Neuchâtel en 1981. L'une de mes tâches était de former des enseignants secondaires et notamment d'animer un séminaire. J'ai, dans ce cadre, choisi le thème des relations entre École et Famille, étudié sous l'angle de l'approche systémique. Premièrement, parce que mon centre d'intérêt de l'époque était celui de l'influence socio-linguistique de la famille sur les performances scolaires des enfants¹⁷⁰. Deuxièmement,

¹⁶⁹ Je reprends la distinction, présentée dans la section précédente, entre les notions de *théorie* et de *modèle*. En ce qui concerne les techniques, il s'agit de modes de faire issus des modèles qui ont fait l'objet d'adaptations à un contexte de formation, le plus souvent sous forme de découpages et de procédures d'application.

¹⁷⁰ Mon mémoire de licence portait sur cette question (cf. Rovero, 1981) et les premiers travaux dans la perspective d'élaborer une thèse reprenaient cette

parce que l'orientation de "l'offre" des Sciences de l'éducation concernant les cours destinés aux enseignants le permettait¹⁷¹. L'approche systémique, que je découvrais à ce moment-là, se révélait être un modèle précieux pour étudier le fonctionnement des groupes et j'envisageais dès lors des applications possibles au niveau de la classe d'école. J'ai eu diverses possibilités d'approfondir les connaissances de ce modèle en participant à différentes formations, colloques et congrès¹⁷².

b) Sur le plan personnel, des questions et des limites rencontrées lors de l'exercice de mes enseignements m'ont conduit à entreprendre des démarches de développement personnel et aussi à rencontrer de nouveaux modèles de communication. Tout d'abord, j'ai, durant cinq ans, participé à un groupe de développement personnel et à un groupe de formation en analyse transactionnelle¹⁷³. Ensuite, dès 1989, je me suis formé durant trois ans aux techniques de la programmation neuro-linguistique.¹⁷⁴

Le choix de ces modèles tient aussi au fait qu'ils sont complémentaires dans le domaine de la communication et qu'ils partagent un certain nombre de points de vue importants. Si chacun d'entre eux a sa spécificité, en raison notamment de l'origine scientifique différente de leurs auteurs et de leur apparition échelonnée dans le temps¹⁷⁵, ils ont en commun les éléments suivants:

thématique. J'étais alors intéressé à trouver un modèle explicatif du fonctionnement des groupes humains (famille, école, classe, etc.) qui pourrait être utile à des enseignants en formation initiale et continue.

¹⁷¹ En effet, nous avons pris l'option, en Sciences de l'éducation à Neuchâtel, de proposer différents modèles d'analyse de l'acte pédagogique. Ceux retenus le sont en grande partie en raison des compétences et des intérêts des formateurs. Ce choix correspond aussi au souhait de sensibiliser les stagiaires à plusieurs modèles plutôt que d'approfondir un seul d'entre eux. Ceci est dû à l'insuffisance de temps à disposition et aux valeurs que nous défendons: ouverture à différentes approches et liberté laissée aux participants de s'investir ou non dans les démarches proposées. A cette époque, les modèles étudiés étaient: la psychanalyse, la sociologie, la psychologie sociale, l'analyse transactionnelle et l'approche systémique que j'introduisais.

¹⁷² Je pense en particulier à la formation que j'ai suivie avec un groupe de thérapeutes de l'Office psychopédagogique à Sierre qui travaillait avec

M. Garbellini, un collaborateur de l'équipe de Selvini de Milan; à une autre formation organisée par le CEFOC de Genève; au colloque de Cerisy (1984) centré sur l'apport de Bareson; à plusieurs congrès internationaux à Genève et à Bruxelles.

¹⁷³ J'ai pu bénéficier des apports du Centre d'analyse transactionnelle de Marin/NE dirigé par de Meuron.

¹⁷⁴ Au Centre Spirale de Neuchâtel et à l'Institut Ressources de Lasne (Belgique).

¹⁷⁵ Les chercheurs de ce qui deviendra l'École de Palo Alto commencent leurs travaux au début des années cinquante; E. Berne parle d'analyse transactionnelle et la développe à partir du début des années soixante; J. Grinder et R. Bandler introduisent la programmation neuro-linguistique au milieu des années septante.

- ces modèles sont apparus et se sont développés à partir d'une région bien spécifique des États Unis: celle de San Francisco et de ses environs. Les chercheurs de ces trois modèles, bien qu'appartenant à des générations différentes, se connaissaient, ou connaissaient en tout cas leurs différents travaux¹⁷⁶;
- ils partagent tous trois une même "vision" de la communication, celle-ci étant très proche des axiomes de la communication développés dans *Une logique de la communication*¹⁷⁷;
- les cadres de recherche de ces modèles sont centrés sur les processus de communication et non sur la recherche des fondements d'une problématique. L'observation des comportements manifestés en situation est primordiale, il en est de même de la construction de la réalité par les sujets. La perspective synchronique est donc privilégiée par rapport à la perspective diachronique;
- ils se sont développés tous trois dans les différents champs sociaux à partir d'une expérience thérapeutique;
- ils insistent sur la circularité des échanges et s'attachent plus à la notion de système qu'à celle d'individu¹⁷⁸.

L'objet de ce travail n'étant pas une étude comparative entre les différents modèles abordés, je n'irai pas plus loin dans la présentation des convergences, ni n'entrerais dans la question des divergences entre ces trois modèles. D'autres études l'ont fait, entre autres l'ouvrage de Josien (1991).

¹⁷⁶ Les liens entre les chercheurs de Palo Alto et ceux de la programmation neuro-linguistique sont sans doute les plus proches, puisque ces derniers ont construit leur modèle en observant les membres de l'équipe du Mental Research Institute.

¹⁷⁷ Watzlawick & all. (1972).

¹⁷⁸ Ceci même si chacun des modèles s'intéresse de près à la structure de la personne (cette perspective est plutôt récente et pas toujours partagée en systémique).

4.1.1. L'approche systémique

La présentation de la démarche qui suit, introduisant le modèle de l'approche systémique en formation initiale et continue d'enseignants, se veut une synthèse de différentes démarches que j'ai entreprises ces dernières années¹⁷⁹. Je me suis appuyé, pour rédiger le texte qui va suivre, sur un article¹⁸⁰ présentant la démarche offerte dans le cadre des Sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel. J'ai également introduit dans ce texte différents apports que j'ai élaborés au fil des expériences d'enseignement entreprises ces dernières années.

Les caractères en écriture "normale" du texte ci-dessous correspondront aux éléments tels qu'ils ont été présentés dans les différents séminaires¹⁸¹. Les caractères en écriture "italique" sont destinés à signaler les commentaires que j'ajoute actuellement au texte.

a) L'observation d'une situation scolaire

A) Les objectifs généraux des séminaires

Ils ont pour but, premièrement, d'apporter une ressource à la pratique du futur enseignant secondaire par la présentation d'un modèle, soit une

¹⁷⁹ Comme mentionné dans l'introduction de ce chapitre, j'ai animé un séminaire qui se référait à cette approche pour traiter d'abord le thème de "la relation Famille et École", puis celui de "l'observation du fonctionnement de la classe". Ce séminaire a été donné dans le cadre de la formation Initiale des enseignants secondaires des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel dispensée, pour ce qui concerne une partie des cours théorique, par les Sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel. Les stagiaires étaient répartis par groupes de dix à quinze participants par séminaire. Les séminaires se sont déroulés sous la forme présentée entre 1984 et 1989. Depuis six ans dans ce cadre et cinq ans au Séminaire Pédagogique de l'Enseignement Secondaire de Lausanne, je reprends et j'introduis des éléments issus de cette démarche dans les formations initiales de ces institutions. J'ai eu la possibilité ces douze dernières années de faire découvrir cette démarche dans différents cadres de formation continue d'adultes: Centre de perfectionnement du corps enseignant du canton de Neuchâtel, École Supérieure d'Enseignement Infirmier de Lausanne (1988-1993), Formation Continue de l'Hôpital Cantonal Universitaire de Genève (1989-1993), Formation continue de formateurs de l'École Normale et des conseillers pédagogiques du canton de Vaud (1989-1991), etc. Ces enseignements portaient en général sur des durées de 24 (niveau I) à 48 périodes (niveau I + II).

¹⁸⁰ Cf. Rovero (1988).

¹⁸¹ Les participants des groupes de recherches-formations que j'ai conduits ont également suivi avec moi, pour la plupart, un séminaire centré sur l'approche systémique. C'est le cas pour le groupe de Lausanne, où une introduction à l'application de l'approche systémique à l'école et en formation avait été suivie avant d'étudier les notions de base de la programmation neuro-linguistique. En ce qui concerne le groupe de Neuchâtel, la plupart des participants avaient suivi un séminaire d'approche systémique dans le cadre de la formation continue offerte par le canton.

introduction à l'approche systémique, ainsi qu'à certains concepts et techniques de base issus de ce modèle; deuxièmement, d'apprendre aux stagiaires à "voir fonctionner leurs classes" par l'observation et par l'analyse de situations scolaires, soit par l'application des concepts de l'approche systémique à des cas concrets.

Commentaire: l'une des difficultés que je rencontre souvent auprès des jeunes enseignants est bien celle de prendre une distance mentale et affective vis-à-vis d'une situation scolaire vécue comme particulièrement éprouvante. Les différents paramètres en jeu, les différents niveaux concernés par toute situation de ce type rendent cette capacité, qu'ont développée bon nombre d'enseignants chevronnés, particulièrement difficile à acquérir. L'objectif visé ici est donc de favoriser une double distanciation d'un vécu scolaire, par définition complexe, par l'acquisition et par l'application de concepts employés comme "grille de lecture" de la réalité. La capacité à appliquer cette "grille" et à prendre de la distance pourra être alors considérée comme une ressource essentielle à la pratique de l'enseignant.

B) Les hypothèses qui sous-tendent ces objectifs

- Hypothèse 1: analyser la réalité scolaire, la regarder d'une position extérieure est formateur. Est également formateur le changement fréquent de niveaux, soit le passage de la réflexion à l'action, le va-et-vient entre deux réalités, celle qui est réflexive et vécue en séminaire, et celle vécue en classe. Un système d'essais, d'erreurs, de corrections, de réussites peut être mis en place par le futur enseignant.
- Hypothèse 2: confronter sa pratique à la réflexion (cf. ci-dessus) est utile à son évolution personnelle et à une pratique souple de l'enseignement, c'est-à-dire une pratique où les possibilités de réactions face à une situation scolaire sont multiples et fonction, non pas d'un comportement ou d'une attitude stéréotypés, mais d'objectifs pédagogiques préalablement établis.
- Hypothèse 3: ne pas confronter sa pratique à la réflexion revient à accepter de recourir, dès qu'une situation difficile ou stressante se présente, à de vieux schèmes comportementaux appris et assimilés (souvent inconsciemment) durant sa propre scolarité et en être ainsi dépendant, ce qui donne à l'enseignant la sensation de tourner en rond. "de faire toujours plus de la même chose", comme le dirait P. Watzlawick.
- Hypothèse 4: la réflexion ou le recul par rapport à une pratique sont facilités par l'emploi méthodique d'une grille de réflexion théorique.

Ceci est d'autant plus utile au praticien que la référence théorique l'invite à enrichir sa perception de la situation et à porter un regard nouveau sur le fonctionnement de sa classe.

Commentaire: les hypothèses formulées ci-dessus ont pour origine une certaine expérience de la formation des enseignants, et trouvent aussi un écho dans différents écrits pédagogiques contemporains¹⁸² à propos de formation d'enseignants.

C) La définition et les caractéristiques du système-classe

La définition du système, ses propriétés, ses caractéristiques sont étudiées en séminaire et une application de ces différentes notions à la classe, envisagée en tant que système, y est proposée et discutée. L'acquisition des concepts systémiques se fait par le biais de différentes études de situations rapportées, décrites ou filmées. Certains exercices d'application à des situations connues des stagiaires sont aussi proposés.

Commentaire: je ne précise pas plus avant l'ensemble des éléments étudiés, ils sont tirés des notions de base que j'ai exposées dans les sections 3.1.2, et 3.1.3. Par contre, à titre d'exemple, je précise ci-dessous un développement à la fois théorique et pratique apporté au cours de ces dernières années dans le cadre des séminaires de formation et non encore présenté. Je me suis en effet rendu compte que l'un des éléments-clés de la compréhension du fonctionnement d'une classe utile aux enseignants était celui ayant trait à l'une des caractéristiques qui maintiennent ensemble le système, à savoir la notion de règle. Dans le même sens, j'ai pu observer¹⁸³ que les stagiaires qui ont des difficultés tant d'ordre didactique que d'ordre relationnel avec leurs classes gèrent mal la question complexe des règles établies ou à établir. Par ailleurs, j'ai pu constater qu'une étude rigoureuse et systématique de cette notion en séminaire permet aux stagiaires d'améliorer leurs prestations dans ce domaine et, dans certains cas, l'étude en détail et personnalisée de cette question permet d'identifier des difficultés d'ordre plus intime¹⁸⁴.

¹⁸² Je pense ici aux différents écrits d'auteurs déjà mentionnés dans le cadre général de la thèse comme: Faingold (1993); Huberman (1989); Marc (1984, 1989); Meirieu (1990); Perrenoud (1994); Tardif (1993); etc.

¹⁸³ J'ai eu l'occasion d'observer le phénomène décrit dans de nombreuses classes du canton de Vaud, puisque les visites de classe faisaient partie intégrante de mon cahier des charges.

¹⁸⁴ Je pense par exemple aux cas des stagiaires qui ont des difficultés à repérer des règles implicites ou qui présentent une impossibilité à instaurer une règle rigide dans leurs classes.

D) Notion de règles relationnelles dans le contexte scolaire

1. Introduction

Parler de "règles" à l'école renvoie le plus souvent aux domaines des connaissances transmises, par exemple les quatre règles en arithmétique (les opérations fondamentales) ou la règle de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir. Il s'agit de formules, de principes, de normes, de conventions qui permettent de résoudre des problèmes, qui prescrivent ce qui doit être fait dans un cas déterminé. L'apprentissage, l'application et l'évaluation de ce type de règles occupent une part importante de l'enseignement donné par le maître. Ces règles sont d'ailleurs précisées dans les programmes, les manuels officiels d'enseignement.

Je vais me centrer maintenant sur un autre domaine scolaire où l'on parle de règles: celui des comportements. Par exemple je peux évoquer les règles de savoir-vivre, de politesse, d'éducation auxquelles se réfère le maître lorsqu'il veut réprover ou saluer un comportement d'un élève ou, plus généralement, lorsqu'il met en place les conduites qui permettront, selon lui, de gérer la classe. Contrairement aux règles liées aux connaissances scolaires, les règles comportementales en vigueur dans une classe sont plus le fait du maître, des choix attachés aux valeurs éducatives plus ou moins conscientes qu'il défend. Par exemple un enseignant ne tolérera pas qu'un élève, durant une leçon, puisse se déplacer spontanément, ceci pour des raisons de respect de l'autorité du maître, alors qu'un autre n'imposera pas cette règle, car il tient à responsabiliser les élèves dans ce domaine.

2. Origines des règles

Une règle de comportement rencontrée à l'école peut avoir diverses origines:

- **La culture**

Je pense aux règles de savoir-vivre en place dans telle ou telle culture (par exemple dans la nôtre, le respect que doivent les enfants aux adultes et, dans ce même cadre, le tutoiement des adultes et le vouvoiement des enfants).

- **Le social.**

Les règles sont transmises par le Département de l'Instruction Publique (je pense en particulier à ce qui concerne le calendrier scolaire: vacances, reprises des cours, etc., c'est-à-dire le domaine qui concerne directement la question de la présence ou non des élèves en classe).

- **L'institution.**
Les règles sont imposées par la direction d'un établissement scolaire sous forme de directives internes (par exemple les horaires, les déplacements dans les bâtiments, etc.).
- **La classe.**
Les règles sont imposées, négociées par les différents acteurs de la classe (par exemple la disposition des tables, le niveau sonore autorisé).
- **L'individu.**
Tel maître ou tel élève, propose ou impose une façon de faire en classe (par exemple effacer le tableau noir à la fin d'une heure, à tour de rôle, en fonction de l'ordre alphabétique des élèves). Je relève que les règles en vigueur et apprises dans les familles des différents partenaires de la classe influencent les attitudes individuelles.

3. Types de règles

Je distinguerai les règles *explicités* et les règles *implicites*. Les premières peuvent être facilement repérées, elles sont énoncées par écrit (par exemple il est écrit sur une affiche apposée à la salle des maîtres: "Interdiction de fumer") ou oralement (par exemple un maître dit à l'élève assis près de la fenêtre: "Ouvre la fenêtre avant de sortir à chaque récréation."). Les règles implicites sont plus difficiles à cerner; elles relèvent du non-dit et des faits accomplis comme s'ils suivaient "une règle invisible", mais précise. C'est la redondance du même fait ou du même comportement qui nous laisse supposer qu'une règle sous-tend ce comportement ou ce fait observé. Par exemple le fait que l'un ou l'autre élève ou l'enseignant ferment systématiquement la porte de leur classe avant qu'un cours ne commence. Aucune loi cantonale, ni règlement, à ma connaissance, n'obligent à cette "pratique" usuelle dans nos écoles. Un autre exemple est celui de la classe où chaque fois que l'élève Z est en évidence, soit qu'il s'exprime, soit que l'on s'adresse à lui, une grande partie du groupe rit, se moque de lui. Tout semble se passer comme si les acteurs de cette classe suivaient une règle implicite qui indiquerait: "Lorsque Z se manifeste, on peut se moquer de lui". Dans ce cas, tous les acteurs de la classe, tous les élèves, Z et l'enseignant compris, semblent partager cette règle qui n'a sans doute jamais fait l'objet d'un accord explicite entre eux.

Je note encore qu'une règle explicite peut devenir implicite (par exemple l'enseignant ne répète pas à chaque leçon une règle qu'il a installée et explicitée au début de l'année, à savoir qu'il faut lever la main pour prendre la parole) et qu'une règle implicite peut devenir explicite (par exemple un enseignant dit à sa classe: "J'ai constaté un changement dans vos comportements ces derniers temps, vous arrivez depuis quinze jours cinq minutes avant le cours. Je m'en réjouis et vous

invlte à poursuivre ainsi car cela nous permet de débiter dans un climat détendu.”

Commentaire: la prise en considération des règles dans la classe, leur observation, la distinction entre les règles explicites et les règles implicites se sont révélées des activités essentielles pour identifier certaines difficultés rencontrées dans le groupe-classe par les jeunes enseignants.

La recherche de ces différents types de règles se fait par des exercices simples du type de celui-ci: les participants sont dans un premier temps invités à compléter une liste d'exemples donnés de règles des deux types en se référant à leur expérience d'élève ou d'enseignant. Dans un deuxième temps, les stagiaires sont invités à observer et à noter ces types de règles dans leurs classes de manière à en discuter en séminaire. Enfin, certaines situations complexes et concrètes sont apportées et la question des règles présentes y est analysée.

4. Le rôle des règles dans la relation pédagogique

L'enseignant qui souhaite comprendre les échanges qui ont cours dans sa classe sera attentif à la question des règles et à la fonction qu'elles jouent dans les relations qu'il entretient avec ses élèves. Pour aborder cette question, je me réfère aux notions liées à la définition et aux propriétés des systèmes, déjà présentées dans ce travail. Je relève que ce sont *les relations* établies en classe qui “font tenir le système ensemble”. Elles sont constituées par les séquences d'informations verbales et non-verbales, les jeux d'influences réciproques, échangés entre les acteurs de la classe. Par ailleurs, l'une des caractéristiques du système est de gérer ses relations en les structurant par des règles (explicites, implicites). Watzlawick (1972) précise le processus par lequel un système humain met en place ses règles relationnelles:

“Rappelons que dans toute communication, les partenaires s'offrent mutuellement une définition de leur relation, ou pour dire les choses avec plus de force, chacun d'eux cherche à déterminer la nature de la relation qui les unit. De même chacun d'eux réagit en fonction de sa définition de la relation qui peut confirmer, rejeter ou modifier celle de l'autre. Ce processus mérite qu'on s'y arrête car, dans une relation continue, le problème ne peut rester sans solution ou soumis à des fluctuations. Si ce processus ne parvenait pas à une certaine stabilité, l'ampleur des variations, le fait de ne jamais savoir à quoi s'en tenir, conduiraient à un “emballement” puis à une dissolution de la relation,

sans parler du problème épuisant de la re-définition de la relation à chaque échange."¹⁸⁵

Le rôle principal des règles est donc de stabiliser une relation, de la structurer (la règle précise qui fait ou dit quoi, quand, comment) et de simplifier (elle permet d'éviter de multiples négociations sur le même sujet) les échanges entre les partenaires. Par exemple lorsqu'un enseignant précise qu'il annoncera systématiquement, quinze jours à l'avance, un travail écrit et qu'il fait réellement ainsi, il répond à ce souci de structure et de simplification des rapports avec ses élèves. Autre exemple: lorsqu'une classe se met d'accord sur un mode de votation pour toutes décisions à prendre, elle fait l'économie, pour chaque décision future, de la négociation qui a eu lieu la première fois.

5. L'objectif d'une règle

En principe, une règle est associée à un environnement, un comportement ou une capacité. De manière à clarifier son action pédagogique et à la rendre plus efficace, le maître peut préciser pour lui, parfois aussi pour les autres, quel(s) objectif(s) il poursuit en appliquant telle ou telle règle. Reprenons l'exemple de l'enseignant qui énonce la règle: "Levez la main pour répondre ou poser une question"; il peut avoir les buts suivants:

- a) apprendre à ses élèves à présenter leurs idées en groupe en respectant les autres;
- b) apprendre à respecter une règle et introduire de l'ordre;
- c) rassembler de nouvelles idées sur un thème;
- d) vérifier la compréhension d'un cours après un exposé ou une démonstration;
- e) asseoir son autorité sur le groupe;
- f) etc.

Cet exemple fait apparaître deux types d'objectifs: ceux qui visent le fonctionnement des acteurs du système et leurs relations (cf. les points a), b) et e); et ceux qui visent le contenu d'une leçon (cf. les points c) et d). Afin de les distinguer, nous parlerons d'objectifs *relationnels* pour les premiers et de *pédagogiques* pour les seconds. Selon le type d'objectif (relationnel ou pédagogique) visé par l'enseignant, son attitude et les exigences qu'il aura vis-à-vis de la règle énoncée ne seront pas les mêmes. Je soulève ici la question de l'interprétation, celle du respect strict ou souple et celle de la transgression de la règle. Ces questions seront plus faciles à résoudre pour le maître si les buts qu'il poursuit sont précisés ou conscients au moins pour lui.

¹⁸⁵ Op. cit., pp. 133-134.

Commentaire: la recherche des objectifs sous-jacents à la maintenance, à la création ou à la disparition des règles fait aussi l'objet d'exercices. Actuellement, je couple cette activité avec un travail centré sur l'identification des "niveaux logiques" appartenant à une situation donnée. Je me réfère pour cela à des concepts issus de la théorie des changements (présentés plus loin) et à l'application de "la grille des niveaux logiques" provenant de la programmation neuro-linguistique (que j'aborde dans la partie 3.2.3.)

6. Aspects pratiques de la mise en place des règles

Il a été dit ailleurs, notamment en programmation neuro-linguistique¹⁸⁶, que tout bon pédagogue et bon "communicateur" a, parmi les critères principaux qui le distinguent d'un autre pédagogue ou "communicateur", un objectif précis, détaillé de son action pédagogique. Ainsi, poser, mettre en place une règle, c'est tenir compte des différents éléments que nous avons vus ensemble. Le tableau ci-dessous l'illustre:

¹⁸⁶ Voir à ce sujet par exemple: M. Dovero & E. Grébot (1992).

Niveaux de la règle

Contenus des niveaux

Risques si le niveau manque

Objectifs
pédagogiques
ou
relationnels

Donne un sens, une valeur à l'ensemble de l'action pédagogique.
Ex.: Favoriser l'écoute de l'autre.

Si la raison essentielle pour laquelle l'enseignant demande quelque chose à ses élèves est absente, la motivation pour suivre la règle disparaît.

Règles
explicites
ou
implicites

Règle explicite: Ex.: "Lorsque quelqu'un parle, attendez qu'il ait terminé avant d'intervenir."
Règle implicite: même ex.: le maître ne coupe pas la parole d'un élève qui lui parle, et lorsqu'un élève coupe la parole d'un autre, le maître, systématiquement, demande au premier de reprendre.

S'il n'y a pas de règles explicites ou implicites, les acteurs ne perçoivent pas la cohérence des actions et s'épuisent à redéfinir (explicite) ou à montrer, à essayer (implicite) de nouveaux comportements.

Application
des règles

Le contexte (quand, où, comment) est essentiel lorsque l'on met en place une règle. Ex.

- quand: lors d'une discussion de groupe
- où: dans une classe où la disposition du mobilier s'y prête
- comment: les aspects non verbaux: ton, volume, netteté, etc. (règles explicites), et gestuels (règle implicite) sont importants: pour les deux types de règles, l'insistance et la constance aussi.

La règle n'aura pas d'impact dans la classe:

- si elle n'est pas contextualisée
- si elle n'est pas toujours ou suffisamment longtemps exigée.

Si une règle énoncée n'est pas suivie d'une réelle application, elle discrédite ce type d'énoncé ou le locuteur; elle peut mettre en place cette règle implicite: lorsqu'un tel dit de faire ainsi quelque chose, cela n'est pas suivi d'effet.

J'ai fait ressortir dans ce tableau trois niveaux associés à la notion de règle:

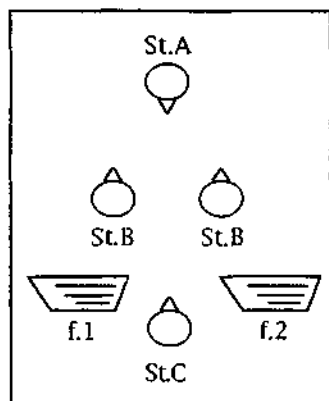
- a) l'objectif de la règle, relationnel ou pédagogique;
- b) la règle elle-même, qu'elle soit explicite ou implicite;
- c) la mise en application de la règle dans son contexte.

Je pense que, quels que soient son type et son rôle, la mise en place d'une règle comporte ces trois niveaux et que, si l'un de ces trois niveaux manque, la règle ne jouera pas sa fonction de structure de la relation.

Commentaires: les activités proposées autour de ces trois points permettent de synthétiser les exercices jalonnant cette démarche et réalisés précédemment. Elles sont centrées autour de situations vécues et apportées par les stagiaires.

E) Une grille de réflexion

Les axiomes issus de la théorie de la communication¹⁸⁷ complètent les éléments précédents. Chaque axiome est discuté dans une perspective d'application au contexte scolaire. Différents exercices d'application sont proposés aux stagiaires, comme par exemple l'exercice suivant qui permet de s'entraîner à repérer et différencier d'une part les niveaux de la communication (contenu et relation) et d'autre part les deux modes de communication (digital et analogique). Le schéma qui suit illustre cet exercice:



Légende:

St.A = stagiaire A

St.B = stagiaires B

St.C = stagiaire C

f.1 = feuille de phrases

f.2 = feuille d'intentions

Remarque: les stagiaires sont représentés vus d'en haut. Les "nez" en forme de V indiquent l'orientation des stagiaires les uns par rapport aux autres.

Le fonctionnement de l'exercice est le suivant: le stagiaire C indique successivement sur deux feuilles qu'il a à disposition, une phrase, parmi toutes celles qui s'y trouvent inscrites (par exemple "Sors d'ici!") et une intention, parmi celles qui y sont notées (par exemple "La colère"). Les deux indications sont destinées au stagiaire A qui doit s'efforcer d'exprimer (jouer, mimer et dire) la phrase retenue par son collègue

¹⁸⁷ Cf. à ce propos la section 3.1.2., chapitre b.

selon l'intention demandée (dans l'exemple, le stagiaire A aura à exprimer "Sors d'ici!" avec colère). Le jeu expressif du stagiaire A s'adresse aux stagiaires B qui n'ont pas pu voir les informations données par le stagiaire C. Le but des participants B est de découvrir l'intention que le stagiaire A a essayé d'exprimer par son jeu.

Les axiomes étant exercés, ils sont utilisés comme grille de réflexion et ils sont appliqués à des situations rencontrées en classe et apportées par les stagiaires.

Commentaire: le type d'exercices destinés à l'acquisition des axiomes de communication se rapproche des activités de micro-enseignement¹⁸⁸. Outre l'appréhension de nouveaux concepts utiles à l'observation de comportements en classe, leur fonction est aussi de permettre aux stagiaires d'identifier et de développer certaines capacités de communication. Il n'est pas rare que, par exemple dans l'exercice présenté ci-dessus, un stagiaire découvre une difficulté à exprimer et à nuancer telle ou telle intention (la colère, la demande, la fermeté, l'humour, etc.) et que cette découverte lui permette d'avancer (avec ou sans l'appui du groupe et du formateur, en fonction de ses vœux) sa réflexion sur les limites qu'il perçoit de lui-même. Comme le précise Faingold (1993), "ce type d'activité proposé aux futurs enseignants, permet d'apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action avec l'aide du regard des autres. L'idée est que l'acte pédagogique s'acquiert et se construit autrement que par le simple enregistrement

¹⁸⁸ Le micro-enseignement est une activité mise au point par des chercheurs de l'université de Stanford à l'intention des enseignants en formation. Pour Faingold (1993), à l'origine, le micro-enseignement tel qu'il se pratiquait à Stanford se proposait "de faire acquérir à un enseignant en formation des aptitudes pédagogiques distinctes, bien définies et non l'acte pédagogique dans toutes ses dimensions" (Altet & Britten, 1983). D'où l'existence de listes d'habiletés à acquérir, correspondant à la décomposition de l'acte pédagogique en savoir-faire élémentaires auxquels il s'agit de s'entraîner. Exemples: varier les stimuli, sensibiliser au problème à traiter, récapituler et intégrer les connaissances, recourir au silence et aux indications non-verbales, renforcer la motivation et la participation, savoir enchaîner les questions, contrôler la compréhension, savoir poser des questions complexes, être sensible aux réactions des élèves, recourir aux images et aux exemples (cf. Allen et Ryan, 1972). La construction de la micro-situation s'adapte alors à chaque mini-objectif de formation.

En France, cette activité s'est développée dans les "Laboratoires d'Essais Pédagogiques" des Écoles normales sous l'impulsion de Mottet (1981). Selon Faingold (1993), la tendance actuelle est de tenir compte d'objectifs transversaux qui laissent de côté l'approche du micro-teaching et de ses listes d'habiletés. En ce sens, un savoir-faire est toujours contextualisé, et il ne s'apprend que dans le contexte spécifique d'une situation envisagée dans toute sa complexité. Car en centrant l'attention sur le prestataire, on a parfois oublié les élèves...

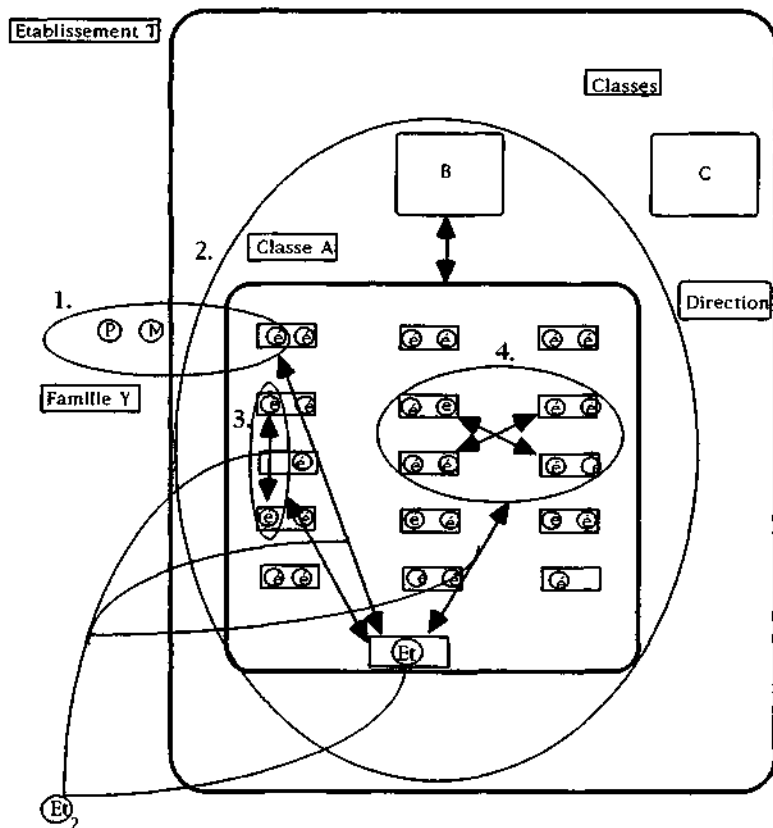
La démarche proposée dans les séminaires de systémique devrait en principe éviter de tomber dans ce travers.

d'informations théoriques ou la simple imitation de pratiques confirmées."¹⁸⁹

F) La représentation graphique de la classe

Une autre possibilité de présentation qui favorise une lecture systémique de la classe consiste à tracer le schéma qui suit:

¹⁸⁹ Op. cit., p. 20.



Légende:

- ⊙ élève,
- ⊙_{Er} enseignant,
- ⊙_{Er₂} enseignant en métaposition,
- ⊙_P père et
- ⊙_M mère de l'é. en retard,
- ↔ relation,
- sous-système (ss),

1. ss familial,
2. ss classes A/B,
3. ss é. solidaires,
4. ss é. filles.

J'ai repris ici un exemple présenté dans la section 3.1.1.3. où il était question d'un élève qui arrivait systématiquement en retard en classe. La perspective proposée cette fois est celle de l'un des maîtres de cet élève qui prend une position médiane pour représenter la situation dans son ensemble. A noter que les flèches partant de Et2 se dirigent sur ce qui se passe entre les acteurs concernés, plutôt que sur l'un ou l'autre des acteurs de la classe.

Commentaire: l'apport de l'activité qui consiste à représenter par un schéma détaillé une situation scolaire vécue s'est révélée souvent très enrichissante sur plusieurs plans. Tout d'abord, le stagiaire quitte, durant le temps de la réalisation du dessin, un certain registre mental mobilisé dans un premier temps par l'évocation de la problématique qu'il a pu présenter oralement. En particulier, les émotions associées à cet événement sont en général "mises à distance" par le stagiaire. Ce dernier élément présente, à mon sens, un deuxième intérêt pour ce type d'activité. En effet, par le fait d'être momentanément "libéré" de ses émotions, le stagiaire peut avoir accès à d'autres informations qu'il a enregistrées, mais pas nécessairement présentes et associées à la reconstruction mentale qu'il a réalisée, dans un premier temps, de l'événement décrit. Il n'est pas rare, effectivement, d'entendre les stagiaires, en train de réaliser leur graphe, exprimer leur surprise à relever tel ou tel autre élément de la situation qui leur a échappé précédemment. J'ai pu entendre fréquemment, par exemple des expressions telles que: "Tiens! J'avais oublié que X était assis si près de Y!" ou "Je réalise que je ne sais pas ce que font précisément les élèves des trois tables du fond durant cet événement et pourtant, je sais qu'ils y jouent un rôle!". Le recul¹⁹⁰ (cf. la position Et2 dans le graphe ci-dessus) requis par l'activité graphique semble donc favoriser les prises de conscience d'événements ou de relations entre certains éléments liés à une situation problématique étudiée. Cette démarche motive souvent le stagiaire à rechercher des informations utiles à la compréhension de l'expérience vécue et rapportée, là où il ne pense pas nécessairement en trouver dans un premier temps.

Dans le même sens, l'apport du groupe est également à relever dans cette phase. La comparaison et les commentaires que les stagiaires étaient invités à faire à leurs collègues du groupe, les réactions et questions de ces derniers étaient tout aussi précieux pour donner au stagiaire, concerné par la situation, un autre regard porté sur le fonctionnement de sa classe.

¹⁹⁰ L'acquisition de cette capacité pour un enseignant semble importante. J'aurai l'occasion de revenir sur l'apprentissage de la capacité à occuper des positions différentes par rapport à la réalité dans la section 4.1.3. En effet, la programmation neuro-linguistique propose des techniques qui favorisent ce type d'apprentissage.

G) L'analyse de situations présentées par les stagiaires

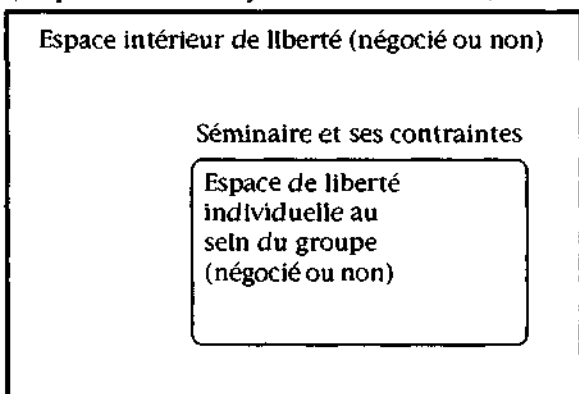
"Qui est intéressé à présenter une situation scolaire vécue?" Avant d'en arriver à cette question il me faut préciser quelques points du contexte de formation dans lequel elle est posée. Il s'agit de distinguer: a) le contexte de formation initiale des stagiaires; b) le contexte de formation continue des enseignants.

a) Dans le premier cas, les stagiaires ont l'obligation de fréquenter le séminaire; or l'utilité de ce dernier (cf. les objectifs plus haut) dépend en majeure partie de la participation active, donc spontanée, volontaire du stagiaire qui, par exemple s'implique au point de présenter un cas vécu (le choix du cas présenté a aussi son importance). Cette situation de type paradoxal ou du moins contradictoire¹⁹¹ (qui se rencontre d'ailleurs souvent dans les situations que doivent affronter les stagiaires eux-mêmes dans leurs classes) est parfois durement ressentie et risque d'entraîner une dysfonction dans la communication. En effet, les stagiaires, en tant que sous-système du système de formation, confrontés au double message contradictoire de l'obligation et de la participation (cette dernière ne peut être, par définition, que volontaire) se retrouvent dans une situation confuse. Cette situation aboutit parfois à ce que personne ne souhaite répondre à cette question, et à ce que le silence s'installe... et que s'installe une règle implicite de loyauté, au sein du sous-système des stagiaires, qui serait, par exemple de montrer une "mauvaise volonté" à participer ou de ne rien dire toutes les fois que la parole leur est donnée. Cette situation peut être clarifiée, d'une part, en précisant les aspects contractuels de formation qui lient les parties en présence et, d'autre part, en mettant précisément en évidence les aspects contradictoires de la situation, en explicitant, si nécessaire, des règles de fonctionnement implicites et en les recadrant¹⁹² généralement ainsi: "Vous êtes obligés de suivre ce séminaire, par contre vous pouvez y choisir librement votre degré d'implication personnelle et la contribution que vous y apportez." Cette explication est complétée par le schéma suivant:

¹⁹¹ Watzlawick (1972) précise: "un paradoxe est une contrainte logique venant au terme d'une déduction cohérente à partir de prémisses correctes. Il y a trois types de paradoxes: logico-mathématiques, sémantiques et pragmatiques. Ceux-ci nous intéressent particulièrement en raison de leurs implications sur le comportement. La différence essentielle entre les paradoxes pragmatiques et la simple contradiction réside dans le fait que le choix est une solution possible dans le cas de la contradiction, alors qu'une telle solution n'est même pas possible dans le cas du paradoxe." Op. cit., pp. 231-232. J'ai déjà présenté cette notion, issue des travaux de Bateson et du Mental Research Institute, dans la section 3.1.1., partie b) traitant de l'histoire d'une nouvelle communication.

¹⁹² Cf. la notion de recadrage présentée plus haut dans la section consacrée au changement 2 (3.1.3., chapitre d).

Système de contraintes extérieures
(en provenance du système de formation)



L'aménagement d'un tel espace de "liberté" dans le cadre institutionnel obligatoire est le plus souvent heureusement accueilli.

Commentaire: les différentes tentatives que j'ai eu l'occasion de mener dans ce domaine m'ont montré que l'acceptation du cadre, tel qu'il est représenté ci-dessus, est facilitée si les attentes de chacun sont précisées, les objectifs et leurs évaluations déclarés, et si des règles de "sécurité" sont explicitées, négociées et posées (j'entends par là les règles de confidentialité, de réciprocité, de formulation des demandes, de la gestion du temps à disposition, etc.)¹⁹³

b) Dans le second cas, c'est-à-dire le contexte de formation continue des enseignants, la question de départ est souvent moins problématique. En effet, les participants viennent volontairement dans le séminaire et de ce fait l'effet de "contraintes extérieures" au séminaire s'estompe. La demande faite par le formateur qui vient de l'intérieur du système n'entre pas en compétition avec une demande externe, par exemple de type évaluatif. Le "climat" relationnel au sein du séminaire joue alors un rôle primordial. Ce qui n'empêche pas que les règles de fonctionnement gagnent à être précisées aussi dans ce type de contexte, dès le début.

¹⁹³ La question de la sécurité, ou de confiance que peut éprouver un individu dans un contexte donné, est étudiée par l'analyse transactionnelle. Elle propose d'être attentif à trois domaines lorsque l'on tient à assurer un fonctionnement adéquat d'un groupe: la protection, la permission, la puissance. Ces éléments seront repris dans la section 4.1.2.

Lorsqu'un enseignant envisage de présenter une situation scolaire vécue qui l'intéresse, je lui pose des questions destinées à préciser le degré d'implication personnelle qu'il souhaite atteindre, par exemple tient-il à comprendre la situation? Recevoir des conseils de la part de ses collègues ou du formateur? Trouver des options pour changer la situation? Etc. Ceci précisé, je lui propose, ainsi qu'à ses collègues, d'aborder les points qui suivent:

- la description orale, par le stagiaire présentateur, de la situation scolaire retenue (Quel type de classe? Que se passe-t-il dans la classe? Etc.);
- une autre façon de décrire la situation par la réalisation du schéma de la classe au tableau noir ou au rétroprojecteur (cf. le schéma de classe plus haut). Le présentateur y précise la situation spatiale des acteurs, les événements, les sous-systèmes (par exemple trois élèves garçons qui ont certaines caractéristiques communes), certaines interactions à l'intérieur et avec l'extérieur du système, etc.;
- avant cette double approche, les autres participants du séminaire reçoivent chacun l'un des concepts de l'approche systémique étudié pendant le séminaire. Ils ont pour tâche de les appliquer à la situation présentée¹⁹⁴. Par exemple l'un s'intéresse à "la communication digitale et analogique" dans le système-classe étudié; cet aspect est éventuellement précisé par des questions posées au présentateur. Un autre stagiaire s'intéresse aux règles en vigueur dans la classe telles qu'elles apparaissent grâce à la description, etc.;
- le présentateur a également pour tâche de spécifier en termes systémiques le problème qui affecte la situation décrite, c'est-à-dire de montrer en quoi il peut concerner tout le système et non pas l'une de ses parties ou l'un de ses aspects. par exemple le problème n'est pas "que Georges est irrespectueux", mais que, "lorsque je demande à Georges de se taire parce que je parle, il se tourne vers le reste de la

¹⁹⁴ Cette technique est inspirée du "prismoscope", pratique de de Meuron, psychothérapeute et formatrice en analyse transactionnelle. A mon sens, cette technique présente plusieurs avantages, outre celui de rendre actifs tous les participants et de favoriser une intégration des concepts. 1. Chacun ayant son attention focalisée sur un aspect de la théorie de l'approche systémique, il s'ensuit que la situation décrite apparaît sous un angle ou point de vue original, souvent nouveau pour le présentateur. 2. Cette tâche bien précise "distrain" en partie l'attention analytique et critique du participant et l'invite, non pas à comprendre ou à trouver immédiatement une solution (ce qui présente souvent une grande tentation dans le cours de ce processus), mais à observer différemment le cas présenté, apparemment bien connu. Cf. aussi à ce sujet: Watzlawick (1980), ch. 7, "Le blocage du cerveau gauche."

classe et se met à rire bruyamment; à ce moment les autres garçons de la classe ricanent. Je suis démuni et frustré par cette situation";

- je demande aussi un inventaire des solutions qui ont été vainement testées par le présentateur. Comme déjà signalé plus haut, cette pratique permet de mettre en évidence le problème tel qu'il est perçu par l'enseignant et les solutions qui présentent des résultats partiels ou entièrement négatifs. J'ai souvent noté que les solutions essayées ont pour effet de reproduire "un peu plus de la même chose" ou le même problème;
- en fin de présentation, une ou des hypothèses explicatives du fonctionnement ou du dysfonctionnement du système-classe sont envisagées. par exemple la règle implicite selon laquelle "il faut se taire quand le maître parle" n'est sans doute pas comprise par tous les élèves, à savoir que les positions de l'enseignant et des deux élèves Adrien et Ronald sont définies en termes "symétriques"¹⁹⁵, c'est-à-dire que chacun refuse la définition de la relation, ou la place de l'autre;
- si elles sont demandées par le présentateur, des solutions ou options alternatives à la pratique de l'enseignant peuvent être envisagées et suggérées par l'ensemble des participants et du formateur.

Commentaire: tous les points mentionnés ci-dessus n'ont pas toujours systématiquement été abordés dans chaque séminaire. Ce type de démarche demande du temps, or celui à disposition n'était pas toujours suffisant, et elle requiert aussi une grande disponibilité de la part des participants et un non moins grand climat de confiance au sein du groupe. Lorsque ces trois éléments étaient réunis, les situations présentées et discutées gagnaient en qualité et devenaient intéressantes pour l'ensemble du groupe. Dans ces cas, certains prolongements pouvaient avoir lieu sous forme de retour sur une situation passée, de visite de classe qui donnait lieu à un enregistrement vidéo, ce dernier étant ensuite discuté lors de la séance suivante de séminaire, avec l'accord préalable du stagiaire concerné. J'ai tenté, ces dernières années, d'introduire plus systématiquement la pratique de l'enregistrement vidéo en classe et son exploitation à des fins de formation (soit avec l'intéressé, soit avec l'ensemble du séminaire). Mon expérience en ce domaine confirme les éléments mis en avant ci-dessus concernant le temps à disposition, la disponibilité et la confiance des participants.

¹⁹⁵ Cf. la définition des axiomes de la communication dans la section 3.1.2., chapitre b.

H) Quelques remarques en guise de conclusion

De manière générale, quels que soient les contextes envisagés, je constate, après une dizaine d'années d'animation de séminaires du type présenté ci-dessus dans des systèmes de formation, que, pour "l'enseignant-présentateur", l'effet de la démarche est globalement bénéfique. Sa représentation de la situation est enrichie, souvent modifiée, ce qui le dote de nouvelles motivations et perspectives d'action. Pour les autres participants, le bénéfice me paraît double: d'une part ils ont la possibilité d'appliquer, d'expérimenter des concepts de l'approche systémique à une situation concrète, d'autre part cette démarche les incite à se mettre en position de recul, d'observation et de réflexion par rapport à la description d'un cas scolaire. Une évaluation orale, effectuée à la fin de chaque séminaire par les participants, semble confirmer ces propos.

Commentaire: ceci dit, il n'est pas aisé d'effectuer une évaluation de ce type de dispositif de formation qui prenne en compte les objectifs généraux visés au départ. Sans doute faudrait-il, à terme, observer sur quelques mois les effets réels, "après coup", d'une approche de ce type et il s'agirait de mettre en place un accompagnement individualisé pour réaliser ce type d'évaluation. Cependant, je peux prendre en compte les demandes faites par les participants d'être filmés, éventuellement d'en discuter le contenu avec moi, voire de présenter des extraits de l'enregistrement intéressants (pas nécessairement réussis) aux collègues du séminaire comme des indicateurs intéressants du climat de confiance au sein du système de formation. Aussi, à mon sens, l'afflux de demandes de ce type et le degré d'engagement des stagiaires, dans le sens où les participants osent s'exposer devant leurs pairs, dénotent de la confiance dans la relation établie. En formation initiale, cette pratique s'est construite depuis cinq ans, et s'est intensifiée ces trois dernières années, essentiellement avec les stagiaires vaudois. Dans ce contexte, les visites sont obligatoires, par contre l'enregistrement vidéo et son exploitation en séminaire s'effectuent évidemment en fonction de la demande des stagiaires. Un bilan des trois dernières années montre que, sur les 42 stagiaires que j'ai suivis, deux n'ont pas souhaité être filmés, onze ont demandé à parler avec moi de la vidéo réalisée et dix autres ont été d'accord de présenter des extraits à leurs collègues.

Depuis un an, les formateurs universitaires peuvent avoir accès aux classes des stagiaires neuchâtelois et les visites se font sur demande de ces derniers. Sept stagiaires, sur un effectif de 41, ont demandé une visite de notre part et deux parmi eux ont souhaité être filmés. L'exploitation des enregistrements en séminaire n'était pas possible dans ce contexte.

En ce qui concerne le contexte de formation continue, deux exemples d'évaluation sont formulés avec les deux recherches-formations présentées dans la section 4. Dans l'un des groupes de recherche, l'enregistrement vidéo a largement été utilisé. A part cela, les systèmes de formation continue auxquels j'ai participé organisent des évaluations auprès de participants et les conclusions que je peux en tirer sont très proches des considérations émises en ce début de commentaire. Le contexte de ces formations n'autorise pas l'emploi de la vidéo.

Je tiens encore à évoquer quelques points concernant la démarche présentée et en particulier deux qui sont liés à la présentation de situations scolaires dans un contexte de formation.

- Un élément "perturbateur" du déroulement du processus est à prendre en compte. En effet, j'ai constaté que très vite les participants se font une idée, une représentation de la situation scolaire présentée et "brûlent" de la proposer. Cette vision personnelle a souvent pour effet de les "surimpliquer" dans leur tâche et de leur faire abandonner la position en retrait que je souhaite qu'ils adoptent. Une amélioration de cette démarche a consisté à y introduire une étape de réflexion supplémentaire en demandant aux participants de noter par écrit, à la suite de la première description du cas, leurs interprétations spontanées. Ces dernières ont été introduites et ont servi, à la fin de l'étude, de comparaison aux hypothèses systémiques, et ont pu amener parfois de nouvelles options utiles à la résolution du problème de la situation exposée.
- Un autre point à signaler concerne la question de la délimitation entre les demandes des stagiaires que je qualifierai de "psycho-sociales" (c'est-à-dire celles qui concernent le fonctionnement de la classe et les capacités à acquérir et à mettre en oeuvre de la part du stagiaire), par opposition aux demandes "thérapeutiques" (c'est-à-dire celles qui concernent l'identité du stagiaire et les difficultés à ce niveau qui peuvent éventuellement apparaître). par exemple un stagiaire me demande: "J'ai un élève, Gabriel, qui perturbe la classe, je suis démuné face à ce problème et je veux de l'aide pour changer cette situation": l'aspect "psycho-social" du fonctionnement de la classe et les ressources de l'enseignant sont alors approchés selon la démarche décrite plus haut. Une autre demande, éventuellement implicite, non formulée est: "J'ai peur de Gabriel, je n'ose pas l'affronter". Celle-ci fera l'objet d'une discussion hors séminaire, si le demandeur le souhaite, et la discussion portera avant tout sur les possibilités concrètes qui s'offrent au stagiaire pour faire face à ce type de question personnelle.

Commentaire: en conclusion, l'une des difficultés que tout acteur d'un système éprouve est de prendre suffisamment de recul vis-à-vis de la réalité qu'il rencontre quotidiennement. Ce recul, nécessaire à la réflexion et à la correction d'attitudes, de comportements de l'enseignant, s'acquiert avec les années de pratique ou alors, et c'est le sens de notre séminaire, en intégrant un instrument de lecture, tel que par exemple celui qu'offre l'approche systémique, qui facilite le découpage par rapport à sa propre réalité.

De plus, une activité de ce type effectuée en séminaire, lieu protégé, est d'autant plus riche que les participants, non directement concernés par l'exposé d'une situation scolaire, ont d'autres regards, d'autres "bon sens" aussi à proposer à leur "collègue-présentateur".

b) La mise en place d'un projet de changement

Faisant suite au séminaire d'approche systémique centré sur l'observation, un deuxième séminaire, tirant parti des enseignements du premier et centré sur la notion de changement, a été proposé aux enseignants intéressés. Même si les notions de changement et la mise en place de projets sont des thématiques que j'aborde dans le contexte des formations initiales, elles ne font pas l'objet d'une approche stricte du modèle proposé par l'École de Palo Alto. D'autres approches y sont intégrées et je me référerai donc, pour cette partie, uniquement aux expériences de séminaires organisés dans le cadre de formations continues destinées aux enseignants ou à d'autres professionnels concernés par les questions de communication.

A) Les objectifs du deuxième séminaire

S'ils reprennent une partie des buts d'observation et de description d'un système déjà présents dans le premier séminaire, ils visent également à:

- intégrer des informations concernant la notion de changement dans les systèmes scolaires ou professionnels;
- préciser les buts que les participants souhaitent atteindre en tenant compte de l'analyse du système considéré;
- formuler et mettre en oeuvre un projet pour effectuer le changement recherché;
- trouver des options alternatives aux solutions vaines déjà tentées, notamment en étant capable d'effectuer des recadrages.

Commentaire: avec le recul, je peux constater que ces objectifs étaient très ambitieux compte tenu du temps à disposition (en général 24 périodes). par exemple parvenir à "voir autrement sa classe" avec les notions fournies par l'approche systémique demande déjà de

nombreuses applications; il en va de même pour ce qui concerne l'acquisition de certaines techniques que je vais signaler plus bas. La mise en oeuvre des projets, en particulier, n'a pas pu être réalisée dans le cadre du séminaire. Ce qui ne signifie pas que certains enseignants n'aient pas poursuivi et réalisé les perspectives dégagées durant le séminaire, plus tard, dans leurs classes, individuellement ou en équipe. C'est cette difficulté qui a fait émerger le désir de compléter cette deuxième approche par une troisième¹⁹⁶ centrée sur l'application au terrain et répartie sur un temps plus long. Par contre, une première étape d'acquisition de techniques destinées à favoriser les changements, ainsi que la formulation de projets à partir d'une situation problématique précisée, ont pu être atteintes.

B) Une approche du changement

La première séance était consacrée à l'apport d'informations sur la notion de changement telle qu'elle est envisagée par l'École de Palo Alto¹⁹⁷. Différents exemples et exercices ont été apportés à cette occasion.

Par la suite, une grande partie du séminaire a été consacrée à l'acquisition de techniques d'inspiration systémique. Par exemple la technique des *trois positions* favorise la prise de conscience de la place occupée par les protagonistes et facilite le changement de regard sur une situation, le travail sur le concept de *la grille des niveaux logiques* permet d'identifier les différents niveaux touchés par la problématique, enfin la technique du *recadrage* invite à modifier les prémisses qui fondent le contexte d'une situation¹⁹⁸.

Comme pour la description d'un système étudié dans le précédent séminaire, la préparation d'un changement demande aussi la prise en compte d'un certain nombre d'éléments:

- recueillir des informations qui permettent la description du système,
- élaborer une hypothèse de fonctionnement du système étudié,

¹⁹⁶ Un troisième séminaire a été proposé dans ce sens, dans le cadre de la formation continue des enseignants du canton de Neuchâtel. Il regroupait des enseignants intéressés à appliquer et à réaliser les projets mis sur pied dans le cadre du deuxième séminaire. Il s'est étalé sur une année scolaire à raison d'une rencontre par mois de manière à pouvoir suivre l'évolution des réalisations. C'est cette démarche qui a servi de prototype à la réalisation de la première recherche-formation présentée plus loin.

¹⁹⁷ Cf. la description qui en est faite dans la section 3.1.3, chapitre d.

¹⁹⁸ Les deux premières techniques citées, bien que d'inspiration systémique, ont été développées en programmation neuro-linguistique; j'en parlerai donc lorsque j'aborderai la section qui lui est consacrée. Quant au *recadrage*, il a déjà fait l'objet d'une présentation théorique. Cf. la section 3.1.3., chapitre d, à propos du changement 2.

- identifier la demande de changement visée par l'enseignant,
- mettre en évidence le "point système"¹⁹⁹ qui permettra d'initier et de construire le projet de changement,
- formuler le projet de changement en tenant compte des résultats concrets visés,
- mettre en oeuvre le projet.

***Commentaire:** généralement, les enseignants, intéressés à apporter un changement à leur pratique ne disposaient ni d'informations sur l'ensemble des éléments qui caractérisaient leur situation, ni de la maîtrise de tous ces éléments. Ce qui a presque toujours déclenché leur motivation au changement était soit un échec, soit une contradiction apparue entre les objectifs eux-mêmes, entre leurs objectifs et la réalité, ou entre leurs propres objectifs et ceux imposés par l'institution responsable. Leur réflexion était parfois aussi alertée par une difficulté inhérente à une tâche particulière.*

Il n'existe pas, bien entendu, de méthode toute prête qui permette de comprendre tous les problèmes, ni de les résoudre. Mais un certain nombre de démarches peuvent aider à approcher cela et je vais en décrire une, suivie lors du séminaire.

C) Présentation d'une démarche de changement

Je reprends ci-dessous les différents points constituant la fiche descriptive d'une situation pour un projet de changement. J'effectuerai un bref commentaire de chaque point et donnerai l'exemple réel d'un cas amené dans un séminaire de formation continue par une enseignante que je nommerai pour la circonstance Babette. Le séminaire était constitué de quatorze participants provenant de différents ordres et disciplines d'enseignement. Leurs expériences professionnelles variaient entre deux et vingt-cinq ans.

1. Description d'une situation concrète d'enseignement qui m'intéresse:

***Commentaire:** Il est demandé ici de préciser la problématique qui va faire l'objet de l'analyse. L'enseignant sera invité à donner des*

¹⁹⁹ Dans le contexte thérapeutique, Selvini (1980) définit le "point système" comme étant "le point nodal sur lequel convergent les rapports et les fonctions indispensables à la conservation d'un système particulier. Si l'on agit sur le "point-système", on garantit le maximum de productivité à l'intervention en ceci qu'on touche le centre de la relation. Inversement, une intervention quelle qu'elle soit, même si elle est construite dans une rigoureuse logique systémique, mais ne s'approche pas de ce point, demeure inefficace ou marginale; ou encore elle est propédeutique en ce sens qu'elle fournit, à travers les rétroactions, des informations sur l'approche du "Point-Système". Op. cit., p. 85.

précisions sur le contexte, sur les circonstances particulières, sur le type de relations établies entre les acteurs, sur les comportements spécifiques et leur expression (analogique, digital), sur les règles présentes ou présumées, sur la ponctuation des différents acteurs. Ces éléments seront évoqués par l'enseignant dans la limite de sa connaissance de la situation. Cette description centrée sur la problématique permet à l'enseignant de circonscrire le contexte, le système et les sous-systèmes qui vont faire l'objet de l'étude.

Je suis particulièrement attentif, à ce moment-là, à introduire dans le groupe, si nécessaire, une règle de respect²⁰⁰ concernant:

- le choix de la problématique (plus ou moins impliquante pour lui et pour le groupe) et des contenus (et des valeurs qui y sont associées) exposés par le participant;

- l'évidence de la problématique (parfois un problème exposé par un participant n'apparaît pas comme tel aux yeux d'un autre...)

Exemple: Babette est enseignante en classe enfantine (les élèves sont âgés de 5 à 6 ans). Sa classe de vingt élèves se trouve à côté d'une autre classe du même degré et toutes deux sont confinées dans un pavillon isolé. Ce dernier est situé dans un quartier tranquille d'une grande ville. Babette présente le problème qui l'intéresse en ces termes: "J'ai dans ma classe un élève, Lucien, qui se promène dans la classe les mains dans les poches toutes les fois que je laisse les élèves vaquer à des occupations individuelles librement choisies. Je ne supporte pas de voir Lucien ainsi, cela m'énerve, je lui dis vingt fois par jour de sortir les mains de ses poches en vain. Je ne sais pas quoi faire!" Elle ajoute que la situation est désagréable pour elle et que sa performance dans la classe s'en ressent. Après avoir précisé sa demande, à savoir une aide pour trouver de nouvelles options à sa situation, et discuté avec le groupe du temps qui allait être consacré à cette situation (une période), l'enseignante répond aux diverses questions de ses collègues, ce qui lui permet de préciser la situation: les autres élèves n'ont pas le même type de comportement que montre Lucien; dès que l'enseignante demande (sur différents tons) à ce dernier de sortir les mains de ses poches, il les enlève sans rien dire, mais recommence peu de temps après; la classe est plutôt tranquille, sauf lorsqu'il s'agit d'effectuer des rangements, et ne semble pas réagir particulièrement à la situation entre Lucien et sa maîtresse; les élèves de cet âge ont encore des difficultés à suivre des consignes,

²⁰⁰ En suivant la perspective systémique, la réalité est conçue comme construite et subjective. Il en découle qu'un acteur d'un système ne détient pas à lui seul la vérité sur la réalité. L'attitude du respect de la représentation de la réalité de chacun semble être la mieux indiquée dans un contexte de ce type. Ce qui ne signifie d'ailleurs pas que l'on ne puisse pas dans le groupe discuter ou opposer d'autres représentations à l'acteur qui donne sa version des faits, mais la responsabilité de maintenir ou non sa représentation et les croyances qui y sont associées lui incombe en dernier ressort.

mais en ce qui concerne la règle de ne pas mettre les mains dans ses poches, Lucien semble le seul à la transgresser systématiquement.

2. Comment se situe, pour soi et pour les autres, la problématique dans la hiérarchie des types logiques?

Commentaire: j'ai indiqué dans la partie théorique que les systémiciens se sont attachés à déterminer les différents niveaux auxquels peut participer une situation. Bateson en a fourni un exemple en hiérarchisant les niveaux d'apprentissage. D'autres ont mis en évidence les niveaux de responsabilité différents que des acteurs occupent dans un système. La perspective²⁰¹ signalée par la question ci-dessus se rapporte, elle, au domaine de la représentation de la personne considérée en tant que système. Six niveaux sont représentés:

- celui de la mission, qui représente le niveau le plus élevé; il correspond à une supracroyance que peut avoir par exemple un individu sur le rôle qu'il entend jouer dans la société;
- le cinquième niveau, celui de l'identité, représente le niveau organisateur central auquel sont soumis les autres niveaux; il signale des modifications qui touchent essentiellement l'image de soi;
- le quatrième niveau, celui des croyances et des valeurs, correspond aux opinions, aux causes subjectives qui ne sont que rarement remises en question et qui fondent la mise en place de comportements et d'attitudes manifestés par un individu;
- les capacités constituent le troisième niveau; elles se rapportent aux stratégies acquises que peut activer un individu en fonction d'un but et d'un contexte donné;
- le deuxième niveau, celui appelé comportement, cadre avec le registre d'actions et de réactions verbales ou non-verbales spécifiques qu'une personne peut manifester;
- le contexte, qui représente le premier niveau, prend en compte les éléments de temps, d'espace, d'objets qui environnent le système concerné et qui permettent de l'identifier; l'illustration de ce niveau peut faire l'objet d'un schéma du système.

La grille que constituent ces niveaux logiques est utile pour rechercher et pour décrire les éléments du problème qui sont en interaction avec le "point système" dont j'ai parlé plus haut. Il est demandé au présentateur de donner sa perspective et celle qu'il connaît ou présume chez les autres acteurs (élèves, parents, collègues, etc.). Cette double perspective permet de repérer également des différences ou des contradictions

²⁰¹ Comme mentionné plus haut, je détaillerai cette perspective et la technique qui en découle dans la section présentant la programmation neuro-linguistique (4.1.3.)

existant éventuellement entre les acteurs en présence et permet le cas échéant d'identifier un ou des niveaux où une information manque.

Exemple: la grille des niveaux logiques a été complétée de la manière suivante par l'enseignante Babette:

NIVEAUX	ENSEIGNANTE	ELEVE/CLASSE
Mission		
Identité		
Croyances	- Un élève qui a les mains dans les poches montre qu'il ne veut pas travailler.	- ?
Capacité		
Comportements	- Elle dit sur différents tons: "Sors les mains de tes poches!" - Elle s'énerve. - Elle ne sait pas quoi faire.	- Lucien se promène les mains dans les poches. - Il dit ne pas savoir quoi faire.
Contexte		

La discussion qui a suivi la présentation du tableau dressé par Babette a fait ressortir que le "point système" devait se situer vraisemblablement aux niveaux des comportements et des croyances. Il a été relevé qu'il manquait l'information concernant la croyance que Lucien associait à son comportement de "mains dans les poches."

3. Description concrète, sous contrôle, de l'objectif souhaité

Commentaire: il s'agit de désigner, sous cette rubrique, les objectifs concrets, c'est-à-dire décrits en termes vérifiables et comportementaux (par exemple organiser un entretien, téléphoner aux parents pour prendre des informations sur telle question, etc.). De plus, l'idée d'être

attentif à ce que l'objectif soit "sous contrôle" permet d'éviter de viser des buts utopiques sur lesquels le présentateur n'a aucune prise (par exemple souhaiter que tel élève participe à la leçon, quoi que l'enseignant fasse; ce n'est que l'élève qui peut choisir, s'il le désire, de participer à un cours). Le point 3 se construit par rapport à la problématique évoquée en 1. Il devrait y avoir correspondance entre les deux points.

Exemple: dans un premier temps, Babette a mentionné qu'elle souhaitait que Lucien ne mette plus les mains dans les poches en classe. Puis, corrigeant "le tir" après les rires de ses collègues, elle proposa que Lucien trouve une activité qui le stimule. Suite à une discussion avec l'ensemble des participants, il s'est avéré que les deux propositions faites n'étaient pas sous le contrôle de Babette et que la deuxième amenait une dimension nouvelle dans la problématique, à savoir que Lucien était peut-être, selon ses propres termes, "paresseux" (comportement qui pourrait être considéré au niveau de l'identité de la grille ci-dessus, dans la mesure où cette caractéristique semble faire partie de l'élève!) De plus, la question de l'agacement de l'enseignante à la vue de ce comportement n'a pas été évoquée. L'enseignante a proposé une nouvelle formulation de ses objectifs, à savoir "qu'elle chercherait à identifier les besoins de Lucien en dialoguant avec lui et en l'observant."

Il est à noter qu'à cette phase, Babette ne remet pas en question sa croyance sur le lien qu'elle établit entre l'oisiveté et les mains dans les poches, malgré une discussion qui a eu lieu dans le groupe à ce sujet.

4. Inventaire des solutions déjà essayées:
 - a) qui n'ont donné aucun résultat

Commentaire: comme déjà signalé, cette activité a l'avantage d'identifier la manière dont l'un des acteurs du système perçoit le problème et comment se met en place, à partir de solutions fondées sur une perspective, une relation particulière dans le système. Rappelons par ailleurs que, selon un principe analogue à ceux évoqués dans la théorie des groupes²⁰², ces solutions maintiennent le système en place.

Exemple: l'enseignante mentionne "qu'elle répète vingt fois par jour à Lucien de sortir les mains de ses poches" et qu'elle le dit avec toutes sortes de tonalités (implorante, fâchée, amusée, sarcastique, neutre, menaçante, etc.) Elle indique également qu'elle a grondé cet élève à plusieurs reprises. De plus, lorsqu'elle est vraiment excédée et qu'elle "ne peut plus le voir ainsi", elle le met au "coin".

²⁰² Cf. à ce sujet l'option de changement 1 présentée dans la section 3.1.3., chapitre d.

b) solutions qui ont donné des résultats partiels

Commentaire: il s'agit de solutions trouvées par l'un des acteurs et qui modifient en général pour une courte durée ou partiellement la situation avant de revenir au statu quo. J'ai remarqué que ces solutions étaient généralement essayées sans suffisamment de conviction dans les résultats escomptés, ou alors n'étaient essayées qu'une seule fois, puis abandonnées parce que n'apportant pas immédiatement le changement recherché. Ces solutions donnent parfois aussi des idées, ou des pistes pour trouver de nouvelles options dans la phase de formulation du projet de changement.

Exemple: Babette se souvient avoir essayé une fois de demander à Lucien d'aller réaliser un bricolage à l'espace prévu à cet effet, alors que l'élève se promenait une nouvelle fois les mains dans les poches. Elle se rappelle que Lucien s'était enthousiasmé dans un premier temps; dix minutes plus tard, lorsque l'enseignante s'était approchée de l'espace bricolage, Lucien ne s'y trouvait plus et son activité était à moitié réalisée.

5. Formuler un projet de changement dans la perspective de le mettre en oeuvre

Commentaire: je propose dans cette rubrique un tableau récapitulatif des informations glanées dans les étapes précédentes et formulées de manière à favoriser l'initiation de la mise en oeuvre dans le terrain.

a. Première partie du tableau (cf. le tableau représenté dans l'exemple ci-dessous): les critères de vérification du changement.

Le présentateur est invité à se reporter au contenu du point 3 (l'objectif sous contrôle) et à celui du point 1 (la problématique) pour pouvoir formuler les critères qui lui indiqueront de manière certaine qu'il a atteint ses objectifs. Cette façon particulière de formuler non plus des buts mais les résultats concrets recherchés, voire l'anticipation des effets produits sur l'acteur, est empruntée à une technique, issue du modèle de la programmation neuro-linguistique, intitulée "La formulation d'objectif"²⁰³.

b. Deuxième partie du tableau: le choix du niveau de changement

Cette rubrique renvoie le participant au contenu du point 2 (la grille des niveaux logiques). L'observation des niveaux concernés par la problématique, la prise en compte des informations présentes et

²⁰³ Cette technique sera détaillée dans la section 4.1.3.

absentes donnent une idée sur le ou les niveaux qui pourraient marquer "le point-système" sur lequel faire porter l'action de l'enseignant.

c. Troisième partie du tableau: les étapes et déroulement de la mise en oeuvre.

En tenant compte des éléments qui ont été inscrits dans les deux premières parties et en prenant en compte le contenu du point 4 (l'inventaire des solutions déjà essayées), le présentateur définit les étapes chronologiques de son action par rapport au changement visé. La stratégie pédagogique qui sera appliquée va donc prendre en considération les objectifs, les critères de validation de ces derniers, les contraintes inhérentes au système et à son contexte et les ressources mobilisables dans le système et hors de celui-ci.

d. Quatrième partie du tableau: les options à la stratégie choisie

Différents chemins peuvent permettre d'atteindre un même objectif. Il peut être intéressant, avant d'entrer dans la phase d'action de la réalisation du projet, d'imaginer plusieurs pistes, différentes stratégies afin de préparer l'enseignant à une certaine souplesse d'application des moyens choisis. S'il n'y a pas a priori de bons ou de mauvais objectifs, par contre, il peut y avoir de bonnes ou de moins bonnes stratégies qui seront déterminées en fonction des résultats obtenus mis en regard des critères retenus. Une façon d'imaginer d'autres trajets pour rejoindre l'objectif recherché est de reprendre le point 2 et d'envisager de faire intervenir le changement à un autre niveau que celui initialement visé.

Exemple: Le schéma²⁰⁴ qui figure ci-dessous reprend les quatre éléments décrits et indique, pour chacun, les éléments de réponse qu'a arrêtés Babette en fin de processus et de discussion sur sa situation:

²⁰⁴ J'ai employé ce schéma comme une grille de réflexion pratique lors des séminaires de systémique. Le choix de la forme en fer à cheval de la figure ci-dessous n'a qu'une valeur technique: elle facilite le travail de mémorisation de l'ensemble de la situation. De même, la présentation à gauche du schéma des points b) et a) me permet d'identifier les éléments du processus qui priment sur le déroulement c) et les options d).

b. Choix du niveau de changement

- Identité: besoins de Lucien.
- Capacité: pour elle, gérer un entretien individuel.
- Capacité: pour lui, imiter une activité proposée, éventuellement, créer à partir de celle-ci.

c. Etapes, déroulement

- Préparation de l'entretien.
- Exploration avec l'élève de ce qui peut l'intéresser.
- Observation fine de l'élève.
- Consignes par étapes + surveillance de l'activité.

Exemple du projet de Babette

- Elle aura organisé un entretien avec Lucien. Elle verra et entendra comment il répond à ses questions centrées sur ses besoins.
- Elle lui donne des consignes et elle voit s'il les suit.

- Croyance: reconsidérer le lien établi entre "paresse" et "mains dans les poches".
- Capacité: Intégration de Lucien dans une activité de groupe.

a. Critères de vérification du changement

d. Options à la stratégie de changement

Commentaire: l'exemple donné ci-dessus ne reflète que partiellement le travail effectué par Babette et l'ensemble du groupe. par exemple les perspectives envisagées que Lucien pouvait peut-être s'ennuyer ou ne pas savoir comment faire pour s'occuper, et celle que son comportement pouvait être une forme de demande implicite d'aide à l'enseignante pour résoudre les situations où les élèves sont laissés libres de s'occuper comme ils l'entendent, se sont construites progressivement, suite à l'observation de la situation, à l'écoute des différents avis du groupe, à la prise en compte des craintes de Babette, etc. De même, l'idée, dans l'étape d., des options, de reconsidérer la croyance de Babette qu'elle a elle-même proposée à la fin, avait été émise par certains participants du séminaire au tout début du processus d'analyse et n'a donc finalement "resurgi" qu'après toute une phase de "mise en veilleuse".

Épilogue de cet exemple: Babette a rapporté dans la séance suivante, quinze jours plus tard, qu'elle avait pu mettre en place le projet préparé ensemble. Bien que Lucien n'ait pas été très loquace durant l'entretien qui a eu lieu, l'enseignante en a conclu que l'hypothèse de la demande d'alde cachée à laquelle elle réagissait si vivement lui semblait la plus plausible. Elle a mis en place une étape, qui avait été discutée en séminaire, qui a consisté à lui demander qu'il fasse des demandes

directes lorsqu'il se trouve dans cette situation. Lucien semblait être en train d'acquiescer cette capacité au moment où Babette a restitué les faits. Par ailleurs, cette dernière constate que l'élève met moins souvent les mains dans ses poches et que de toute manière elle prête moins attention à ce comportement qui d'ailleurs ne provoque plus chez elle l'irritation ressentie et décrite au début de la démarche²⁰⁵.

D) Conclusion

Toutes les situations présentées dans les séminaires de deuxième niveau n'étaient pas nécessairement d'apparence aussi simple à traiter que celle donnée dans cet exemple, ni le déroulement et la mise en application si facilement réalisés. D'ailleurs, je n'ai eu que pour quelques cas des informations sur les mises en œuvre des projets et sur les résultats obtenus. Ceci étant dû à la forme de ces séminaires étendus sur une période d'un mois et demi, ce qui rendait les retours et l'exploitation des essais des enseignants impossibles. C'est, comme déjà mentionné, ce qui m'a motivé pour proposer un séminaire III, puis la mise en place de la première recherche-formation présentée plus loin.

En ce qui concerne les résultats, comme pour les séminaires de niveau I, les participants, lors des bilans de fin de séminaire, ont exprimé, dans leur ensemble et de manière globale, une satisfaction en regard de l'apprentissage accompli et de la démarche entreprise ensemble. En ce qui me concerne, les projets issus de l'analyse des situations présentées me sont apparus intéressants et capables d'offrir de réelles alternatives aux solutions essayées.

Ceci dit, je souhaite mettre en évidence quelques éléments d'enseignement tirés de cette démarche:

- Le rôle du formateur dans cette démarche présente plusieurs facettes; il demande de mettre en application différentes capacités:
 1. il enseigne, avec les moyens qui lui semblent adéquats, dans un cadre de formation continue d'adultes, différentes notions sur le changement, sur l'approche systémique;
 2. il facilite les apprentissages des participants, c'est-à-dire qu'il veille à ce que les buts du séminaire puissent rencontrer les buts personnels

²⁰⁵ La compréhension de ce cas peut s'inscrire également dans la perspective du phénomène des attentes en pédagogie. Selon cette référence, les attentes croisées qu'ont les différents partenaires de la relation pédagogique, les uns par rapport aux autres, déterminent la construction de la relation maître - élèves. Les attentes peuvent également contribuer à modifier les attitudes des uns et des autres, en particulier vis-à-vis de l'apprentissage. Voir à ce propos les travaux de Marc (1984).

des participants et, le cas échéant, il facilite pour ces derniers la tâche de formulation d'attentes spécifiques;

3. il gère en partie les échanges et les interactions au sein du groupe, c'est-à-dire qu'il prend des mesures, ou en propose, qui permettent aux participants de pouvoir s'exprimer dans un climat de tolérance (je pense par exemple à la négociation et à l'instauration de règles de fonctionnement au sein du groupe, ou encore à la mise en place d'activités qui permettent aux participants de mieux se connaître et de se situer les uns par rapport aux autres, etc.);
 4. il guide le présentateur dans la démarche proposée ci-dessus; en ce sens, il veille à ce que ce dernier d'une part respecte le contrat de départ (demande formulée, durée négociée) et d'autre part réponde aux questions qui structurent la démarche; le formateur est parfois amené à préciser avec le présentateur le but professionnel de la démarche, qui se distingue de buts qui concernent le développement personnel (cf. à ce propos à la fin de la section 3.2.1.1., la distinction faite entre les demandes "sociales" et "thérapeutiques");
 5. il régule les échanges entre le présentateur et les participants du groupe; il s'agit souvent dans ce cas de modérer certaines interventions ou questions que ne peut, par exemple envisager un présentateur à un moment donné (cf. dans l'exemple décrit ci-dessus, c'est le cas de Babette qui conçoit d'aborder la problématique aussi au niveau des "croyances" en fin de parcours, alors que des participants le lui avait suggéré assez tôt dans la démarche);
 6. il effectue des liens entre ce qui peut se dérouler dans le groupe et des éléments de communication abordés sur un plan théorique;
 7. il doit concilier, pour lui-même, les différentes facettes exposées tout en tenant compte de ses propres prérogatives ou besoins... Ceci dit, un point me semble important pour réaliser la conciliation mentionnée, à savoir la capacité à se mettre périodiquement durant le séminaire en position de recul, ceci afin d'évaluer la situation présente et de permettre des prises de décision sur la suite du déroulement du séminaire.
- Le rôle du groupe est tout aussi essentiel dans la réalisation de cette démarche:
 1. il élargit la problématique exposée par la juxtaposition des remarques ou d'exemples apportés par les participants (il n'est pas rare, par exemple que les participants signalent au présentateur qu'ils ont vécu dans leur classe une problématique semblable ou présentant des similitudes avec celle exposée);
 2. par les demandes de précision faites par les participants, le présentateur est invité à être plus clair et à évoquer des éléments qu'il ne signale pas spontanément soit parce que il n'y attache pas d'importance, soit parce que, pour lui, cet élément est évident;

3. il ressort dans les bilans de fin de séminaire que les présentateurs apprécient le soutien affectif et intellectuel qu'ils reçoivent de la part de leurs collègues durant la démarche; le soutien est ressenti de par les marques d'intérêt que montrent les participants à la suite des questions, des tentatives de compréhension, des recherches d'options alternatives aux solutions déjà essayées, du partage des sentiments qu'évoque la situation présentée;
 4. le groupe de participants donne, de par la variété des points de vue représentés et des hypothèses de fonctionnement que chacun est amené à faire, une grande richesse d'interprétations nouvelles de la réalité par rapport à celle que le participant s'est faite de sa situation;
 5. le groupe permet aussi une distanciation possible, un temps de respiration dans la relation privilégiée qui se crée durant la démarche entre le formateur et le présentateur. Le premier peut, dans les moments où interviennent les participants, prendre du recul par rapport à ce qu'expose le présentateur ou par rapport au fonctionnement du groupe, le second est invité à "essayer" différents regards de par les questions variées qui lui sont adressées.
- Les acquisitions des participants du groupe. Chaque participant qui suit la démarche d'un collègue présentateur a la possibilité de mieux cerner:
 1. comment est traitée par un collègue une situation problématique, qu'il a peut-être rencontrée ou qu'il peut être amené à rencontrer;
 2. comment relier certaines notions théoriques avec des faits concrets exposés, sans être directement impliqué, donc en pouvant envisager les situations comme des exemples démonstratifs;
 3. comment ses interventions (questions, suggestions, points de vue, hypothèses) peuvent éclairer ou non la représentation qu'il se fait de la situation ou que s'en fait le présentateur;
 4. comment d'autres collègues non impliqués directement dans le processus interviennent et quels sont les effets qui en résultent par rapport aux objectifs de départ;
 5. comment le formateur guide la démarche et gère le processus de groupe.
 - Le rôle du présentateur. De par la situation qu'il accepte d'exposer, de par la démarche qu'il s'engage à suivre, il permet à l'ensemble des participants et à lui-même:
 1. d'actualiser et d'individualiser des données théoriques sur la communication et le changement;
 2. d'acquérir une démarche lui permettant de penser autrement une situation qui résiste aux changements qu'il a mis en oeuvre;
 3. de prendre connaissance d'autres points de vue que le sien sur une problématique qui le concerne et ainsi enrichir sa représentation de la réalité;

4. d'entendre et d'évaluer des alternatives aux solutions qu'il a entreprises;
5. de mettre sur pied l'ébauche d'un projet de changement satisfaisant pour lui;
6. de s'impliquer personnellement dans sa formation face à un groupe de pairs, ce qui implique aussi de gérer les relations qu'il entretient avec les autres dans un cas aussi particulier;
7. enfin de prendre conscience de croyances, de capacités, de comportements (lui appartenant ou appartenant aux autres) qui peuvent limiter ou empêcher certains changements souhaités.

Les séminaires de systémique I et II présentés ici m'ont permis en particulier d'élaborer une démarche qui me semble utile à la formation des enseignants. Il s'agissait dans un premier temps de répondre au problème de la complexité des situations scolaires que rencontre tout enseignant, soit de trouver le moyen de mieux comprendre ce que le praticien fait et ce que font les autres dans leur classe. Dans cette optique, il est apparu essentiel d'être doté d'une grille de lecture de la réalité qui permette de percevoir l'ensemble des paramètres du système et donc d'avoir une vue élargie des situations vécues et étudiées.

Dans un deuxième temps, il s'agissait de pouvoir modifier ce qui peut l'être, à savoir d'échafauder des projets qui introduisent des changements positifs qui ne soient pas rejetés par le système et qui permettent de mieux réaliser des objectifs visés, le choix du point d'intervention étant dans cette étape particulièrement important pour débiter une action.

C'est dans le désir de pouvoir suivre cette action si soigneusement préparée, mais dont la réalisation n'était pas possible dans la forme prévue par les séminaires, et dans de le même état d'esprit qu'ont été mis sur pied d'autres dispositifs de formation qui seront présentés dans les sections 4.3. et 4.4.

4.1.2. L'analyse transactionnelle

Introduction

Parmi les différents modèles qui ont servi de référence aux différents groupes de formation d'enseignants²⁰⁶ que j'ai conduits, l'analyse transactionnelle vient en bonne place. J'ai d'ailleurs pu constater que, durant ces quinze dernières années, ce modèle s'est fort bien implanté en Suisse romande²⁰⁷, notamment dans les milieux proches de l'éducation.

En ce qui concerne les recherches-formations que j'ai entreprises pour la thèse présente, bien que les notions théoriques et les techniques d'observation ou d'analyse apportées étaient centrées sur l'approche systémique et sur la programmation neuro-linguistique, il n'était pas rare que des éléments théoriques et des grilles d'analyse appartenant au modèle de l'analyse transactionnelle fussent introduits en fonction des besoins liés à une situation rencontrée par un participant. Je notais à ces occasions que je pouvais compter, dans ce domaine, sur une connaissance de base suffisante chez la plupart des participants pour que je puisse m'y référer sans craindre de devoir perdre trop de temps à donner des explications théoriques approfondies ou à introduire dans le détail des concepts nouveaux. La référence à des notions d'analyse transactionnelle, dans le contexte des groupes de recherche-formation, se faisait le plus souvent lorsqu'il s'agissait de donner une explication sur l'origine possible d'un phénomène relationnel vécu ou observé²⁰⁸.

²⁰⁶ J'ai eu la possibilité de conduire, entre 1984 et 1989, seul ou en coanimation, différents groupes (enseignants, parents, éducateurs spécialisés, professionnels exerçant une activité liée à la santé) dont le contenu était centré sur des notions d'analyse transactionnelle. Je pense, par exemple, à un groupe d'enseignants secondaires de Colombier, que j'ai suivi durant près de deux ans à raison d'une rencontre mensuelle, et dont l'objectif de formation était d'introduire des notions d'analyse transactionnelle et de systémique utiles à l'éclaircissement de situations scolaires rencontrées par les participants.

²⁰⁷ Ce phénomène n'est d'ailleurs pas uniquement observé en Suisse romande, mais sur l'ensemble du territoire suisse et dans le monde occidental en général. Cf. à ce propos les chiffres publiés par l'I.T.A.A., organisme international qui regroupe les différentes associations nationales d'analyse transactionnelle. Selon l'I.T.A.A., il y avait en 1985 4426 membres dans le monde, dont plus de trois mille étaient certifiés en analyse transactionnelle. Cf. à ce propos Hostie (1987). Au début des années 1990, l'Association d'analyse transactionnelle européenne (E.A.T.A.) s'est séparée de l'organisation faitière (I.T.A.A.). L'association européenne faisait état, à la fin 1996, de 4793 membres, alors que l'I.T.A.A. recensait de son côté, au début 1997, 2500 membres.

²⁰⁸ Par exemple, un participant décrivait les échanges à caractère stéréotypé qu'il vivait en classe avec un groupe de garçons. La référence à l'analyse

d'établir une hypothèse sur la réalité psychique sous-tendue par le comportement particulier d'un individu²⁰⁹, ou de présenter une alternative à la croyance d'un participant sur un phénomène de communication vécu²¹⁰.

Les notions d'analyse transactionnelle que je vais introduire ci-dessous sont celles que j'ai présentées le plus souvent dans les différents groupes de formation d'enseignants²¹¹ que j'ai eu la possibilité d'animer. La plupart du temps, ces notions étaient introduites dans le contexte de cours portant sur la relation pédagogique, sur l'évaluation, sur la motivation, sur la compréhension et sur la résolution de conflits issus du cadre scolaire.

a) Origine de l'analyse transactionnelle

A. Le père fondateur

L'origine de l'analyse transactionnelle est à chercher auprès de son père fondateur, Éric Berne (1910 - 1970), docteur en médecine et en chirurgie et psychiatre²¹². Petit-fils d'immigrés polonais et russe installé au Canada au cours du siècle passé, Berne est sans doute influencé par deux figures parentales: son père²¹³, et la conception qu'il avait de la médecine, et plus tard, Freud, ses travaux et ses découvertes en psychanalyse. Chez le premier²¹⁴, il va puiser sa motivation à "guérir"²¹⁵

fonctionnelle des états du moi (cf. plus loin) des différents protagonistes permit un éclaircissement de ce qui se jouait entre eux.

²⁰⁹ Par exemple, une participante cherchait à comprendre les motifs de comportements agressifs à l'égard de l'entourage scolaire de l'un de ses élèves. Je mentionnais à cette occasion les notions de *jeux* et de *scénario* pour expliquer ce qui pouvait se passer entre cet élève, ses camarades et elle-même. Je présenterai ces notions plus loin.

²¹⁰ Par exemple, un participant s'étonnait des réactions émotionnelles de l'un de ses élèves, à son sens excessives, toutes les fois qu'il lui adressait des remarques sur l'accomplissement de son travail. Grâce à la notion de signes de reconnaissance (notion mentionnée plus loin en note), nous pouvions distinguer comment les remarques en question pouvaient être reçues par cet élève et le sens différent qu'elles pouvaient prendre pour lui.

²¹¹ Je me référerai notamment aux textes de présentation que j'emploie actuellement dans le cadre des cours et séminaires que j'anime dans les formations initiales des enseignants vaudois (SPES de Lausanne), neuchâtelois, jurassien et bernois (Sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel).

²¹² Cheney (1977) mentionne qu'entre 1941 et 1947 Berne entreprend une formation de psychanalyste à l'Institut Psychanalytique de New-York, et entre en analyse avec Paul Federn. En 1947, il entreprend pendant deux ans une analyse didactique avec Erik Erikson.

²¹³ Son père, David H. Bernstein était médecin. Ce dernier est décédé des suites d'une tuberculose à trente-huit ans alors que son fils avait onze ans. Sa mère, qui dès lors l'éleva seule avec sa jeune soeur, était éditrice et auteure.

²¹⁴ Steiner (1977) souligne l'importance des valeurs fondamentales que le père de Berne a transmises à son fils. Steiner relève que la dédicace de son livre *Analyse*

ses patients et à trouver une cure à la fois efficace, qui donne des résultats vérifiables et reconnus, et accessible à tous, c'est-à-dire d'une compréhension facilitée et d'un coût accessible à chacun. Du second, il prendra la théorie psychanalytique comme support de son activité de thérapeute, puis de ses propositions théoriques. Dans un premier temps, Berne cherche à "opérationnaliser la psychanalyse". Puis, suite à un désaveu de l'association de psychanalyse²¹⁶, il orientera ses travaux vers la constitution d'une nouvelle forme de thérapie qu'il nommera, vers la fin des années cinquante, *l'analyse transactionnelle*. Son approche se distingue de la cure psychanalytique sur deux plans au moins, celui du traitement des patients, qui s'effectue non plus uniquement individuellement, mais le plus souvent en groupe, et celui de la fonction du thérapeute qui passe d'une "écoute abstentionniste", pour permettre au patient de se découvrir lui-même et par lui-même, à une "écoute active"²¹⁷, où le thérapeute interagit

transactionnelle et psychothérapie (1971) comportait la mention suivante: "In memoriam Patris Mei David, Medicinae Doctor et Chirurgiae Magister, atque Pauperibus Medicus, Montréal, Canada 1882-1921." C'est en prenant la citoyenneté américaine en 1938 qu'Éric Lennard Bernstein a abrégé son nom en Éric Berne.

²¹⁵ Berne décrit les caractéristiques du vrai médecin dans son livre sur la psychothérapie de groupe (1966): "1. Un "vrai médecin" s'orienté pendant toute sa formation vers la guérison de ses patients. C'est là son souci primordial, qui commande sa pratique. 2. Un "vrai médecin" est capable de planifier son traitement. A chaque étape il sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait. 3. Un "vrai médecin" distingue nettement la recherche et l'expérimentation du traitement thérapeutique. Recherche et expérimentation sont au service du traitement. 4. Un "vrai médecin" est pleinement responsable du bien-être de ses patients." Il précise plus loin qu'il ne réserve pas le titre de "vrai médecin" aux seuls docteurs en médecine. Cf. Hostie (1987) pp. 27-28.

²¹⁶ Hostie (1987) relate que la relation qu'a entretenue Berne avec la psychanalyse durant toute sa vie a été empreinte d'ambiguïté. En effet, après quinze années passées à se former en psychanalyse et à travailler à partir de ses préceptes, Berne s'est, selon des propos qui lui sont attribués, séparé de la psychanalyse dans les termes les plus amicaux. Hostie mentionne Dusay qui relate dans le détail la rencontre de Berne avec l'Association de psychanalyse de San Francisco. A la remarque: "Nous pensons que vous ne faites pas de psychanalyse", Berne avait répondu en souriant: "Vous avez raison!". Ses proches, selon Hostie, laissent entendre un autre son de cloche: "En un premier temps, Berne a été désarmé. Puis, avec réalisme, il s'est rendu à l'évidence: la manière dont il systématisait ses découvertes n'entraînait pas dans la ligne de la psychanalyse classique." Op. cit. p. 24. Il est à relever toutefois que Berne soutiendra jusqu'au bout ses liens avec la psychanalyse. Berne (1972) dans un livre posthume mentionne: "La doctrine de l'analyse du scénario n'est pas étrangère à la psychanalyse et n'en est pas même indépendante. Elle en est un prolongement. (...) Les analystes du scénario souscrivent aux doctrines de Freud dans leur entier. Ils désirent simplement y ajouter quelque chose à la lumière d'une expérience nouvelle (...) L'auteur de ces lignes partage entièrement les vues de Freud sur l'instinct de mort et l'omniprésence de la compulsion de répétition. Les analystes transactionnels croient à l'inconscient." Op. cit. pp. 332-333.

²¹⁷ Selon Hostie (1987) "l'écoute active de Berne procède par étapes: il signale à son patient les indices qu'il perçoit, en vérifie avec lui l'orientation. Il les insère, toujours sous bénéfice d'inventaire, dans le cadre de référence élaboré ensemble.

avec le patient en lui livrant ses observations et en construisant avec lui une compréhension globale de sa personne et de ses comportements. C'est de cette pratique qu'émergera l'analyse transactionnelle ou analyse des transactions, c'est-à-dire l'analyse globale des échanges entre les personnes. En ce sens, l'analyse transactionnelle est une théorie qui relève de la clinique mais s'inscrit aussi dans le champ de la psychologie sociale et relève plus particulièrement de la psychologie humaniste dans le prolongement des travaux de Maslow (1954) et de Rogers (1973).

B. Une théorie de la communication

L'analyse transactionnelle permet, d'une part, une approche et une compréhension de l'individu et, d'autre part, une étude et une prise en compte des mécanismes qui régissent les interactions entre les individus. Comme le mentionne Ramond (1989), l'un des buts que Berne a fixé au développement individuel et social était l'*autonomie*, définie comme la capacité à être spontané, conscient et intime²¹⁸ avec les autres.²¹⁹ C'est par l'analyse structurale du sujet et par l'étude psychodynamique des relations interpersonnelles, ou des transactions, que cette théorie invite à une prise de conscience du fonctionnement des individus et de leurs motivations. Les concepts que l'analyse transactionnelle propose se veulent opérationnels, c'est-à-dire qu'ils sont fondés sur l'analyse des comportements observables par chacun et qu'ils sont orientés de manière à favoriser la compréhension et l'action de l'individu. Vergnaud et Blin (1987) précisent que "l'originalité et la force de cette théorie tiennent à ce que la plupart des personnes qui en ont besoin peuvent s'approprier et appliquer, de façon responsable, ses techniques et ses procédures pour comprendre et améliorer leurs comportements, leurs relations et leur communication."²²⁰

C. Les principaux concepts

Berne a développé plusieurs grilles d'analyse de la personnalité et des interactions sociales. Elles fondent les concepts de base de l'analyse transactionnelle et seront présentées plus en détail plus loin:

Au fur et à mesure que le patient avance, Berne le stimule à procéder de même pendant les intervalles entre les entretiens individuels ou de groupe, jusqu'au moment où le client est capable d'en faire autant seul, même en arrêtant sa cure. Cette écoute est active parce que structurante. Elle reste cependant non directive parce qu'elle invite sans cesse à la vérification des indices relevés et des structurations proposées. De plus, elle laisse au patient l'entière responsabilité de se servir ou non des découvertes faites." Op. cit., pp. 47-48.

²¹⁸ Berne (1972) définit l'*intimité* comme étant des "échanges d'expression émotionnelle exempts de jeux et d'exploitation".

²¹⁹ Op. cit., p. 21.

²²⁰ Op. cit., p. 3.

- *Les états du moi* - l'analyse structurale ou analyse des processus intrapsychiques;
 - l'analyse fonctionnelle ou analyse des processus inter-personnels.
- *Les transactions* ou analyse des types d'échanges interindividuels.
- *Le scénario* ou l'analyse du schéma global de la vie qu'un individu a construit et renforcé depuis sa petite enfance, et dans lequel sont "inscrites" ses manières actuelles d'être et de faire.
- *Les jeux psychologiques* ou l'analyse des stratégies inconscientes de la communication à partir d'échanges spécifiques, répétitifs, qui aboutissent à ce que les interlocuteurs éprouvent des sentiments négatifs.

D. Les principaux champs d'application

Berne a élaboré sa théorie et affiné ses concepts à partir d'une expérience clinique. Le domaine d'origine et de prédilection de l'analyse transactionnelle est donc le *développement des personnes*. Il comprend la psychothérapie individuelle et en groupe, le conseil en carrière professionnel.

L'approche des entreprises ou des institutions appréhendées comme des organismes humains a permis à l'analyse transactionnelle d'apporter une contribution importante *au développement des organisations*. Différents secteurs sont concernés: l'analyse qualitative d'une entreprise ou d'un service, l'amélioration des relations interpersonnelles, l'analyse des ressources humaines dans une institution, l'analyse et la résolution de conflits, l'analyse de négociations, l'analyse des communications externes et internes, la cohésion et la motivation d'équipes professionnelles, etc.

L'éducation constitue également un champ privilégié où l'analyse transactionnelle, par l'entremise de ses grilles de lecture et d'intervention, peut donner un éclairage précieux. En ce sens, différents domaines peuvent être investis. Je relève:

- en ce qui concerne l'école: les relations entre les différents partenaires scolaires, l'enseignement, l'apprentissage, la motivation, l'évaluation;

- en ce qui concerne la formation continue: la conduite de réunion, la prise de décision, la supervision, la formation de cadres et de formateurs, l'animation d'équipes, la résolution de conflits, etc.;

- en ce qui concerne la guidance: l'assistance sociale en général, les conseils conjugaux et parentaux.

b) Notions de base

Le but du chapitre qui suit est de présenter, outre les concepts centraux de l'analyse transactionnelle mentionnés ci-dessus, les notions que j'ai

introduites dans le cadre des différentes formations et recherches destinées à des enseignants en formation initiale ou en formation continue. La présentation, dans ce type de contexte, des quatre concepts de base permet, d'une part, de développer un langage commun, de référence pour le groupe de formation et, d'autre part, de favoriser une description précise de tout événement scolaire étudié ou amené par un participant.

A. Les états du moi

Selon Berne (1971) "un état du moi peut se décrire phénoménologiquement comme un système cohérent de sentiments liés à un sujet déterminé, et opérationnellement comme un système cohérent de types de comportements; de façon pragmatique, il s'agit d'un système de sentiments qui détermine un système correspondant de types de comportements."²²¹

Il s'agit du concept fondateur de la théorie. Berne s'est intéressé, durant les séances de thérapie avec ses clients, aux différentes attitudes et comportements que ces derniers présentaient. Il a tenté de trouver une explication à cette capacité qu'ont les êtres humains à changer les facettes de leur personnalité sur un laps de temps très court. Le concept d'état du moi permet ainsi de distinguer ces différentes manières d'être et de se comporter. Notre personnalité actuelle dépend, selon cet auteur, des diverses circonstances, des moments rencontrés dans notre vie, et nous apparaissions sous les traits tantôt de l'enfant que nous avons été, tantôt des parents que nous avons eus, ou de l'adulte que nous sommes devenus. Un peu comme si plusieurs personnes cohabitaient en nous. Selon les circonstances de la vie, chacun d'entre nous a investi plus ou moins telle attitude, tel rôle et Berne a formalisé ce phénomène avec le concept d'état du moi qui est composé du Parent, de l'Adulte et de l'Enfant²²².

Avant de préciser ces trois éléments constitutifs de la personnalité, je tiens à répondre à l'une des questions souvent abordées durant des cours d'introduction de l'analyse transactionnelle, à savoir celle du rapport entre ce concept et celui de la *seconde topique*, concept apporté par Freud en 1923 (cf. 1938). Je relève trois différences majeures concernant ces deux conceptions:

²²¹ Op. cit., p. 15.

²²² L'emploi d'une majuscule pour commencer chacun de ces états du moi permet de distinguer ces derniers des mots parents/adulte/enfant dans le langage de tous les jours.

• Tout d'abord les visées de Berne avec les états du moi (Parent, Adulte, Enfant) et celles de Freud avec la deuxième topique (surmoi, moi, ça)²²³ se différencient dans la mesure où le premier cherche à mettre en évidence les fonctions de l'appareil psychique humain, alors que le second s'intéresse avant tout à délimiter des lieux psychiques.

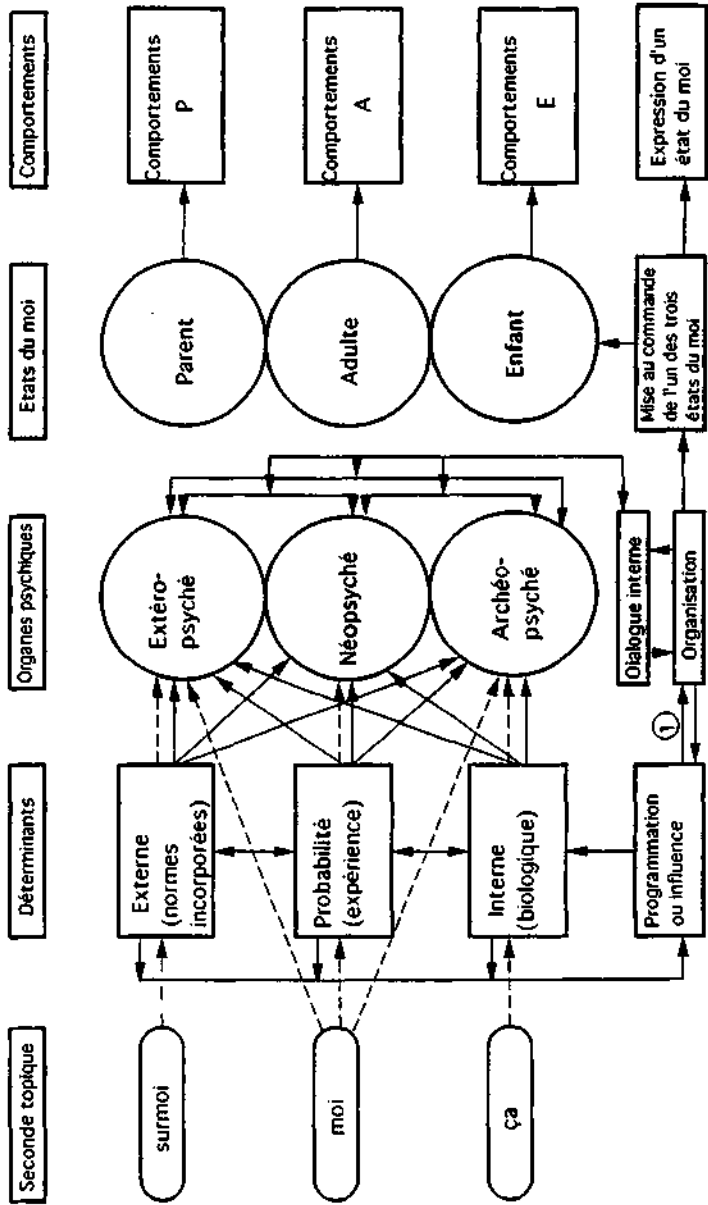
• Ensuite les méthodes d'investigation des deux chercheurs ne sont pas les mêmes. Les états du moi sont issus directement de méthodes pragmatiques et phénoménologiques. La deuxième topique freudienne est une construction conceptuelle qui ne s'appuie que partiellement sur l'expérience clinique: la méthode hypothético-déductive domine.

• Enfin et surtout, les états du moi ne se situent pas au même niveau que la deuxième topique. Les états du moi, par définition, sont "visibles", directement repérables chez un individu puisque à tout comportement exprimé correspond un état du moi. Ce n'est pas le cas pour les instances freudiennes puisque ces dernières désignent des mécanismes psychologiques internes, profonds d'un individu dont seule une minime partie (mise à part le moi) peut être repérable par le sujet ou par un observateur. Ainsi, la seconde topique freudienne se situe et englobe ce que Berne (1971) a désigné sous les termes de "déterminants et d'organiseurs" ou "organes psychiques"²²⁴. Le schéma qui suit permet de situer les différentes notions en question:

²²³ Berne (1971) cite rigoureusement Freud (1938) pour présenter la seconde topique freudienne: "Le ça. Son contenu comprend tout ce que l'être apporte en naissant, tout ce qui a été constitutionnellement déterminé, donc avant tout les pulsions émanées de l'organisation somatique et qui trouve dans le ça, sous des formes qui nous restent inconnues, un premier mode d'expression psychique (...) Cette partie la plus ancienne de l'appareil psychique demeure tout au long de la vie la plus importante. (...) Le moi. Il assure l'auto-conservation (...) et pour ce qui concerne l'extérieur il remplir sa tâche en apprenant à connaître les excitations, en accumulant (dans la mémoire) les expériences qu'elles lui fournissent, en évitant les excursions trop fortes (par la fuite), en s'accommodant d'excitations modérées (par l'adaptation), enfin en arrivant à modifier, de façon appropriée et à son avantage, le monde extérieur (activité). Au-dedans, il mène une action contre le ça en acquérant la maîtrise des exigences pulsionnelles et en décidant si celles-ci peuvent être satisfaites ou s'il convient de leur résister jusqu'à un moment plus favorable, ou encore s'il faut les étouffer tout à fait. (...) Le surmoi. Durant la longue période d'enfance qu'il traverse et pendant laquelle il dépend de ses parents, l'individu en cours d'évolution voit se former dans son moi une instance particulière par laquelle se prolonge l'influence parentale (...) Ce n'est évidemment pas la seule personnalité des parents qui agit sur l'enfant, mais transmise par eux, l'influence des traditions familiales, raciales et nationales. (...) Le surmoi d'un sujet, au cours de son évolution, se modèle aussi sur les successeurs et sur les substituts des parents." Op. cit. pp. 251-252.

²²⁴ Cf. à ce propos la description de l'appareil psychique que Berne présente dans son livre *Analyse transactionnelle et psychothérapie* (1971), op. cit. pp. 245-253. Le schéma présenté s'inspire en grande partie de ce chapitre.

Schéma du processus comportemental selon le-rme et correspondance avec la seconde topique freudienne.



Légende:

- - - - -> Correspondances entre des concepts freudiens et berniens.

—> Direction énergétique d'une personne qui émet un comportement.

①

L'organe psychique est influencé par les déterminants, mais d'autre part il organise aussi ces influences.

Commentaires du tableau: Berne (1971) précise à propos niveaux: des *organes psychiques*: "La caractéristique de l'archéopsyché est ce que Freud appelle le processus primaire, celle de la néopsyché le processus secondaire et celle de l'extéropsyché quelque chose qui s'apparente à l'identification."²²⁵ Toujours selon Berne (1972): "Les *déterminants* sont des facteurs qui déterminent la nature de l'organisation et des phénomènes (soit les états du moi), c'est-à-dire qu'ils en établissent la programmation. La programmation *interne* naît des forces biologiques inhérentes à l'individu; celles-ci peuvent influencer l'un et l'autre des organisateurs (organes psychiques) et par conséquent les phénomènes (états du moi) qui en découle. La programmation de *probabilité* naît d'une élaboration des données autonomes, fondée sur l'expérience passée. La programmation *externe* des *normes* extérieures incorporées."²²⁶ Le niveau des états du moi est présenté ci-dessous.

B. L'analyse structurale des états du moi

Il s'agit de l'analyse des processus intrapsychiques qui repose sur un schéma structural de la personnalité. Cette analyse donne accès au contenu des états du moi, c'est-à-dire aux souvenirs et aux stratégies apprises que tout individu contacte pour affronter telle ou telle autre situation. Ce contenu n'est pas toujours repérable, l'observateur doit parfois faire appel à une approche historique²²⁷ et donc interroger l'individu pour avoir accès à ce type d'information.

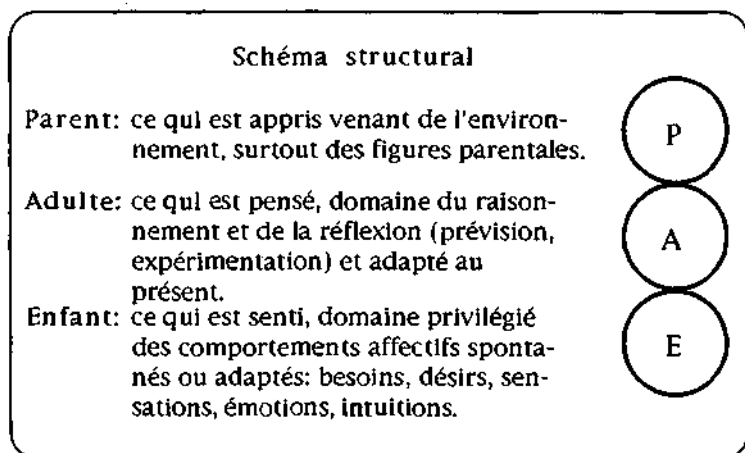
- **L'état du moi Parent.** Il se compose d'un système cohérent de comportements associés à des pensées et des sentiments incorporés de sources extérieures dès notre plus jeune âge, en général d'abord de ses propres parents, puis de toutes les figures d'autorité importantes pour l'individu qui jalonnent le cours de sa vie. Il s'agit donc d'un système d'emprunt et de fixation du passé.
- **L'état du moi Adulte.** Cet ensemble permet à l'individu de percevoir la réalité de la manière la plus objective possible. Il lui permet de vérifier, de rechercher des informations internes et externes, d'étudier un problème dans le présent tout en tenant compte de ses sentiments ou de ses tendances archaïques (état du moi Enfant) et de ses valeurs ou de ses éléments introjetés (état du moi Parent).

²²⁵ Op. cit., p.248.

²²⁶ Op. cit., p.247.

²²⁷ La dimension temporelle des états du moi telle que proposée par Berne est parfois occultée par certains utilisateurs. En fait, selon cette théorie, le Parent et l'Enfant sont des échos du passé de l'individu.

- **L'état du moi Enfant.** Il contient d'une part tous les besoins, désirs et sentiments qui viennent spontanément à un individu, et d'autre part les différentes manières dont il a appris à les exprimer ou à les taire dans son contexte social, particulièrement durant son enfance. Le vécu de l'enfance de l'individu est également enregistré dans cet état du moi.



C. L'analyse fonctionnelle des états du moi

Ce concept favorise l'analyse des processus interpersonnels. Il permet de rendre compte des manifestations de la personnalité directement repérables (comportements au sens large, manière d'entrer en contact avec autrui).

Plusieurs façons de se comporter peuvent être observées dans le cadre des interactions humaines. Elles révèlent que les états du moi Parent, Adulte et Enfant sont à l'oeuvre. L'analyse fonctionnelle autorise une caractérisation plus fine des états du moi selon les fonctions concrètes qu'ils remplissent.

Schéma des états fonctionnels du moi.

Parent Normatif (PNf):

il donne des jugements de valeur, des préjugés, des opinions, des normes familiales, sociales et culturelles, des règles de vie, etc.

Parent Nourricier (PNo):

il fournit des recettes, des façons de faire, de se prendre en charge et d'assumer des responsabilités, de prendre soin de soi et des autres, etc.

Adulte (A):

Il évalue logiquement, rationnellement les données qu'il a enregistrées, prend des informations externes et internes, il fait des choix et prend des décisions.

Enfant Libre (EL):

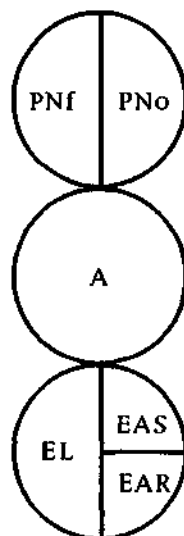
il comprend les besoins, les émotions, les sentiments qui ne sont pas conditionnés par une figure parentale.

Enfant Adapté Soumis (EAS):

il se comporte de manière stéréotypée, souvent mu par des réflexes conditionnés inconscients. Il cherche à être en bon rapport avec les autres (perçus comme figures parentales) et il essaie d'obtenir de ceux-ci de l'affection, de l'approbation, etc.

Enfant Adapté Rebelle (EAR):

il se comporte également de manière "mécanique", mais en agissant contre les autres qu'il assimile à des figures parentales, souvent pour obtenir leur attention (même négative) à défaut de leur approbation.



Commentaire: Le Parent Normatif indique à l'Enfant ce qu'il doit faire, alors que le Parent Nourricier lui dit comment faire ce qu'il doit faire et l'y encourage. Tous les deux facilitent l'exécution des tâches répétitives, libérant l'Adulte pour des tâches plus complexes. Les enregistrements existant à l'intérieur du Parent et de l'Enfant Adapté peuvent être ou non pertinents quant à la survie et à l'épanouissement de la personne.

Chaque état du moi présente des avantages et des inconvénients, des forces et des faiblesses en fonction du contexte où il est utilisé, de la conscience avec laquelle il est choisi et des objectifs qui sont poursuivis.

Certains auteurs²²⁸ décrivent de manière expressive et dans un but pédagogique d'apprentissage les aspects "positifs" et "négatifs" de chaque état du moi par rapport à un critère harmonieux du développement de la personne:

PNf+: il exprime de façon ferme et décidée; il sait défendre ses droits et ceux des autres, sanctionner leur application, sans pour autant être désagréable à autrui.

PNf-: il dévalorise, limite, critique, il pousse (ou pousse l'autre) à perdre son estime de soi; il interdit durement, parfois avec violence, sur la base de principes rigides non négociables au détriment du développement de la personne.

PNo+: il conseille, protège, montre des manières de faire; il prend soin d'un autre quand celui-ci en a besoin ou le désire.

PNo-: il surprotège, fait les choses à la place des autres sans que cela lui soit demandé ou nécessaire; il freine le développement de la personne.

A: il permet de penser, d'analyser les perceptions externes et internes; il cherche à résoudre les problèmes; il contrôle, il gère l'ensemble des paramètres d'une situation rencontrée; il est généralement positif, ou neutre, à moins qu'il ne manque d'informations ou dispose d'informations erronées.

EL+: il est plein de vie, énergique, créatif, de bonne compagnie, vit et exprime ses sentiments profonds.

EL-: il est pris dans une vie débordante, il peut avoir des difficultés à tenir compte de la réalité et des autres; plutôt égocentrique, il peut blesser ou se blesser.

EAS+: il fait ce qu'il convient de faire dans les divers milieux où il vit pour être bien intégré et bien vu: poli, respectueux, etc.

EAS-: il est trop soumis, dépendant, pas autonome et refuse subtilement de le devenir; il se présente souvent comme victime.

EAR+: il est critique et "n'avale pas" immédiatement ce qu'on lui apprend; il trouve les ressources pour proposer des alternatives à ce qui ne va pas.

EAR-: il se dévalorise ou dévalorise les autres, provoque des ennuis, règle de vieux comptes; il s'oppose systématiquement même si cela lui est nuisible, au pire il s'autodétruit ou détruit.

²²⁸ La notion d'analyse fonctionnelle des états du moi n'a pas été introduite par Berne; cf. à ce propos l'article de Erskine (1990). Ce sont ses collaborateurs et les chercheurs de la nouvelle génération qui l'ont introduite; cf. par exemple Karpman (1977) et Dusay (1978).

• Le repérage des états du moi

Des indicateurs comportementaux spécifiques à chacun des états fonctionnels du moi ont été répertoriés²²⁹. Ces indicateurs portent essentiellement sur le langage verbal et le langage non-verbal, et sur des attitudes particulières.

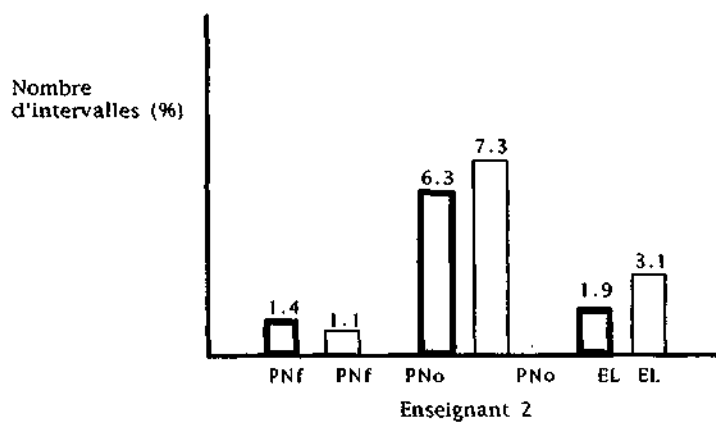
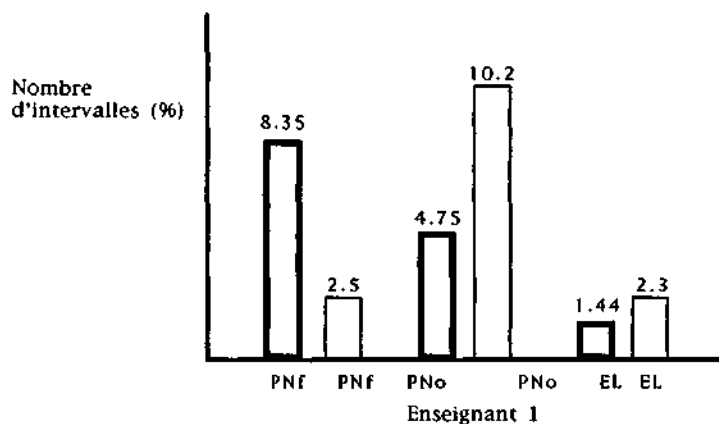
Une autre manière de repérer les états du moi a été présentée par Dusay (1977) avec l'introduction de la notion d'*égogramme*. Selon Lenhardt (1980), Dusay fait une "hypothèse de constance" énergétique: un individu a une quantité d'énergie psychique constante et il la répartit dans les différents états du moi. Pour en faire une grille d'analyse, Dusay schématise le degré d'investissement relatif des états du moi fonctionnel que présente un individu dans un contexte et un temps donné.

Par exemple Kenney (1982) se réfère à cette notion pour déterminer l'impact d'un "élève-problème" dans une classe sur les états du moi fonctionnels d'enseignants. Son objectif est de permettre aux enseignants de prendre conscience de leurs différences d'attitudes et, le cas échéant, de favoriser un changement. Dans la recherche de Kenney, trois types de réactions, provenant de trois états du moi différents, étaient observés auprès des enseignants en classe: a) le Parent Nourricier qui se manifeste par des louanges, des approbations, etc.; b) le Parent Normatif marqué par des comportements de désapprobation, par des sanctions, etc.; c) l'Enfant Libre repérable lorsqu'apparaissent des réactions de surprise, d'excitation agréable, des rires, etc. La recherche qu'il a entreprise portait sur deux classes d'élèves de quinze ans où, dans chacune, un élève présentait des difficultés comportementales. Durant deux semaines dans la première classe et trois dans la seconde, des observateurs qualifiés ont repéré la manière dont les enseignants de ces deux classes mobilisaient leurs états du moi en présence ou en l'absence²³⁰ des "élèves-problèmes". Le schéma²³¹ qui suit présente les résultats des observations.

²²⁹ Cf. à ce propos Ramond (1989) qui présente un tableau de ce type, op. cit., pp. 85-86; cf. également Chalvin (1993), op. cit., pp. 31-39.

²³⁰ En fait l'un des élèves a été absent trois jours dans la première classe (cf. le schéma) et l'autre a été absent quatre jours.

²³¹ Selon les résultats présentés, op. cit. p. 97.



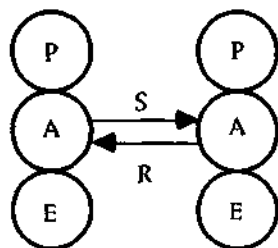
■ : "Elève-problème" présent □ : "Elève-problème" absent

Commentaire: il apparaît que l'enseignant 1 de la première classe mobilise beaucoup plus son PNF lorsque "l'élève-problème" est présent

et plus son PNo et un peu plus son EL lorsque cet élève est absent²³². Selon la perspective de Dusay (1977), qui précise qu'il est plus facile d'augmenter l'énergie dans un état du moi d'un individu que de tenter de la diminuer dans un autre, il sera conseillé à cet enseignant d'activer plus son PNo et son EL en présence de "l'élève-problème". En ce qui concerne le deuxième enseignant, les différences notées en présence ou non de "l'élève-problème" ne semblent pas aussi importantes que dans la première situation, si ce n'est en ce qui concerne la mobilisation de son EL qui varie plus nettement en fonction des situations vécues.²³³

D. Les transactions

En analyse transactionnelle, lorsque deux personnes échangent entre elles, il y a en fait six états du moi en présence et la communication peut prendre de nombreuses formes. Une transaction est une unité d'échange entre deux personnes au moins comprenant un stimulus (S) et une réponse (R)²³⁴. Le schéma²³⁵ qui suit la représente:



²³² A noter que les résultats portent sur l'ensemble des attitudes que l'enseignant manifeste en classe et non uniquement sur les échanges entre l'enseignant et un élève.

²³³ Même si les résultats des remédiations envisagées ne sont pas connus, il est intéressant de noter l'impact d'un élève défini comme problématique sur l'expression d'enseignants en situation d'enseignement et de noter également qu'il est possible de relever cet impact.

²³⁴ Jaoui (1979) cite Berne à ce propos: "L'unité de rapport social est appelée transaction. Si deux personnes, ou plus, se rencontrent, tôt ou tard l'une d'elles parlera ou manifestera par quelque autre signe qu'elle reconnaît la présence d'autrui. L'on nomme ce phénomène stimulus transactionnel. Une autre personne, à ce moment, dira ou fera quelque chose qui se relie, de façon quelconque, à ce stimulus et qui a nom réaction transactionnelle." Op. cit. p.118. Il est à relever que cette conception des échanges interindividuels est très proche de celle des axiomes de la communication de l'école de Palo Alto.

²³⁵ Il s'agit de la représentation des états du moi fonctionnels de deux personnes. Le P du schéma désigne en fait l'ensemble du PNF et du PNo; pour E, il s'agit de l'ensemble EAS, EAR et EL. et pour A, de l'Adulte.

Une conversation, des échanges vus et entendus en classe entre enseignant et élèves sont, de ce point de vue, une suite de transactions qui s'enchaînent les unes aux autres. Dans ces cas l'analyse porte sur l'aspect manifeste des échanges sociaux; il s'agit de l'analyse des processus interpersonnels.

Plusieurs types de transactions peuvent être différenciés. Je présenterai ci-dessous les transactions simples (complémentaires et croisées) et un type²³⁶ de transactions complexes, celles à double fond.

- Les transactions simples, complémentaires

Entrent dans cette catégorie toutes les transactions où sont en jeu deux états du moi (un pour chaque personne) et où la personne répond depuis l'état du moi visé par l'émetteur. Les vecteurs représentés dans le diagramme sont parallèles. Ramond²³⁷ (1989), qui se réfère à Berne, relève la première règle de communication qui en découle: tant que les transactions sont parallèles ou complémentaires, la communication peut se poursuivre indéfiniment en satisfaisant les deux partenaires. Par exemple, dans les diagrammes qui suivent, les transactions sont les suivantes:

- figure 1: A - A: Combien as-tu fait à ton dernier travail écrit ?
A - A: J'ai fait six.
- figure 2: E - E: Que c'est long ce cours!
E - E: Tu parles !
- figure 3: P - P: Les élèves ne s'intéressent à rien.
P - P: Oui, inutile d'organiser quelque chose pour eux.
- figure 4: P - E: Cessez de copier sur votre voisin!
E - P: Oui, madame, je vais travailler seul.

²³⁶ On peut trouver dans la littérature les définitions des transactions complexes suivantes: tangentielle, angulaire, bloquante. Cf. par exemple Dortu (1992).

²³⁷ Op. cit., pp. 90-91.

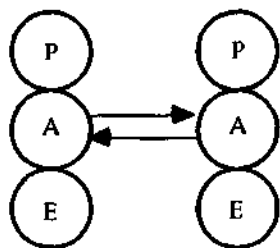


figure 1

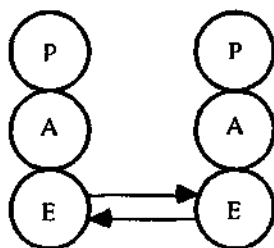


figure 2

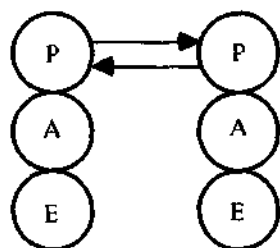


figure 3

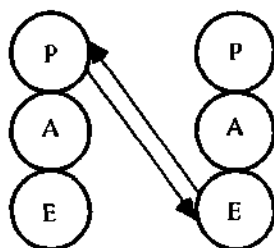


figure 4

• Les transactions simples, croisées

Entrent dans cette catégorie toutes les transactions où sont en jeu quatre états du moi (deux pour chaque personne) et où la personne répond depuis un état du moi différent de celui visé par l'émetteur. Ramond (1989) note la deuxième règle de communication qui s'ensuit: lorsque les transactions sont croisées, la communication peut être interrompue ou peut prendre une autre orientation. Dans les diagrammes qui suivent, les transactions sont les suivantes:

- figure 1: A - A: Combien as-tu fait à ton dernier travail écrit ?
E - P: Cela ne te concerne pas.
- figure 2: E - E: Que c'est long ce cours!
P - P: Les cours sont nécessaires à notre apprentissage.
- figure 3: P - P: Les élèves ne s'intéressent à rien.
A - E: Contre qui es-tu fâché ?
- figure 4: P - E: Cessez de copier sur votre voisins!
P - E: Ne me parlez pas sur ce ton!

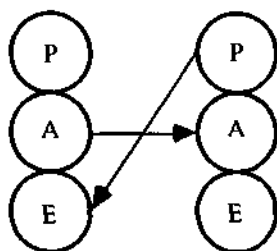


figure 1

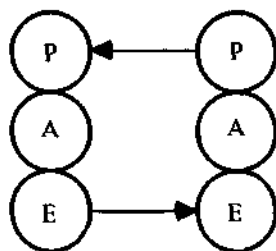


figure 2

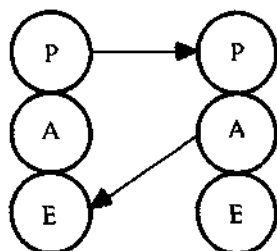


figure 3

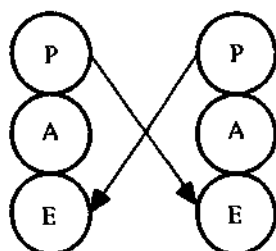


figure 4

- Les transactions complexes, à double fond (ou duplex)

Entrent dans cette catégorie les transactions où sont en jeu deux niveaux de message:

- un niveau apparent, explicite, appelé niveau social;
- un niveau caché, implicite, appelé niveau psychologique.

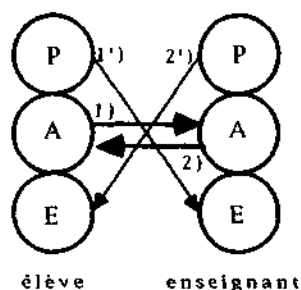
Chaque interlocuteur converse (sur le plan verbal et sur le plan non-verbal) à partir de deux états du moi. Ramond (1989) mentionne la troisième règle de communication: dans les transactions complexes, ce sont les messages du niveau psychologique qui déterminent l'issue de la communication, voire de la relation une fois ce niveau mis à jour²³⁸. Dans l'exemple qui suit, le dialogue apparent et caché entre les personnes est le suivant:

- 1) A-A: Sommes-nous obligés de faire ces exercices de maths ?
1') P-E: Vous voulez encore nous obliger à travailler !

- 2) A-A: C'est l'heure habituelle du cours de maths.

²³⁸ La plupart du temps, un message caché est utilisé pour faire progresser un jeu. Ce processus est précisé plus loin.

2') P-E: Vous voulez contester ! Il n'en est pas question !



Toujours selon Ramond (1989)²³⁹, les transactions que l'on rencontre le plus souvent à l'école sont les suivantes:

- figure 1: P-E / P-E: il s'agit d'un *conflit de valeur ou d'une compétition parentale*. Par exemple, le maître crie: "Silence, il y a trop de bruit ici !" Un élève rétorque sur le même ton: "Vous criez trop fort !"

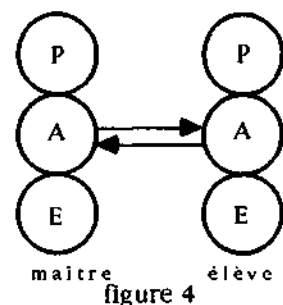
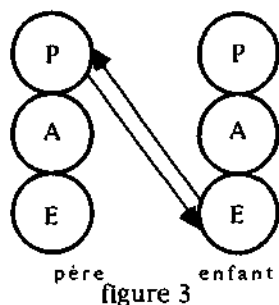
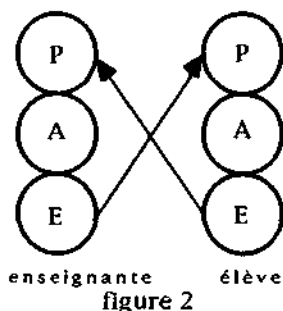
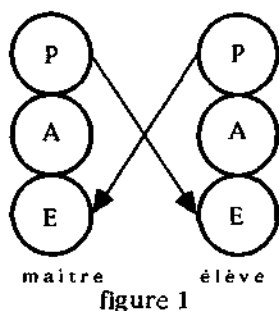
- figure 2: E-P / E-P: il s'agit d'un *conflit de besoin ou d'une compétition infantile*. Par exemple, l'enseignante se plaint: "J'en est marre de toujours répéter les mêmes choses !" L'élève geint: "Mais, j'ai toujours rien compris !"

- figure 3: P-E / E-P: il s'agit d'une *relation symbiotique malsaine*²⁴⁰. Par exemple, le père dit: "Fais tes devoirs !" L'enfant répond: "Je ne sais pas les faire."

- figure 4: A-A / A-A: il s'agit d'une *coopération* entre partenaires. Par exemple, le maître demande: "Avez-vous compris ce cours ?" Un élève répond: "Oui, sauf le deuxième point."

²³⁹ Op. cit., pp. 93-98.

²⁴⁰ Selon Vergnaud et Blin (1987), "une relation symbiotique peut être définie comme un arrangement tacite entre deux ou plusieurs personnes suivant lequel il est entendu que chacun doit n'utiliser que certains états du moi quand il est en présence de l'autre." Certaines formes de symbioses sont assez naturelles, fonctionnelles, voire vitales, par exemple la relation du nourrisson avec sa mère. D'autres symbioses sont dites "malsaines" dans la mesure où les interlocuteurs n'investissent pas complètement la relation en fuyant ou en ne prenant pas leurs responsabilités. Elles sont aussi basées sur une dévalorisation de soi ou de l'autre.



Commentaire: il existe un grand nombre possible de réponses à un même stimulus²⁴¹. L'intérêt pour un enseignant de connaître ces types de transactions est de pouvoir, une fois qu'elles sont repérées, modifier, en s'exerçant, les réponses ou les attitudes qu'il a acquises par imitation ou par habitude. Dans ce sens, une enseignante peut choisir de ne pas réagir, comme elle le fait habituellement, par exemple en criant après la provocation d'un élève, mais de croiser la transaction en sollicitant l'Adulte de l'élève par une question du type: "Quelle réaction attends-tu de ma part ?" ou de lui donner l'information: "Quand tu deviens insolent, je me sens très en colère".

²⁴¹ Berne (1972) a relevé que neuf types de transactions complémentaires étaient possibles et que septante-deux types de transactions croisées étaient mathématiquement possibles. Il ajoute que "heureusement, quatre d'entre elles seulement se produisent le plus souvent pour être d'un intérêt majeur dans le travail clinique et dans la vie de tous les jours. Il s'agit de celles du type I (AA-EP), réaction de transfert, et de type II (AA-PE), réaction de contre-transfert; plus celles de type III (EP-AA), la "réponse exaspérante" de quelqu'un qui fournit des faits à quelqu'un désirant de la sympathie et du réconfort, et de type IV (PE-AA), dite "insolente", où quelqu'un "fait le malin" en fournissant lui aussi des faits à quelqu'un qui ne demandait rien d'autre qu'un acquiescement soumis. Op. cit., pp. 22-24.

E) Le scénario

Berne (1972) énonce dans un langage familier ce qu'est un scénario: "Chacun décide dans sa petite enfance comment il vivra et comment il mourra, et ce projet qu'il transporte dans sa tête, où qu'il aille, est appelé son scénario. Ses faits et gestes courants obéissent peut-être à la raison, mais ses décisions importantes sont déjà prises: quelle sorte de personne il épousera, combien d'enfants il aura, dans quel genre de lit il mourra et qui sera présent à ce moment-là. Ce n'est peut-être pas ce qu'il veut, mais c'est ce qu'il veut voir arriver."²⁴² Il s'agit donc d'une sorte de "programmation" inconsciente de son destin que le petit enfant façonne au cours de ses premières années d'existence sous la pression parentale et qui va diriger ses comportements dans les aspects les plus importants de sa vie.

L'auteur précise que si les scénarios sont en principe bâtis sur des illusions enfantines et peuvent durer toute la vie, certaines personnes "plus sensibles et plus perspicaces" défont ces illusions une à une, ce qui provoque ce qu'Erikson (1959) décrit comme des crises de la vie²⁴³. Berne s'appuie sur les travaux d'Erikson, mais aussi sur ceux de Freud (1915-1923) pour étayer le concept de scénario: "Freud parle de compulsion de répétition et de compulsion de destin, mais ses continuateurs n'ont pas développé suffisamment ces idées pour les appliquer au cours entier de la vie de leurs patients. Erikson reste le psychanalyste le plus attaché à l'étude systématique du cycle de la vie humaine, de la naissance à la mort; l'analyse de scénario corrobore naturellement beaucoup de ses découvertes. D'une manière générale, on peut dire que l'analyse de scénario est freudienne, mais qu'elle n'est pas psychanalytique."²⁴⁴ Berne se réfère également à Adler (1963). Il le considère comme le précurseur de l'idée de plan de vie: "Si je connais le but de quelqu'un, je sais en gros ce qui va se passer. Je me trouve en mesure de remettre à sa place chacun de ses mouvements successivement accomplis. (...) Nous devons nous rappeler que la personne en observation ne saurait que faire d'elle-même si elle pouvait s'orienter vers un but (...) qui détermine le sens de son existence. (...) Le plan de vie demeure dans l'inconscient afin que le patient puisse continuer à croire qu'un destin implacable, et non un plan conçu et préparé de longue date, et dont il est seul responsable, est à l'oeuvre."²⁴⁵ Berne précise toutefois qu'un plan de vie est rarement inconscient, qu'en aucun cas la personne en est seule responsable et que le but et la manière de l'atteindre peuvent être prédits avec précision.

²⁴² Op. cit., p. 35.

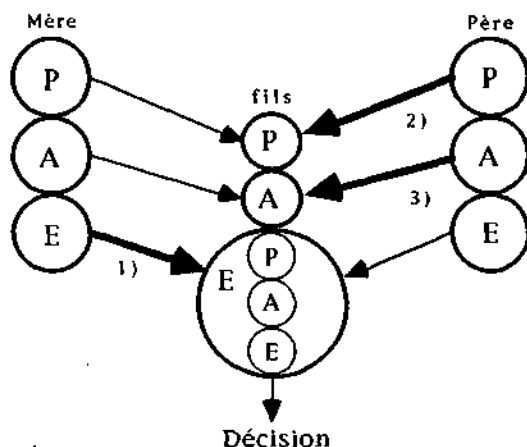
²⁴³ Op. cit., p. 31. Je rappelle qu'Erikson a été l'un des analystes de Berne et l'on peut percevoir ici l'une de ses influences sur les conceptions berniennes.

²⁴⁴ Op. cit., p. 56.

²⁴⁵ Op. cit., pp. 56-57.

De manière concrète, en situation thérapeutique, pour analyser un scénario, Berne (1971), avec l'aide du patient et du groupe de thérapie, tente de "relier le drame qui se déroule dans la vie de tous les jours à ses origines historiques, de façon à ce que le contrôle de la destinée individuelle passe de l'Enfant à l'Adulte, de l'état archéotypique inconscient à l'état de conscience néopsychique."²⁴⁶ La perspective du changement du scénario se fait donc par le recueil d'informations données par le patient (son histoire sociale) et aussi par le recueil d'observations sous forme de matériel transactionnel. Berne signale à ce propos l'importance du groupe: "Dans le groupe on peut très vite observer que chaque patient évalue les autres membres pour voir s'ils peuvent devenir les protagonistes de son scénario, si bien qu'il commence par faire le metteur en scène et distribuer les rôles avant de devenir l'un des protagonistes."²⁴⁷

Les successeurs de Berne, notamment Steiner (1979) ou Erskine (1980), ont affiné le concept, notamment dans une perspective de "guérison du scénario". Le recueil du matériel scénarique d'un individu est organisé de manière à pouvoir représenter ce qui est appelé une "matrice de scénario". Il s'agit de représenter les différentes influences parentales à l'âge où le plan de vie de l'individu a été décidé. Le schéma simplifié suivant est tiré d'une représentation de Steiner (1979):



Légende:

- 1) Injonction
- 2) Prescription
- 3) Programme

²⁴⁶ Op. cit., p. 119.

²⁴⁷ Op. cit., p. 119.

Le schéma ci-dessus représente les différentes influences qu'un garçon a reçues de ses parents. Les flèches les plus larges correspondent aux influences les plus fortes. Selon Steiner (1984), le petit garçon reçoit de manière plus marquée les messages non verbaux sous forme d'injonctions de la part de sa mère et s'inscrivent dans son Enfant²⁴⁸. Il reçoit plus tard de son père (ou d'une autre figure parentale) les messages culturels et familiaux qui nourrissent son Parent (prescriptions); ses propres comportements sont en grande partie influencés par ceux qu'il a perçus chez son père (programme). Pour la petite fille, toujours selon cet auteur, le schéma est inversé. C'est de son père qu'elle reçoit les messages non verbaux (injonctions) et de sa mère les messages culturels, familiaux et la manière de les activer (prescription et programme).

Selon Erskine (1980), "la guérison du scénario" passe par la levée des différentes inhibitions sur les plans comportementaux, intrapsychique (cognitif et affectif) et physiologique qui restreignent "la spontanéité de l'individu et entravent sa souplesse dans sa manière de résoudre les problèmes et de vivre ses relations".²⁴⁹

• La structuration du temps

Berne (1972) indique que pour éviter l'ennui et obtenir la plus grande satisfaction possible de toutes les situations, les individus s'emploient dans différentes formes d'action sociale. La notion de *structuration du temps* permet de décrire les manières différentes dont les individus peuvent répondre quotidiennement à leur scénario et à leurs besoins fondamentaux. Concernant ces derniers, Berne (1972) formule l'hypothèse que tout être humain a trois besoins fondamentaux: le *besoin de stimulation* (dès le plus jeune âge), le *besoin de reconnaissance* (dès l'apparition du langage symbolique) et, enfin, le *besoin de structure*. Pour les satisfaire, l'individu a six manières de structurer son temps: le retrait, le rituel, le passe-temps, l'activité, les

²⁴⁸ Ramond (1989) mentionne que l'Enfant d'un individu se constitue entre 0 et 6 ans. Pendant cette période, le jeune individu construit des états du moi spécifiques: E1 exprime les besoins internes et les émotions (entre 0 et 2 ans); P1 contient les limites et les interdictions reçues du contexte familial (entre 2 et 6 ans); A1, appelé souvent le Petit Professeur, est l'instance qui résout les problèmes de manière intuitive (entre 2 et 6 ans). L'Adulte (A2) apparaît avec le début du langage et acquiert sa pleine capacité avec l'accès à la pensée combinatoire et probabiliste (vers 12-16 ans selon les individus). Le contenu du Parent (P2) s'édifie par imitation fonctionnelle sous l'influence du milieu (entre 5 et 7 ans). Op. cit., pp. 28-29.

²⁴⁹ Op. cit., p. 155.

jeux et l'intimité. Elles sont présentées ci-dessous dans un ordre croissant d'engagement émotionnel de l'individu vis-à-vis de tiers:

a) Le retrait: la personne en situation de retrait n'a pas d'échange avec autrui, elle ne compte que sur elle-même pour recevoir des stimulations positives ou négatives.

b) Le rituel: il s'agit d'échanges de stimulation sûrs et prévisibles. L'individu se conduit de manière codifiée vis-à-vis d'autrui (par exemple le rituel de salutations), et aussi vis-à-vis de lui-même (par exemple les rituels concernant les soins corporels).

c) Les passe-temps: ils supposent des échanges d'opinion, des généralisations (les états du moi P-P sont souvent sollicités) à propos de sujets peu impliquants. Par exemple, les conversations de salon lors d'invitations prennent souvent ce type de structure.

d) L'activité: elle est dirigée vers un but extérieur. il peut s'agir d'un travail intellectuel ou manuel, d'un sport, d'un loisir, etc. Les activités procurent beaucoup de stimulations dans le sens où elles sont socialement visibles, elles produisent ou créent des résultats. La personne en activité peut recevoir des signes de reconnaissance ²⁵⁰pour ce qu'elle fait.

e) Les jeux: ils sont des sortes de manipulations émotionnelles de soi ou d'autrui qui finissent généralement par des sentiments désagréables, mais rassurants parce que prévisibles (voir le chapitre suivant).

²⁵⁰ Dans le livre qui l'a rendu célèbre, *Des jeux et des hommes*, Berne (1975) postule, à propos de la soif des *signes de reconnaissance*, "l'existence d'une chaîne biologique, menant de la privation émotive et sensorielle, par l'intermédiaire de l'apathie, à la dégénérescence et à la mort. En ce sens, l'appétit de stimulus présente avec la survie de l'organisme humain la même relation que l'appétit de nourriture." Op. cit., p. 14. Vergnaud et Blin (1987) précisent que les *signes de reconnaissance* sont "soit positifs, soit négatifs, selon qu'ils sont agréables ou désagréables à recevoir, et il est préférable de recevoir des signes négatifs plutôt que d'être ignoré par les autres. Selon qu'ils s'adressent aux actes des personnes (ce qu'elle fait ou ce qu'elle a), ou qu'ils visent la personne elle-même ou ses sentiments (ce qu'elle est ou ce qu'elle éprouve), ils sont *conditionnels* ou *inconditionnels*." Op. cit., p. 24. Steiner (1978) pense que la réserve de signes de reconnaissance à disposition d'un individu est potentiellement inépuisable. mais il agit souvent comme si elle était limitée. Une manière de changer l'économie des signes de reconnaissance, dans laquelle une personne est impliquée, consiste, selon cet auteur, à repérer le type de signes de reconnaissance échangés pour établir des relations satisfaisantes avec soi-même et avec les autres en se donnant les permissions nécessaires pour les donner, se les donner à soi-même, les recevoir, les demander et les refuser.

f) L'Intimité: elle découle de la confiance réciproque, de l'acceptation de soi et de l'autre tel qu'il est. L'absence de défenses est manifeste dans les échanges.

Commentaire: du retrait à l'intimité, les structurations du temps permettent aux individus de s'investir toujours plus s'ils le désirent, donc de prendre plus de risque relationnel et émotionnel. Elles permettent aussi de gérer l'économie (quantité et qualité) des signes de reconnaissance échangés et dont les besoins sont très variables d'un individu à l'autre. Dans la perspective des risques qu'un individu prend dans l'intimité avec autrui, dans la mesure où, en avançant sans masque, il s'expose à d'éventuelles importantes désillusions ou blessures narcissiques, les jeux apparaissent comme un mode de communication privilégié pour échanger des stimulations assez impliquantes tout en évitant l'intimité vécue comme dangereuse.

F) La théorie des jeux

Comme mentionné plus haut, un jeu est une manière de structurer le temps par une série de transactions à double fond, dont le but secret entraîne un bénéfice psychologique, le plus souvent négatif, pour l'un au moins des partenaires. Berne (1972) explique que: "Les jeux sont des ensembles de transactions doubles, répétitifs de nature, dotés d'un bénéfice psychologique bien défini. Étant donné que transaction double signifie que l'agent fait semblant de faire une chose alors qu'il en fait une autre en réalité, tous les jeux impliquent un attrape-nigaud. Mais un attrape-nigaud ne fonctionne que s'il existe un point faible à accrocher chez le répondant, par exemple peur, cupidité, sentimentalisme ou irritabilité. Quand le répondant a marché, le joueur actionne une sorte de déclic pour obtenir son bénéfice. Ce déclic est suivi d'un moment de stupeur, durant lequel le répondant essaie de comprendre ce qui vient de lui arriver. Puis les deux joueurs touchent leur bénéfice et le jeu est fini."²⁵¹

Je vais présenter ci-dessous, comme exemple de déroulement d'un jeu, une série de transactions échangées lors de l'un de mes séminaires de formation d'enseignants.

Transaction 1: Attrape-nigaud.

Suite à une présentation théorique d'un nouveau concept de ma part, un étudiant propose:

Étudiant: (A-A niveau social apparent)

²⁵¹ Op. cit., p. 29. Berne a proposé une formule des jeux qui doit nécessairement comprendre: un attrape-nigaud (AG) + un point faible (PF) = une ou des réponses (R) - un déclic (D) + un moment de stupeur (MS) = un bénéfice négatif (B).

"Pour illustrer vos propos, je pourrai apporter un exemple concret la prochaine fois.

(P-E niveau psychologique caché)

Vous avez besoin de moi pour vous en sortir!

Point faible.

Formateur: (A-A niveau social apparent)

"C'est une très bonne idée, comment allez-vous vous y prendre ?"

(E-P niveau psychologique caché)

Vous avez raison, j'aurai dû penser moi-même à apporter un exemple, j'ai besoin de vous.

Transaction 2: Réponse.

Étudiant: (A-A niveau social apparent)

"Je m'engage à présenter une situation scolaire que j'ai vécue récemment et qui s'applique à la théorie présentée."

(P-E niveau psychologique caché)

Je vais vous sortir de ce mauvais pas!

Formateur: (A-A niveau social apparent)

"Vous pourrez prendre un quart d'heure du cours la prochaine fois pour présenter votre cas."

(E-P niveau psychologique caché)

Vous avez bien raison, j'ai besoin de vous.

Transaction 3: Déclic.

La semaine suivante l'étudiant en question intervient en début de cours.

Étudiant: (E-P apparent, voix plaintive)

"Je suis désolé, mais j'étais tellement stressé par mon stage que je ne suis pas parvenu à préparer le cas que je vous avais annoncé."

Moment de stupeur.

Après un moment de stupeur et de confusion dans la salle je réplique d'une voix sèche:

Formateur: (P-E apparent)

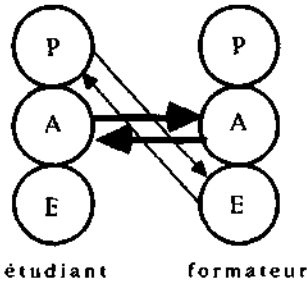
"C'est pas très malin de ne pas m'avoir prévenu plus tôt, je comptais vraiment sur votre exemple !"

Bénéfices.

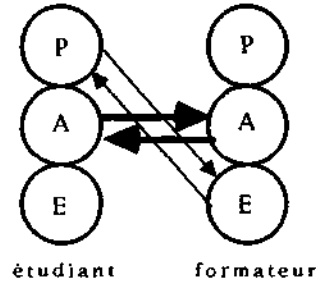
Chacun se tait après cette transaction: j'éprouve de l'amertume et de la colère vis-à-vis de cet étudiant à qui j'ai fait trop vite confiance et, à voir la mine dépitée et meurtrie

de l'étudiant, il semble éprouver de la tristesse de n'avoir pas pu tenir son engagement.

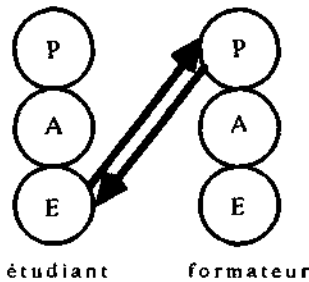
Le schéma suivant illustre ce jeu que Berne nomme "Jambe de bois"²⁵²:



Transaction 1



Transaction 2



Transaction 3

A noter que, dans la Transaction 3, il n'y a plus de transaction cachée. Le niveau psychologique est devenu apparent.

Pour échapper aux jeux ou pour ne pas y entrer différents auteurs proposent des alternatives possibles. Lenhardt (1980) suggère de:

- prendre conscience de la phase dans laquelle le joueur se trouve (attrape-nigaud, point faible, réponse, etc.) de manière à quitter le

²⁵² Berne (1975) a décrit différents types de jeux fréquemment joués par des patients. Il leur a donné des noms significatifs: ainsi "Jambe de bois" pour représenter un jeu où les protagonistes fuient leur responsabilité; ou "Défaut" pour le jeu qui consiste à prendre un air supérieur en chicanant les autres; "Surmené" pour le jeu qui demande de travailler dur pour ne pas sentir ses émotions; "Psychiatrie" pour le jeu qui revient à utiliser un jargon de spécialiste pour blesser l'autre; "Sans toi" pour le jeu qui permet d'accuser l'autre de nous interdire ce dont on se sent incapable, etc.

jeu et pour cela prendre des décisions appropriées suivant l'étape et le contexte; par exemple, dans le jeu décrit ci-dessus, à la première transaction (attrape-nigaud et point faible), j'aurais pu, si j'avais alors réalisé être dans un jeu, reconnaître la bonne idée de l'étudiant et préciser que j'allais moi-même apporter un exemple la prochaine fois;

- dévoiler le jeu, c'est-à-dire expliquer le jeu depuis son Adulte à l'autre, tout en sachant qu'une difficulté de cette façon de faire réside sans doute dans le fait d'accepter la part de responsabilité que chacun a dans le jeu;
- jouer le jeu, soit laisser le jeu se dérouler jusqu'au bout et travailler ensuite sur les éléments scénariques qui sont apparus;
- ignorer le jeu, soit ne pas intervenir dans le jeu et accepter en connaissance de cause la frustration qui peut en résulter;
- offrir une alternative, c'est-à-dire répondre directement à la demande cachée; par exemple, dans l'exemple cité, cela aurait pu consister à relever la culpabilité que je ressentais (depuis mon Enfant Libre, par exemple, en faisant une blague à ce propos) ou en soulignant de manière plus nette l'importance de l'intervention de l'étudiant (sans ironie, depuis mon Parent nourricier et non pas depuis mon Adulte).

De manière générale, il semble important de tirer d'un jeu ce qu'il peut enseigner à chacun sur la connaissance de soi. En effet, le but du jeu, qui peut différer d'un joueur à l'autre, renseigne sur les motivations profondes de chacun et donc éclaire une partie des fondements de son scénario. Pour Berne (1972), "l'antithèse du scénario, c'est la vraie personne vivant dans un monde réel. Cette vraie personne, c'est probablement le Soi véritable qui peut se déplacer d'un état du moi à l'autre. Quand les gens commencent à bien se connaître, ils accèdent, au-delà du scénario, à la profondeur du Soi véritable, c'est-à-dire à cette part de l'autre personne qu'ils respectent et qu'ils aiment, et avec laquelle il leur est donné d'avoir des moments d'intimité véritable, avant que le programme Parental ne reprenne les commandes. C'est possible parce que cela s'est déjà produit dans la vie de la plupart des gens, dans la relation la plus hors scénario et la plus intime possible: celle qui existe entre la mère et l'enfant. La mère a généralement le pouvoir d'interrompre son scénario durant la période d'allaitement si elle écoute son instinct, et le bébé n'a pas encore de scénario."²⁵³

c) Conclusion

- L'analyse transactionnelle que j'ai présentée dans cette section permet d'apporter aux participants des connaissances qui leur permettront de

²⁵³ Op. cit., p. 232-233.

décrire les différents phénomènes de la communication qu'ils rencontrent ou peuvent rencontrer dans leur cadre professionnel. Elle leur donne aussi des moyens de réflexion pour amener des changements d'attitudes ou de comportements, soit pour eux-mêmes, soit dans le cadre des relations qu'ils ont avec les acteurs du monde scolaire. De plus, l'analyse transactionnelle met l'accent sur les processus de prise de conscience et d'apprentissages. Je n'ai pas développé ici tous les concepts issus des thèses berniennes, en particulier parce que ce travail n'est pas centré sur une présentation détaillée de cette théorie, mais j'introduis fréquemment d'autres éléments dans le cadre des formations d'enseignants. Je pense en particulier aux notions de *position de vie*, de *structuration du temps* et de *signes de reconnaissance* qui prennent un sens particulier pour les élèves et les enseignants en ce qui concerne le domaine de l'évaluation et la façon dont chacun gère l'économie des échanges dans le contexte scolaire; les notions de *trois "P"* et de *contrat pédagogique* sont utiles lorsqu'il s'agit de donner un cadre précis à un apprentissage ou pour aborder les questions liées à la motivation.

- Certes, l'un des reproches que l'on adresse parfois à l'analyse transactionnelle ou à certains de ses praticiens réside dans ce qui a fait son succès. Si Berne a proposé des notions simples d'accès "qu'un enfant de douze ans aurait pu appréhender", pour reprendre ses termes, il n'a pas pour autant construit une théorie simpliste. Pourtant, à force de vulgarisation, l'analyse transactionnelle perd de sa cohérence pour devenir un gadget. Garcia-Locqueneux (1995) relève justement que, par exemple, "les états du moi sont parfois présentés sous la forme la plus édulcorée possible: avec le Parent, j'énonce les règles et les normes; je pense avec l'Adulte et je ressens une émotion avec l'Enfant. Mais on oublie leur dimension temporelle (le Parent et l'Enfant sont des vestiges du passé, l'Adulte agit ici et maintenant en adéquation avec la situation présente) et la capacité à penser, sentir, agir inscrite dans chacun d'entre eux. (...) La simplicité d'appréhension de cette théorie ne doit pas faire oublier la complexité de la pensée bernienne et la compétence nécessaire pour la transmettre."²⁵⁴

- En tant que formateur, l'analyse transactionnelle me permet également de repérer les dysfonctionnements de la communication d'un groupe, de les analyser, de rechercher des alternatives pour améliorer la relation tout en ayant la possibilité de faire part au groupe, si la situation s'y prête, des réflexions, des analyses que j'ai pu élaborer et, pour transmettre ces dernières, de pouvoir me référer à des notions en voie d'être acquises par les participants. Par ailleurs, une des particularités de l'analyse transactionnelle, par rapport à d'autres

²⁵⁴ Op. cit., p. 134.

modèles de communication, est d'être centrée sur le sujet. Si l'approche systémique me permet d'apporter aux enseignants un regard large sur les phénomènes relationnels, où les acteurs sont perçus dans le cadre d'interactions qui les lient les uns aux autres, et où les comportements et leurs représentations sont considérés comme interdépendants du contexte et des acteurs en jeu, je considère comme important de pouvoir offrir à ce type de public une entrée de compréhension des situations relationnelles et d'apprentissages qui puisse partir d'un point de vue dont il est le centre d'investigation. Certes, ces deux approches de la communication convergent sur plusieurs points. Minary (1992) mentionne, par exemple, la dimension pragmatique et scientifique, la proximité de certaines conceptions comme celles de transaction, d'axiomes de la communication, de jeu, de règles de communication, etc. Cependant, malgré cette proximité, l'orientation de ces deux perspectives, comme relevé plus haut, est différente. Minary (1992) indique par exemple que "la théorie des jeux (de Berne) semble si proche de la perspective palo-altiste qu'on aurait tendance à l'y intégrer sans plus de précaution, car on y retrouve bien l'idée d'une logique, d'un calcul, d'une grammaire de la communication. (...) Le point de vue envisagé n'est pas le même ici et là: si le jeu est bien un pattern de communication qui structure selon une logique les échanges, il a surtout pour fonction, d'un point de vue dynamique, de préserver l'équilibre psychique du sujet (selon Berne) et il est directement lié à son univers scénarique."²⁵⁵

- Dans la perspective qui est la mienne, à savoir de former des enseignants à affronter une réalité complexe où ils sont à la fois impliqués dans un processus relationnel global et à la fois pris par leur propres sentiments et réactions aux événements surgissant au jour le jour, je considère l'apport de ces modèles comme complémentaires. L'approche systémique peut apporter à l'enseignant une perspective globale de "ce qui se trame dans sa classe", alors que l'analyse transactionnelle peut lui permettre d'appréhender "ce qui se trame en lui et avec les autres".

²⁵⁵ Op. cit., pp. 159-160.

4.1.3. La programmation neuro-linguistique

Introduction

Si l'approche systémique a constitué le cadre général des recherches-formations effectuées, si l'analyse transactionnelle a permis de clarifier certaines situations de communication rencontrées dans les classes, la programmation neuro-linguistique a fourni le contenu et les techniques de communication qui ont été transmis dans les sessions de formation d'enseignants et qui ont fait l'objet d'applications concrètes à l'école.

J'ai eu la possibilité d'enseigner certaines notions de systémique et différentes techniques de programmation neuro-linguistique à plusieurs groupes d'enseignants en formation continue ou initiale durant ces dernières années²⁵⁶. Les deux recherches-formations que j'ai conduites dans le cadre de cette thèse constituent l'aboutissement de formations de base entreprises dans le domaine de la communication en classe et proposées à deux de ces groupes: l'un d'enseignants et l'autre de formateurs d'enseignants. Dans un premier temps, ces formations de base comprenaient un enseignement des notions générales de systémique appliquées à l'école, puis des techniques spécifiques de communication issues de la programmation neuro-linguistique étaient introduites.

Le but de ce chapitre est d'une part de situer le modèle de la programmation neuro-linguistique dans le champ des théories de la communication et d'autre part de présenter les techniques qui seront mentionnées dans la section 4 qui décrira les recherches-formations réalisées. Cette présentation est succincte pour deux raisons: d'une part elle n'entend pas se substituer aux ouvrages spécialisés en la matière, cités dans la bibliographie, d'autre part une réelle compréhension de ces techniques nécessite leur pratique.

²⁵⁶ Je propose, avec mes collègues N. Doffey Salchli et J.-M. Chappuis, des cours de programmation neuro-linguistique destinés aux enseignants dans le cadre de formations continues des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, ainsi que dans le cadre du Centre pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire de Lucerne. J'ai introduit également certaines techniques de programmation neuro-linguistique dans des cours de formation initiale d'enseignants du secondaire des cantons de Neuchâtel et de Vaud.

a) Origine de la programmation neuro-linguistique

A. Les fondateurs du modèle

John Grinder(1940-) et Richard Bandler(1949-) se sont rencontrés en 1972 à l'Université de Santa Cruz, en Californie. Ils sont tous deux docteurs en psychologie et animent ensemble des sessions de gestalt-thérapie. De plus, Grinder²⁵⁷ est professeur de linguistique et Bandler²⁵⁸ est mathématicien, féru d'informatique. Ces deux chercheurs décident de créer un modèle de communication destiné aux professionnels de la communication et aux psychothérapeutes. Ils souhaitent décrire, comme les linguistes ont pu le faire pour la langue, le fonctionnement du système de communication humaine avec une précision telle qu'ils pourront le reproduire et le répliquer. L'originalité de leur démarche tient au fait qu'ils abordent la question de la communication sous l'angle du pragmatisme positif²⁵⁹. Pour Dovero & Grébot (1992), "Grinder et Bandler cherchent à produire des schémas et des protocoles de comportements d'excellence afin de permettre à d'autres psychologues d'accéder à la même efficacité. Ce qui était auparavant laissé à l'intuition de quelques grands thérapeutes devient reproductible par d'autres."²⁶⁰ La recherche de l'excellence et de ce qui la produit sera conduite à l'aide d'enregistrements vidéo de thérapeutes hors du commun. Il s'agit de Milton Erikson (fondateur de l'hypnose eriksonienne²⁶¹ et représentant

257 Grinder avait, avant cette rencontre, publié deux ouvrages sur la *Grammaire générative* de Chomsky. Ses compétences dans le domaine de la modélisation ont été déterminantes dans la mise à jour des stratégies de communication.

258 Bandler, selon sa propre légende, a étudié la psychologie parce qu'il n'existait pas de département d'informatique à l'Université de Santa Cruz. Grinder fut son superviseur lorsqu'il commença à enseigner la psychologie alors qu'il était encore étudiant de quatrième année.

259 Bandler (1990) dans le franc-parler provocateur qui le caractérise signale comment leur démarche se démarque des approches classiques des problèmes humains: "La question sous-jacente en psychologie est, en général: "Qu'est-ce qui ne va pas? Une fois que le psychologue a donné un nom au malaise, il cherche à savoir quand vous vous êtes brisé, et ce qui vous a brisé. Ensuite, il croit savoir pourquoi vous vous êtes brisé. Un autre problème, avec la psychologie, c'est qu'elle étudie les êtres (coincés) pour savoir comment les soigner. C'est comme examiner toute les voitures d'une casse pour trouver comment mieux les faire fonctionner." Cité par Esser (1993), op. cit., p. 18.

260 Op. cit., p. 12.

261 Cette démarche se démarque de l'hypnose traditionnelle considérée comme un modèle de communication autoritaire où s'exerce une influence. Erikson renonce au rituel traditionnel de l'hypnose pour induire une transe auprès de ses patients. Il imagine de nouvelles méthodes d'entretien qui intègrent l'utilisation de métaphores, d'analogies et de paradoxes. Bandler et Grinder ont publié plusieurs livres à son sujet: en 1975: *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erikson*, Vol I; en 1977. Sous le même titre, Vol II, avec un collaborateur, DeLozier, ils mettent en évidence l'articulation entre des idées d'Erikson, des principes de la *Grammaire générative*, et des données issues de la neurologie et de la logique. Ils formalisent dans ce livre notamment la manière de "distraire" l'esprit conscient

des thérapies brèves), Virginia Satir (cheffe de file de la thérapie familiale systémique²⁶²) et Fritz Perls (fondateur de la gestalt-thérapie²⁶³). Grindler et Bandler ont développé des techniques d'observation et d'intervention à partir de l'étude de ces modèles de référence qui, malgré l'emploi de techniques différentes face à des difficultés semblables, adoptent des processus thérapeutiques identiques.

B. La question de la définition du modèle

La programmation neuro-linguistique est un modèle général du psychisme humain qui donne un cadre d'analyse et de nombreux concepts pour décrire et modifier la conduite des individus. Si la pragmatique de la communication est importante pour elle, c'est parce que la communication permet de saisir et de modifier la manière dont les hommes apprennent, changent et se développent. Ce qui donne beaucoup d'importance à la communication, c'est qu'elle est la voie obligée d'accès pour mettre en lumière les mécanismes qui président à notre façon de penser, d'agir et de sentir.

Quel est le sens de l'expression absconse "*programmation neuro-linguistique*"²⁶⁴? Pour Cayrol et de Saint-Paul (1984) :

pour traiter, en direct, avec l'inconscient. A propos de l'inconscient, Bandler et Grindler le considèrent comme un donné phénoménologique évident. Ces auteurs, qui s'appuient pour ce thème également sur les conceptions d'Erikson, tirent parti de la combinaison des apports de:

la linguistique: notre compétence linguistique est régie par des règles génératives inconscientes; *l'informatique*: un logiciel quelque peu performant doit recevoir une fonction comparable à celle de la conscience pour vérifier ses résultats et se modifier; *la neurologie*: une part très réduite de notre activité nerveuse dépend uniquement de nos expériences sensorielles conscientes.

²⁶² Elle fait partie, en 1959, de l'équipe des thérapeutes du Mental Research Institute dont j'ai parlé dans la section consacrée à la systémique. Bandler et Grindler ont modélisé son travail dans un ouvrage: *Structure of Magic*, Vol II en 1976. Ces auteurs en collaboration avec Satir ont publié également en 1976: *Changing with Families*.

²⁶³ Ce thérapeute d'origine allemande s'inspire à la fois de la psychanalyse (il a été psychanalysé par K. Horney, élève de Freud, et supervisé par W. Reich), de la psychologie de la forme et de la philosophie idéaliste de Vaihinger. Les fondements de la gestalt-thérapie s'appuient sur les principes de la prise de conscience de soi dans le présent du patient et de sa prise de responsabilité dans le processus thérapeutique.

²⁶⁴ Bandler (1990) précise à propos de ce terme: "Même si de nombreux psychologues et travailleurs sociaux utilisent la PNL pour faire ce qu'ils appellent de la "thérapie", je pense qu'il est plus approprié de décrire la PNL comme un processus éducatif. En fait, nous mettons au point des moyens d'apprendre aux gens à utiliser leur cerveau." Cité par Esser (1993), op. cit., p. 6.

"- *Programmation*, parce que, tout au long de notre existence, nous nous programmons en mettant en place des façons de penser, de ressentir et de nous comporter que nous employons dans les multiples situations de notre vie. Si nous établissons l'analogie avec l'informatique, le matériel (hardware) est le même: nous avons tous un cerveau et un système nerveux. Ce qui change, ce sont les programmes (software) dont nous disposons pour nous servir de ce matériel...

"- *Neuro*, parce que cette capacité de nous programmer repose sur notre activité neurologique. C'est parce que nous possédons un cerveau et un système nerveux que nous sommes capables de percevoir notre environnement, de penser et de ressentir, de sélectionner des comportements, etc. Les procédures de travail de la PNL agissent directement sur cette organisation neurologique...

"- *Linguistique*, parce que le langage structure et reflète la façon dont nous pensons. Le discours d'une personne est riche en informations sur la manière dont celle-ci construit son expérience du monde. En empruntant à la linguistique, Grinder et Bandler ont étudié les relations entre langage et pensée et ont transposé ces connaissances dans le domaine pratique de la communication. Ils ont également étendu ces notions à l'étude du langage non verbal."²⁶⁵

C. Fondements épistémologiques et théoriques du modèle

Il n'est pas aisé de retrouver l'origine et les références théoriques des idées émises par les auteurs de la programmation neuro-linguistique. Ces derniers n'ont pas explicité de manière rigoureuse et systématique les appuis épistémologiques, si ce n'est par les références bibliographiques ou par les introductions de leurs premiers ouvrages. Par la suite, peu de publications²⁶⁶ traitant de ce sujet ont amené des enseignements plus précis. Ceci dit, il ressort que des références à des courants de pensée et à des philosophies précis peuvent être mentionnés: l'empirisme de Hume, l'idéalisme de Vaihinger, la sémantique générale de Korzybski et l'approche systémique de Bateson.

- L'empirisme de David Hume. Les fondateurs de la programmation neuro-linguistique ont repris de ce philosophe l'idée que les expériences sensorielles et subjectives sont les sources premières de

²⁶⁵ Op. cit., p. 25.

²⁶⁶ Je peux mentionner par exemple l'ouvrage de Dilts, *Roots of NLP*, paru en 1976 et celui de Esser, *La P.N.L. en perspective*, publié en 1993. Malheureusement, nombre d'ouvrages se référant à ce modèle et édités récemment présentent la programmation neuro-linguistique comme un ensemble de recettes censées être efficaces pour mieux vendre, mieux influencer l'autre...

la connaissance. Pour Bandler et Grinder, comme pour Hume, l'observation du réel est fondamentale. Cependant, contrairement aux vues de ce philosophe, elle n'est pas pour eux le commencement de la science, car ils pensent que les "faits" n'existent pas. Esser (1993) relève à ce propos: "Toute observation, aussi élémentaire soit-elle, est toujours le fruit de la traduction de certaines sensations en représentations; toute observation, aussi méthodique soit-elle, implique une participation et une activité structurante de la part de l'observateur; toute observation est tributaire des visées, du point de vue et des références théoriques du chercheur."²⁶⁷ Il découle de cette position, partagée par les auteurs de la programmation neuro-linguistique, qu'une approche correcte du comportement humain se doit de prendre en compte l'épistémologie du système observant et l'épistémologie du système observé²⁶⁸. La position défendue par ces auteurs met encore en évidence que la science et la psychologie en particulier ne confirment pas la réalité, mais la représentent.

- L'idéalisme de Hans Vaihinger. Cet auteur pense que l'homme, pour résoudre la problématique de l'inconnaissable et de l'irrationnel, se construit des "fictions" ou des systèmes explicatifs qui le portent à croire ensuite que la réalité et la vérité existent. Si les fictions dont il est fait mention n'ont aucune valeur de vérité, elle n'en constituent pas moins, selon ce philosophe, les prémisses qui constitueront la connaissance du réel et la manière dont l'individu agit sur lui. C'est en se référant à ces pensées que Bandler et Grinder proposeront que l'étude de nos expériences devra se faire selon le processus grâce auquel nous fabriquons nos représentations mentales de la réalité et selon les résultats que ces processus ont engendrés. Poussant plus loin cette dernière perspective, ces auteurs soutiennent que la seule possibilité que l'individu a pour évaluer la pertinence d'une représentation, d'origine scientifique ou non, est de se baser sur les effets qu'elle produit. C'est également en se référant à ce principe que les auteurs ont énoncé des *présupposés*²⁶⁹ dans le but déclaré de

²⁶⁷ Op. cit., p. 33.

²⁶⁸ En ce qui concerne le système observant, il s'agit d'étudier et de décrire les opérations et les présupposés que le chercheur emploie pour construire son objet de connaissance. En ce qui concerne le système observé, il s'agit de mettre en évidence les propriétés de l'objet étudié tout en tenant compte de l'influence exercée par l'observateur.

²⁶⁹ Les présupposés sont considérés comme des croyances ayant une valeur de "prédictions créatrices". Bandler et Grinder se réfèrent directement aux travaux sur les prophéties et les attentes à réalisation automatique de Rosenthal et Jacobson (1971). Les auteurs de la programmation neuro-linguistique ont créé des croyances, donc des présupposés qui sont intentionnellement favorables à la communication, à l'apprentissage et au changement. Certains présupposés portent sur la conception de l'homme, par exemple: "Chacun a un modèle du monde différent et limité, car la carte n'est pas le territoire." D'autres sur la conception de la communication, par exemple: "En communication, il n'y a pas d'échec, mais

favoriser volontairement une approche positive de l'homme et de la relation.

- La sémantique générale d'Alfred Korzybski. Cet auteur s'est attaché à comprendre le fonctionnement de l'esprit humain en se référant à diverses sources de connaissances en psychologie, psychiatrie, neurologie, linguistique, philosophie et épistémologie. Il s'est plus particulièrement penché sur les rapports que l'individu entretient avec le langage. Bandler et Grinder se sont intéressés aux analyses que cet auteur réalise à propos de la relation entre le langage, la perception, la pensée et la communication. En parlant de ce problème, Korzybski (1965) insiste sur le fait que l'acquisition et l'usage du langage impliquent et produisent un décalage, parfois très important, entre les expériences sensorielles et ce que les gens en disent. En effet, les premières sont *primaires* et donnent naissance à des représentations "silencieuses", qui restent au niveau du corps et qui sont à proprement parler "indicibles", tandis que les seconds - c'est-à-dire les mots - sont le fruit de processus *secondaires* qui requièrent de l'abstraction et qui, de ce fait, nous éloignent nécessairement de notre vécu. L'acquisition du code linguistique a, pour Korzybski, une grande importance pour permettre le développement d'une culture. Cependant, l'organisation de la langue, ses règles linguistiques, contraignent l'individu à s'exprimer en fonction de la forme de la langue plus qu'en fonction de son vécu. En ce sens, le langage n'est pas uniquement un processus créatif et structurant, il est aussi un processus limitant et créant l'illusion d'une réalité cernée. Fort de ces acquis, Korzybski prône une éducation qui vise à ce que les individus deviennent conscients de leur rapport avec le langage de manière à leur permettre de clarifier leurs expériences. Les aphorismes bien connus tels que: "le nom n'est pas la chose nommée" ou "la carte n'est pas le territoire" contribuent directement à cette perspective. Bandler et Grinder les reprennent à leur compte et s'y réfèrent lorsqu'ils avancent que plus un modèle est correct, plus sa structure est pertinente pour décrire la réalité. Ils s'attachent dès lors à formaliser un art de poser des questions de manière à identifier et à déterminer la structure linguistique des individus. Leur but est de préciser le sens du discours émis, de retrouver l'origine sensorielle de l'expérience de référence, d'identifier les mécanismes linguistiques qui limitent cette expérience. Ceci dit, ces auteurs pensent que le langage n'est pas le seul moyen d'avoir accès au vécu d'un individu. Sa physiologie et son système de représentation permettent également une approche de son expérience de référence. Les techniques de programmation

seulement de l'information" (sous forme de résultats). D'autres encore portent sur l'approche systémique de l'être humain, par exemple: "Le corps et l'esprit sont les aspects d'un même système cybernétique. Ils s'influencent mutuellement."

neuro-linguistique tiennent compte de ces trois registres, sans en privilégier un plus qu'un autre, pour recueillir de l'information sur le vécu des gens.

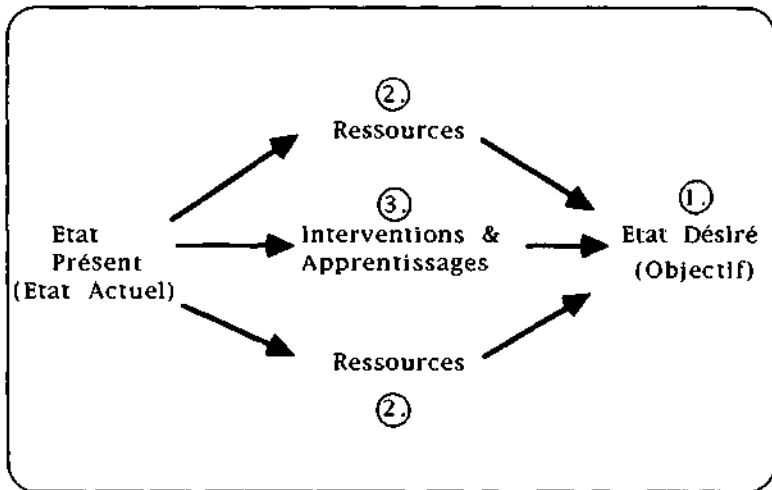
- L'approche systémique de Gregory Bateson. Les auteurs de la programmation neuro-linguistique se sont largement inspirés des idées fondamentales²⁷⁰ de Bateson et ils les ont même précisées²⁷¹. L'approche de la communication qu'effectue Bateson, notamment en montrant qu'elle est un processus continu, qu'elle opère à de nombreux niveaux simultanément, qu'elle est tributaire du contexte, et qu'elle se déroule selon une logique de circularité, lui permet de relativiser la place occupée jusqu'alors par la parole dans les échanges humains. Bandler et Grinder, contrairement à Bateson, Watzlawick et consorts, vont appliquer ces conceptions au psychisme humain. Pour eux, l'homme est envisagé comme un système capable de *s'auto-organiser*²⁷², à savoir que ses comportements observables ont pour origine de nombreuses interactions qui opèrent de manière circulaire et qu'ils sont autant déterminés par ses buts et par les effets de ses buts que par ses antécédents. Ce point de vue sur le fonctionnement du psychisme humain conduit ces auteurs à envisager le changement en fonction du projet ou de l'*État Désiré* auquel aspire un individu. En effet, l'être humain assure son équilibre et son évolution en prenant en compte son environnement, ses besoins fondamentaux, ses limites et ses ressources. S'il souhaite effectuer un changement, il sera invité, selon l'approche de Bandler et Grinder, à l'anticiper et ce faisant, à envisager l'ensemble des effets possibles de ce changement²⁷³. La dynamique du changement en programmation neuro-linguistique peut être représentée par le schéma suivant:

²⁷⁰ Ces idées ont déjà fait l'objet d'une présentation dans la section 3.1.2. Je ne mentionnerai que quelques éléments qui ont été mis en évidence par Bandler et Grinder.

²⁷¹ Bateson a préfacé ainsi le premier ouvrage de Bandler et Grinder (1975): "John Grinder et Richard Bandler ont réussi quelque chose que mes collègues et moi tentions d'accomplir depuis quinze ans (...). Nous savions déjà que la plupart des prémisses relatives à la psychologie individuelle sont inutiles et nous savions comment nous devons classer les modes de communication. Mais nous n'avions jamais interrogé les effets de ces modes de communication sur les relations interpersonnelles (...). Grinder et Bandler ont réussi à rendre explicite la syntaxe qui montre comment les gens évitent le changement et comment les aider à changer."

²⁷² Voir à ce propos la perspective de Schwarz et de Varela développée dans la partie 3.1.1., chapitre c.

²⁷³ Les techniques qui concernent la mise en place d'un changement et qui concernent l'anticipation d'un état désiré, la formulation d'un objectif et la prise en compte de l'état présent d'un sujet, seront précisées au chapitre b qui va suivre.



Légende:

La centration première demandée au sujet est de focaliser son attention sur le futur ou l'État Désiré (cf. 1.). En explorant ce premier aspect, l'individu identifie et mobilise les Ressources qui lui sont utiles pour atteindre son Objectif (cf. 2.). Si cette démarche n'est pas suffisante, le sujet est invité à préciser son État Présent et, si nécessaire, à faire appel à des Interventions ou des Apprentissages spécifiques (cf. 3.).

D. La méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche suivie par la programmation neuro-linguistique s'appuie sur son épistémologie, ses options théoriques. Cette méthodologie s'appelle *modélisation*. Quatre niveaux d'appréhension différents et interdépendants recouvrent ce terme:

- La modélisation scientifique²⁷⁴: Bandler et Grinder évoquent cette démarche lorsqu'ils élaborent des grilles d'observation et d'analyse, lorsqu'ils créent des techniques d'intervention et lorsqu'ils articulent ces deux niveaux entre eux. La démarche consiste à mettre en relation les quatre plans constitutifs d'une recherche, à savoir: la

²⁷⁴ Voir à ce propos la section qui présente la méthodologie des recherches-formations que j'ai entreprises. La représentation graphique qui en est faite est proche de la conception présentée ici. Voir également à ce sujet Walliser (1977).

théorie, la formalisation d'hypothèses, l'observation du champ empirique, la validation du modèle.

- La modélisation d'une conduite observée: cette démarche consiste à comprendre de l'intérieur ce que met en oeuvre une personne lorsqu'elle manifeste un comportement donné. Il s'agit de formaliser²⁷⁵ le plus explicitement possible la conduite visée de manière à être en mesure de l'acquiescer afin de la reproduire. L'une des techniques qui résultent de cette méthode s'appelle le décodage de stratégie. C.f. à ce propos à l'exemple traité ci-dessous.
- Le modélisateur²⁷⁶: pour être à même d'effectuer la modélisation décrite ci-dessus, la personne concernée doit être apte à mobiliser certaines capacités perceptives, relationnelles et avoir acquis bon nombre de techniques qui lui permettent de recueillir une information suffisante pour être opérante²⁷⁷.
- L'apprentissage par modelage²⁷⁸: il s'agit ici du processus par lequel un individu intériorise une conduite. Le praticien de la programmation neuro-linguistique l'emploie lorsqu'il cherche à

²⁷⁵ Esser (1993) indique les étapes qui président à cette formalisation:

"1) choisir une personne qui met effectivement en oeuvre une conduite dont on veut mettre à jour l'organisation; 2) circonscrire cette conduite avec autant de précision que possible, même si cela peut demander du temps; 3) l'observer dans son enchaînement naturel, en prenant en compte toutes les informations verbales et non-verbales que la personne qui sert de modèle donne à son propos; 4) amener cette personne à expliciter, dans le détail, les processus qui organisent son expérience subjective, même si au départ beaucoup de ces éléments sont tout à fait inconscients; 5) et cela jusqu'à ce que l'on dispose d'une connaissance suffisamment fine de la structure de la conduite étudiée, pour pouvoir la simuler et obtenir les mêmes résultats." Op. cit., p. 95.

²⁷⁶ La personne qui modélise une autre est appelée en programmation neuro-linguistique le/la programmeur/trice.

²⁷⁷ Esser (1993) énumère les capacités attendues d'un modélisateur. Il devra:

- établir une relation privilégiée avec son modèle; - être réceptif à ses sentiments et à ses valeurs; - tenir compte de tous les messages verbaux et non verbaux qu'il envoie; - user de techniques et de questions facilitantes pour l'aider à expliciter ce qui sous-tend son comportement; - explorer par "modelage", c'est-à-dire par "simulation" intérieure son comportement;

- guider et formaliser sa démarche en usant des nombreux paramètres conceptualisés par la P.N.L., de manière à pouvoir reproduire la structure de cette conduite; - articuler toutes ces informations entre elles, dans une logique systémique, pour en saisir le sens et l'organisation." Op. cit., p. 99.

²⁷⁸ Il s'agit de la capacité que tout un chacun a d'apprendre une conduite d'un autre en l'observant afin d'en appréhender le sens et les conséquences. Ce concept est à distinguer de celui d'apprentissage par imitation. Dans ce dernier cas, l'apprenant reproduit un comportement sans en avoir intégré le sens ni les conséquences. Cf. à ce propos A. Bandura (1980) qui a développé ce modèle d'apprentissage, appelé parfois apprentissage vicariant. Il met notamment en évidence que l'homme se développe en intériorisant des modèles, soit sans nécessairement devoir passer par l'expérience directe.

établir un rapport avec son client et qu'il se représente intérieurement sa carte du monde ou ses représentations mentales. Par ailleurs, quand il aide son client à définir puis à formaliser son État Désiré, le praticien en teste la portée en simulant intérieurement les processus mis à jour. Enfin, il pratique cette approche lorsqu'il cherche à vérifier si un changement recherché par son interlocuteur est adéquat. Le client est également invité à apprendre par modelage. Ceci par exemple lorsqu'il anticipe les conséquences d'un changement souhaité, ou qu'il recherche une intention positive à un comportement qui lui apparaît gênant ou encore quand il s'harmonise non verbalement avec le praticien, c'est-à-dire lorsqu'il reproduit involontairement les mêmes comportements que lui lors d'un processus de changement en cours.

Ce qui ressort de la méthode de recherche de la programmation neuro-linguistique, c'est que, d'une part, elle tient compte de ce que la méthode clinique nomme le respect Inconditionnel de l'expérience subjective de l'individu et que, d'autre part, elle se réfère constamment aux quatre éléments de la démarche scientifique mentionnée plus haut. Elle se donne donc un cadre conceptuel vérifiable par observation et contrôlable par les résultats de ses expérimentations.

Je présente plus loin²⁷⁹ à titre d'illustration, la modélisation d'une conduite effectuée auprès d'une stagiaire enseignante.

E. Les domaines d'application

C'est dans la pratique thérapeutique que les auteurs et leurs premiers collaborateurs ont initialement investigué, modélisé des thérapeutes de renom, appliqué et transmis leurs premières découvertes. Ensuite, en 1981, les fondateurs et l'équipe de recherche se sont dispersés tout en poursuivant séparément leurs travaux et leur enseignement. Différents domaines sont depuis touchés par les découvertes initiales. A part le champ de la relation d'aide (thérapie, aide à la santé, travail de changement), il s'agit en particulier des domaines concernés par la communication: celui de la pédagogie (enseignement, éducation, apprentissage, formation des adultes), celui des entreprises et organisations (management, recrutement, vente, formation, conseils, gestion de ressources humaines), celui concernant les développements individuels (sport, évolution personnelle, développement de capacités).

b) Les principales techniques

²⁷⁹ Cf. le décodage de stratégie.

Les objectifs de cette partie sont, d'une part, de présenter les techniques de communication les plus connues en programmation neuro-linguistique et, d'autre part, de décrire les techniques qui ont été introduites dans le cadre des formations d'enseignants et qui seront mentionnées dans la section consacrée aux deux recherches-formations.

A. L'acquisition des techniques

Les formations de programmation neuro-linguistique se déroulent en principe sur deux années, à raison de vingt-quatre jours par an, répartie sur l'année en blocs intensifs de trois fois quatre jours, le dernier bloc de douze jours étant consacré à la certification. La première année permet la certification des *praticiens* en programmation neuro-linguistique, alors que la seconde vise la *maîtrise* dans ce domaine. Un troisième niveau de formation d'*enseignant certifié* a été mis en place récemment.

Les formations qui ont constitué la base des recherches-formations seront présentées en introduction de la section réservée à cet effet.

Le déroulement des séances de formation en programmation neuro-linguistique présente généralement la structure suivante:

- introduction théorique de la technique ou de la notion étudiée;
- démonstration de l'utilisation de la technique par un formateur avec le concours d'un participant volontaire;
- application de la technique par les participants qui se répartissent par groupe de trois. Chaque participant de la triade investit un rôle spécifique²⁸⁰: l'un est *programmateur*, c'est-à-dire qu'il conduit la technique tel qu'il a pu le voir faire en démonstration; l'autre est *sujet*, c'est-à-dire qu'il apporte une situation rencontrée dans son vécu et qui constitue le contenu sur lequel sera effectué l'exercice; le troisième est la *méta-personne*, qui a pour tâche d'observer le déroulement de la séquence, de seconder le programmateur en cas de nécessité, de gérer le temps imparti à l'exercice. Chacun des participants occupe, à tour de rôle, les trois positions décrites. Les formateurs supervisent les groupes dans leur travail;
- synthèse de l'exercice avec l'ensemble des participants et des formateurs;
- introduction d'une nouvelle technique, etc.

²⁸⁰ Cette procédure a l'avantage de favoriser les échanges entre les participants, de rendre actifs les apprenants en expérimentant immédiatement une nouvelle connaissance, d'approcher cette connaissance selon trois angles de vue différents: en tant qu'acteur conduisant la démarche, en tant que sujet vérifiant l'impact de la technique de l'intérieur, en tant qu'observateur des deux rôles précités.

C'est la démarche également adoptée lors des formations d'enseignants mises sur pied.

B. Les différents types de techniques enseignées

Afin de situer globalement les techniques²⁸¹ de communication enseignées, j'ai distingué dans le tableau ci-dessous les techniques centrées sur l'observation et celles qui permettent de développer des potentialités personnelles. Les premières sont très utiles au programmeur pour vérifier constamment l'effet que produit son guidage sur le sujet et les secondes visent des potentialités que j'ai réparties en fonction de différents niveaux d'organisation²⁸² de la personne:

1. Observer pour mieux se connaître soi-même et connaître les autres

- Observation du langage "non-verbal":
 - global: corps, physiologie, gestuelle: *calibration visuelle*;
 - neurologique: accès oculaires: *calibration VAKOG*,
- Observation du langage "verbal":
 - choix lexical: types de substantifs: *prédicats*,
 - structure du langage: les "trous" dans le discours: le *méta-modèle*,

2. Apprendre pour développer des potentialités ou pour modifier des états présents

- Relation:
 - *créer le rapport, se synchroniser*;
 - *les trois positions*,
- Comportements:
 - *ancrage et désactivation d'ancres*,
 - *sous-modalités*,
- Capacités:
 - *stratégie d'objectif*,
 - *décodage de stratégie*,
- Croyances:
 - *méta-programme*
 - *changement d'histoire de vie*,
- Identité:
 - *réimprinting*.²⁸³

²⁸¹ Je présenterai plus loin certaines de ces techniques.

²⁸² Je fais allusion au concept de niveaux logiques qui sera présenté plus loin.

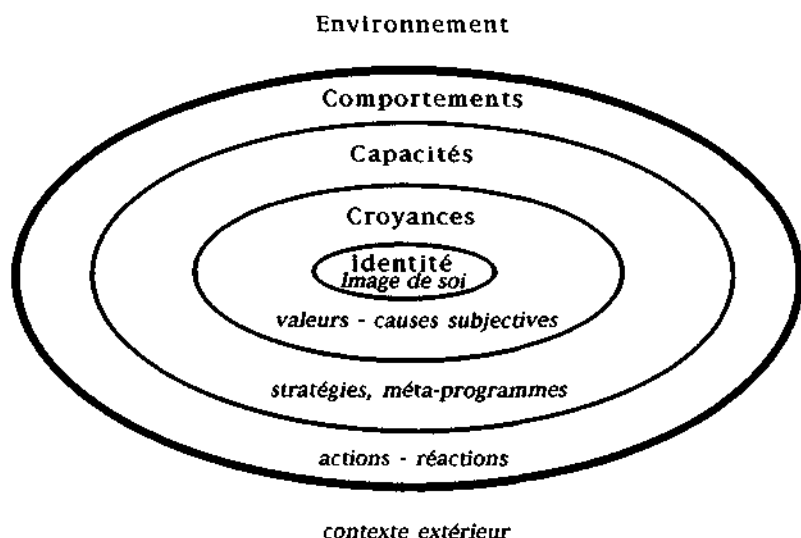
²⁸³ Les trois dernières techniques ne seront pas décrites ci-après car elles ne sont pas présentées dans les cours de base.

Outre ces différentes techniques, les cours sont introduits par une présentation générale du modèle qui comprend la présentation de l'origine de la programmation neuro-linguistique, ses présupposés, les représentations qu'elle se fait de l'homme et de la communication (cf. ci-dessous les notions de carte du monde et de niveaux logiques).

C. Les représentations de l'homme et de la communication

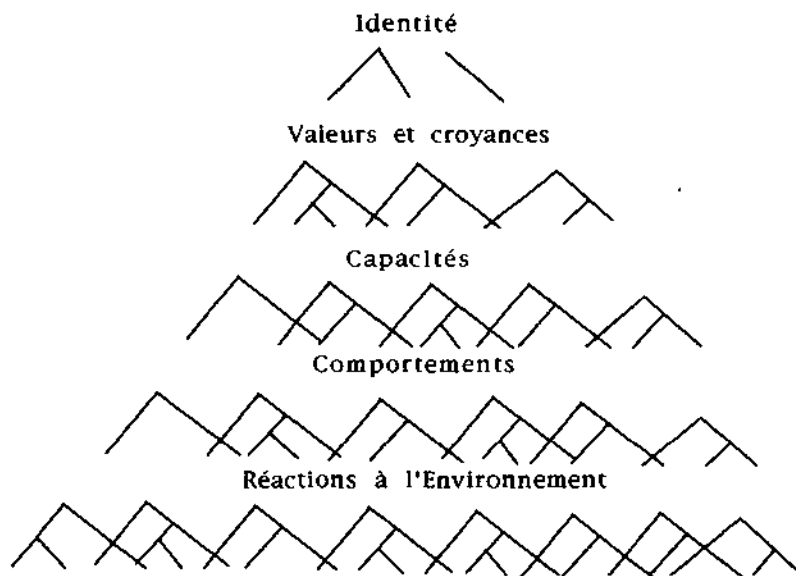
Comme je l'ai déjà mentionné, la programmation neuro-linguistique considère l'homme comme un système *auto-organisé* qui assure son développement et maintient sa cohérence par l'ensemble de ses échanges (régulations, communications) internes et externes. En partant de cette conception et en se référant aux travaux de Bateson (1977) sur les notions de changement et de niveaux d'apprentissage²⁸⁴, Dilts (1983 b) propose un modèle de la personnalité qu'il hiérarchise en différents niveaux d'organisation. A chaque niveau correspondent certaines conduites spécifiques. Le schéma qui suit représente cette conception:

²⁸⁴ Cf. la section 3.1.3. Je rappelle que Bateson distingue différents niveaux logiques d'apprentissage: chacun d'entre eux est organisé en fonction de règles spécifiques, et même si un apprentissage peut influencer l'ensemble du système, son effet est contrôlé par les apprentissages de niveaux supérieurs; de plus, chaque type d'apprentissage s'inscrit dans une organisation hiérarchisée et qualitativement discontinue de la vie psychique.



Le schéma ci-dessus représente les niveaux logiques par ordre croissant de complexité et d'abstraction en partant de l'Environnement. Les mots écrits en gras renvoient au niveau de l'organisation et les mots écrits en italique, au dessous d'une ellipse, se réfèrent à une conduite spécifique. Le trait de la dernière ellipse, plus marqué, représente la zone d'échange avec l'environnement. De manière à signaler que cette représentation n'a rien à voir avec une image de type cartographique du mental de l'homme et que les niveaux mentionnés sont interdépendants, Dilts complète la représentation de son modèle par le schéma²⁸⁵ qui suit:

²⁸⁵ Les trois schémas des pp. 174 à 176 se réfèrent à ceux proposés par Essert (1993), cf. pp. 124 et 128.



A partir de ce concept général, Dilts propose une grille de lecture qui renvoie aux questions et aux changements de complexité différente auxquels est confronté un individu dans son environnement.

Questions	Niveaux	Changements
A quoi suis-je relié ? Quelle est ma mission ?	Transpersonnel	Evolutionnaire
Qui suis-je ?	Identité	Evolutionnaire
Qu'est-ce qui est important pour moi ? Quelles sont mes croyances ?	Valeurs et Croyances	Génératifs
De quelle manière est-ce que j'agis ?	Capacités	Génératifs
Qu'est-ce que je fais ?	Comportements	Remédiations
Quelles sont mes réactions au milieu ?	Environnement	Remédiations

Pour Dilts, le *premier niveau d'organisation*, le plus concret, celui qui situe tout événement dans l'espace et dans le temps, se rapporte aux réactions provoquées par les contacts sensoriels de l'individu avec son environnement.

Au *second niveau*, Dilts place les *comportements*, qui sont les conduites primaires qui nous permettent d'associer certaines expériences subjectives à des stimulations sensorielles (par exemple, écrire une lettre à son ami procure à cet individu une sensation de plaisir). Ce niveau contrôle les réactions à l'environnement.

Le *troisième niveau* concerne les *capacités*. Il s'agit de processus plus organisés que ceux du niveau précédent et qui peuvent se combiner entre eux. Les capacités se présentent sous la forme de séquences ou stratégies observables en ce qui concerne les comportements mis en oeuvre et par des schèmes opératoires dynamiques (par exemple les méta-programmes) qui se traduisent par des sensations et un fonctionnement mental particulier auquel l'individu a partiellement accès.

Le *quatrième niveau* est celui des *valeurs et des croyances*. Ce niveau détermine l'emploi des capacités et influence l'interprétation que

l'individu se fait du monde, des autres et de lui-même. Les valeurs sont actives également en ce qui concerne la motivation d'une personne. Les conduites de cette dernière dépendent aussi des croyances subjectives qu'elle a et qui correspondent à des permissions mobilisatrices et à des limitations inhibitrices.

Le *cinquième niveau* constitue la base de l'identité sur lequel se construisent son unicité et sa cohérence. Ce niveau contrôle tous les autres et notamment influe sur les changements et les apprentissages générés par l'environnement ou par des besoins internes.

Dilts a ajouté un *sixième niveau* dans ce tableau pour représenter la dimension de la *mission* et de la *transpersonnalité*. Ce niveau permet de situer l'homme dans le contexte plus large que celui de son existence par une référence à un ensemble significatif de croyances. A noter que ce niveau est rarement pris en compte par la psychologie contrairement à l'anthropologie.

Plusieurs applications de cette grille sont possibles. Le document original qui suit a été utilisé dans les séances de formation organisées à l'intention des enseignants qui ont participé aux recherches-formations.

Changement De Niveaux Logiques

Tout comportement (ou proposition concrète) prend son importance en fonction de la valeur plus abstraite qu'il représente.

Par exemple, un comportement tel celui d'arriver en retard pourra choquer quelqu'un, car cela équivaudra pour lui à témoigner d'un manque de respect, de fiabilité, ou d'efficacité, etc.

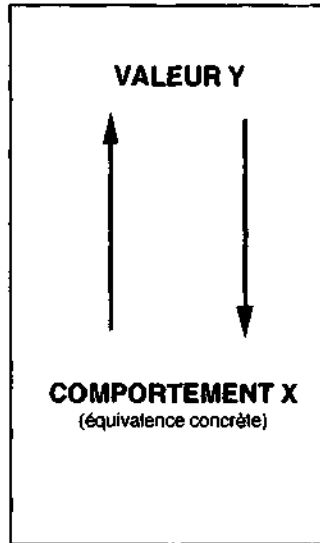
Ainsi ce comportement qui peut vous paraître anodin équivaudra pour cette personne à la violation d'une valeur importante.

Il est donc utile de connaître des questions-clés qui vous permettront de changer de niveau logique et ainsi de vérifier si pour votre interlocuteur et vous-même un comportement X correspond bien à une même valeur Y et vice versa.

Quelques questions-clés pour changer de niveau logique :

Qu'est-ce que
cela (X) représente
pour vous ?

Qu'est-ce qui
est important pour
vous dans X ...?



Concrète-
ment,
comment
cela (Y) se
manifeste-
t-il pour
vous ?

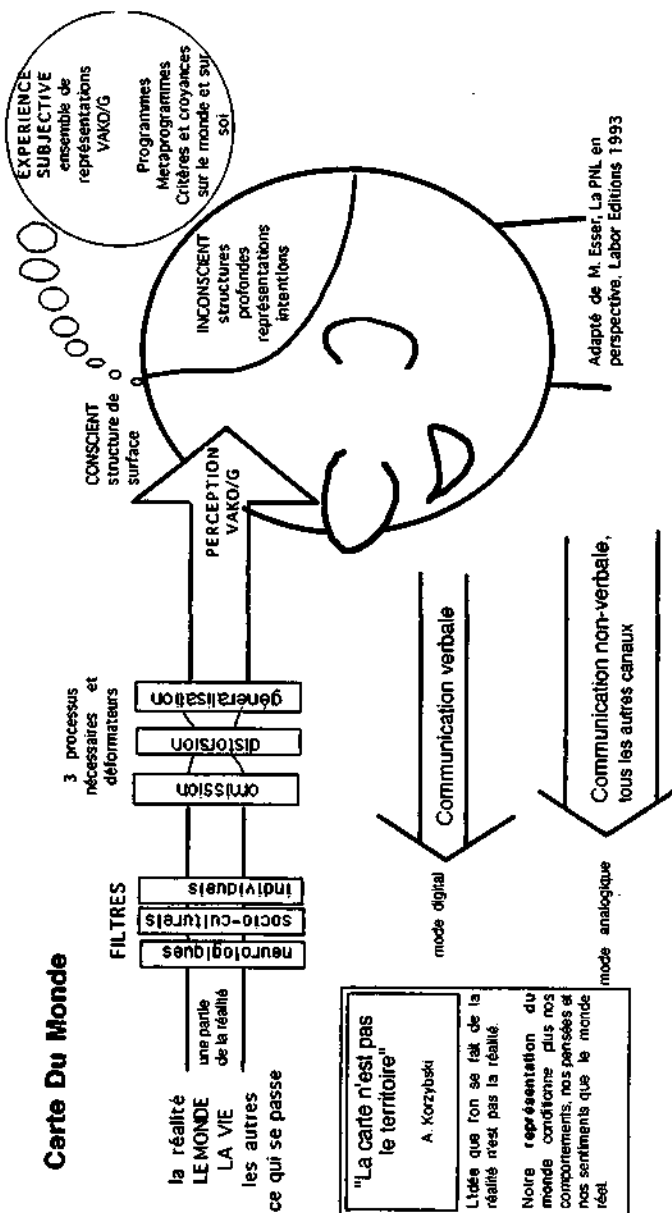
Comment
serez-
vous
concrète-
ment que
cela (Y) est
satisfait ?

Donc, pouvoir changer de niveau logique (passer de la valeur abstraite à son équivalence concrète et vice versa) peut satisfaire deux fonctions :

1. Vérifier l'équivalence entre deux cartes du monde.
Lorsque deux personnes parlent de la même valeur abstraite, y attachent-elles les mêmes équivalences concrètes ?
Inversement, lorsque deux personnes parlent de la même proposition concrète, y attachent-elles les mêmes critères, les mêmes valeurs ?
2. Trouver des alternatives créatrices pour satisfaire les valeurs qu'un individu tente de manifester au travers d'un comportement ou d'une demande.

Pour terminer cette partie consacrée aux représentations de l'homme et de la communication, je fais figurer ci-dessous un schéma (également présenté lors des sessions de formation d'enseignants) dont le but est de donner une vision globale de cette question traitée par la programmation neuro-linguistique. Les termes qui figurent dans ce schéma ont été présentés ou le seront lors de la présentation des techniques qui va suivre.

Carte Du Monde



Un des présupposés de base de la programmation neuro-linguistique, tiré des travaux de Korzybski (1965), est que chaque être humain a une carte du monde particulière et la carte du monde n'est pas le territoire. Un des buts de la programmation neuro-linguistique est de décoder et de tenir compte de la représentation de la réalité construite de l'autre de manière à faciliter les échanges entre les différents interlocuteurs.

D. Les techniques centrées sur l'observation

Je présente tout d'abord les techniques qui favorisent l'observation du langage non-verbal d'un interlocuteur:

- La calibration visuelle: Selon Dovero & Grébot (1992), "la *calibration* est l'observation et l'évaluation d'indicateurs comportementaux liés à un état psychosensoriel déterminé. *Calibrer* consiste donc à repérer le maximum de modifications de comportements, de micro ou macro-mouvements associés à un état interne"²⁸⁶. Donnons l'exemple de l'observation des comportements externes manifestés par un enseignant qui vient de voir qu'un élève copie sur un voisin pendant un travail écrit. Nous observons qu'à ce moment-là, l'enseignant plisse son front, que sa respiration s'est accélérée, qu'il serre et desserre les poings, etc. Plus tard, lorsque nous lui demanderons ce qui s'est passé pour lui à ce moment-là, il expliquera qu'il se disait intérieurement: "Est-ce que j'interviens ou pas?", et qu'il se sentait à la fois fâché et embarrassé. Nous pouvons faire l'hypothèse que cet enseignant ressentira de l'embarras, et se sentira fâché, lorsque nous pourrons observer des micro-comportements tels que ceux relevés plus haut, quel que soit le contexte.

La calibration donc est basée sur l'hypothèse, maintes fois vérifiée, qu'à chaque état interne (sensation, émotion) manifesté par une personne correspond un ensemble de signes physiologiques observables visuellement. Chaque fois qu'une personne rééprouve la même sensation (confiance, méfiance, compréhension, etc.) elle manifeste le même ensemble de comportements (pattern) physiologiques. Ces derniers peuvent être présentés de la manière qui suit:

²⁸⁶ Op. cit., p. 37.

Corps

Posture générale :

- poids du corps gauche / droite
- penché en avant / en arrière
- position de la tête, du tronc, des jambes, etc.

Mouvemente :

- croisement / décroisement des jambes, des mains, des bras
- mouvement des mains, des pieds, de la tête
- gestes particuliers

Respiration :

- faible / forte amplitude
- lent / rapide
- rythme régulier / irrégulier
- localisée plutôt dans le haut de la poitrine, thoracique / abdominale

Couleur de le peau

Visage

Position générale:

- répartition des masses musculaires
- rides, sillons, tensions
- inclinaisons droite / gauche, avant / arrière
- bouche ouverte / fermée
- lèvres épaisses / minces

Mouvemente :

- front, yeux, nez, commissure des lèvres

Couleur :

- particulièrement les variations et différences de la couleur des parties du visage.

• La calibration des mouvements oculaires:

Nous percevons le monde extérieur par nos organes des sens. Nos perceptions comportent donc des composantes : Visuelles, Auditives, Kinesthésiques, Olfactives et Gustatives (VAKOG).

Composantes sensorielles d'une expérience:



V



A



K



O



G

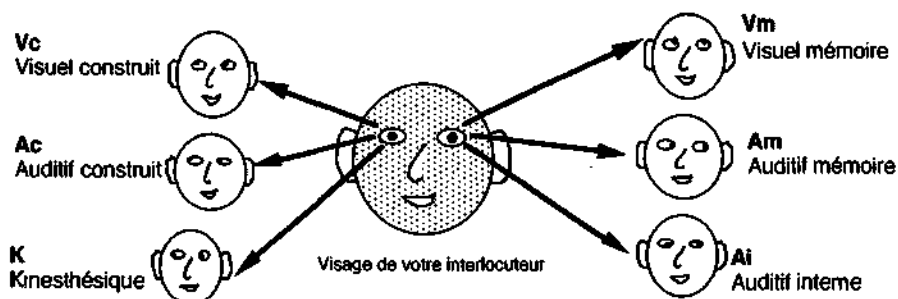
Chaque expérience est codée par notre cerveau comme un VAKOG.

Toutefois notre capacité à mémoriser des informations comme notre "espace de calcul" conscient étant limités à $(7 + ou - 2)$, nous aurons tendance à privilégier un canal sensoriel pour réaccéder à une expérience interne.

Bandier et Grinder avaient observé au cours de séances de gestalt-thérapie que certains micromouvements comme les mouvements des yeux allaient de pair avec certains systèmes de représentation. Ils en ont tiré la conclusion que les mouvements des yeux pouvaient être neurologiquement reliés au type de processus sensoriel auquel accèdent les individus. Ce que de nombreuses recherches ont par la suite mis en évidence.

Pratiquement, nous pouvons donc observer comment une personne accède sensoriellement à l'information en observant ses mouvements oculaires.

indices sensoriels d'accès oculaires :



Ce lien entre accès oculaires et systèmes sensoriels dépendant de notre organisation neurologique (latéralisation) est constant pour 85% des droitiers indo-européens. Certains gauchers sont latéralisés de manière semblable et certains autres sont inversés (inversion gauche-droite; le test le plus simple est de voir où se situent les accès K et Ai.)





L'observation des accès oculaires d'une personne montre littéralement comment elle pense, se souvient, comprend, etc.

L'observation des séquences d'accès oculaires, souvent très rapides, indique la stratégie naturelle d'une personne pour organiser sa pensée.

• Les prédicats:

Les prédicats sont des noms, des adjectifs ou des verbes qui font référence à une modalité sensorielle. Ils indiqueraient donc quel est le canal sensoriel privilégié pour cette personne dans une expérience.

Par exemple, les quatre personnes présentées dans le tableau ci-dessous expriment comment elles se représentent sensoriellement leurs expériences. Leur mode de codage se manifeste dans le type de mots qu'elles emploient, c'est-à-dire dans leurs prédicats.

- | | | |
|---|---|-----|
| 1) Je vois ce dont il s'agit, votre présentation est claire et brillante, je dirais même qu'elle dessine des perspectives lumineuses.... |  | V |
| 2) Si j'ai bien entendu ce que vous nous avez raconté, vous nous demandez de réharmoniser notre discours pour que nous puissions être sur la même longueur d'onde et parler d'une même voix à nos partenaires.... |  | A |
| 3) C'est dur à encaisser, cela me met hors de moi de couper ainsi un contact si solide, et de sentir s'échapper une occasion à portée de la main... |  | K |
| 4) Je goûte peu ce genre de plaisanteries, cela sent vraiment mauvais... |  | O/G |

Pratiquement, cela signifie que la personne 1) a besoin, pour comprendre ce qu'on lui dit, de se faire une image de la proposition qui lui est faite, la personne 2) a besoin d'entendre ou/et de se redire un certain nombre de choses à l'intérieur de sa tête, etc.

Calibrer les prédicats d'un discours consiste à les identifier en fonction de leur registre sensoriel d'appartenance et à repérer le système le plus utilisé par un interlocuteur. Mentionnons qu'il est possible de développer sa capacité à parler dans plusieurs "langages sensoriels".

Exemples de prédicats en fonction des cinq modalités sensorielles:



V

Si je vois bien...
 Il me semble que...
 Il est aveugle à...
 Avoir l'oeil
 Perspective nouvelle
 Tu vois le tableau...
 Se perdre de vue
 Une scène
 En parallèle
 Mettre en lumière
 En faire voir de
 toutes
 les couleurs



A

Si j'entends bien...
 Cela sonne comme...
 Il est sourd à...
 Prêter l'oreille à
 Nouvelle gamme
 Tu entends ça
 Ne plus s'entendre
 une dysharmonie
 mot à mot
 mettre l'emphase sur
 sonner les cloches



K

Si je sens bien...
 Je sens que...
 Il est Insensible à...
 Garder la main sur
 Nouveau pas
 Tu saisis
 Perdre le contact
 Un éclat, une rupture
 Main dans la main
 Faire ressortir
 Secouer



O

Goûter
 Sentir, Odeur
 Puer, Parfum,
 Fragrance
 Acide
 Salé, sucré
 Amer
 Musqué,
 Bouquet

Je poursuivrai la présentation des techniques de la programmation neuro-linguistique sur un mode condensé et peu détaillé. Le but est de donner au lecteur quelques brèves informations sur le contenu de techniques que seule la pratique permet de cerner.

E. Les techniques centrées sur la communication

• Le méta-modèle:

Le méta-modèle est une technique issue des découvertes du linguiste Chomsky (1968). Il s'agit d'un ensemble de schémas linguistiques coordonnés à un ensemble de questions qui permettent d'interroger quelqu'un en se référant aux mécanismes linguistiques dont il use quand il parle. Basée sur les trois processus mentaux (distorsion, généralisation, sélection) à la fois nécessaires et déformants pour traiter l'ensemble des informations accessibles, le méta-modèle remplit plusieurs fonctions. Selon Esser (1993) "il permet d'identifier et de questionner les mécanismes linguistiques qu'une personne utilise pour construire la signification de sa vision personnelle du monde; il donne des moyens précis d'obtenir de l'information sur l'organisation de cette vision du monde, il permet de lever les limitations qu'elle peut produire; il permet, pour celui qui répond, de retrouver les fondements sensoriels infra-linguistiques de son expérience, et donc de revenir à son vécu avant qu'il ne l'ait codé et "traduit" à l'aide de schémas et d'étiquettes linguistiques plus ou moins simplificateurs et déformants."²⁸⁷

²⁸⁷ Op. cit., p. 40 et p. 86.

• Le recadrage:

Il s'agit d'une technique qui permet de changer de regard sur les choses, les êtres ou les relations. Le sens que nous donnons à des faits ou à des comportements dépend du cadre dans lequel nous les situons. Modifier ce sens équivaut à changer notre jugement sur un fait ou un événement.

Un enseignant capable de recadrer le contenu proposé ou manifesté par un élève (il peut s'agir d'un comportement qui crée un problème) aura plus de facilité à se synchroniser (cf. ci-dessous) sur son élève, à entrer dans son "modèle du monde" et à l'entraîner à adopter de nouveaux comportements.

• La synchronisation ou comment créer un rapport:

C'est une technique de communication qui permet de s'harmoniser avec un interlocuteur par le langage et les comportements. Un des buts de cette démarche est de manifester à l'autre notre qualité d'écoute à son égard et d'établir un rapport de confiance.

C'est par une calibration (cf. ci-dessus) attentive et une reformulation²⁸⁸ adéquate que l'on parvient à se mettre en phase avec notre vis-à-vis.

• Les trois positions ou le repérage de nos positions perceptuelles:

Tout individu en interaction est amené à occuper l'une ou plusieurs des positions suivantes et il est invité à repérer laquelle ou lesquelles il occupe:

1. La position associée: l'attention de la personne est centrée sur elle-même, son action, ce qu'elle est en train d'effectuer. Elle est en contact direct avec ses pensées, actions, sentiments et, dans une moindre mesure, avec l'ensemble ou une partie de son environnement. Par exemple, l'enseignant qui donne son cours à une classe; il rassemble ses idées, les exprime et s'adresse aux élèves, écrit au tableau, etc.

²⁸⁸ Reformuler consiste à redonner à un interlocuteur l'essence de ce qu'il vient de dire tout en tenant compte de la façon dont il l'a dit. Cette technique, issue du courant de la psychologie humaniste américaine, est bien connue dans le contexte des entretiens ou des résolutions de conflits. Elle est reprise en programmation neuro-linguistique et présente quelques aspects très spécifiques, notamment la prise en compte, lors de la reformulation du contenu, des aspects non-verbaux comme, par exemple, certains gestes accompagnant le langage du locuteur ou la reproduction fidèle d'éléments paralinguistiques, comme par exemple la reprise d'une accentuation d'un mot. La reformulation en programmation neuro-linguistique s'intègre dans une perspective de synchronisation.

II. La position associée à l'autre: la personne a son pôle d'attention tourné vers l'autre dans l'interaction. Elle observe et écoute le résultat de son action, l'effet sur l'autre que produit ses propres comportements. A partir des informations recueillies, elle essaie mentalement de se mettre à la place de l'autre. Par exemple, l'enseignant, suite à une explication, observe, écoute la réaction de l'élève à ses propos. Il se met "dans les chaussures" de l'élève et se demande comment il aurait reçu les informations à partir de cette nouvelle perspective.

III. La position dissociée: la personne prend du recul mentalement, soit localement, soit temporellement par rapport aux événements prévisibles, survenant ou survenus durant l'interaction. Son attention est portée, à un moment précis, sur l'ensemble de la relation, c'est-à-dire sur le contexte et les divers échanges et comportements des interlocuteurs, dont elle-même. Par exemple, l'enseignant à la fin d'une activité s'isole un moment dans un coin de la classe et se repasse le film des événements dans sa tête, il porte son attention sur ses interventions, la façon dont elles étaient reçues, les questions posées, ses réponses, les interruptions, etc.

F. Les techniques qui permettent de développer des potentialités

• L'ancrage:

Un ancrage, pour la PNL, est une association qu'un individu établit de manière stable entre une stimulation externe et une réponse interne. Cette procédure s'effectue souvent de manière naturelle et spontanée; elle est réalisée parfois à notre insu à la suite d'une expérience. L'ancrage joue un rôle important dans la mémorisation (cf. l'exemple célèbre des "Petites Madeleines" de Proust). La PNL utilise volontairement ce phénomène, soit pour réactiver des expériences désagréables et qui ne sont utilisées qu'à titre transitoire dans un contexte de techniques qui visent à modifier des souvenirs limitants, soit pour fixer ou rappeler des états de ressources positifs.

• Les sous-modalités:

Notre système perceptif "code" les informations sensorielles que nous recevons en cinq modalités: visuelle, auditive, kinesthésique, olfactive, gustative. Chacune de ces modalités implique des sous-éléments que la PNL appelle sous-modalités. Par exemple, pour le visuel: la luminosité, la couleur, la forme; pour l'auditif: le volume, la tonalité, le rythme, etc. Esser (1993) précise: "Au moment de la perception nous opérons inconsciemment des sélections parmi les multiples stimulations

sensorielles qui nous parviennent, en privilégiant une ou plusieurs sous-modalités. Notre expérience est donc toujours tributaire de filtres perceptifs (...). Notre perception se prolonge automatiquement par une mémorisation qui privilégie, elle aussi, certaines sous-modalités, de sorte que nos sensations se transforment en représentations internes sensoriellement définies.²⁸⁹ La programmation neuro-linguistique exploite ce mode de codage de nos expériences. En effet, nous pouvons évoquer (cf. la visualisation ci-dessous) ces dernières et les exploiter, soit en nous limitant aux données mémorisées, soit en les modifiant par combinaison ou par invention.

La technique consiste à se représenter mentalement (sous forme d'images visuelles, auditives, kinesthésiques) une expérience de référence. Il est demandé au sujet de se dissocier de cette représentation en imaginant les images de l'expérience devant soi, comme si elles étaient projetées sur un écran afin que le sujet puisse assister en spectateur à l'expérience de référence. Ensuite, le sujet est amené à modifier certains paramètres perceptifs qui constituent l'expérience de référence (soit celle remémorée qui a servi de point de départ) jusqu'à ce que le sujet ressente une différence significative vis-à-vis de cette expérience.

G. Les techniques centrées sur l'apprenant et son apprentissage

• La stratégie d'objectif:

Lepineux & coll. (1993) définissent la stratégie d'objectif comme étant un outil de clarification de l'action en même temps qu'un outil de diagnostic personnel. C'est un travail d'organisation de la pensée, de gestion de ses émotions et de ses inhibitions. Cette technique oblige le sujet qui veut se comprendre mieux ou agir plus efficacement à travailler sur lui-même et à prendre le temps de rechercher ses logiques et ses points de rigidité (l'état présent du sujet) pour les adapter au but visé (son état désiré).

Selon Sary (1990), la "bonne formulation d'un objectif" doit satisfaire cinq critères : il est formulé positivement, il s'inscrit dans un contexte spécifié, il est vérifiable, il est possible de l'atteindre (c'est-à-dire qu'il est sous le contrôle de la personne qui formule un objectif) et il est écologique (il s'agit de la prévision des conséquences une fois le but atteint).

²⁸⁹ Op. cit., p. 30.

La grille de questionnement se présente ainsi:

1. Description de l'état présent et de l'état désiré:

1. État Présent: Quel est mon État Présent? Qu'est-ce que je vois, entends, me dis, ressens? En quoi est-ce un problème pour moi? et à quel niveau logique ce problème correspond-il?
2. État Désiré: Dans quel état je désire être (VAKO)? En quoi est-ce différent de l'état présent?
3. Objectif: Pour atteindre cet État Désiré quel objectif puis-je me fixer?

2. Vérification de la bonne formulation de l'objectif (en cinq critères):

1. Positif: Cet objectif est-il formulé positivement?
2. Contextualisé: Avec qui, quand, dans quel contexte, où, etc. vais-je atteindre cet objectif?
3. Testable: Que verrai-je, entendrai-je, sentirai-je me manifestant que j'ai atteint mon objectif (VAKO)?
4. Sous contrôle: Peut-il être initié et maintenu par moi-même?
5. Écologique: Est-il sans impact négatif à plus long terme ou dans d'autres domaines? Existe-t-il un avantage à ne pas atteindre cet objectif?

3. Questions d'objectifs (autres vérifications):

1. Cadre de l'objectif: Est-ce le sous-objectif d'un objectif plus vaste ou un objectif faisant partie d'un ensemble d'objectifs?
2. Objectif de l'objectif: A quoi cela va-t-il servir d'atteindre cet objectif? En quoi est-ce important? A quel critère est-il lié? En quoi le fait d'atteindre cet objectif va-t-il dans la direction de l'être humain que je veux devenir (alignement des niveaux logiques)?

3. Ressource/obstacle: Quels sont les obstacles qui m'empêchent d'atteindre cet objectif? De quelles ressources (internes/externes) pourrai-je disposer pour l'atteindre?

4. Prix à payer: Le prix en temps, énergie, argent, etc. que demandera cet objectif en vaut-il la peine? Existe-t-il un autre objectif qui satisferait mieux ou plus rapidement le critère visé?

A titre d'exemple d'application de cette technique, je décris ci-dessous le cas d'André:

1. Contexte:

Lors de la première séance d'un groupe de formation centré sur les relations en classe, un participant, André, me contacte à la fin du cours : "J'ai quelque chose à vous demander, j'ai un problème de timidité, comme vous l'aurez sûrement remarqué, et j'aimerais profiter de cette année de formation pour trouver une solution à cette difficulté. Pouvez-vous m'aider?" André me précise encore que la timidité dont il parle se manifeste dans les groupes d'adultes, comme dans le cas présent et également dans les situations de rencontre avec les parents d'élèves. Je lui propose un rendez-vous la semaine suivante et je lui précise à la fin de cette entrevue que je n'ai pas remarqué dans la séance précédente qu'il était timide. Suite à ma dernière remarque il marque un temps d'arrêt et ajoute: "Je suis très surpris que vous ne l'ayez pas remarqué et je vous remercie de me le dire."

2. Contrat:

Lors de la deuxième rencontre, je propose à André de prendre une heure pour m'exposer plus précisément sa question, afin de clarifier pour moi sa difficulté et de pouvoir éventuellement le conseiller sur les points qu'il jugera utiles. Pour ce faire je me réfère directement à la stratégie d'objectif.

3. Formulation de la problématique:

3. 1. État Présent: *André se décrit comme ayant des difficultés à se livrer et à partager lorsqu'il se trouve dans les deux situations décrites plus haut (collègues et parents d'élèves lors de premiers contacts, lorsqu'il les connaît peu).*

- Comportements: *il a des difficultés à prendre la parole, prendre des initiatives verbales (poser des questions, parler de lui, relancer la*

conversation, tenir des propos banals, etc.). Il présente des tensions musculaires, un visage fermé, des gestes hachés et hésitants.

- Processus internes: il a l'impression que tout le monde le regarde et se demande en discours interne ce qu'il va faire, comment se comporter?

- État interne: Il a le trac, il craint les regards posés sur lui, a de l'appréhension et se sent petit.

En quoi est-ce un problème? André se sent mal à l'aise dans les situations décrites et souffre de cet état. De plus, la manière dont il se perçoit dans ces situations fait qu'il ne s'y aime pas.

3. 2. État Désiré: En situation de visualisation, André découvre qu'il souhaite avoir une structure de sa personne qui permette d'avoir des échanges avec les autres de manière naturelle et spontanée, de se sentir bien avec eux.

- Comportements: André se montre souriant, drôle, décontracté, ouvert.

- Processus internes: il pense et analyse "en direct", en phase avec ce qui se passe (il se perçoit dans le temps).

- État internes: il se sent souriant, drôle, décontracté, ouvert, en accord avec ses comportements et ses pensées.

André perçoit les autres comme étant attentifs à ce qu'il dit, participant à l'échange, répondant à ses questions ou ses remarques. Ils sont ouverts, gais.

3. 3. Objectif:

La première formulation d'André était: "ne pas apparaître coincé vis-à-vis des gens, notamment des parents d'élèves ou ne pas apparaître comme un fonctionnaire".

4. Vérification de la bonne formulation de l'objectif (cinq critères):

4. 1. l'objectif est-il formulé positivement? La première formulation est négative. Après discussion, l'objectif est formulé ainsi: "me présenter aux parents d'élèves (André était d'accord, dans un premier temps, vu la rencontre prochaine avec des parents d'élèves, pour centrer son objectif sur cette situation précise) et présenter ce que j'ai à leur dire de manière ouverte, décontractée".

4. 2. Sous contrôle? Oui; André précise qu'il devra se préparer à cet entretien, c'est-à-dire préparer le contenu, l'organisation avec ses collègues et se représenter dans les détails quelle sera sa place dans les échanges, celle de ses collègues et des parents d'élèves. Il réfléchira à la façon dont il va solliciter ces derniers. De plus, il va prendre de

l'information auprès de ses collègues expérimentés pour aborder ces différents aspects. Il relèvera au fur et à mesure de la préparation de cette rencontre quelles sont les difficultés qu'il rencontre ou anticipe et verra à trouver les ressources nécessaires pour les dépasser ou demandera de l'aide auprès de ses collègues ou alors m'en reparlera.

4. 3. Testable? *Oui; André saura que son objectif est atteint ou en voie de l'être dans la mesure où les critères suivants seront vérifiés: il se sentira à l'aise, il parlera de manière décontractée (laissant place aux clins d'oeil, à l'humour, tout en prenant son temps), il donnera des indications d'ordre personnel (ce qu'il sent, pense sur le moment, ou évoquera une anecdote qui lui passe par la tête). Il percevra chez les parents une facilité à s'approcher de lui, à poser des questions.*

4. 4. Contextualisé? *Oui; les personnes, les lieux, les moments ont été précisés. En ce qui concerne mon rôle, nous convenons qu'André me contacte au cas où il le juge nécessaire dans sa phase de préparation et me donne des nouvelles après la réunion.*

4. 5. Écologique? *André n'a pas relevé d'aspects négatifs à atteindre son objectif à ce stade de préparation ou des inconvénients dans d'autres domaines de sa vie. Au contraire, il imagine que l'atteinte de son objectif lui permettra d'améliorer les contacts avec ses collègues.*

Épilogue: *lors de la rencontre suivante, André m'a contacté pour m'informer de son projet. Il a rencontré une collègue expérimentée afin de préparer la soirée de parents. Il s'est rendu compte qu'elle n'était pas aussi à l'aise pour traiter de cette question qu'il l'avait imaginé et il a pu faire valoir quelques-unes des idées d'organisation qu'il avait et prendre de l'information sur l'attitude des autres collègues et des parents en pareille circonstance. Selon lui, la soirée de parents s'est bien déroulée. Il a reconnu la plupart des critères de vérification qu'il avait formulés.*

• **Le décodage de stratégies:**

Une stratégie en programmation neuro-linguistique est une séquence des processus que suit un individu pour atteindre l'un de ses buts (réaliser un projet, prendre une décision, mémoriser un poème, se motiver, etc.) et qu'il est susceptible d'analyser si quelques instruments lui sont fournis. Ces séquences sont donc le résultat d'une série d'opérations effectuées par notre cerveau et qui sont pour la plupart inconscientes. Le décodage d'une stratégie s'effectue selon le modèle

T.O.T.E.²⁹⁰ mis au point par Miller, Galanter et Pribam (1973). Il comporte:

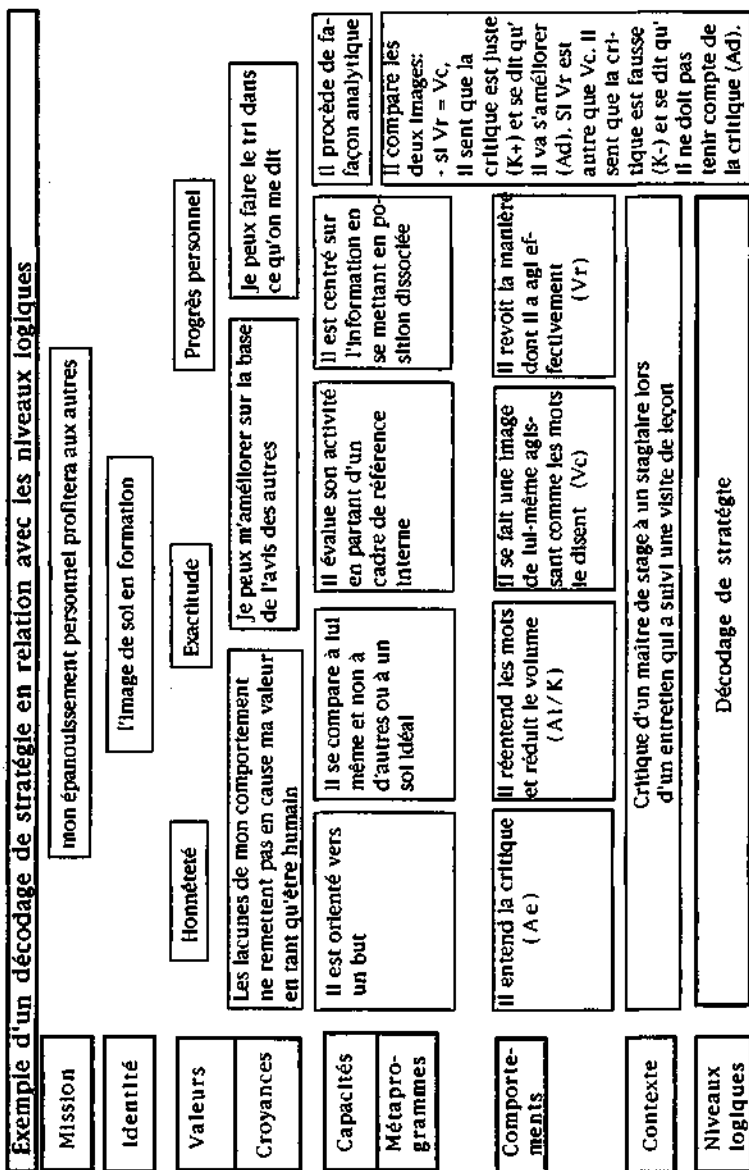
- *un déclencheur*: un événement, un stimulus conscient ou inconscient qui déclenche cette stratégie particulière;
- *des opérations*: elles sont constituées à la fois de processus internes (pensées, dialogues internes, images, sons, émotions, etc.) et de processus externes (ce qui est perçu et ce qui est réalisé);
- *un test*: soit une comparaison entre le but de départ et le résultat obtenu. Sont associées au test des boucles de feed-back qui permettent, au cas où le test est négatif, de réviser soit les opérations, soit le but;
- *une sortie*: lorsque l'état présent en fin de processus correspond à l'objectif visé, il convient de quitter la stratégie pour passer à autre chose.

Mettre à jour une stratégie implique un questionnement:

- qui tient compte des étapes mentionnées ci-dessus,
- qui permet d'identifier le système de représentation correspondant à chaque étape,
- qui est fondé sur la calibration (visuelle, oculaire et prédicat) afin de vérifier si les informations verbales recueillies correspondent bien au codage non-verbal.

Comme exemple de décodage de stratégie, je présente celle effectuée auprès d'une stagiaire enseignante qui avait une manière particulière de recevoir et de gérer les critiques qu'elle recevait à l'issue des visites opérées par les formateurs-évaluateurs responsables de sa formation. Je me réfère également, dans le tableau récapitulatif de sa stratégie qui suit, au concept de niveaux logiques qui a été présenté plus avant.

²⁹⁰ Ce modèle sera présenté dans la section Méthodologie (4.2.)



Légende:

Les lettres entre parenthèses apparaissant au niveau des comportements signalent le type de modalité perceptivo-motrice requise par le comportement décrit. Ae = auditif externe; Ai = auditif interne; K = kinesthésique (sensations et mouvements); Vc = visuel construit; Vr = visuel remémoré; K+/K- = kinesthésiques ressentis positivement ou négativement; Ad = auditif digital, soit commentaire interne.

Le décodage de stratégie permet aussi de mettre à jour des modèles de conduites qui peuvent être intégrés par des apprenants qui ne les possèdent pas. Par exemple, la stratégie d'orthographe: cette technique a été présentée par les fondateurs de la PNL (Bandler, Grinder, Dilts, Cameron-Bandler, 1980) et reprise par d'autres chercheurs (S. Jacobson, 1983; M. Grinder, 1992; Thiry & Lellouche 1995). Elle a été construite à partir de décodages de stratégies et d'observations faites auprès de personnes ayant une bonne orthographe. La technique se déroule en sept étapes qui consistent à : 1) se synchroniser avec l'élève, 2) repérer ses accès oculaires, 3) ancrer un état positif, 4) visualiser l'image du mot présenté, 5) contrôler sur le plan kinesthésique le résultat, 6) réviser les mots, 7) établir un pont vers le futur.

c) Conclusion

La programmation neuro-linguistique comprend également d'autres techniques que je n'ai pas décrites parce qu'elles ne font pas partie de celles apportées lors des formations de base. Je pense en particulier aux techniques qui permettent d'effectuer des changements au niveau des croyances, des valeurs et de l'identité. Ces techniques ne sont pas introduites dans ce contexte de formation car elles touchent plus au domaine du développement de la personne qu'à celui de la formation professionnelle de base.

Comme cela arrive souvent lorsqu'un nouveau modèle émerge en sciences humaines et dans d'autres domaines sans doute également, une polémique s'installe autour de lui. J'ai pu observer ce phénomène par rapport au modèle de l'analyse transactionnelle ou celui de l'approche systémique. D'autres modèles ou théories ont connu par le passé le même sort et certains de ces modèles ont résisté à l'aune de l'histoire et sont entrés dans les mœurs. La programmation neuro-linguistique ne déroge donc pas à la tradition. Sans doute est-il trop tôt pour évaluer les chances qu'elle a de sortir indemne du baptême du feu qu'elle traverse en ce moment. Sans doute le succès qu'elle rencontre présentement auprès d'un large public de professionnels et de simples

communicateurs n'est pas suffisant pour attester d'une future pérennité. Le succès ne la sert d'ailleurs par nécessairement. En effet, la mise à disposition de ses techniques (d'après mon expérience très efficaces en ce sens qu'elles permettent d'atteindre des buts précis) à un grand nombre, pose des questions d'éthique professionnelle ou de morale qui ne sont pas encore résolues dans le domaine de l'influence dans les relations humaines. Sans doute une attention particulière devra être portée à la vérification des résultats parfois spectaculaires qu'elle propose. Sans conteste les universités francophones pourraient contribuer à éclaircir et à approfondir les connaissances en question en les étudiant de près, comme cela se produit dans nombres de facultés américaines, canadiennes et allemandes, pour ne citer que celles que je connais.

Dans le domaine qui me concerne plus directement, l'intérêt majeur, à mes yeux, de la programmation neuro-linguistique pour les enseignants réside dans l'acquisition de processus qui permettent d'apprendre à apprendre. Ceci vu dans une perspective large, car il est possible d'apprendre à modéliser des stratégies variées de mémorisation, de résolution de problèmes liés à une branche d'enseignement, de prise de décision, de motivation, etc. Un autre intérêt que je vois pour ce contexte scolaire, c'est la possibilité pour les enseignants de découvrir, tout en se formant à des techniques communicatives utiles à leur pratique, leur propre manière de penser, de "coder" le monde, d'identifier les valeurs et les croyances qui sous-tendent leurs conduites, de mettre à jour les capacités qui leur sont utiles pour gérer et réaliser leurs projets professionnels et privés. Enfin l'apport de techniques sur lequel se centrent de nombreuses sessions de programmations neuro-linguistique ne saurait faire oublier l'existence des corpus conceptuels variés et élaborés sur lesquels elles se fondent. Il n'est pas exclu que les critiques les plus fortes adressées à la programmation neuro-linguistique soient le fait de personnes ayant connaissance de celles-là plus que de ceux-ci.

4.2. Méthodologie

Introduction

A la suite de la lecture d'un article d'Haramain (1993), je me suis interrogé sur la question de l'origine du choix de la méthode que j'ai retenue pour réaliser les deux recherches-formatons présentées plus loin. Cet auteur précise que, lorsqu'un étudiant souhaite s'engager dans un processus de recherche-formation²⁹¹, il lui demande, dans un premier temps, de réfléchir à la motivation qui a présidé au choix de la méthode de recherche qu'il a retenue. L'introspection²⁹², à laquelle m'a invité cette même interrogation, a conduit ma réflexion sur une recherche que j'avais effectuée lorsque j'étais étudiant dans le cadre d'un cours de Munari, professeur à la FAPSE de l'Université de Genève, cours suivi en 1977-1978. La recherche en question correspondait à un travail de fin d'année demandé et il portait sur l'une des thématiques abordées durant l'année. Mon choix s'était alors porté sur celle de la "recherche-action" et j'avais entrepris une démarche s'inspirant de ses principes dans une Institution scolaire privée²⁹³. En redécouvrant le vieux document contenant ce travail et les contenus de ce cours, je découvris aussi que l'un des thèmes étudiés alors était celui de l'approche systémique... J'avais ouïllé que j'en avais entendu parler, sans doute pour la première fois, à l'occasion de ce cours et conjointement à la notion de recherche-action.

En ce qui concerne les recherches-formatons dont il est question dans cette thèse, j'aurai l'occasion de préciser le choix et l'intérêt de cette démarche dans la dernière partie de ce chapitre. Je commencerai celui-ci

291 Ce terme sera explicité ci-dessous au point 3.3.3.

292 Je ne prétends pas, en ayant retrouvé le souvenir de la recherche-action et du cours dont elle était issue, avoir cerné toutes les origines et motivations plus ou moins conscientes qui ont pu présider au choix de cette méthode. Je donne ici au terme d'introspection le sens de retour sur soi en privilégiant les associations liées à un thème donné.

293 Il s'agissait d'une recherche-action, d'envergure limitée, que j'avais effectuée à l'école de Bouleyres en 1978. Cette dernière fonctionnait à cette époque en référence à des courants pédagogiques novateurs, en particulier ceux de la pédagogie institutionnelle. J'avais négocié mon intervention dans l'école avec les enseignants responsables et j'avais participé durant une semaine à la vie de l'institution, partageant les moments d'activité (observation de cours donnés, de rencontres de type administratif, d'assemblées générales; participation aux discussions d'analyse des problèmes rencontrés; animation de quelques cours) avec d'autres moments de réflexion où j'établissais des synthèses qui servaient de guide à l'approfondissement de mon investigation, notamment sous la forme de questions, voire de suggestions que je pouvais amener quant au fonctionnement et à la gestion de l'école.

par la présentation de quelques éléments permettant de situer et de définir ce que l'on entend par recherche-action. Ensuite je montrerai, en me référant à différents auteurs, le rapprochement qui peut être fait entre cette démarche et l'approche systémique.

4.2.1. La recherche-action

a) Origines du concept et premiers développements

Si la plupart des auteurs consultés s'accordent pour faire remonter l'origine de la recherche-action aux travaux de J.-L. Moreno et de K. Lewin dans les années trente, il est intéressant de signaler que quelques auteurs, notamment Thirion (1980), Goyette et Lessard-Hébert (1987), mentionnent une première génération de chercheurs anglo-saxons qui, à la fin de la Première Guerre mondiale, se sont inspirés des travaux de J. Dewey (1975)²⁹⁴ et du mouvement de l'École nouvelle. Rappelons que Dewey cherchait à transmettre l'idée que la pensée scientifique est l'apanage de tous, en particulier des éducateurs et des éduqués. Cette optique s'appuie sur une conception démocratique de l'éducation où le pragmatisme est le fondement de la connaissance. Cette première génération de recherche-action a, selon Thirion (1980), échoué dans la mesure où la pratique a pris le pas sur la théorie et la critique.

Le nom de recherche-action ou "action-research", a, selon Frank (1981), été introduit par K. Lewin dans le cadre d'une recherche mandatée par les pouvoirs publics américains durant la Seconde Guerre mondiale. Il s'agissait de modifier les habitudes alimentaires de la population, ceci afin de pallier à la pénurie de certaines denrées (notamment la viande de premier choix). Le but de cette recherche était donc nouveau, il s'agissait de recueillir des données non pour permettre aux décideurs de prendre les bonnes mesures, mais pour que les acteurs-sujets de la recherche changent eux-mêmes grâce à une démarche de recherche. La finalité de l'entreprise était alors d'assurer une meilleure adaptation des individus à leur environnement.

Lewin entreprendra différentes démarches expérimentales avec des consommatrices afin de vérifier celles qui se révéleront les plus performantes en terme d'influence. Il s'appuie pour mener à bien ce type de recherche aussi bien sur ses connaissances des interventions de type thérapeutique²⁹⁵, que sur les principes de la recherche

²⁹⁴ Cf. par exemple la traduction tardive en français de l'ouvrage de Dewey, *Démocratie et éducation*, 1975.

²⁹⁵ K. Lewin est un psychologue Juif américain d'origine allemande et est un représentant de la *gestalt theory*.

expérimentale classique. Pini (1981) résume cette démarche en trois points:

- elle doit être insérée dans un contexte naturel, contrairement au cadre de la recherche classique qui est généralement déconnectée de la réalité quotidienne (cf. par exemple, la situation de la recherche expérimentale en laboratoire);
- elle demande une étroite collaboration entre les différents partenaires de la recherche (chercheurs et participants concernés par le thème étudié);
- elle inclut avant et après chaque étape d'intervention un recueil d'informations destinées à vérifier la présence ou non des changements visés (modifications d'attitudes ou de comportements)²⁹⁶.

La nouvelle démarche proposée par Lewin ne peut toutefois être considérée comme révolutionnaire. En effet, le chercheur ne remet pas fondamentalement en cause la méthode de la recherche classique empirico-analytique. Ce qui est à relever dans cette démarche, que je qualifierai plutôt de réformiste, c'est son orientation pragmatique: elle répond au besoin du chercheur qui, par une stratégie adéquate, tente de provoquer un changement social. Cette optique n'est pas si éloignée des démarches dont l'un des critères est celui de l'efficacité²⁹⁷. L'éloignement par rapport aux visées démocratiques prônées par les émules de Dewey semble patent, même si les finalités de Lewin sont de l'ordre de la recherche optimale de l'adaptation de l'individu à la société.

²⁹⁶ Michelot, B., Champagne, B. (1995) précisent que, pour Lewin, changer, c'est modifier le niveau d'une norme sociale ou de groupe (dans l'exemple de la consommation de la viande, il s'agissait d'élever la consommation des abats auprès des foyers américains). Deux types de forces semblent régir les changements de norme dans un groupe: ajouter des forces dans la direction du changement souhaité ou diminuer les forces antagonistes. Lewin, dans l'exemple cité, testera deux méthodes pour influencer le comportement des consommateurs: la première, celle d'un exposé vantant les mérites des abats, cherche à amener les individus à s'écarter de la norme. Le chercheur a constaté que cette démarche mobilisait des résistances intérieures au changement et générait de fortes tensions. La seconde méthode préconise des discussions de groupe qui ne cherchent pas à modifier la relation de l'individu à la norme; elle diminue les résistances au changement. "Le changement, alors facilité, procède en trois étapes: décristallisation, puis déplacement de la norme sous l'effet de la discussion de groupe et recristallisation à un nouveau niveau sous l'effet de la décision de groupe." (Cf. Marc et Garcia-Locqueneux (1995), p. 226.) Le perfectionnement de cette méthode qui privilégie la coopération et l'implication personnelle dans les groupes débouchera sur la pratique connue en psychologie sociale sous l'appellation de *Training group* ou *T-group*, dont Lewin est un éminent représentant.

²⁹⁷ Le terme d'*action-research* a été traduit et compris par certains auteurs, comme Aubin (1970) ou De Landsheere (1976), en tant que "recherche opérationnelle". Cette méthode, employée durant la dernière guerre mondiale comme moyen de préparation d'opérations militaires, a été adaptée par la suite à la gestion d'entreprises.

b) Extension de la démarche et critiques des recherches traditionnelles

Les principes de cette démarche, où la place de l'action, ses buts et les rôles des acteurs sont redéfinis, se répandent largement en sciences sociales dès les années soixante. La recherche-action bénéficie en fait du mouvement contestataire né à cette époque aux États-Unis et qui fait suite, notamment, aux réactions de courants scientifiques vis-à-vis de certaines applications des résultats scientifiques (par exemple, le problème suscité par l'emploi et le développement de la bombe atomique). Pini (1981) relève deux types de critiques majeures à l'encontre de la recherche scientifique qui permettront à la recherche-action de se définir en termes d'alternative aux démarches traditionnelles. La première est politique, la seconde est méthodologique.

1. La critique d'origine politique de la recherche

- Les reproches adressés à la recherche fondamentale et aux travaux académiques en général mentionnent, d'une part, qu'ils sont dépourvus d'une véritable utilité pratique et, d'autre part, que leur fonction sociale essentielle consiste à protéger et à justifier le prestige des individus et des institutions qui en détiennent la prérogative.
- Ce type de recherches est considéré comme "un instrument d'oppression et de domination" au service des groupes de pouvoir qui s'en servent pour affirmer leurs privilèges. Dans cette optique, le but de la recherche sociale consiste à mieux connaître pour mieux contrôler, dominer, exploiter... Les recherches entreprises auprès des groupes de marginaux sont à comprendre dans cette logique.²⁹⁸

2. La critique des méthodes et des principes de recherche élaborés en sciences naturelles et transposés en sciences sociales

- La réalité objective en sciences sociales n'est pas comparable à celle caractérisant les sciences naturelles. Ce sont les acteurs (chercheurs et sujets sociaux) dans le cadre de leurs interactions qui définissent la réalité sociale.
- La neutralité requise de la part du chercheur est contestée. La démarche scientifique comporte des aspects subjectifs. Le chercheur est amené à effectuer des choix précis et non indifférents de sa part. Par exemple, il élabore une problématique, il formule des hypothèses,

²⁹⁸ Cf. à ce sujet, par exemple, Gilli (1979) qui analyse le rôle du pouvoir dans la recherche traditionnelle. Il y décrit le chercheur, doté d'un pouvoir technique reconnu, comme pris en otage par le commanditaire de la recherche, puisque ce dernier détermine seul l'exploitation possible des résultats.

il choisit les dispositifs d'observation et de mesure de l'objet d'étude qu'il a lui-même délimité, etc.

- La position extérieure ou de décentration du chercheur par rapport à son champ d'étude est remise en cause. Selon les critiques émises à ce sujet, il n'est pas possible qu'un chercheur puisse envisager ce que pourrait être le champ d'investigation retenu sans les perturbations dues à sa présence.
- L'idée que le chercheur est capable d'isoler son objet d'étude du reste de la réalité dans le but de dégager les véritables facteurs explicatifs d'une situation est combattue. D'une part, il ne semble pas possible au chercheur social d'effectuer réellement un tel découpage de la réalité, d'autre part, en tentant de le faire, il se prive d'une signification ou d'une interprétation que peut lui fournir le contexte plus large de la situation étudiée²⁹⁹.

C'est donc dans ce contexte contestataire que se développe la recherche-action en sciences humaines. Si la recherche-action a connu un essor en psychologie sociale et en sociologie, elle s'est également développée parallèlement dans le champ éducatif. Thirion (1980) constate que l'investissement de la recherche-action, concernant ce dernier domaine, date des années soixante, durant lesquelles a été constaté l'échec de la politique de changement social aux États-Unis. C'est plus précisément "l'échec de l'éducation compensatoire qui a conduit à un changement dans l'explication de l'échec scolaire et de ses causes puis, conséquemment, dans le type d'intervention à proposer en milieu scolaire défavorisé"³⁰⁰.

La consultation de la littérature liée à l'éducation au sujet de la recherche-action montre que cette démarche s'est largement répandue dans le monde entier. Je signale deux recherches-actions qui ont marqué le "paysage éducatif romand" ces dernières décennies: le projet RAPSODIE³⁰¹ (Recherche-Action sur les Prérequis Scolaires, les Objectifs, la Différenciation et l'Individualisation de l'Enseignement) mené entre 1978 et 1984 et celui de l'application de cette démarche dans le cadre de la rénovation des plans d'études de mathématique et de français³⁰², en 1979. Dans les deux cas, il s'agit de projets concernant l'introduction d'innovations au sein du système scolaire où chercheurs, enseignants, responsables scolaires sont impliqués dans ces démarches.

²⁹⁹ Il est à noter que l'on retrouve, dans les deux derniers points mentionnés, les critiques émises par les systémiciens vis-à-vis des sciences positives.

³⁰⁰ Cf. Goyette & Lessard-Hébert (1987), in op. cit., p. 9.

³⁰¹ Cf., à ce sujet, le Groupe RAPSODIE: prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée: à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois. In Allal, Cardinet, Perrenoud (1979). Cf., à ce propos également, Hamein & Perrenoud (1981).

³⁰² Cf., à ce propos, Cardinet et Weiss (1979) et Weiss (1979).

c) La recherche-action en mal de définition

Il existe différentes façons de relier la recherche à l'action. De ce fait, les pratiques sont nombreuses et diversifiées. Il n'est donc pas aisé de tirer une définition de la recherche-action qui prendrait en compte l'ensemble des démarches et des conceptions différentes qui ont vu le jour sous cette appellation. Fragnière et Ley (1981) avancent: "On ne saurait parler de *La recherche-action*"³⁰³ et Thirion (1980) affirme: "Il n'existe pas à l'heure actuelle de position unifiée concernant le rapport entre la recherche et l'action."³⁰⁴ Pour Dubost (1984): "Si le trait d'union nous indique qu'un même projet, qu'une même démarche est de nature à mettre intentionnellement en interaction une dimension recherche et une dimension action, il ne nous apprend rien sur le pourquoi et le comment de l'interaction."³⁰⁵ Gauthier (1981) constate: "Il n'y pas de visée commune chez l'ensemble des chercheurs-praticiens qui, dans les universités du Québec, reconnaissent être impliqués dans des recherches-actions."³⁰⁶

Face à la diversité des conceptions, des orientations et des pratiques des chercheurs qui se réclament de la recherche-action, Pini (1981) et Goyette & Lessard-Hébert (1987) proposent de définir cette démarche à partir des finalités, des fondements, des fonctions et des méthodes recensés auprès des différents chercheurs.

- Sur le plan des finalités, la recherche-action est ouvertement politique; elle se profile comme une politique au service du changement social. Elle a pour principe général de modifier la relation inégalitaire entre chercheur et sujets en une relation aussi égalitaire que possible. Dans ce sens, il est primordial pour les artisans de cette démarche d'impliquer directement les individus³⁰⁷ concernés par l'étude en les faisant participer activement, en collaboration, ou en négociation avec les chercheurs, aux décisions qui président au déroulement de la recherche, et à l'interprétation et à l'exploitation de ses résultats. Dans le même sens, le chercheur est aussi un acteur impliqué par la recherche et dans la situation étudiée. L'ensemble des participants à la recherche-action sont amenés à mettre en place un dispositif de négociation continu qui leur permettra de définir en commun les moyens qui conduiront aux changements visés.

³⁰³ Op. cit., p. 16.

³⁰⁴ Op. cit., p. 196.

³⁰⁵ Op. cit., p. 15.

³⁰⁶ Op. cit., p. 55.

³⁰⁷ Appelés dans les recherches traditionnelles "les sujets", voire même "les objets".

Aussi, l'objectif principal de la recherche-action, comme le souligne Pini (1981), "n'est donc plus de parvenir à une généralisation des résultats obtenus, faisant abstraction de tout ce qui est spécifique à chaque événement ou contexte particulier, mais bien de saisir, jusque dans ses caractéristiques les plus intimes, la nature spécifique d'une situation particulière, offrant ainsi à l'action envisagée les meilleures chances de réussite." En ce sens, "la compréhension d'un phénomène semble essentiellement liée à l'étude de ses dimensions génétiques et/ou dynamiques, c'est-à-dire à l'explication de ses mécanismes générateurs et des relations qu'il entretient avec l'ensemble des éléments pertinents de son contexte d'origine."³⁰⁸ Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette perspective est très proche de la description d'un système, telle que peut la formuler un systémicien.

- Sur le plan des fondements sur lesquels s'appuient la recherche-action, plusieurs cadres épistémologiques sont proposés par les chercheurs pour construire l'objet de leur recherche en fonction des finalités qu'ils se sont données. Goyette & Lessard-Hébert (1987) recensent cinq "langages épistémologiques" dans les divers écrits relatifs à la recherche-action: le langage cartésien ou positiviste³⁰⁹, la praxéologie³¹⁰, l'approche systémique³¹¹, les approches compréhensives³¹² et la dialectique³¹³. Toutefois, malgré la diversité

³⁰⁸ Op. cit., p. 28.

³⁰⁹ Goyette & Lessard-Hébert (1987), mentionnent que: "Dans le cas de telles recherches-actions, il ne saurait être question d'un positivisme pur mais d'un positivisme relativisé par la finalité d'action assignée à la recherche (résolution d'un problème pratique), par les caractéristiques du praticien-chercheur et par les contraintes ou exigences du milieu professionnel (au niveau du contrôle des variables surtout)." Ibid., p. 114.

³¹⁰ Selon Herman (1983), rapporté par Goyette & Lessard-Hébert (1987): "La praxéologie est une science de la pratique et, en tant que telle, ne peut se résoudre à une logique du concept car l'action n'est pas une simple rationalisation du comportement. L'action individuelle et sociale, en tant qu'objet de la recherche, est assimilation et accommodation à un milieu extérieur." Ibid., p. 117.

³¹¹ Pour Goyette & Lessard-Hébert (1987): "Le langage et le paradigme systémiques sont des fondements épistémologiques possibles pour la recherche-action; l'approche systémique apparaît pertinente à plusieurs chercheurs puisqu'elle tient compte de la complexité des situations concrètes." Ibid., p. 120.

³¹² Goyette & Lessard-Hébert (1987) indiquent: "Les méthodes du paradigme "compréhensif" sont regroupées par Herman (1983): 1) le *Verstehen*, qui établit des types conceptuels pour caractériser des situations sociales particulières en réunissant un nombre suffisant de critères pertinents. Il s'agit d'une méthode descriptive qui vise à reproduire la constellation significative d'événements uniques. L'introspection permet de retrouver les motivations profondes des agents, en reconstruisant les conceptions ou visions du monde (*Weltanschauungen*); 2) la phénoménologie qui veut saisir la logique des phénomènes subjectifs; 3) l'ethnométhodologie dont les méthodes visent à saisir la complexité des pratiques discursives des individus dans des contextes; (...) l'ethnométhodologie se focalise sur l'utilisation du langage dans la pratique sociale; 4) l'herméneutique qui est l'interprétation des artefacts culturels

des cadres de référence, deux aspects généraux ressortent de l'ensemble: la notion d'*implication* des acteurs, soit la reconnaissance du sujet existentiel, de ses valeurs, qualités personnelles, perceptions, histoire personnelle; la notion de contexte dans lequel se meuvent les acteurs, soit la prise en compte du milieu réel, du vécu comme source et lieu d'investigation quant à l'objet de recherche.

- Sur le plan des fonctions, la recherche-action peut être définie comme *un instrument de contre-pouvoir* au service des populations défavorisées qui devrait conduire, par l'analyse des situations d'oppression, au renversement des *rapports de force existants*. Cependant, un changement social ne peut véritablement s'engager sur un plan collectif que s'il est accompagné ou précédé par des changements au plan individuel. Dans ce sens, les finalités générales à visées sociales des recherches-actions sont la plupart du temps accompagnées de buts spécifiques désignés, selon les cas, par les termes de formation, émancipation ou éducation politique et sociale.
- Sur le plan des méthodes, la recherche-action propose de créer des dispositifs adéquats au recueil et à l'interprétation des données utiles à la compréhension de la réalité et à la régulation des processus de changement.

Goyette & Lessard-Hébert (1987) pensent que l'ensemble des méthodes utilisées en recherche-action se caractérise par sa *souplesse méthodologique*. Cette souplesse se manifeste:

- au niveau du mode d'investigation (qui peut être représenté par l'expérimentation sur le terrain ou l'étude de cas);
- au niveau des techniques de recueil des données utilisées (par exemple, l'enquête feed-back, l'enquête participative ou l'observation participante);
- au niveau de sa dimension temporelle (cf. "la conception spirale du temps qui, sans rejeter le temps linéaire associé à la démarche expérimentale "pure", intègre la notion de temps cyclique.")³¹⁴

(textes, documents, monuments) et implique une forme de "holisme sémantique". Ibid., pp. 127-128.

³¹³ Goyette & Lessard-Hébert (1987) se réfèrent à Piaget (1981) pour dire que: "En recherche-action, comme en sciences humaines en général, le terme dialectique est utilisé à deux niveaux. Le premier niveau correspond à la dialectique au sens large, c'est-à-dire à un va-et-vient, à une confrontation dynamique (il y a l'idée d'un mouvement, d'une interaction) entre recherche et action. Le deuxième niveau correspond à une dialectique philosophique comme système d'interprétation qui prétend fonder et même orienter les sciences. Ibid., p. 129.

³¹⁴ Cf. à ce propos Goyette & Lessard-Hébert (1987), qui empruntent cette conception à Morin (1977). Selon ce dernier auteur, "le temps de la boucle régénératrice connaît les aléas, perturbations, défaillances qui sans cesse menacent l'être et l'existence. C'est dire que le temps spirale charrie en lui du temps événementiel. Il est habité de mille petits événements perturbateurs dont il corrige l'effet en produisant des événements de réponse. Il intègre donc de

La réalité est donc appréhendée dans toute sa globalité et dans toute sa complexité. Pour ce faire, les participants à la recherche sont, d'une part, acteurs de la situation étudiée et, d'autre part, observateurs "de l'intérieur". Certains chercheurs parlent dans ce cas, comme Darcy de Olivera (1975), d'*observation militante* ou d'*observation interactive* (Cardinet & Weiss, 1979).

4.2.2. La systémique et la recherche-action

Dans la section précédente, il est clairement ressorti que l'approche systémique était sous-jacente aux premières démarches entreprises par les chercheurs qui se réclamaient de cette nouvelle méthode. C'est, par exemple, comme déjà signalé dans l'historique, suite aux échecs du mouvement de l'éducation compensatoire aux États-Unis dans les années soixante qu'une remise en question des causes et des moyens d'intervention a été opérée. Selon Thirion (1980), c'est à partir de cet échec, que "les imputations causales ne sont plus appréhendées selon un schéma linéaire, mais conçues de plus en plus de manière systémique."³¹⁵

De plus, il ressort de la présentation précédente que les fondements de nombreuses recherches-actions prennent appui sur le modèle de l'approche systémique, que ce soit dans le langage ou dans les concepts employés pour aborder les problèmes de recherche. Par exemple, Amegan & al. (1981) déclarent: "Bien que la recherche-action n'ait pas une méthodologie qui lui soit propre, de par la nature des problèmes qu'elle aborde généralement et les buts qu'elle poursuit, une approche de conception systémique lui convient davantage que toute autre. De plus, étant donné que les problèmes qu'elle étudie relèvent du domaine de l'activité humaine et qu'elle vise à transformer cette réalité, il ne suffit pas d'analyser un problème, il faut également analyser la situation dans laquelle le problème est perçu. En d'autres mots, il s'avère nécessaire de l'aborder dans un esprit de système ouvert. La méthodologie des "systèmes souples" (soft systems) peut, à notre avis, répondre en bonne partie aux besoins de la recherche-action".³¹⁶

Je ne vais pas reprendre ici tous les éléments développés dans la section consacrée à l'approche systémique qui montrent une compatibilité évidente avec ceux de la recherche-action. Je rappellerai, toutefois, la

l'événement aléatoire, lequel, au-delà d'un certain seuil d'agression, le désintègre." Ibid., p.177.

³¹⁵ Op. cit. p. 61.

³¹⁶ Op. cit., p. 148.

proximité des fonctions remplies par les chercheurs en systémique ou en recherche-action par rapport aux objets d'étude ou face aux interventions. C'est la perspective quasi identique du chercheur impliqué comme objet ou partie prenante de son étude. Pour Lerbet (1993), le chercheur "se donne en gage de ses actions et de ses pensées dans et par l'objet qu'il pose." (...) "Le chercheur dont il s'agit tend à agir avec un projet heuristique, un projet qui fera émerger du savoir à partir de l'action, mais un savoir provisoire et relatif à cette action."³¹⁷

Par ailleurs, une complémentarité entre les deux démarches semble fructueuse. Lerbet (1993) parle d'un "triangle dynamique" enrichissant lorsque "l'Action (concrète et heuristique), la Production (de savoir et de conduites sociales), la Communication (du savoir et du produit des actions sociales) sont intimement reliées."³¹⁸ Cet auteur mentionne que, pour un chercheur, la recherche-action est une démarche qui lui permet d'alterner, lors des différentes étapes de la recherche, les moments successifs liés à l'action et ceux où sa réflexion, associée à la recherche, lui permet d'effectuer des points d'orgue; à ce propos il mentionne "des moments privilégiés où le temps devient durée, où l'action et tout ce qu'elle comporte de traitement du terrain est stabilisée et abstraite dans la démarche réflexive."³¹⁹

Avant de présenter dans le chapitre suivant la démarche que j'ai privilégiée dans mes propres recherches, je tiens à terminer cette partie par un exemple qui me paraît bien illustrer les derniers propos tenus, à savoir que la méthode de la recherche-action et celle de l'approche systémique sont étroitement associées. J'ai emprunté cet exemple à Schön (1994)³²⁰ qui relate dans son ouvrage une recherche remarquable conduite par Wilson, "ingénieur système" de profession. Ce chercheur tente d'appliquer des processus de résolution de problèmes, éprouvés dans des domaines techniques³²¹, aux contextes sociaux. Deux principes directeurs orientent ses recherches lorsqu'il est confronté à une problématique: *la modélisation des processus* et *l'expérience de l'engrenage*. Il retient du premier principe, étroitement associé aux théories et pratiques systémiques, que "dans le monde tout peut s'expliquer comme un processus". De l'expérience de l'engrenage, méthode qui s'apparente à celle de la recherche-action, il garde que, lorsqu'on libère les équipes de travail des contraintes liées aux

³¹⁷ Op. cit., p. 96.

³¹⁸ Op. cit., p. 103.

³¹⁹ Op. cit., p. 97.

³²⁰ Op. cit., pp. 230-248.

³²¹ Il avait déjà opéré ce type de transfert de connaissances lorsque, au sortir de la guerre, il avait appliqué les connaissances acquises dans le contexte militaire (notamment en ce qui concerne l'emploi du radar pour la défense aérienne) au contexte industriel (par exemple, pour la manipulation de matériaux).

procédures standards, qu'on leur laisse le soin d'inventer de nouvelles méthodes, que, suite à une modélisation du processus en question, on peut procéder à des évaluations sectorielles, et qu'on donne régulièrement les résultats des changements entrepris par l'équipe, les difficultés se résolvent, les erreurs disparaissent, bref, le processus devient fonctionnel.

Commentaire: il est à relever que, dans la pratique d'intervention de Wilson, le rôle habituellement dévolu à un chercheur-expert s'est modifié et s'apparente à la description faite des rôles des acteurs participants à une recherche-action. En effet, son rôle ne consiste pas uniquement à analyser une situation, trouver le point critique du problème et imposer une solution radicale au personnel concerné, mais à fournir aux acteurs du système en question des Informations (sur le fonctionnement et sur les résultats obtenus) tout en laissant le soin aux participants de tirer parti et de gérer eux-mêmes les conséquences de ces feed-back.

Wilson a notamment pu vérifier la pertinence de cette démarche dans le cadre d'une recherche effectuée dans un hôpital universitaire de Cali (Colombie). Il a été constaté un taux anormalement élevé d'erreurs dans la distribution des médicaments aux patients de cet hôpital (33% d'erreurs, alors que le pourcentage moyen d'erreurs dans les hôpitaux nord-américains est de 5%). Wilson modélise le processus de distribution des médicaments de la prescription à l'administration du médicament. Il découvre que les erreurs se répartissent tout au long du processus. Après avoir donné cette information à l'ensemble du personnel soignant et discuté de remédiation possible avec lui, le chercheur affiche dans les corridors les résultats et leur évolution au cours de chaque semaine. En l'espace de trois mois le taux d'erreur de l'hôpital a rejoint la moyenne de 5%.

Commentaire: on retrouve dans cet exemple un des buts de la recherche-action, à savoir que la recherche est orientée directement vers un changement tout en tenant compte de la complexité et de la diversité de la situation.

Wilson va être confronté, lors de son séjour colombien, à un deuxième problème, autrement plus complexe que celui décrit ci-dessus, qui concerne la malnutrition des enfants. Lorsqu'il s'attaque à ce problème important en 1970, de nombreux experts de différentes disciplines scientifiques se sont déjà penchés sur la malnutrition endémique qui frappe cette région depuis une vingtaine d'années, sans parvenir à infléchir le phénomène.

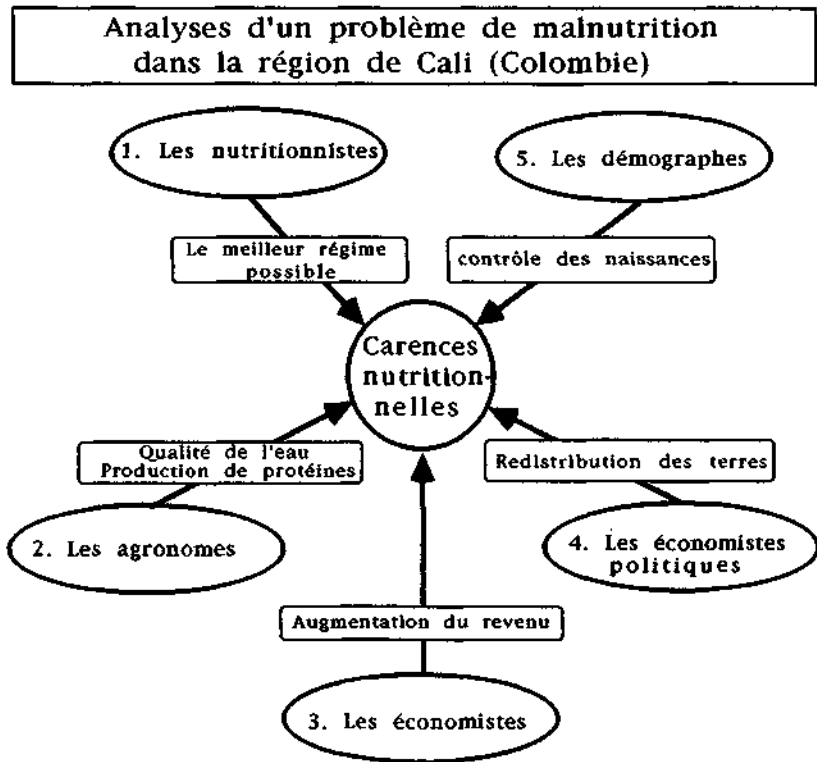
- Les nutritionnistes définissent le problème en terme de régime alimentaire inadéquat. Ils proposent donc d'introduire auprès de la population un régime à partir des denrées locales disponibles au prix

courant. Cependant Wilson calcule que la carence nationale est telle que la distribution des aliments locaux ne suffira pas à nourrir toute la population.

- Les agronomes s'attaquent d'abord au problème sous l'angle de la production agricole. Ils cherchent des méthodes pour augmenter la production et introduisent de nouvelles cultures riches en protéines (maïs, riz, soja). Toutefois, ils apprennent par les médecins de la santé publique que l'apport de protéines et de calories n'est pas suffisant pour sortir les enfants de la sous-alimentation. De plus, ils apprennent que la plupart des enfants souffrent de diarrhées provoquées par la consommation d'eau impure et perdent donc la nourriture qui leur est fournie. Les agronomes s'attaquent donc en priorité à l'augmentation de la qualité de l'eau (canalisation, hygiène familiale).
- Les économistes considèrent, eux, que la pauvreté est à l'origine des conditions sanitaires et alimentaires précaires. La malnutrition se "nourrit" du très faible taux de croissance économique. Ils soutiennent une politique qui permet aux familles d'augmenter leur revenu.
- Les économistes politiques font le constat que les terres fertiles sont exploitées par de grandes propriétés qui produisent essentiellement des aliments destinés à l'exportation (sucre, viande). Ils préconisent une redistribution des terres, voire une révolution agricole à la "Castro".
- Les historiens et les démographes mettent en évidence que les carences en protéines sont récentes dans l'histoire colombienne. En effet, dans les années cinquante, la production agricole nationale était encore suffisante pour nourrir l'ensemble de la population. Ils relèvent que c'est à cette époque que l'OMS a réussi à supprimer presque totalement la malaria. Il s'en est suivi un fort accroissement de la population. Pour ces experts, la maîtrise de la malnutrition passe par un contrôle de la démographie nationale.

Commentaire: si l'apport de ces différents regards sur une situation problématique est riche en enseignements, on peut, en suivant en cela une perspective systémique ou une optique prônée par les partisans de la recherche-formation, reprocher à ces différentes approches, d'une part de ne prendre en compte qu'une seule, éventuellement deux variables de la situation pour expliquer l'ensemble du problème; d'autre part de proposer des solutions qu'elles proposent, qui s'appuient évidemment sur l'analyse partielle qu'elles ont établie et qui ne permettent pas de résoudre la question et, surtout, n'associent pas ou peu les acteurs sociaux directement impliqués par cette problématique. Leurs solutions sont soit mal adaptées aux possibilités locales, soit parfois même source d'autres difficultés.

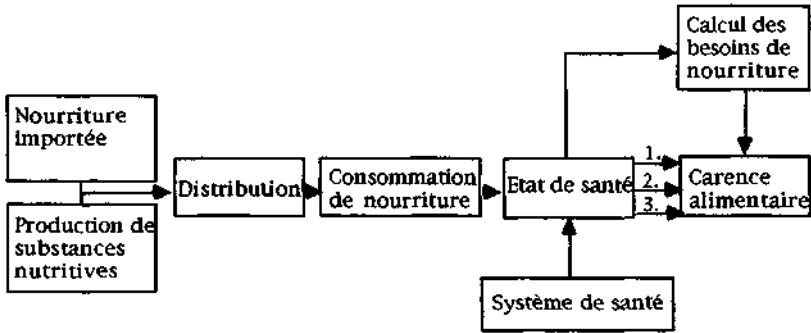
Wilson, au début de l'étude de la situation, se trouve donc face à une diversité de points de vue concernant le problème de la malnutrition. Le tableau suivant en rappelle les différents axes:



Wilson tente d'appliquer à cette problématique ses principes méthodologiques d'intervention. Tout en tenant compte des différents facteurs explicatifs du problème avancés par les autres experts et en cherchant à les concilier, il modélise le processus nutritionnel dans le but de repérer, à chaque étape, les carences responsables du mal. Le schéma³²² suivant illustre ce processus:

³²² D'après un schéma de Schön (1994), op. cit., p. 238.

Modélisation du processus nutritionnel de Wilson



Légende

1. Individuel
2. Familial
3. Communautaire

Dans un premier temps, il imagine que des experts étrangers pourront utiliser son modèle pour diagnostiquer et vaincre la malnutrition. Il s'aperçoit toutefois que cette façon de procéder pose des problèmes méthodologiques: la dépendance et les résistances que peut engendrer l'intervention d'experts étrangers. Il décide alors d'appliquer une nouvelle fois le principe évoqué plus haut de "l'engrenage". Ce seront les membres de la communauté locale qui utiliseront son idée de modélisation pour diagnostiquer leurs propres problèmes et pour concevoir leurs propres interventions. Ce changement de perspective conduit Wilson à mettre en avant le but éducatif que devrait prendre en charge la communauté. Il entreprend, avec son collègue Ekroad, la mise en place, dans le cadre d'un foyer pour adolescents proche d'un village, de ce que l'on pourrait appeler une recherche-action. Le foyer est composé d'une centaine d'enfants âgés de treize à dix-neuf ans. Ils travaillent à la ferme du foyer pour contribuer à leur subsistance, par ailleurs ils reçoivent les cours normalement offerts dans les écoles secondaires. Le premier problème que rencontrent les chercheurs est lié à la prise de conscience des jeunes vis-à-vis de la question de la malnutrition. En effet, pour ces derniers, la question n'existe pas; la réalité qu'ils côtoient quotidiennement ne leur apparaît pas comme problématique. Wilson et son collègue ont alors l'idée d'utiliser une métaphore. Durant les après-midi de congé des adolescents, ils leur proposent de participer à une expérimentation. On leur fournit une

colonie de rats que les jeunes auront à nourrir quotidiennement selon un plan bien précis: les rats sont divisés en trois lots; le premier lot recevra de la nourriture prise par la population locale et qui, malheureusement, ne contient pas de protéines, le second recevra la même nourriture que celle offerte par le foyer, le troisième des aliments pour rongeurs. En plus de cette tâche, ils doivent peser régulièrement les rats et enregistrer les mesures. Après quatre semaines, les étudiants sont très inquiets pour la santé du premier lot de rats très affaiblis et maigres. Il est alors décidé de modifier le plan de distribution des aliments et d'inverser les régimes. Le même phénomène est constaté: le lot de rats qui reçoit de la nourriture locale dépérit, alors que les autres prospèrent. Les résultats de cette expérimentation conduisent les jeunes à poser la question de la nourriture en général et de celle consommée par leur famille au village. Les jeunes, toujours conseillés et aidés par les deux chercheurs, proposent d'étudier le ratio poids en fonction de l'âge de leurs frères et soeurs plus jeunes. Les résultats conduisent les plus âgés à expérimenter l'implantation de la culture du maïs. De nouveaux problèmes se posent (érosion et fertilité différente des sols) et trouvent de nouvelles solutions; par exemple, il est constaté un meilleur rendement des cultures lorsqu'elles sont situées au bas des collines. Le problème de l'irrigation est aussi abordé et, pour la première fois, la population locale, qui entre temps s'est intéressée de près aux expérimentations des jeunes, s'oppose à l'utilisation de crédits offerts par une grande entreprise locale et destinés à la construction de routes. Ils préfèrent consacrer ces fonds à la question de l'irrigation des terres...³²³

L'expérimentation devient connue dans le pays et prend de l'ampleur, ce projet est repris par le gouvernement et introduit auprès d'autres populations locales de Colombie.

Commentaire: cette histoire, qui me semble exemplaire sur le plan de la recherche du changement social, montre qu'il ne suffit pas, pour changer une situation, comme celle que rencontre la population de Cali, d'identifier un problème et quelques-unes de ses variables explicatives et qu'il n'est pas suffisant d'engager des moyens qui semblent, pour des experts, adéquats pour rejoindre un objectif. La première réelle difficulté que Wilson et Ekroad rencontrent n'est pas tant de modéliser un processus déficient de nutrition ou de concilier les résultats parfois antagonistes d'experts différents ou de trouver des moyens techniques adéquats pour résoudre des problèmes concrets, mais d'impliquer directement les personnes concernées à résoudre la problématique. Et la première étape a été une question de prise de conscience. Tant que le problème n'en est pas un pour les acteurs, il semble vain de vouloir

³²³ L'entreprise de café en question, suite à l'opposition des indigènes au projet de construction des routes, supprimera son aide financière...

tenter une opération de changement. Cette première étape a donc consisté pour les chercheurs à trouver un premier contexte concret et frappant pour mobiliser d'abord des étudiants puis toute une population locale. Ce qui me semble remarquable dans le travail de ces chercheurs, c'est le rôle de formateurs ou d'enseignants qu'ils ont tenu auprès des jeunes. Ils se sont contentés de mettre en place des expériences (par exemple avec les rats) puis ils ont laissé les jeunes tirer eux-mêmes les conclusions et les enseignements. Cette façon de faire, où les chercheurs étaient somme toute peu interventionnistes, notamment en laissant aux étudiants un grand contrôle sur ce qui se passe en classe dans les expérimentations et sur leur propre éducation, a permis à ceux-ci de trouver un sens à leur action et de s'engager dans un processus de changement. Les étudiants se sont mis à transférer eux-mêmes leurs connaissances dans d'autres secteurs de leur champ social (nutrition de la famille). Le rôle des experts s'est confiné à mettre des méthodes expérimentales à disposition des jeunes afin qu'ils puissent vérifier leurs hypothèses. Et puis, ils ont accueilli et renforcé les bonnes surprises et découvertes des étudiants (par exemple la corrélation qu'ils établissent entre le type de terrain et le rendement de la culture). Les résultats positifs obtenus et l'engouement des jeunes ont favorisé l'implication des plus âgés dans le processus de changement. Du rôle d'acteurs plus ou moins passifs, dans lequel d'autres démarches d'intervention les auraient confinés, ils endossent celui d'agents du changement et de compagnons de recherche des chercheurs attirés. Il a été constaté dans ce cas que l'ensemble des secteurs de vie sociale et politique sont peu à peu "contaminés" par cette démarche.

4.2.3. La méthodologie de la recherche-formation telle qu'elle a été retenue

a) Origine de la notion de recherche-formation

Je présenterai dans cette partie les démarches qui me semblent concourir à préciser celle de recherche-formation. Outre la référence très claire à la méthode de recherche-action, quelques notions voisines sont à mentionner, telles que la formation-action et la formation-recherche.

- 1) En ce qui concerne la recherche-action, j'ai mentionné plus haut que cette démarche a pour fonction, outre de favoriser les changements individuels et de permettre les changements sociaux, de faciliter la formation des adultes.

Pour Maheux et al. (1983), "le chercheur-formateur tend à faire du processus de recherche un processus éducatif pour le praticien". Ce processus présenterait, selon eux, les caractéristiques suivantes:

- "le processus s'enracine dans la situation même du praticien;
- il permet de prendre du recul par rapport à la situation ou à l'objet de la pratique étudiée;
- il est constamment en action: il alimente la pratique et la pratique l'alimente;
- le processus de recherche prend en considération les logiques en présence dans la situation et la dynamique de leur interaction;
- il n'aboutit pas à la découverte et à l'adoption de solutions idéales: il favorise la délibération sur le changement et, par le fait même, l'émergence de changements pertinents dans une situation donnée;
- il permet au praticien d'apprendre à partir de son action et, par conséquent, de mieux l'orienter en ayant plus de prise sur son devenir, et d'élaborer une théorie qui tienne compte de son expérience."³²⁴

Baribeau et Gauthier (1983) ont expérimenté plusieurs projets de recherche-action comme moyen de formation pratique des enseignants. "Pour eux, la formation par la recherche-action vise à la fois à développer des moyens de compréhension d'un ensemble de phénomènes en termes d'un nombre limité de concepts pertinents et permettre à des groupes impliqués de prendre des décisions éclairées par rapport au problème analysé."³²⁵

Lafertière et Paré (1982) ont, dans le cadre de la formation et du perfectionnement des enseignants sur le terrain, développé le projet PIF (Projet d'Intégration de la formation). Il s'agit "d'intégrer dans un même processus l'action d'enseigner, la réflexion et la recherche. Le changement dans l'action d'enseigner relève en premier lieu de l'enseignant, de sa perception des composantes de l'action, de la situation problématique vécue qui est à l'étude et de l'analyse qu'il en fait. Changement chez l'individu et changement dans l'activité pédagogique quotidienne sont reliés et mis en branle par la recherche-action."³²⁶

L'analyse des projets évoqués ayant trait à la formation par la recherche-action fait apparaître deux caractéristiques principales:

- ils sont centrés sur le processus de formation; il s'agit d'intégrer une méthode de recherche qui permettra d'apprendre à apprendre à ses utilisateurs dans un contexte professionnel;

³²⁴ Cité par Goyette & Lessard-Hébert (1987), *ibid.*, p. 97.

³²⁵ Cité par Goyette & Lessard-Hébert (1987), *ibid.*, p. 99.

³²⁶ Cité par Goyette & Lessard-Hébert (1987), *ibid.*, p. 99.

- le formé (et chercheur en même temps) prend lui-même en charge son projet de formation et sa réalisation. La recherche-action devient un moyen pour se perfectionner professionnellement.
- 2) En ce qui concerne la formation-action, elle fait partie des *méthodes actives*³²⁷ d'apprentissage. Elle est centrée sur l'apprenant; elle a pour principe l'action comme source d'acquisition. Son but est de favoriser l'apprentissage et le transfert de connaissances de manière à les intégrer dans la pratique professionnelle des participants. Les formés apprennent sur eux-mêmes, sur leur façon d'apprendre et sur les autres membres du groupe de formation dans la conduite d'un travail solidaire.

Lenoir (1995) précise que "la formation-action consiste à engager un travail d'apprentissage à partir d'une action motivante et mobilisatrice pour le groupe. Dans ce cas, l'action va nourrir et déterminer les apports, les recherches, la mobilisation des personnes ressources. L'action est engagée ou sur le point de l'être et le processus formatif se déroule en parallèle et en accompagnement permanent. Les acquisitions de savoirs et de savoir-faire sont organisées au fur et à mesure qu'elles deviennent nécessaires à la réalisation du projet."³²⁸ Dans ce contexte, la personne ressource ou le formateur a pour tâches principales de:

- faciliter la réalisation des projets (du groupe ou individuel);
 - favoriser l'installation d'un climat de travail propice à l'apprentissage et à la réalisation des buts;
 - conseiller les participants quant à la recherche de solutions aux difficultés rencontrées, ceci en étant attentif à ne pas induire ses propres solutions ou à réaliser ses propres aspirations.
- 3) En ce qui concerne la formation-recherche, bien qu'elle reprenne en bonne partie les éléments d'objectifs et de méthodologie cités pour les deux premiers points, elle semble toutefois rassembler des projets de recherche plus axés sur une méthodologie stricte, qui s'apparente à la recherche traditionnelle par son langage et surtout par le plan de recherche qui l'organise (hypothèse, variables) et par l'emploi de méthodes d'observation fines débouchant sur l'emploi de méthodes statistiques dans l'analyse des données. Par ailleurs, la définition des rôles des différents participants (chercheurs, enseignants, élèves) est proche de celle retenue par les recherches classiques qui distinguent clairement un seul rôle par acteur, ce qui n'est pas le cas, comme mentionné plus haut, des fonctions des participants aux recherches-actionnaires, par exemple. Dans ce dernier cas, j'ai signalé que les

³²⁷ Cf. à ce propos Mucchielli (1982).

³²⁸ Op. cit., p. 34.

différents participants détiennent et se partagent plusieurs rôles: décision quant aux buts et aux choix des moyens, réalisation et interprétation des résultats.

Pour Ferrasse (1986), "la formation-recherche des enseignants essaie d'articuler *In situ*, autour d'une même structure théorique, deux formes de l'activité éducative: celle qui tente, par des actions pédagogiques bien spécifiées, de favoriser certains aspects du développement cognitif ou affectif de la personne, et celle qui, par la mise à l'épreuve d'hypothèses, vise la connaissance critique des mécanismes et des processus psychologiques impliqués par ces actions. (...) Cet étayage réciproque de la théorie et de la pratique, de la connaissance et de l'action sur un objectif défini par contrat, dans un cadre institutionnel, implique un travail commun, mais différencié dans ses fonctions, d'une équipe de chercheurs en psychologie de l'éducation et d'une équipe de professeurs enseignant dans une même classe terminale de lycée."³²⁹

- 4) En ce qui concerne la recherche-formation³³⁰, tout en s'appuyant sur la méthodologie caractérisant la recherche-action, elle met en évidence que la découverte du sens de l'action d'un praticien (plan de la réflexivité) va de pair avec la transformation de la pratique professionnelle (savoir d'expérience) et induit aussi des changements importants au plan personnel (savoir-être).

Pour Haramain (1991), "la recherche-formation est une démarche double: de construction de connaissances scientifiques à partir des savoirs d'expérience disponibles, d'une part, et du développement, du changement et, par conséquent, de la formation des personnes engagées dans la démarche de recherche, d'autre part."³³¹

Par ailleurs, cet auteur (1993) soutient que "la recherche-formation permet le rapprochement entre les connaissances et les acteurs de la recherche, peut non seulement mobiliser considérablement ceux-ci dans leur démarche de construction des connaissances, mais peut également mettre à profit le savoir d'expérience des acteurs dans la construction de ces mêmes connaissances."³³²

Enfin, Haramain précise la place dévolue à chaque partenaire de la recherche: "J'ai caractérisé la conception de la recherche-formation

³²⁹ Op. cit., pp. 67-68. Voir des auteurs comme Almudever (1986), Fournet (1986) qui reprennent cette terminologie et cette démarche.

³³⁰ Je n'ai, jusqu'à ce jour, rencontré cette terminologie qu'auprès d'Haramain (1991, 1993).

³³¹ Op. cit., p. 5.

³³² Op. cit., pp. 4-5.

(...) par une transformation conduisant le chercheur d'une dynamique "dominant-dominé" ou "rapport de pouvoir", vers une "réciprocité de relation" se traduisant en "pouvoir du rapport". J'ai soutenu l'idée que cette transformation est formative car elle peut stimuler, chez le chercheur, le développement de nouveaux rapports dans trois secteurs qui lui sont significatifs en recherche-formation: le rapport à sa pratique professionnelle, celui qu'il entretient à l'approche et aux produits scientifiques et enfin, le rapport qu'il établit à l'égard de lui-même et de son développement."³³³

- 5) En conclusion de cette partie, je souligne les caractéristiques dominantes issues de l'étude de ces différentes démarches gravitant autour de la démarche de recherche-action dans le cadre de la formation des adultes. Je relève tout d'abord, sur le plan historique, que ces nouvelles méthodes de recherche marquent une évolution par rapport aux méthodes dites traditionnelles, ensuite que ces démarches introduisent des ruptures sur le triple plan des finalités, des stratégies de recherche et des rôles occupés par les différents acteurs participant aux recherches.
- Sur le plan historique, ces démarches se démarquent souvent en prenant le contre-pied, parfois fort critique, parfois en prenant une dimension politique, des recherches traditionnelles. Le reproche principal formulé porte sur la remise en question de l'emprunt du cadre méthodologique dévolu aux recherches expérimentales pour conduire des recherches à caractère social.
 - Sur le plan des finalités, ces démarches visent, avant un accroissement des connaissances scientifiques, un changement de type social ou sectoriel ou individuel. L'importance du poids accordé dans ces recherches à l'aspect "connaissance scientifique", par rapport à celui du "changement", varie d'une recherche à l'autre, certaines démarches étant proches du militantisme, d'autres se révélant plus pragmatiques.
 - Sur le plan des stratégies de recherche, elles sont caractérisées par une forte insertion ou intégration au milieu réel appartenant à la problématique étudiée. Dans ce sens, sont prises en compte les différentes dimensions concernées par la situation en question dans une optique de globalité et de complexité.
 - Sur le plan des rôles occupés par les participants, ces démarches se distinguent par la redistribution des positions et des fonctions attribuées à chacun. De manière générale, les chercheurs et les "sujets" de ces recherches peuvent être considérés comme des partenaires de recherche qui négocient et qui décident ensemble de l'orientation et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les buts recherchés. Il est reconnu au partenaire sa spécificité, ses

³³³ Op. cit, p. 20.

compétences et ses savoirs d'expérience qui sont des caractéristiques différentes chez chacun, mais qui sont nécessaires pour rejoindre les objectifs de changement. De plus, dans nombre de ces démarches, les partenaires de la recherche sont conduits à occuper différentes places, c'est-à-dire être tantôt en situation de recherche (observation, analyse, réflexion, décision à prendre) et tantôt en situation d'action (ou être un agent du changement dans le contexte circonscrit).

b) La démarche retenue

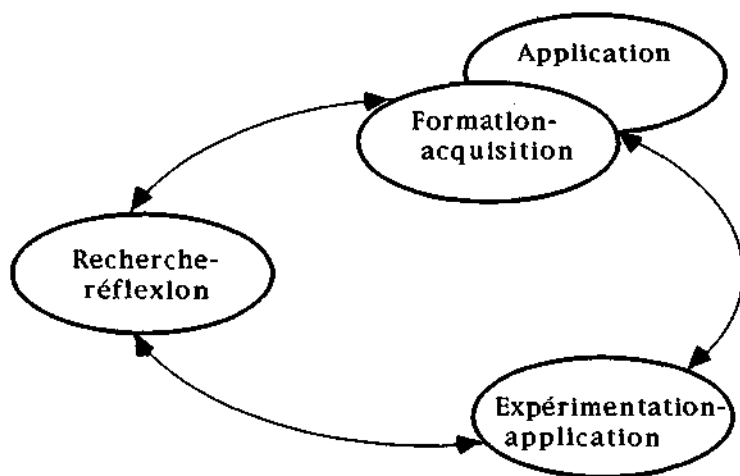
Compte tenu des finalités qui étaient les miennes au début de ce travail, à savoir expérimenter des dispositifs de formation dans une optique d'acquisition et de transfert de connaissances au sein de milieux professionnels, compte tenu aussi de l'implication de différents lieux sociaux que ces objectifs mobilisaient et de la complexité qui en résultait (lieu et temps de formation des enseignants-participants, lieu et temps d'intégration de sous-groupes de pairs-enseignants, lieu et temps d'expérimentation dans les classes), il m'est apparu assez naturel d'orienter mon choix méthodologique, tout en m'appuyant sur des références systémiques, vers une démarche apparentée à ce qui a été décrit ci-dessus sous l'appellation de recherche-action. Je vais tenter de décrire ce que recouvre pour moi³³⁴ le terme de recherche-formation que j'ai introduit pour représenter la spécificité des démarches entreprises. Dans une première approche, le terme de "recherche" correspond aux activités de formulations, de réflexions, d'observations, d'analyses et de synthèses écrites qui ont gravité autour du dispositif expérimental que j'ai réalisé et qu'ont réalisé également les participants à ces activités de recherche. Quant au terme de "formation"³³⁵, il a été adjoint tout naturellement dans la mesure où la partie "acquisition de compétences de communication et de réflexion par des enseignants" s'inscrivait dans le cadre d'une formation continue d'enseignants et de formateurs, le trait d'union entre les deux termes indiquant une articulation entre les deux éléments. Une autre manière de présenter ce terme, pour spécifier les trois fonctions que recouvrent les recherches-formations entreprises, est de me référer à la typologie de la recherche-action proposée par Desroche (1981): le terme de "recherche" correspond dans ce cas à la fonction d'*explication*. Il s'agit là d'une recherche *sur l'action*, qui cherche à comprendre l'action de l'intérieur

³³⁴ Je ne connaissais pas, à l'époque où j'ai employé ce terme pour la première fois, l'existence des travaux d'Haramain sur ce point-là. La définition que je donne de la recherche-formation est, on le verra plus loin, différente de celle de cet auteur.

³³⁵ Cette dimension s'inscrit d'ailleurs dans l'une de celles proposées par la recherche-action. Comme noté plus haut, Goyette & Lessard-Hébert (1987), dans leur étude de démarches de ce type, ont relevé que l'une des fonctions de certaines recherches-actions était précisément la formation.

pour l'expliquer. Le terme de "formation" est à rapprocher de la fonction d'*application*. Dans ce cas, la recherche est *pour les acteurs* qui disposent des acquis proposés en partie par le chercheur. Enfin, le "trait d'union" entre les deux mots représente la fonction d'*implication*. Ici, la recherche signifie qu'elle se fait *par ou avec les acteurs*; ce qui, dans les recherches que je décris plus loin, implique le chercheur dans l'action des acteurs. Elles impliquent les acteurs au niveau de leurs recherches personnelles, au niveau des projets des sous-groupes et au niveau de la recherche-formation dans son ensemble. Afin de préciser ces derniers points, je vais décrire plus en détail le processus général³³⁶ des démarches engagées.

il ressort de ce qui vient d'être présenté de la démarche retenue, quatre plans à la fois distincts et en interrelation. Le schéma suivant pourrait les représenter:



Je vais reprendre ci-dessous ces quatre plans et les détailler en fonction des critères de lieux, de temps, de buts, de moyens, et des rôles de chacun.

³³⁶ Le détail des démarches et processus construits pour chacune des deux recherches sera présenté plus loin dans le cadre de la présentation spécifique de ces recherches.

1. Le plan formation-acquisition

- A propos des lieux: une caractéristique a été de se dérouler dans un lieu de formation distinct des lieux professionnels des différents participants. Selon les besoins liés aux modalités d'acquisition choisies, différents lieux ont pu être mobilisés, par exemple lors d'exercices en sous-groupes.

Au moment de la phase d'expérimentation, d'autres lieux ont encore été employés, par exemple lorsque le formateur et un sous-groupe de participants se rencontraient et qu'une nouvelle notion à acquérir était introduite afin de répondre à un besoin spécifique.

- A propos des temps: les formations concernant les acquis de base se situent au début du processus qui va être décrit et se sont déroulées sur deux à trois ans, selon les participants, avec des fréquences de réunion qui étaient de quatre rencontres annuelles d'un jour et demi pour la formation neuchâteloise et d'une demi-journée mensuelle (année scolaire) pour la formation vaudoise. Les participants ont donc suivi environ une quarantaine d'heures de formation par année.

Durant la phase d'expérimentation, des temps de formation, souvent non prévus initialement, ont parfois été nécessaires pour répondre à différentes demandes nées des difficultés ou des questions surgies au moment d'introduire en classe un changement.

- A propos des buts: les formations visaient à permettre aux participants-enseignants d'acquérir des notions de communication et de réflexion, issues de différents modèles (en particulier l'approche systémique et la programmation neuro-linguistique), qui pouvaient leur être utiles³³⁷, notamment pour approcher différemment les questions liées aux relations maître-élèves et celles concernant les apprentissages.
- A propos des moyens: les formations étaient constituées de différentes activités centrées autour de notions à apprendre (des exposés théoriques, des démonstrations, des discussions, des exercices d'application, des discussions de synthèse) et de la préparation de tâches (par exemple, lectures, observations de situations de communication, expérimentations limitées) à réaliser pour la rencontre suivante. Ces activités étaient ponctuées de phases d'apprentissage collectives, en sous-groupes, ou individuelles.

³³⁷ Il s'agissait de faciliter l'observation, l'analyse et les changements recherchés par les participants dans leur pratique.

- A propos des rôles: le formateur (et une collègue formatrice dans le groupe neuchâtelois) a tenu le rôle, dans cette phase d'apprentissage, d'enseignant expert du domaine en question, parfois de conseiller par rapport à des questions sur la pratique apportées par des participants. Ces derniers suivaient, participaient et pouvaient parfois infléchir l'agencement des rencontres en fonction de demandes manifestées. Pour me référer à une notion de systémique, je pourrai qualifier les relations établies de *complémentaires rigides*, dans la mesure où la plupart des initiatives et des décisions venaient du formateur (position dite haute³³⁸ dans la relation) et que les participants suivaient sans problème majeur (position basse). Ceci, même si, dans certaines circonstances, la structure de la relation pouvait prendre une forme *complémentaire plus "souple"* (par exemple, lorsque les participants proposaient des changements d'activités ou l'approfondissement d'une notion, etc.).

2. Le plan de l'application

- A propos des lieux: il s'agit ici des lieux professionnels mobilisés par les participants de manière autonome pour mettre en pratique les notions acquises.
- A propos des temps: les moments où les participants ont appliqué les acquis étaient laissés à leur libre arbitre et peu structurés. Ces moments se situent entre les sessions de formation.
- A propos des buts: les buts assignés à ce plan correspondaient à ceux mentionnés pour la formation. Ce plan servait en définitive de champ de vérification individuelle des buts de la formation.
- A propos des moyens: peu d'éléments organisés étaient prévus pour faciliter et contrôler les buts de formation. Quelques tâches et exercices d'application devaient permettre aux participants d'appliquer les notions fraîchement acquisés dans le cadre de leur pratique, mais chacun organisait les tâches demandées comme il l'entendait, à la fréquence qu'il voulait et selon l'implication qu'il souhaitait y mettre, sans référence à un contrat pédagogique précis. Lors de la session de formation suivante, les participants qui le souhaitaient avaient l'occasion de partager les expérimentations, les difficultés ou les questions rencontrées.
- A propos des rôles: les participants avaient la responsabilité d'appliquer à leur convenance les éléments acquis en formation. Les

³³⁸ La qualification de "haute ou basse" n'est pas, dans ce contexte descriptif, un jugement de valeur porté sur les personnes.

formateurs préparaient les moments d'application dans la pratique en imaginant des tâches à réaliser. De plus, ils recueillaient et commentaient les expérimentations réalisées au sein de leurs classes par les participants.

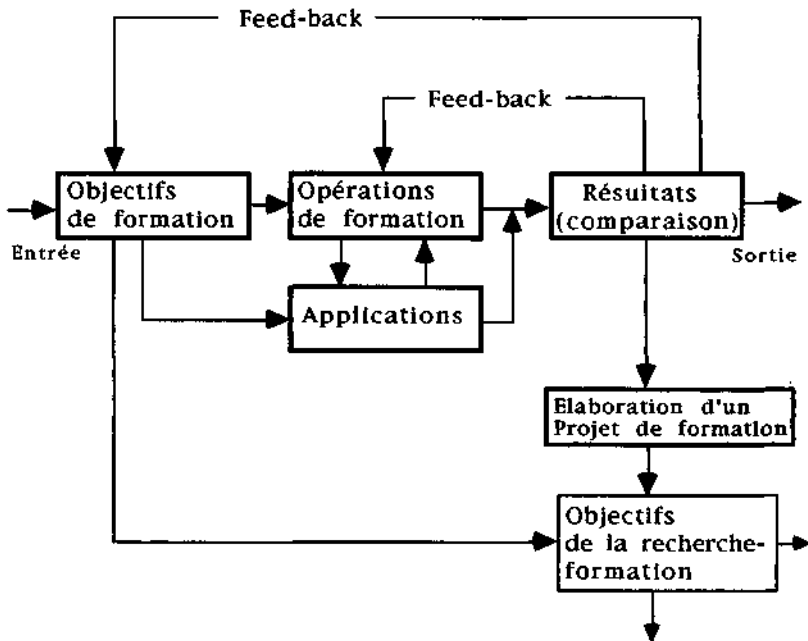
Commentaires concernant les deux premiers plans:

La comparaison et la confrontation des deux premiers plans, par l'analyse des résultats obtenus en cours et en fin des formations réalisées, m'ont conduit à proposer une suite ou un complément de formation sous la forme du nouveau dispositif qui va être présenté ci-dessous. En effet, les participants ont manifesté des difficultés à appliquer les notions étudiées dans leur milieu professionnel et à assumer la responsabilité de l'application des acquis et de leur adaptation aux différents contextes de chacun. L'analyse des résultats de ces formations a donc permis d'identifier le point système³³⁹ où les besoins et les demandes de chacun ont conduit à apporter un changement à ce niveau du processus. C'est ainsi qu'un projet de recherche-formation qui tenait compte de cet élément a été construit. En terme de changement, le schéma ci-dessous illustre le processus³⁴⁰ suivi:

³³⁹ L'identification du point système permet, selon Selvini (1980), de commencer et de construire un changement.

³⁴⁰ La modélisation du processus présenté s'inspire de celle conçue par la psychologie expérimentale de E. Galanter, G. Miller et K. Pribram (1973).

Modélisation du processus de formation-application



3. Le plan recherche-réflexion

- A propos des lieux: les lieux de recherche ont été parfois associés aux lieux de formation et d'expérimentation. C'était notamment le cas lorsque les recherches ont été présentées et discutées avec les participants, ou lorsque, en situation d'expérimentation, l'avance et les résultats des projets d'application des sous-groupes ont été discutés. D'autres lieux, en particulier privés, ont aussi été mobilisés dans la mesure où une part de l'activité réflexive liée à la recherche a été menée individuellement en dehors des lieux de formation et d'expérimentation.
- A propos des temps: il y a eu les moments qui ont précédé l'expérimentation où j'ai pu concevoir la recherche et où elle a été négociée, d'une part avec les responsables de formation, d'autre part avec les participants. Puis les moments qui ont entouré l'expérimentation; c'est dans cette phase qu'a pu avoir lieu un va-et-vient entre action et réflexion, entre observation, analyse, discussions des résultats partiels et retour à l'action. Enfin les moments qui ont

suivi l'expérimentation; ceux où les résultats globaux de la démarche ont été présentés et discutés³⁴¹ avec les participants et, enfin, ceux où j'ai repris l'ensemble de la démarche en vue du travail d'élaboration de la thèse.

- **A propos des buts:** la recherche avait pour but d'assurer une cohérence d'ensemble au processus de formation engagé. Elle avait donc à la fois une fonction régularisatrice dans le sens où les résultats d'application en classe pouvaient être comparés aux projets des participants et ainsi être éventuellement adaptés, et à la fois une fonction de "stockage" et de mise à disposition des informations, dans la mesure où des synthèses ont été établies, des conclusions tirées, des décisions prises, qui ont donné lieu à la production d'écrits de la part de l'ensemble des acteurs.
- **A propos des moyens:** ils comprennent les références faites à d'autres recherches de ce type, à des cadres de référence théorique, à l'établissement d'hypothèses de travail, à la mise sur pied et à l'actualisation du dispositif de formation et d'expérimentation, à la collecte des résultats partiels et généraux, aux échanges entre les différents acteurs, et aux échanges avec d'autres chercheurs, avec d'autres formateurs, avec d'autres enseignants.
- **A propos des rôles:** les participants ont assumé en sous-groupes et individuellement leur projet de recherche dans la mesure où ils étaient conviés à formuler, à expérimenter, à évaluer et à synthétiser les résultats des projets d'application choisis. J'ai assumé la cohérence globale de la recherche et plus particulièrement veillé à ce que nous respections les consignes de procédure établies et les délais fixés.

4. Le plan expérimentation-application

- **A propos des lieux:** ils correspondent aux lieux professionnels (en général, des classes d'école) dans lesquels les participants ont choisi de réaliser leur projet d'application. Ce sont aussi les lieux, déjà mentionnés au plan formation, où les sous-groupes de pairs, parfois avec un formateur, préparaient leurs actions dans le terrain ou discutaient des résultats obtenus individuellement ou recherchaient des solutions à des difficultés d'application apparues.

³⁴¹ La publication des résultats des deux recherches en question (Rovero, 1998, 1996) a été l'occasion de rencontrer les deux groupes de participants et de discuter de ma façon de rapporter et d'analyser les résultats. En ce sens, le temps écoulé entre la disponibilité de ces publications et le moment des rencontres a permis à chacun de prendre du recul par rapport à l'action et d'élaborer une réflexion sur les suites concrètes des situations expérimentées.

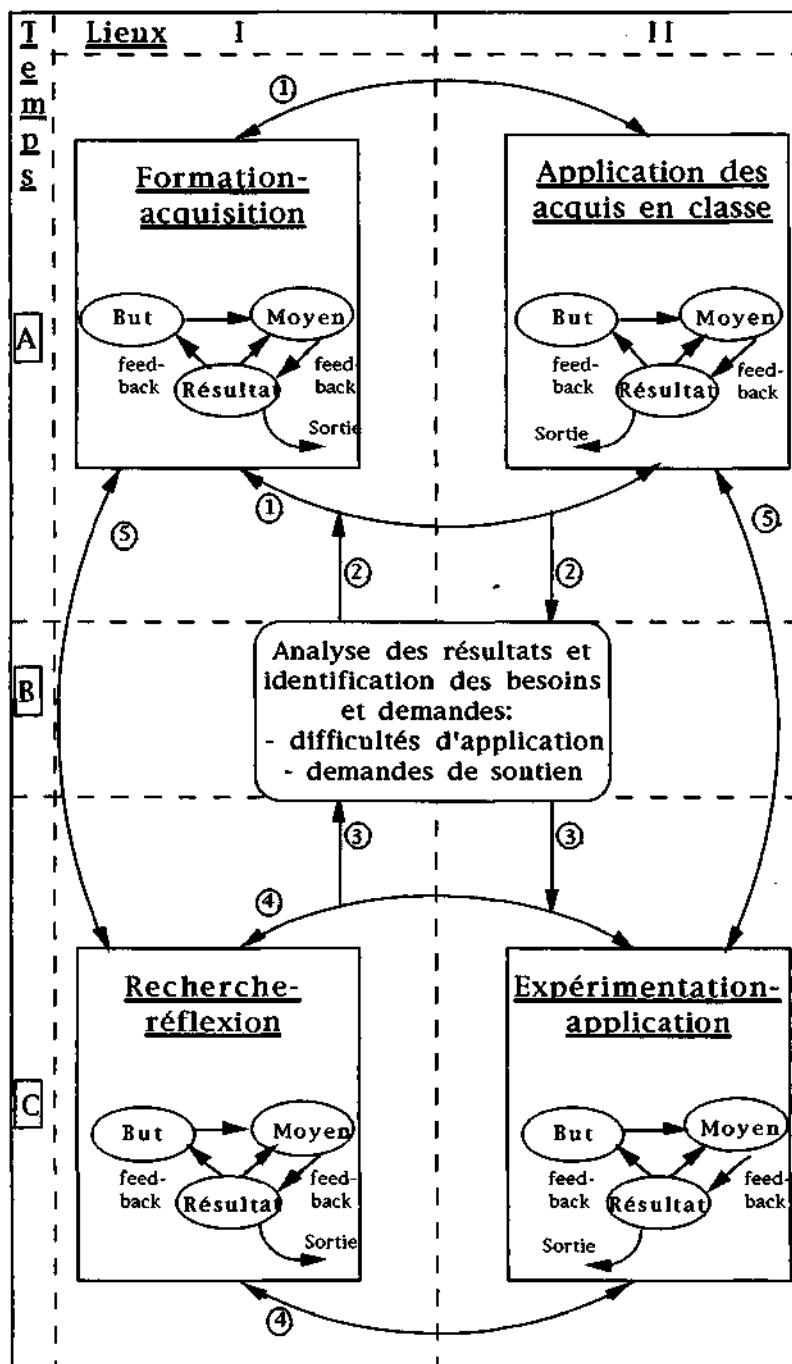
- **A propos des temps:** les expérimentations se sont situées en fin de processus, après la phase de formation et avant la phase de synthèse finale. Elles se sont déroulées sur une année scolaire environ. Le temps consacré à la réalisation des projets en classe a été très variable d'un participant à l'autre et en fonction des projets choisis³⁴².
- **A propos des buts:** les expérimentations visaient à répondre à un double besoin, d'une part celui pour les participants³⁴³ qui consistait à favoriser le passage entre des apprentissages acquis en situation de formation et leur application sur le terrain professionnel, d'autre part celui qui m'intéressait directement, à savoir créer un dispositif qui puisse répondre au besoin des participants qui vient d'être mentionné.
- **A propos des rôles:** le rôle des participants s'est modifié³⁴⁴ de par la teneur même de la tâche à remplir, à savoir qu'ils s'étaient engagés à assumer des projets d'application. De ce fait, ils avaient à gérer leur projet en fonction des éléments suivants: adaptation de leur projet à la situation réelle rencontrée, résolution des problèmes, appel à des ressources extérieures, etc. il en est allé de même pour ce qui concerne les responsabilités à prendre afin de réaliser leurs projets au sein des sous-groupes auxquels ils appartenaient. Mon rôle s'est également modifié, j'ai eu à répondre aux sollicitations individuelles ou de sous-groupes qui posaient le plus souvent des questions d'application ou d'adaptation d'une notion à la réalité rencontrée. Mon rôle devenait celui d'un accompagnateur de projet, parfois d'un superviseur lorsqu'il s'agissait non seulement d'appliquer une notion, mais également de traiter d'une difficulté rencontrée en classe.

³⁴² En ce qui concerne l'expérimentation neuchâteloise, certains participants ont travaillé à leur projet avec un ou deux élèves, d'autres avec une ou plusieurs classes. En ce qui concerne l'expérimentation vaudoise, les participants ont travaillé à leur projet avec un stagiaire qu'ils ont suivi sur plusieurs semaines dans leur classe. Plus de précisions seront apportées dans les sections qui présenteront ces deux expérimentations.

³⁴³ C'est, semble-t-il, une question souvent abordée par les participants à une formation continue. En ce qui me concerne, cette question m'avait déjà été adressée lors de formations de ce type. Une des difficultés, auxquelles j'ai été confronté pour y répondre, était de trouver un cadre propice ou plus exactement de négocier et d'aménager, à l'intérieur des cadres fournis par les Instituts de formation continue, un espace adéquat pour une telle réalisation.

³⁴⁴ Le changement de rôle ne s'est d'ailleurs pas fait sans difficulté. Je préciserai cet élément important dans la discussion des résultats concernant les deux expérimentations.

De manière à donner une vue d'ensemble des différents éléments de cette démarche qui viennent d'être exposés, je vais considérer cette dernière d'un point de vue systémique et prendre en compte les divers plans décrits comme des sous-systèmes en interaction, la démarche entière correspondant au tout. Le schéma qui suit tente d'en donner une représentation générale:



Légende:

Temps A: il correspond à la période de l'organisation et de la gestion des formations de base. Il comprend aussi le temps d'application qui s'insérerait entre les sessions de formation.

Temps B: c'est celui où les analyses des résultats ont eu lieu. Il est à noter que les réflexions qui ont mené à la construction d'un nouveau projet s'étendent sur plusieurs expériences de formation et donc sur plusieurs années. Il correspond à l'identification du "point système" à partir duquel s'est mis en place le projet de recherche-formation.

Temps C: il indique le temps de la réalisation de la recherche-formation ainsi que celui des analyses qui ont accompagné et suivi cette démarche.

Lieux I: ils correspondent aux lieux séparés de la pratique professionnelle des enseignants. Ils comprennent les lieux de formation collective et en sous-groupes, les lieux privés des participants lorsqu'ils ont préparé et analysé leur projet personnel.

Lieux II: Ce sont ceux où les participants ont appliqué les acquis et mis en place leurs projets.

1. Les flèches indiquent les connexions existant entre les deux plans de formation et d'application. Ce sont essentiellement les participants qui garantissent ces liens.
2. Les flèches indiquent que les activités réflexives d'analyse et de comparaison des résultats s'appuient sur les opérations de formation et d'application.
3. Les flèches montrent que l'issue des activités de réflexion mentionnées ci-dessus ont conduit à l'élaboration du projet de recherche-formation.
4. Les flèches signalent les va-et-vient établis entre les deux plans de la recherche et de l'expérimentation.
5. Les flèches rappellent que le plan de la formation et celui de l'application servaient de base de réflexion et de comparaison pour la construction de la recherche et que le plan de la recherche et celui de l'expérimentation ont pu influencer les formations et les applications menées parallèlement aux recherches-formations, notamment en inscrivant les formations-applications initiales dans un processus plus large de formation.

Commentaires concernant les deux derniers plans:

L'analyse des résultats des recherches-formations sera développée à l'issue de la présentation de chacune des recherches-formations et dans la conclusion. Cela dit, la modélisation du processus élaboré est similaire à celle déjà présentée à propos des deux premiers plans:

4.3. Première recherche

4.3.1. Le contexte et l'origine de la recherche

Depuis une douzaine d'années, j'ai animé des cours-séminaires de formation en communication dans le cadre des cours offerts par le Centre de perfectionnement du corps enseignant du DIP du canton de Neuchâtel et organisés en collaboration avec l'Université. Le contenu des cours-séminaires portait sur les relations parents-école, puis sur les relations en classe entre les différents acteurs scolaires. Le modèle principal de référence était celui de l'approche systémique. Les cours étaient divisés en deux séries de modules de base 1 et 2 de 24 périodes chacune et suivis par vingt à trente enseignants chaque année. Les objectifs visaient à intégrer différentes notions de communication utiles à une meilleure observation et analyse de situations scolaires. Les moyens consistaient à apporter des données théoriques, proposer des exercices d'application et travailler sur des situations amenées par les participants.

En 1992, lors de la dernière organisation de ce type de cours, j'ai proposé aux participants qui avaient suivi les deux modules de formation d'entreprendre une démarche expérimentale. Elle avait pour buts de transférer les notions acquises à des situations vécues et d'envisager, en terme de projet de formation, de remédier à certaines difficultés rencontrées par les participants dans leurs classes. Cette expérimentation a constitué pour moi une base utile à l'élaboration du futur projet de recherche-formation³⁴⁵ développé plus loin.

Depuis 1991, conjointement avec deux collègues de l'Université, Nadia Doffey Salchli et Jean-Marc Chappuis, j'anime des cours-séminaires centrés sur le modèle de la Programmation Neuro-Linguistique appliqué à l'enseignement. Nos buts consistent à faire acquérir des techniques de base de communication issues du modèle cité et de favoriser une application de ces notions en classe. Deux modules de niveau 1 et 2 de 24 périodes chacun sont proposés chaque année à plus de quarante enseignants des différents ordres d'enseignement.

Au début de l'année scolaire de 1994, nous avons mis sur pied un projet de recherche-formation destiné aux participants qui avaient suivi les deux modules de base proposés les années précédentes. Les buts de cette recherche-formation devaient permettre aux participants de

³⁴⁵ Cf. à propos de cette notion notamment les travaux d'Haramain (1991). Selon cet auteur, "la recherche-formation est une démarche double: de construction de connaissances scientifiques à partir de savoirs d'expérience disponibles, d'une part, et du développement, du changement et, par conséquent, de la formation des personnes engagées dans la démarche de recherche."

définir des projets pédagogiques destinés à leur enseignement, à leur classe en général (ou à un élève, ou à un groupe d'élèves, ou à la classe entière), et de les réaliser en s'appuyant sur des notions de programmation neuro-linguistique acquises lors des formations antérieures.

La recherche-formation, qui sera décrite au point 4.3.4, devait fournir aux enseignants les supports théoriques et un cadre de travail leur permettant d'élaborer un réel projet pédagogique. Avec cette expérience ils devaient acquérir un outil durable et utilisable quotidiennement dans leur vie professionnelle.

Nadia Doffey Salchil et moi-même avons géré cette recherche-formation avec onze enseignants-participants. Elle s'est étendue sur une période de sept mois.

4.3.2. Problématique de la recherche-formation³⁴⁶

Les questions du lien entre théorie et pratique et du transfert de connaissances acquises en milieu de formation continue à un contexte professionnel, en l'occurrence celui de l'école, constituent le centre de notre problématique.

Les enseignants font souvent part de leur difficulté à transférer dans leur pratique pédagogique des connaissances acquises lors de cours de formation continue³⁴⁷. Les raisons souvent invoquées en sont le manque de suivi ou d'appui pour une activité difficile qui consiste à intégrer, à utiliser et à expérimenter des notions nouvelles dans un contexte qui n'est pas celui offert lors de l'apprentissage.

Il s'agit donc de développer des compétences utiles aux enseignants dans leur approche de leur pratique que de nombreux auteurs³⁴⁸ qualifient de complexe tant les variables en jeu dans cette profession sont importantes, difficiles à cerner et à pondérer. Car il ne suffit pas d'être doté au mieux de techniques, en l'occurrence de communication, encore faut-il pouvoir mobiliser ces compétences en situation scolaire, sur le vif. Parvenir à développer la capacité à mobiliser des savoirs, des

³⁴⁶ Cf. en annexe la présentation de la recherche telle qu'elle a été proposée dans la brochure des cours du Centre de perfectionnement du corps enseignant du Canton de Neuchâtel.

³⁴⁷ Cf. Marc (1984) qui relève le décalage entre théorie et pratique dans les formations d'enseignants. Même si les formations dispensées tentent de tenir compte de ces deux aspects, l'auteur observe que "les enseignants se tournent le plus souvent vers l'un des versants (théorie - pratique) pour abandonner l'autre."

³⁴⁸ Par exemple Cifali (1991) qui parle de métier complexe, de métier de l'humain.

savoir-faire adaptés à un contexte donné, demande la mise en place de compétences flexibles. Ces dernières peuvent se construire en un va-et-vient entre réflexion théorique et vécu dans la classe de manière à ce que l'enseignant construise peu à peu, à la lumière de ses essais et erreurs, ce que Bourdieu (1972) appelle un habitus professionnel³⁴⁹.

Aussi, le choix du dispositif pédagogique destiné à favoriser ce type de compétence sera essentiel à traiter dans notre problématique. Ce dispositif est décrit dans les sections 4.3.3. et 4.3.4., mais signalons d'emblée que le concept clé de référence est celui de projet pédagogique et que ce dernier se construit à partir de techniques de communication favorisant la méta-réflexion³⁵⁰ ou réflexion sur la pratique.

Dans quelle mesure le dispositif du projet pédagogique inséré dans une démarche de recherche-formation facilite-t-il le transfert de connaissance des enseignants dans leurs classes ? Dans quelle mesure les concepts de communication acquis dans les stages de formation antécédents favorisent-ils les réalisations des projets définis par les participants ? Quelle est l'importance du rôle de la relation entre formateur/chercheur et formé/chercheur dans l'avance des projets et quels sont les facteurs facilitateurs ou inhibiteurs principaux de la réalisation des objectifs définis de formation ? Telles sont quelques questions qui gravitent autour de la problématique et qui aiguilleront notre réflexion lors de la mise en place du projet, de son actualisation et de son évaluation.

4.3.3. Hypothèse

Le dispositif pédagogique mis en œuvre, soit la formulation et la négociation de projets pédagogiques entre formateurs et sous-groupes de pairs (enseignantEs), leur mise en application en référence à des

³⁴⁹ Je reprends les éléments de définition de l'habitus que Perrenoud (1994 b) relève chez Bourdieu (1972): "petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites." Perrenoud ajoute à ce propos: "former l'habitus c'est précisément former l'intuition et, plus globalement, tous les schèmes qui permettent dans l'urgence, devant la complexité et l'incertitude, de prendre "la moins mauvaise décision", sans avoir le temps de peser le pour et le contre, ni la possibilité de mettre les événements à distance, pour maîtriser son implication, envisager calmement des alternatives, faire appel à des ressources externes."

³⁵⁰ Cf. à ce sujet, par exemple, St-Arnaud (1992) qui parle de "connaissance dans l'action" ou Schön (1994) qui travaille sur la notion de "reflective practice". Pour Perrenoud (1994 c), la capacité à réfléchir sur sa pratique, ce qui est une forme de régulation de son action, se comprend lorsque le sujet prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse et, lorsqu'il tente de percevoir, de comprendre sa propre façon de penser et d'agir.

concepts ou techniques de communication favorisant la méta-réflexion, permet l'intégration et le transfert de connaissances des participants dans leurs lieux d'enseignement.

Le dispositif pédagogique sur lequel s'appuie cette hypothèse peut être illustré par le schéma de la page suivante.

Ce dispositif pédagogique comprend, comme on peut le voir, différentes dimensions :

- a) *temporelle*, dans la mesure où un déroulement d'actions et de moments différents sont prévus et organisés selon un plan;
- b) *spatiale*, car des lieux différents (celui du groupe de recherche-formation, ceux des sous-groupes de formation avec et sans formateur, ceux des classes des enseignants) sont agencés.

Le dispositif pédagogique dessine donc les conditions infrastructurelles qui permettront la mise en œuvre des objectifs visés par la recherche-formation, ainsi que les réalisations spécifiques et individuelles (soit les projets pédagogiques).

Ces projets pédagogiques³⁵¹ définissent :

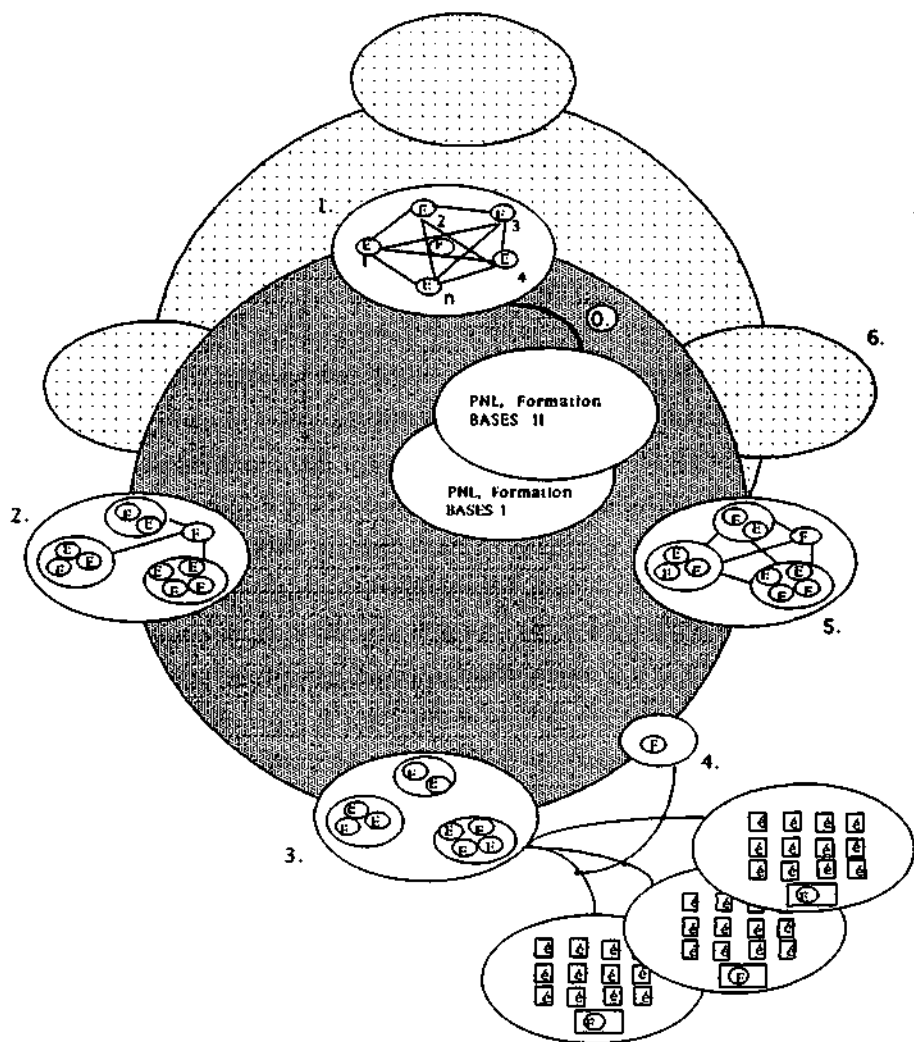
- a) *Des thématiques de recherche*. Elles reprennent des intérêts ou des problèmes vécus rencontrés par les participants et pour lesquels ils souhaitent entreprendre une démarche visant une compréhension, une remédiation, ou une solution.
- b) *Des moyens mis en œuvre*. Soit les différentes procédures, actions, réflexions, techniques de communication à engager dans le processus de recherche.
- c) *Des structures relationnelles*. Elles concernent les relations entre formateur et participants, entre formateur et sous-groupe, entre participants et sous-groupe, entre enseignants et élèves lorsque ces derniers sont sollicités. Les relations entre formateurs et participants, ainsi que formateur et sous-groupe font l'objet de négociations de type

³⁵¹ Boutinet (1993) définit les quatre éléments essentiels qui définissent le projet ainsi: a) il vise une préoccupation diffuse ou consciente, qui oblige l'individu à savoir ce qu'il veut et comment il souhaite s'orienter; b) il concerne une anticipation de l'action, par mise à distance des préoccupations momentanées trop préoccupantes; c) il met en évidence le rôle de l'acteur individuel ou collectif, qui devient auteur de son propre projet; d) il ordonne la créativité et l'innovation et se veut donc un antidote à la répétition et aux conditionnements.

contractuel³⁵². Dans ce sens, les points a) et b) mentionnés ci-dessus sont discutés et négociés entre les parties intéressées.

³⁵² La notion de contrat pédagogique qui nous vient des pédagogues comme Decroly (1907) ou Dewey (1930) a été reprise par le courant de l'analyse transactionnelle (cf. à ce propos Ramond, 1989) qui nous a par ailleurs servi de modèle d'application.

PROCESSUS DE FORMATION D'ENSEIGNANTS DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE-FORMATION



Légende:

F = formateurs

E = enseignant

é = élève

O, prérequis des formations de base avant de passer à la recherche-formation.

1. Elaboration de projets personnels

de formation entre F et E.
2. Constitution de sous-groupes (S-G) et contacts entre F et S-G.

3. Préparation dans chaque S-G et E appliquent dans leurs classes.

4. Supervisions de F sur demandes de E

5. Echanges des résultats, synthèse.

6. Suite du projet éventuelle.

Ces éléments devraient permettre l'intégration et le transfert de connaissances. L'acquisition des connaissances (effectuées dans les cours de base) s'est opérée dans un contexte de formation et, même si les apports sont destinés à être appliqués ultérieurement à des situations scolaires, il n'en demeure pas moins que les participants se trouvent devant le problème de devoir transférer leurs acquis dans leurs contextes professionnels spécifiques. Ce passage présuppose de la part des apprenants qu'ils mobilisent leurs capacités adaptatives. C'est sans doute la notion d'*habitus*³⁵³ qui permet le mieux de rendre compte des mécanismes en jeu dans le processus d'appropriation engagé. Le dispositif pédagogique tel qu'il est défini plus haut aura donc pour double fonction d'assurer une médiation entre deux contextes distincts auxquels sont confrontés les enseignants et de favoriser pour eux le passage délicat de l'intégration de réalités nouvelles auxquelles ils sont confrontés lorsqu'ils entreprennent une démarche formative.

4.3.4. Démarche

Je décris ci-dessous les différentes étapes de la recherche-formation qui constituent l'ensemble du dispositif pédagogique évoqué plus haut. Je renvoie le lecteur au schéma ci-dessus qui donne aussi une vue d'ensemble de la démarche entreprise.

Étape zéro : Elle a consisté à proposer aux enseignants qui avaient suivi les deux premiers cycles de formation de base, centrés sur l'acquisition de techniques de communication, un nouveau cycle centré sur l'application de ces techniques à des situations scolaires (cf. le point 0 du schéma et plus bas les objectifs). Auparavant, le projet de recherche a été négocié avec le Centre de perfectionnement du corps enseignant qui gère l'organisation des cours offerts. Signalons que le projet initial a fait l'objet d'une restructuration temporelle (recherche effectuée sur sept mois au lieu d'une année) en raison de limitations budgétaires.

1ère étape : Les participants ont été invités, lors de notre première rencontre (cf. point 1. du schéma ci-dessus) à formuler des objectifs personnels de formation. A partir de ceux-ci, les participants se sont

³⁵³ Cf. aussi note 349. Bourdieu (1972) précise sur ce point: "Toute tentative pour fonder une pratique sur l'obéissance à une règle explicitement formulée, (...), se heurte à la question des règles définissant la manière et le moment opportun - *kairos* , comme disent les sophistes - d'appliquer les règles ou, comme on dit si bien, de mettre en pratique un répertoire de recettes ou de techniques, bref de l'art de l'exécution par où se réintroduit inévitablement l'*habitus*".

regroupés en sous-groupes (point 2. du schéma) en fonction de la proximité des thématiques de chacun et ont été amenés à développer un projet pédagogique par sous-groupe.

2^{ème} étape : Chaque sous-groupe a géré le rythme de ses échanges, les objectifs et les moyens mis en œuvre lors de ses rencontres (cf. point 3. du schéma). La réalisation des objectifs individuels dans les classes est gérée par chaque participant en collaboration avec ses collègues. Dans cette phase, les rencontres entre formateurs et participants ont eu lieu sur demande des sous-groupes ou de leurs membres et parfois sur l'initiative³⁵⁴ des formateurs (cf. point 4. du schéma). Ces dernières rencontres ont pu faire l'objet de réflexions sur les applications, d'apports techniques en fonction des besoins exprimés, de réorientation des projets en fonction des difficultés rencontrées ou des évolutions personnelles. Les changements d'orientation, souhaités par quelques participants, ont souvent été dus à des prises de conscience d'intérêts jugés plus centraux que ceux définis préalablement.

3^{ème} étape : Une synthèse des résultats est effectuée dans chaque sous-groupe en collaboration avec les formateurs, ainsi que la préparation d'une restitution globale qui réunit à la fin mars 1995 tous les sous-groupes (cf. point 5. du schéma).

4^{ème} étape : Compte tenu des résultats obtenus et des souhaits des différents partenaires, une suite à cette recherche-formation a été proposée dans le même cadre du programme de formation continue. De plus, il a été décidé qu'une publication de la démarche serait effectuée et qu'un compte rendu sera envoyé à deux bulletins d'information du corps enseignant (*Bulletin Officiel* du canton de Neuchâtel et *Gymnasium Helveticum*) (cf. point 6. du schéma).

4.3.5. Objectifs

Les objectifs visés par cette recherche-formation sont multiples :

A. Les objectifs méthodologiques. Ils concernent la réalisation, le développement et l'évaluation d'une méthode de travail et de formation centrée sur la mise en œuvre de projets pédagogiques définis par les

³⁵⁴ Nous prenons l'initiative de provoquer des rencontres avec les sous-groupes en fonction de l'avance (critère de temps à disposition) ou de la complexité du projet retenu. Nous assumons dans ces domaines la responsabilité du respect de l'achèvement des recherches pour la fin avril 1995 et la qualité des applications entreprises en fonction des objectifs définis ensemble.

participants et destinés à leur enseignement ou à leur classe (à un élève, à un groupe d'élèves, à la classe entière). Le développement de cette méthode s'appuie sur une mise en application de techniques de communication³⁵⁵ basée sur l'observation et l'analyse de la pratique acquise en groupe de formation, ainsi que sur l'expérience professionnelle des enseignants dans le domaine cité.

B. Les objectifs de formation individuels. Les participants sont en formation depuis deux ans et cette recherche constitue pour eux une suite de cette formation qui prend un caractère différent. Elle s'appuie d'ailleurs sur des acquis techniques et relationnels indispensables à l'élaboration de ce travail. Chaque participant poursuit un objectif de formation individuel dans le cadre de cette recherche-formation.

C. Les objectifs institutionnels. Cette recherche-formation participe à l'accroissement des savoir-faire et des nouvelles connaissances concernant la thématique qui nous³⁵⁶ intéresse, dans la mesure où nous tenons informé de l'avance et des résultats la direction du Centre de perfectionnement des enseignants. De plus, elle peut avoir des retombées directes sur la formation initiale des enseignants secondaires de plusieurs Cantons romands, à laquelle nous contribuons.

Cette recherche pourrait aussi servir de base de réflexion aux discussions qui ont actuellement cours quant à la restructuration des formations initiales d'enseignants secondaires, notamment pour ce qui concerne l'apport et les liens entre les différents partenaires de cette formation (Université, Séminaires pédagogiques de l'enseignement secondaire) et l'apport de la recherche dans un institut de formation³⁵⁷.

En plus de ces apports, cette activité contribue au rapprochement entre différentes catégories d'enseignants tels que les enseignants des degrés primaire, secondaire inférieur et supérieur.

4.3.6. Présentation des résultats

La première étape (points 1 et 2 du schéma) s'est réalisée comme nous l'avions prévue (septembre 1994), à savoir que nous avons, lors d'un

³⁵⁵ En l'occurrence issues du modèle de la programmation neuro-linguistique (cf. la section 3.2.3. de la partie cadre de référence).

³⁵⁶ L'emploi du "nous" dans le texte comprend Nadia Doffey Salchli (formatrice) et moi-même; le "je" n'engage que l'auteur de ces lignes.

³⁵⁷ Signalons que l'on peut retrouver la problématique de cette recherche dans les thèses qui définissent les futures Hautes Écoles Pédagogiques (HEP). Ces dernières devraient suppléer dans un avenir plus ou moins proche les différents instituts de formation initiale d'enseignants de Suisse.

jour et demi de formation, précisé et discuté notre projet de recherche-formation avec les participants. Nous avons effectué différentes activités³⁵⁸ destinées à permettre à chacun de formuler d'abord des objectifs personnels de formation, puis de constituer des sous-groupes de recherche articulés autour de projets de recherche communs. Précisons ici que onze enseignants de différents ordres se sont inscrits à ce projet. Suite à notre première étape, trois sous-groupes se sont constitués et les thèmes de recherche-formation choisis étaient les suivants :

a) Formation et travail en sous-groupe

- Premier sous-groupe (quatre participants) : *le bien-être (de l'enseignant, des élèves) en classe, la modification de perceptions et attitudes en classe.*
- Deuxième sous-groupe (cinq participants) : *les problèmes d'apprentissage en orthographe chez des élèves en difficulté, les relations dans la classe, les changements de comportements d'élèves, la création d'un climat de classe.*
- Troisième "sous-groupe" (deux participantes) : *l'application de techniques programmation neuro-linguistique aux relations dans la classe.*

Suite à cette première rencontre avec l'ensemble des participants, les sous-groupes se sont réunis chacun pour soi en fonction de rythmes de travail et d'organisations internes qu'ils ont eux-mêmes définis, ce qui correspond à la réalisation de l'étape 2 (cf. points 3 et 4 du schéma ci-dessus). Les sous-groupes ont eu la possibilité de nous contacter librement. De plus, nous leur avons demandé de pouvoir les rencontrer tous au moins une fois avant la pause de Noël. En définitive, chaque sous-groupe a été visité trois fois. Nous nous sommes répartis entre formateurs les visites faites aux sous-groupes en fonction de nos disponibilités horaires.

358 Un des buts importants de cette première rencontre a été de constituer le groupe de recherche avec ce que cela comporte de moments destinés à faire connaissance, échanger ses intérêts dans un cadre de confiance, etc. Parmi les activités proposées, nous avons opéré un rappel des notions de base acquises, et notamment retravaillé la notion de *stratégie d'objectif** que nous avons fait directement appliquer aux thèmes de recherche des participants.

* *Les mots écrits en gras, en italique et suivis d'un astérisque se réfèrent à des techniques de programmation neuro-linguistique; ils ont bénéficié d'une définition dans la section 4.1.3. consacrée à ce modèle.*

Ces différentes rencontres ont permis de répondre à des questions de différents niveaux, c'est-à-dire qui concernaient les objectifs à atteindre, l'entraînement et les moyens d'appliquer certaines techniques de communication à la classe ou par rapport à un élève, la résolution de certaines difficultés rencontrées lors de l'application de moyens de communication retenus. Les thèmes relevés par les sous-groupes au départ ont été redéfinis pour chaque participant (cf. description faite ci-dessous des projets). Une dernière rencontre a été organisée avec les deux sous-groupes restants³⁵⁹ afin de préparer le moment de restitution des résultats avec l'ensemble des participants (étape 3, cf. les points 4 et 5 du schéma plus haut).

Afin d'organiser et d'harmoniser la présentation des résultats lors du dernier week-end de fin mars 1995, et de répondre aux dernières questions de formation, du bilan global et de la suite à donner à la recherche, nous avons demandé à chaque sous-groupe et à chaque participant de préparer les éléments suivants :

A. Une présentation des activités de recherche du sous-groupe sous forme d'un bref chapeau introductif. Il comprend la description :

- du processus de recherche du sous-groupe, des obstacles rencontrés, des solutions trouvées;
- des thèmes retenus;
- des techniques utilisées, acquises, perfectionnées, abandonnées, et de leur mode d'application (à la classe, à un élève, etc.).

B. Une présentation individuelle et par catégorie de thématique ou de technique commune (par ex. : deux participants ont travaillé sur la peur des élèves avant un travail écrit; deux autres ont appliqué la technique de la stratégie d'orthographe,...).

C. Un rapport écrit, qui peut comprendre les buts, la description des moyens utilisés et des applications, ainsi que les résultats obtenus. Sa diffusion sera organisée lors de notre rencontre.

D. Chaque sous-groupe introduit soit au point A, soit au point B une activité (démonstration et exercice d'application) destinée aux autres participants.

E. Chaque sous-groupe nous fait parvenir, si souhaité, des demandes, questions qui pourront être traitées après les restitutions.

³⁵⁹ Une des participantes du sous-groupe 3 a, pour des raisons de surcharge professionnelle, désinvesti le sous-groupe. L'autre participante de ce sous-groupe a rejoint le sous-groupe 1 en décembre 1995.

Au début avril 1995, la recherche-formation s'est achevée pour ce qui concerne la présentation des résultats des sous-groupes et des participants.

En référence au schéma ci-dessus, nous avons réalisé les points 1 à 6. Après discussions avec les participants et la direction de la formation continue, nous avons décidé de publier les résultats présentés et d'offrir une suite possible aux participants qui le souhaitent. Il est question de permettre à ces derniers d'intégrer la future formation-recherche 1995/96 et de tenir des responsabilités d'encadrement (par exemple, tutorat) auprès des nouveaux participants.

b) Présentation de la description des résultats

Ils portent sur l'ensemble de la recherche-formation qui s'est étendue sur une période de sept mois (septembre 1994 à mars 1995). Ils sont extraits des présentations orales et des bilans personnels³⁶⁰ établis individuellement et effectués lors de notre dernière rencontre, ainsi que des comptes rendus écrits qui ont été remis jusqu'à la fin avril (cf. le chapitre a ci-dessus).

J'ai organisé la présentation des résultats sous-groupe par sous-groupe. Chacun était présenté ainsi :

- tout d'abord les objectifs généraux poursuivis par les sous-groupes,
- puis les buts spécifiques, les moyens mis en place et les résultats de chaque participant. Je distingue le plus souvent dans cette dernière rubrique les résultats qui concernent la classe, un élève spécifique ou l'enseignant.

A propos de la présentation des résultats des participants, je me suis référé à la grille des *niveaux logiques** (Bateson, 1980 et Dilts, 1994) qui ont l'avantage de distinguer les différents types d'apprentissage.

J'ai inscrit dans le premier niveau, appelé CONTEXTE, les indications de : type de classe, année scolaire, âge des enfants, cadre des interventions ou actions des participants (par exemple, leçons de français ou de soutien).

Le deuxième niveau, celui de l'acquis qui fait suite à des actions et réactions de l'apprenant, est appelé COMPORTEMENT. Il signale les

³⁶⁰ Les participants étaient invités à effectuer un bilan à partir d'évocations guidées par les formateurs qui reprenaient les différentes étapes de la recherche-formation (objectifs personnels de départ, buts de sous-groupe, processus, techniques appliquées). Une trace écrite a été demandée de ces évocations et un questionnaire écrit a été rempli. Cf. en annexe 2 le "bilan personnel".

nouveaux comportements observés par l'enseignant ou signalés par les élèves³⁶¹. Par exemple, des comportements exprimés et associés à des émotions, ou la disparition de comportements jugés agressifs, etc.

Le troisième niveau, celui qui fait état des nouvelles stratégies acquises par l'apprenant, est nommé CAPACITÉ. Les nouvelles stratégies comme par exemple la mise en place d'un projet, l'emploi d'une technique de mémorisation, etc. y sont présentés.

Les CROYANCES constituent le quatrième niveau. Il s'agit des nouvelles valeurs et des causes subjectives avancées par l'un ou l'autre des protagonistes et rapportées par l'enseignant. Par exemple, l'enseignant signalant que l'expression de la colère d'un élève a permis à ce dernier de rester en contact avec lui, ou le maître pensant que des informations transmises puissent être déformées par des collègues, révèlent, dans cette perspective, des croyances.

Le cinquième niveau, celui de l'IDENTITÉ, indique des modifications qui touchent essentiellement l'image de soi. Par exemple, un enseignant relève une compréhension de son fonctionnement personnel. Ce dernier niveau n'apparaît pas systématiquement dans les résultats mentionnés par les participants.

c) Description des projets et résultats de participants du premier sous-groupe

Les buts retenus par les participants de ce sous-groupe lors des journées de préparation de septembre 1994 étaient l'amélioration du bien-être en classe et la modification des perceptions et des attitudes en classe. De prime abord, pendant deux mois environ, les enseignants ont tenté de traiter individuellement certains sujets comme la contestation, le respect, la mauvaise foi, etc. Après une réunion infructueuse du sous-groupe, il a été décidé de faire appel à l'un des formateurs. La rencontre qui s'en est suivie a permis de préciser à nouveau les buts de chacun. Ils sont mentionnés plus loin, au début de la présentation de chaque participant. Dès la fin décembre, les participants ont été en mesure d'appliquer individuellement en classe quelques "outils" tirés de la programmation neuro-linguistique et d'avancer dans leurs recherches.

La participante A

Buts :

³⁶¹ Certains enseignants ont fait passer des questionnaires d'évaluation à leurs élèves suite à l'introduction de nouvelles techniques.

La participante A travaille avec ses élèves de 11 ans sur l'expression des sentiments, en particulier ceux relatifs à la colère. Elle s'intéresse à faire relever les différentes *stratégies** mises en place par les élèves lorsqu'ils manifestent de la colère et sur différents moyens d'exprimer ce sentiment en fonction de valeurs et de contextes sociaux spécifiques. Parallèlement, elle s'intéresse à ses propres stratégies concernant l'expression de ce sentiment.

Moyens :

Différentes activités ont été élaborées pour atteindre ces buts en référence à diverses techniques de communication. Un *recadrage** du sentiment de colère a été entrepris en invitant les élèves à répondre à un questionnaire sur ce thème. Le questionnaire visait à cerner ce sentiment selon divers plans : origine vécue, manifestations sensorielles, capacité à le maîtriser, déclencheur, stratégie, alternatives... La comparaison des réponses et les échanges qui les ont accompagnées au sein de la classe ont également favorisé une approche différente de cette émotion. D'autre part, un recadrage spécifique a été effectué avec quelques élèves auxquels la participante A a pu proposer des contrats. Par rapport à ce sentiment, elle leur a permis, tout en respectant un cadre de confiance ou en se *synchronisant** aux élèves, de définir un objectif. Ces objectifs ont pu être atteints en pratiquant des exercices de visualisation. Pour ce faire, les élèves ont été amenés à rechercher des ressources personnelles. Des techniques comme celle de l'*ancrage** et du *méra-modèle** ont été acquises par les élèves à cet effet. Des jeux de rôle ont également permis d'expérimenter et d'intégrer les ressources identifiées par les élèves.

Résultats :

- CONTEXTE : - La participante A travaille avec une classe de 6ème année, classe d'orientation, soit avec des élèves de 11 ans, dans le cadre de leçons d'expression française.
- COMPORTEMENT : - Pour la classe : une observation et description précise de chaque comportement face à la colère manifestée par les élèves.
- L'identification par les élèves des perceptions lors de l'observation ci-dessus.
- CAPACITÉ : - Pour la classe : les comportements développés ont permis d'être plus attentif aux autres, et d'éviter des jugements de valeur et des a priori.
- La découverte (pour les élèves et l'enseignante) des différentes stratégies utilisées par chacun lorsque la colère est ressentie et exprimée.
- L'acceptation de la confrontation de croyances différentes à propos de la colère.

- CROYANCE :**
- Pour la classe : l'acceptation comme règle de conduite que la colère est une énergie en expansion qu'il est important d'exprimer dans un contexte adéquat et sans mettre en danger celui qui la vit et son environnement.
 - La colère, comme les autres émotions, permet de rester en relation avec l'autre.
- IDENTITÉ :**
- Cette démarche a aidé chacun à modifier sa perception de la colère afin de la rendre moins traumatisante.
 - L'élargissement de la carte du monde, c'est-à-dire des différentes représentations que l'on a de soi et des autres, à propos de ce sentiment.

Après avoir mentionné que cette activité l'a passionnée, la participante A termine son bilan en résumant : "l'objectif visé est atteint, puisque chacun a trouvé sa solution pour diminuer le traumatisme engendré par la colère, et a, ainsi, contribué à améliorer le bien-être personnel, en classe."

La participante B

Buts :

La participante B, qui enseigne à de grands élèves de classes du secondaire inférieur, s'intéresse à développer dans l'une de ses classes en particulier un meilleur esprit de classe et le bien-être de chacun d'eux en classe. Elle souhaite stopper les comportements destructeurs de certains élèves, ainsi que développer auprès des élèves des valeurs telles que la solidarité ou le respect d'autrui. Elle souhaite également, pour ce qui la concerne, améliorer ses capacités de communication dans les situations signalées ci-dessus.

Moyens :

La participante B présente son projet en trois phases : la première de fin septembre à fin novembre 1994, la seconde de décembre à janvier et la dernière de février à fin mars 1995. Durant la première phase, la notion de respect est travaillée avec la participante et au sein de sa classe. L'objectif de la participante B est rediscuté au sein du sous-groupe, en référence à la théorie de la *stratégie d'objectif**. En effet, l'objectif visé : "je souhaite que les élèves se respectent entre eux", n'est pas sous le contrôle* de l'enseignante dans le sens où la valeur de respect et les comportements qui en découlent sont l'affaire de chacun et où la volonté d'un enseignant n'a pas cours dans ce registre (l'enseignant peut bien entendu intervenir à propos de comportements jugés inadéquats, mais pas directement sur le désir de respecter l'autre). Elle distribue alors un questionnaire destiné à ses élèves de manière à pouvoir échanger sur la valeur de respect. Les élèves apprennent à décrire leurs comportements en termes perceptifs. Les résultats sont

discutés et certaines règles, comme : "je laisse finir la personne qui parle et je l'écoute", sont introduites avec l'accord de tous.

La deuxième phase est centrée sur l'ambiance de classe, ceci dans le contexte de la préparation de la fête de Noël. La mauvaise ambiance relevée par la participante B est discutée au sein de la classe. Un rapprochement est effectué avec la notion de respect de soi et d'autrui. L'enseignante introduit un cercle Prodas³⁶² de manière à faciliter les échanges entre les élèves dans un cadre de sécurité. Le résultat des discussions permet de négocier un projet de classe par rapport à la future fête de Noël et le projet est découpé en fonction de la théorie de la *stratégie d'objectif*^{*}. Les critères qui caractérisent une "bonne" ambiance sont aussi précisés dans ce cadre-là. Dans ce sens, il est décidé que chacun fera un effort pour améliorer l'ambiance, notamment en respectant certaines règles définies ensemble en classe qui favorisent le respect de chacun.

La troisième phase est déclenchée par une bagarre violente entre deux élèves. L'objectif de départ de l'enseignante prend un sens particulier vu la gravité de l'événement et il devient, à partir de ce moment-là, l'objectif partagé par l'ensemble de la classe. En référence à la théorie de la *stratégie d'objectif*^{*}, un questionnaire permet à chacun de se situer. Ainsi l'état présent de la classe est défini comme : mauvaise ambiance, pas de camaraderie, injures, mots grossiers, trop de violence. L'état désiré est défini comme : chacun améliore son comportement et sa perception des choses pour se sentir bien au sein de la classe. Des exercices de *recadrage*^{e*} sont proposés aux élèves de manière à percevoir certains comportements autrement, ce qui engendre d'autres réactions, par exemple de rires ou de questionnements.

L'enseignante travaille également sur un plan personnel en effectuant des recadrages et des exercices de *sous-modalités*^{*} lors des rencontres en sous-groupe.

Résultats :

Ils sont issus du compte rendu final et du bilan personnel effectué lors du notre dernière rencontre à la fin mars 1995.

CONTEXTE : - Il s'agit d'une classe de 3ème année moderne, du secondaire inférieur, leçons de mathématique, dont la participante est maîtresse responsable de la classe. Le

³⁶² Le cercle Prodas est une technique de communication qui permet aux élèves d'une classe, par un ensemble de règles de fonctionnement (dont une disposition des élèves en cercle et la désignation d'élèves-observateurs), d'échanger dans un cadre sécurisant sur divers aspects de la communication au sein de la classe. Cf. à ce propos Bessel (1985).

travail se fait également sur le chemin de l'école, dans la cour de récréation.

COMPORTEMENT : - *Pour la classe et pour l'enseignante* : la perception des comportements agressifs, blessants pour l'autre est affinée par l'introduction des techniques susmentionnées (cf. Moyens) pour l'ensemble de la classe. L'enseignante décrit dans son rapport les séquences suivantes : "Je vois l'enfant qui est interrogé, peut-être mal à l'aise, car il ne connaît pas la réponse et un camarade ne lui donne pas le temps de réfléchir. Je ne vois pas l'élève qui donne la réponse, mais je l'entends. J'entends une réponse juste ou fautive : peu importe. Je réagis immédiatement, j'estime que ce n'est pas respecter son camarade ni lui rendre service que de lui donner la réponse et je me fâche." Après discussion avec l'élève intervenant, l'enseignante constate que l'élève a différents motifs pour intervenir qui ne sont pas, pour lui, connectés à la valeur de respect. Il indique : de l'impatience, que la réflexion du copain est trop longue, qu'il éprouve le besoin de dire : "je suis là, je suis la leçon et je sais", qu'il souhaite aider le copain. Pour l'autre élève, des éléments ressortent qui sont interprétés différemment : parfois il n'entend pas la réponse chuchotée, parfois il ressent un soulagement, parfois cette intervention d'un camarade est vécue comme du non respect. "C'est dans ce cas que les injures commencent" évoque l'enseignante... La recherche d'informations perceptives précises sur ce qui s'est effectivement passé a permis aux différents protagonistes de recadrer la situation. La participante B déclare : "cette expérience m'a été très utile et je vois tout différemment l'élève qui chuchote la réponse; j'interviens encore mais beaucoup plus calmement. Je dis les choses avec humour, je demande pourquoi l'élève souffle la réponse, je me sens calme et je me dis que ce n'est pas grave de souffler une réponse et j'avance." Elle nous informe que, pour l'élève interrogé, il apparaît plus à l'aise ou alors parfois "éclate à cause de sa susceptibilité". L'élève qui donne la réponse répond à la demande de l'enseignante et en général accepte sa remarque.

CAPACITÉ : - *Pour la classe et pour l'enseignante* : la mise en place et la réalisation du contrat de projet de la fête de Noël qui visait une meilleure ambiance de classe. "Tout s'est fort bien passé, sauf les rangements car nous ne les avons pas organisés dans le projet et personne ne s'est senti concerné..." estime la participante B. Ce projet a

permis de rendre son objectif contrôlable car "ce n'est plus exclusivement le mien, il est devenu celui de chaque acteur présent dans la classe."

CROYANCE : - Les changements de perception ont permis aux élèves et à l'enseignante d'accepter que les comportements de l'autre soient perçus différemment. A ce propos et suite à une expérience de *visualisation** la participante B déclare : "je vois l'élève X que je percevais violent sous un autre aspect; je m'en porte beaucoup mieux. Il est devenu à mes yeux plus franc, il a changé et c'est un gain de force et d'énergie pour moi."

IDENTITÉ : - *Pour l'enseignante* : elle signale l'évolution qu'elle a faite durant les trois phases décrites : "je crois en certaines valeurs et quand quelque chose me dérange : j'interviens. Certaines situations scolaires, à l'école et en dehors de l'école, ne devraient pas m'atteindre au point où parfois je me laisse atteindre. Je crois à la présence et à la responsabilité de l'adulte. Le recadrage (opéré par l'ensemble de l'activité) me permet de rester fidèle à mes croyances tout en gardant mes distances. Je ne me laisse plus aussi facilement atteindre et j'ai une meilleure perception des choses, j'améliore ainsi mon bien-être."

En conclusion la participante B précise qu'il y a encore des bagarres en classe et en dehors, mais le plus souvent par jeu. De plus, chacun est en train de trouver sa place dans la classe.

La participante C

Buts :

La participante C, qui travaille avec des élèves du secondaire supérieur, cherche à faire acquérir à certains élèves le moyen d'éviter des blocages de pensée ou de comportement face aux épreuves écrites. Elle s'intéresse aussi à faire identifier et à utiliser des ressources que certains élèves ont développées dans certains secteurs et pas dans d'autres (par exemple, une élève peut restituer la matière apprise à l'enseignante, mais pas lorsque sa mère est également présente lors d'une visite en classe).

Moyens :

La participante C, suite à une discussion avec ses élèves portant sur des difficultés dues à la peur et à leur manque de concentration, propose une technique qui peut leur permettre de changer cette situation. Les élèves sont d'accord et la participante introduit en deux temps la

technique programmation neuro-linguistique d'ancrage*. Tout d'abord, la technique est dirigée strictement; l'enseignante, après avoir expliqué la procédure, guide le groupe classe de manière à ce que chacun "ancrer" les situations ressources qu'il a identifiées auparavant. L'exercice est répété. Les premiers résultats ne sont pas concluants. Après discussion lors d'une rencontre en sous-groupe où la participante C peut vérifier la technique et discuter les premiers résultats, elle propose, en classe, de modifier l'approche. Tout d'abord elle demande aux élèves pour qui la technique a apporté quelques fruits, lors de la première tentative, de bien vouloir expliquer ce qui s'est passé pour eux, comment ils s'y sont pris pour ancrer leur situation ressource et de partager leur contenu (il s'agissait surtout d'expériences sportives). Cette nouvelle approche encourage le groupe à poursuivre. La démarche d'ancrage* est répétée en laissant cette fois les élèves "déclencher" leur ancre au moment qu'ils jugent le plus adéquat. A partir de ce moment, tous les travaux écrits sont précédés d'un temps court, à disposition des élèves, pour que ces derniers aient la possibilité d'activer leur ancre.

Résultats :

- CONTEXTE :**
- La recherche s'effectue dans une classe de deuxième maturité commerciale. il s'agit d'élèves de 17-19 ans, les activités introduites s'effectuent durant les leçons d'allemand.
 - Lors d'un travail écrit au mois de mars, la participante C a ajouté deux questions hors évaluation : 1. Quelle différence avez-vous remarquée au niveau des sentiments avant et après les exercices d'ancrage ? 2. Avez-vous remarqué un changement au niveau de la pensée avant et après les exercices d'ancrage ?
- COMPORTEMENT :**
- *Pour les élèves :* les résultats se présentèrent ainsi : sur 16 élèves, un élève n'a pas participé à la démarche; en ce qui concerne la première question, 11 élèves répondent "se sentir plus calmes" et retrouvent un "sentiment de sécurité", en partie du moins. 4 élèves se sentent mieux mais il leur reste une certaine inquiétude. Pour la deuxième question concernant la pensée, 9 élèves déclarent "penser plus clairement, se trouvent plus concentrés et pensent travailler plus rapidement". 6 élèves "ne voient pas de changement" lors de leur travail écrit, soit qu'ils n'avaient jamais eu de problème, soit qu'ils retrouvent leurs difficultés.
- CAPACITÉ :**
- *Pour la participante :* elle est satisfaite d'avoir introduit une technique au niveau de la classe entière.
- CROYANCE :**
- *Pour la participante :* elle déclare être très étonnée que la majorité des élèves ait réagi positivement à cette démarche.

- Elle signale une dédramatisation pour la majorité des élèves des travaux écrits à la suite de la mise en application de la démarche.

IDENTITÉ : - *Pour la participante* : elle évoque un travail positif par rapport à l'utilisation pour elle-même de techniques de *visualisation**.

Le participant D

Buts :

Le participant D, qui travaille aussi avec des élèves du secondaire supérieur, réalise trois expériences dans une classe :

- la première consiste à tester l'introduction d'un *ancrage** positif de manière à diminuer le stress que plusieurs élèves associent aux épreuves écrites en classe;
- la deuxième est relative à l'attention des élèves et aux moyens de transmission employés par l'enseignant lors d'exposés théoriques au groupe classe. Il tente notamment d'introduire des éléments visuels dans les présentations orales de ses cours;
- la troisième est de décoder et d'éprouver l'efficacité de stratégies appliquées par les élèves pour préparer, lors des devoirs à domicile, les tests écrits.

Moyens :

Pour limiter la tension au début des travaux écrits, le participant D a procédé à la mise en place, pendant les leçons, d'un ancrage collectif : les élèves sont conduits à se décontracter physiquement, à contacter une expérience vécue caractérisée par des sensations positives, et à poser une ancre tactile. Ce geste fut répété collectivement avant chaque travail écrit et il leur fut conseillé de l'employer individuellement en cas de stress trop grand durant l'épreuve.

En ce qui concerne le but d'accroître l'attention des élèves durant les cours, le participant D a réalisé, suite à une analyse de moments de leçon qu'il considérait comme peu agréables, que le canal sensoriel qu'il privilégiait alors était exclusivement de type auditif. L'insertion de dessins illustratifs réalisés au tableau a, dès les premières tentatives, modifié positivement et, selon ses dires, de manière surprenante, le climat et l'intérêt dans la classe. C'est ainsi que furent introduits deux personnages dessinés au tableau noir qui forment la base immuable et illustrée de beaucoup d'explications théoriques. En janvier, pour accentuer l'attrait des élèves pour ces personnages, l'enseignant leur a demandé de les baptiser; ainsi naquirent les personnages de *Jiji* et *Popo* que le participant D utilise encore.

Afin de réaliser le troisième objectif, le participant D tient un journal de bord et, de manière à comprendre comment certains élèves perdent pied dans certaines matières, il décode leurs stratégies d'apprentissage pour la préparation des travaux écrits. Les réponses obtenues laissent l'enseignant parfois dans le sens où il ne s'attendait pas à ce que plusieurs élèves "mémorisent le maximum de solutions corrigées d'exercices, ce qui demande du temps, n'apporte rien à la compréhension de la matière et est inutile pour préparer un travail écrit". A partir de ce constat, le participant D propose de nouvelles stratégies de préparation des travaux écrits et introduit des moments réservés à cet effet dans ses cours.

Résultats :

En plus de sa propre appréciation des résultats, le participant D a établi un questionnaire afin d'obtenir un feedback écrit de la part des élèves (fin mars).

CONTEXTE : - Une classe de deuxième diplôme commerciale avec 21 élèves de 17 à 19 ans. Les interventions ont lieu durant les cinq heures hebdomadaires de technique quantitative de gestion (comptabilité).

COMPORTEMENT : - Pour les élèves : 7 élèves écrivent que la technique d'ancrage "a modifié positivement leur approche des travaux écrits"; un élève indique une modification négative; 13 élèves signalent "aucune modification" en rapport à l'introduction de cette technique. Pour ces derniers, les commentaires qu'ils ajoutent précisent que le stress avant les travaux écrits est trop grand pour être combattu (ce qui peut être considéré comme relevant de l'ordre d'une croyance). L'enseignant admet que l'introduction et l'application de la technique devraient être revus.

- L'enseignant signale que l'introduction des éléments visuels permet globalement un meilleur apprentissage des élèves; ces derniers montrent plus d'attention.

- 13 élèves indiquent en réponse au questionnaire que l'introduction des personnages "a favorisé leur apprentissage" et 8 signalent que cette modification "n'a rien changé". Les commentaires accompagnant les questions mettent en évidence que les éléments visuels introduits contribuent à une meilleure compréhension concrète de la matière ainsi qu'ils favorisent un apprentissage ludique.

- L'enseignant constate qu'après quatre mois d'utilisation de ces personnages leur attrait diminue au sein de la classe.

- Pour l'enseignant : la tenue d'un journal de bord a facilité l'observation de l'enseignant à propos du décodage de stratégies d'apprentissage (cf. plus bas).
- CAPACITÉ :
- Pour les élèves et l'enseignant : le participant D déclare que l'introduction des différentes techniques a nettement modifié l'ambiance de classe et que plus de complicité entre les élèves et avec l'enseignant ont favorisé l'apprentissage. Dans cette perspective, le participant nous apprend que les élèves réclament l'introduction des personnages lorsque l'enseignant n'en fait pas mention dans le cours.
 - Pour les élèves : le décodage de stratégies et l'introduction de nouvelles méthodes d'apprentissage ont, pour 19 élèves, "facilité la préparation des travaux écrits"; pour un autre, "elle n'a rien apporté du tout" et pour un élève "rendu cette préparation plus difficile". L'enseignant informe que le commentaire de ce dernier élève précise que "bien que difficile, cette méthode est plus performante".
 - Le participant D annonce aussi que "la modification de certaines stratégies d'apprentissage a ouvert à l'évidence des perspectives nouvelles à quelques élèves qui cernent ainsi mieux la matière bien que les résultats chiffrés - amélioration d'ensemble constatée et disparition des très mauvaises notes - soient à nuancer par le fait que les deux plus mauvais éléments aient quitté la classe à la fin du 1er semestre."
- CROYANCE :
- Je cite sous cette rubrique une partie des conclusions écrites par le participant D : "il n'a pas toujours été facile de gérer la mise en place de nouveaux outils, de procéder aux observations nécessaires, de prendre du recul et de mener à bien le programme scolaire prévu. Enfin, surtout en ce qui concerne les personnages, l'attrait de la nouveauté a certainement joué un rôle important et les effets bénéfiques des moyens utilisés sont vraisemblablement en train de s'atténuer et il n'est pas facile de se renouveler sans cesse. Cela dit, la réflexion menée et les stratégies mises en œuvre m'ont apporté beaucoup d'enseignement sur le fonctionnement de l'apprentissage en classe et hors de classe. Je crois avoir atteint l'objectif visé - bien-être en classe - surtout dans la mesure où les moyens employés ont fortement contribué à modifier l'ambiance de classe".
- IDENTITÉ :
- Pour l'enseignant : Il poursuit : "de plus je suis persuadé d'avoir modifié mes perceptions et attitudes en classe."

L'enseignant conclut : "en définitive, cette expérience est à mon point de vue totalement positive."

La participante E

Buts :

La participante E enseigne à des élèves du secondaire inférieur et cherche à introduire, auprès d'une classe dans le cadre de leçons de français, des notions en relation aux émotions* éprouvées par les élèves dans certaines situations scolaires, en particulier la colère, la peur, la joie. Elle tente auprès d'eux différentes approches de la question : de développer des ressources pour faire face aux situations scolaires anxigènes, de décoder et comparer les stratégies mises en place dans ce contexte, voire d'en créer de nouvelles dépourvues de ces sentiments. Différentes techniques sont testées, telles que : le recadrage*, l'ancrage*, et les changements de niveaux logiques*.

Moyens :

Une démarche de sensibilisation est introduite dans une classe par la participante E. Dans un premier temps, elle fait découvrir et évoquer le contenu très riche de chaque sens. Le thème de l'activité est intitulé "Les 5 sens qui donnent un sens à ce qui nous entoure". Elle se réfère pour cela à la technique de *calibration**. Un document écrit est créé sur ce thème par chaque élève, et l'enseignante introduit à cet effet la notion de *prédicat**. Un exercice de décodage de stratégie est développé dans la classe par le biais d'un questionnaire qui met en évidence les origines ou les déclencheurs de l'apparition de la colère, les modes d'expression individuels, les options pour "l'apprivoiser".

Le travail concernant les sentiments est abordé dans un premier temps par des exercices d'expression orale (par exemple, association entre une émotion et une mimique), puis par un travail de groupe (recherche autour de synonymes de sentiments choisis par les élèves) qui les conduit à produire un texte.

L'enseignante apporte, parallèlement aux activités de découvertes et d'échanges des élèves, des données théoriques sur les émotions et l'énergie.

Sur un plan plus personnel, la participante E teste la technique de *synchronisation** et de décodage de ses *stratégies** de réaction vis-à-vis d'élèves agressifs.

Résultats :

La participante E considère que son travail n'a pas abouti. Signalons que le sous-groupe dans lequel elle se trouvait a mal fonctionné et qu'il a été dissout (cf. note 359). La participante E a rejoint ce sous-groupe aux alentours de Noël.

- CONTEXTE : - Classe de 3ème moderne du secondaire inférieur, élèves de 14-15 ans, dans le cadre de leçons de français.
- COMPORTEMENT : - *Pour la classe* : sur ce plan, à propos des diverses activités entreprises en classe, il nous manque des informations.
- L'enseignante signale qu'elle "calibre*" régulièrement ses élèves durant les cours et les travaux écrits.
- CAPACITÉ : - *Pour l'enseignante* : l'enseignante affirme avoir affiné ses interventions en utilisant les *prédicats** de référence des élèves auditifs.
- Elle a par ailleurs utilisé la technique du *recadrage** avec quatre élèves en particulier à propos de l'expression de la colère.
- L'enseignante écrit que les activités proposées ont fait l'objet d'une bonne réception au début, ce qui l'a confortée dans sa démarche, mais elle a assez tôt pris conscience de ses limites (en programmation neuro-linguistique), du manque de précision dans la définition de ses objectifs et du cheminement à suivre et du temps qu'elle s'est accordé, pour chaque thème, dans la progression de son travail.
- La participante E relève peu d'échanges dans le cadre de son premier sous-groupe d'appartenance.
- CROYANCE : - *Pour l'enseignante* : elle indique encore : "je me suis vue et je me suis ressentie relativement incompétente, d'avoir manqué de cran et de confiance en mes moyens. C'est ce qui m'a, je crois, empêchée d'atteindre mon but."

c) Description des projets et résultats des participants du deuxième sous-groupe

Le deuxième sous-groupe est centré sur la thématique des problèmes d'apprentissage en orthographe chez des élèves en difficulté. Les buts visés sont d'appliquer certaines techniques programmation neuro-linguistique acquises durant les cours de base, d'être capable d'identifier l'origine de difficultés importantes en orthographe et d'y trouver une solution. Une technique programmation neuro-linguistique particulière a été introduite dans ce sous-groupe par Nadia Doffey Salchli, formatrice, à savoir celle de la *stratégie d'orthographe**.

En ce qui concerne le processus de recherche mis en place, les participants ont décidé d'utiliser chacun le cadre de l'une de leurs classes pour introduire et appliquer certaines techniques d'apprentissage ou de communication. Dans un premier temps, chacun travaille plus précisément avec un ou deux élèves ayant des difficultés en orthographe. Par la suite, trois des participants ont appliqué les nouvelles stratégies à l'ensemble de la classe et adapté la méthode à d'autres activités comme la mémorisation de règles de grammaire, au vocabulaire latin ou à la conjugaison.

Le participant F

Buts :

Les objectifs du participant F concernent l'une de ses classes et l'un de ses élèves en difficulté. Pour ce qui concerne la classe, il cherche à connaître et faire partager aux élèves les méthodes d'apprentissage respectives qu'ils utilisent pour mémoriser leurs mots de vocabulaire, échanger les procédés, et examiner les performances. En ce qui concerne l'élève en difficulté, le participant F a pour but de lui venir en aide à partir de sa demande³⁶³ et en lui proposant une remédiation en se basant sur des techniques de programmation neuro-linguistique.

Moyens :

Pour le travail avec toute la classe, l'enseignant introduit des techniques de *calibration** afin de permettre aux élèves de déterminer leurs canaux sensoriels privilégiés. Par la suite, il leur propose des techniques d'apprentissage de vocabulaire selon la méthode de La Garanderie³⁶⁴. Les élèves ont eu la possibilité de travailler cette méthode d'apprentissage en partie en classe. Les moyens que l'enseignant a mis en place pour l'élève en difficulté sont réalisés dans un cadre contractuel, c'est-à-dire que l'élève est partie prenante des décisions concernant l'exploration et les remédiations qui lui sont proposées par rapport à sa demande (cf. la note 352). Après un travail de *calibration** qui permet de cerner les difficultés spécifiques de l'élève en situation de récitation (manifestation de comportements associés à de la peur), l'enseignant emploie différentes actions avec cet élève : décodage de stratégies, recherche de ressources³⁶⁵, *recadrage**

³⁶³ La demande concerne une difficulté signalée par l'élève à apprendre et à réciter devant la classe un poème appris à la maison.

³⁶⁴ Cf., à propos de cette méthode, Brissard (1988).

³⁶⁵ L'enseignant a recherché avec l'élève des situations similaires à celle de la récitation, mais où ce dernier ne ressent pas et ne manifeste pas les comportements de peurs observés. Il est ressorti que l'élève est champion cantonal aux échecs, domaine où il est particulièrement à l'aise et où il ressent du plaisir. En se référant à cette ressource et par les techniques du recadrage et de l'ancrage, l'enseignant a permis à l'élève de diminuer sa crainte de la situation de récitation.

ancrage*, constitution de nouveaux contextes d'expérimentation (par exemple, encourager l'élève à apprendre puis à réciter un poème devant la classe et à choisir le moment où il souhaite que l'une de ses productions fasse l'objet d'une évaluation notée).

Résultats :

CONTEXTE : - Le participant F travaille avec une classe de 8ème moderne et un élève de 8ème moderne, ceci dans le cadre de leçons de français.

COMPORTEMENT : - *Pour la classe* : les élèves ont manifesté un vif intérêt pour découvrir leur canal sensoriel privilégié.

- L'apprentissage du vocabulaire a été facilité et une amélioration générale des performances est à relever (l'enseignant signale que le niveau de la classe était déjà assez bon).

- *Pour l'élève* : suite aux différentes interventions citées plus haut, l'élève ne montre plus, dans la situation de récitation, les comportements de malaise et de crainte comme des rougissements au visage, des mains qui tremblent, les larmes qui montent aux yeux et un blocage au niveau de la parole, si ce n'est, après coup, une expression du type de "je savais hier à la maison, maintenant, je perds mes moyens". Au contraire, l'élève a pu réciter le poème en montrant qu'il est à l'aise (les comportements décrits plus haut ont disparu), en riant après sa prestation et en disant qu'il était "content d'avoir réussi".

- *Pour le participant F* : il déclare avoir observé un changement important pour l'élève et se sentir utile.

CAPACITÉ : - *Pour la classe* : certains élèves ont adopté la méthode d'apprentissage proposée et l'ont conservée, d'autres ont repris la leur.

- *Pour l'élève* : il a pu respecter le contrat³⁶⁶ et, de plus, suite à un engagement scolaire intensifié, ses résultats en orthographe et en conjugaison ont passé de négatifs à positifs.

- Au camp de ski, les contacts entre l'enseignant et l'élève se sont encore améliorés.

- *Pour le participant F* : il précise qu'il a appris à mieux respecter la *carte du monde** des autres.

³⁶⁶ Un contrat pédagogique de réussite individuelle est un accord établi entre un enseignant et un élève en vue d'atteindre un but clairement défini (cf. à ce propos cette notion développée en analyse transactionnelle et reprise par Ramond, 1989). Ici, l'élève a pu se préparer à son rythme et présenter plusieurs fois son poème. Il a pu également choisir sa meilleure performance pour une évaluation sommative. A la deuxième reprise, son interprétation était jugée bonne.

- CROYANCE :**
- Pour le participant F : l'approche entreprise avec la classe a, selon lui, "redonné du goût aux élèves pour un apprentissage somme tout assez astreignant. De mon côté, j'ai été motivé par la démarche qui m'a permis de me sentir plus utile car je passais du stade *apprenez vos mots* à la pratique de méthode d'apprentissage."
 - Concernant l'élève avec qui il a travaillé, l'enseignant conclut par : "l'objectif a été atteint pour lui comme pour moi. L'élève a trouvé une certaine confiance en lui et moi j'ai le sentiment d'avoir rempli mon travail d'enseignant avec plus d'efficacité."
 - Au niveau des regrets personnels, le participant F pense "ne pas avoir assez investi de temps dans la recherche et la compréhension des outils programmation neuro-linguistique".
 - Sur le plan de l'acquis, il pense "que cette étape de formation va m'encourager à poursuivre; le travail de recherche-formation en équipe, guidé, a été bénéfique et que cela a été un extraordinaire stimulant. Cette entreprise m'a permis une plus grande complicité avec les élèves et une meilleure ambiance de classe".

Le participant G

Buts :

- Le participant G s'intéresse à une élève qui présente des symptômes d'ordre somatique (notamment maux de ventre) avant les travaux écrits. Son approche consiste à créer d'abord un rapport de confiance, puis un décodage de stratégies pour l'apprentissage et la réalisation de tests d'évaluation.
- Par ailleurs, l'enseignant s'intéresse à introduire dans l'une de ses classes une technique programmation neuro-linguistique d'apprentissage de vocabulaire orthographique.

Moyens :

- Pour ce qui concerne le travail avec l'élève : L'enseignant a entrepris un long travail qui s'est basé sur une approche de *synchronisation**. En effet, avant de pouvoir aborder les questions scolaires, soit les difficultés relevées en terme d'apprentissage et en situation d'interrogation, l'enseignant s'est préoccupé des interférences familiales sur la vie scolaire de l'élève. A ce propos, l'enseignant a été amené à rencontrer les parents, ce qui a permis de régler quelques problèmes d'organisation vis-à-vis des devoirs à domicile. Plusieurs entretiens ont été consacrés à la *calibration** de l'élève et à décoder ses stratégies d'apprentissage peu performantes. L'enseignant a ensuite proposé à

l'élève de lui apprendre une technique programmation neuro-linguistique d'apprentissage de vocabulaire.

- Pour ce qui concerne le travail avec la classe : Le participant G a adapté pour une classe une technique programmation neuro-linguistique d'apprentissage de vocabulaire orthographique destiné à un enseignement individuel. Il a donc créé un matériel et une technique³⁶⁷ permettant d'appliquer cette méthode à toute la classe. Par la suite, il a étendu cette méthode à d'autres branches d'enseignement comme les règles de grammaire, la conjugaison, l'histoire, le vocabulaire latin.

Résultats :

CONTEXTE : - L'enseignant travaille avec une classe et une élève de 6ème année (classe d'orientation). Il a ensuite étendu ses expérimentations à des classes de 8ème.

- La recherche a lieu durant des leçons de français pour ce qui concerne l'acquisition de vocabulaire et durant des leçons d'appui pour les activités avec l'élève.

COMPORTEMENT : - Pour l'élève : le travail d'approche et de *synchronisation** effectué par le participant G avec l'élève a permis à cette dernière d'entreprendre l'apprentissage de la technique d'orthographe.

- L'observation de ses *mouvements oculaires** en situation de mémorisation montre que l'élève utilise des références différentes que celles habituellement utilisées.

- L'enseignant dit d'elle, à la fin du processus d'apprentissage, qu'elle "sourit, ses tremblements de main ont presque disparu, elle vient discuter spontanément".

- Pour la classe : le participant G nous dit, à propos de l'accueil de la méthode d'apprentissage, "que les élèves y sont très favorables et qu'ils se réjouissent de ce travail à chaque séance".

- Il signale une limite à l'emploi de la méthode pour tous, dans la mesure "où certains élèves, malgré de notables

³⁶⁷ Le participant G a adapté à la classe la *stratégie d'orthographe**. Il utilise le rétroprojecteur à la place des cartons sur lequel est inscrit le mot de vocabulaire à visualiser. Au lieu de retourner le carton lors de l'étape de représentation mentale du mot, comme dans la technique standard, l'enseignant utilise un cache de manière à projeter un rectangle blanc. De plus, cette méthode collective demande une attention particulière à la place occupée par les élèves. Ces derniers, une fois leur position oculaire déterminée (la majorité des individus semblent visualiser des images mentales construites en positionnant leurs yeux en haut à gauche, ceci du point de vue de l'observateur -il y a cependant des personnes qui ont d'autres comportements oculaires lorsqu'ils se représentent une image mentale et il s'agit d'en tenir compte dans cette technique d'apprentissage de vocabulaire), sont invités à se placer dans la salle de manière à ce que leur position par rapport à l'écran permette la position oculaire qui leur convient le mieux pour leur apprentissage.

efforts, ne parviennent pas à voir, mais entendent les mots".

CAPACITÉ :

- Pour l'élève : l'enseignant constate lors d'entretiens d'observation (*calibration**) que l'élève présente des problèmes d'apprentissage ("elle ne sait pas bien comment faire pour mémoriser, pour garder et retrouver ce qu'elle a travaillé; elle a des difficultés à voir ou entendre dans sa tête"). Il propose à l'élève d'acquérir une nouvelle façon de visualiser ses images mentales (en les accompagnant de mouvements *oculaires** "adéquats"). L'élève, peu à peu, prend conscience qu'elle est capable de "voir dans sa tête, d'allumer l'écran" et d'y lire des données.

- Après une dizaine de séances où l'enseignant a surtout entraîné la technique de la *stratégie d'orthographe**, l'élève a un taux de réussite plus élevé dans les séries de mots travaillé en programmation neuro-linguistique que dans celles travaillées traditionnellement. L'élève est capable de "voir"³⁶⁸ des règles d'orthographe.

- Pour la classe : l'enseignant apprend que la méthode enseignée est utilisée, pour certains élèves du moins, également à la maison.

- Le participant G a évalué les résultats de l'acquisition de vocabulaire avec et sans l'application de la méthode. A court terme, le taux de réussite est nettement plus favorable pour les mots travaillés selon la méthode programmation neuro-linguistique (76%) que sans la méthode (56%). Une deuxième série testée donne les taux de réussite 85% et 65%. Par contre, un mois après l'apprentissage, les résultats sont moins nets entre les deux méthodes puisque une série donne 82% contre 74%, alors que la deuxième présente un résultat inverse de 80% contre 83%.

- L'enseignant signale qu'une tentative d'appliquer cette méthode à une classe de 8ème n'a pas bien fonctionné et que, par contre, le travail "à la demande" par petits groupes (deux à trois élèves) a rencontré un meilleur accueil.

CROYANCES :

- Les résultats de l'élève, selon l'enseignant, "sont encore insuffisants mais elle a conscience de disposer d'un outil qui peut l'aider à progresser. Elle est beaucoup mieux qu'au départ; sur le thermomètre du bien-être

³⁶⁸ La nouvelle capacité développée par cette élève consiste à se faire une représentation mentale visuelle d'un mot, d'une règle de grammaire. Cette étape est essentielle pour acquérir la méthode de la stratégie d'orthographe.

(+20)et du mal-être (-20) en orthographe, elle se situe elle même à +5".

- Pour le participant G : en termes de bilan personnel, il déclare : "j'ai été, au départ de l'expérience, un peu désemparé, je ne savais pas par quoi commencer, comment, quand ? J'ai aussi été rassuré ensuite par l'objectif que j'ai pu formuler et par l'acquisition d'une technique (*stratégie d'orthographe*).

- "Les rencontres du groupe et de nos formateurs furent très importantes : à chaque fois, j'avales l'impression d'avoir fait beaucoup plus que je ne le pensais. C'était pour moi un nouvel élan.

- "Les possibilités d'échanger puis de mettre au point des expériences avec les collègues du collège furent très stimulantes et rassurantes. Seul, je n'aurais pas eu la force de "recoller". J'ai découvert que dans ma propre stratégie d'apprentissage, j'ai besoin d'aller chercher l'approbation de quelqu'un.

- "L'accueil positif des élèves, les résultats positifs ont été très gratifiants; ils me montrent que j'avance vers mon objectif du début de ma formation : être plus performant. J'ai la grande satisfaction de me sentir mieux face aux demandes.

- "J'ai été frustré par le manque de temps : pas assez de temps pour préparer, imaginer, s'informer mieux, faire des bilans.

- "Je m'étonne d'avoir osé beaucoup de choses, finalement."

La participante H

Buts :

La participante H travaille avec sa classe les questions liées aux stratégies d'apprentissage lors des devoirs à domicile. Elle s'est également intéressée à deux élèves en difficulté scolaire. Elle effectue avec eux des décodages de stratégie d'apprentissage individualisés. Avec le premier élève (enfant adopté qui présente, outre les questions d'apprentissage, des problèmes de comportement en classe, de contact avec ses camarades) elle vise à établir un rapport de confiance et lui permettre de venir plus volontiers à l'école. Pour le deuxième élève (en provenance récemment d'un autre canton et d'une classe spécialisée), elle cherche à lui permettre d'améliorer son orthographe et de développer d'autres canaux perceptifs (élève très "visuel").

Moyens :

L'enseignante a partagé l'année scolaire en trois périodes, chacune d'entre elles étant plus ou moins longue selon le travail de recherche mis en œuvre.

- La première période, d'août à septembre 1994, a consisté, tout en accueillant les élèves, à déterminer les techniques d'apprentissage utilisées par chacun des enfants et à les mettre en commun. L'enseignante a créé pour cela un questionnaire écrit qui faisait préciser à chacun ses préférences, sa manière de travailler, son attitude vis-à-vis de l'école et du travail scolaire, sa façon d'accomplir les devoirs.

- La deuxième période, de septembre à octobre, a permis l'étude de différentes techniques d'apprentissage. Elle s'est centrée sur la pratique des devoirs des élèves : quand, où, dans quel environnement, et de quelle manière ils s'y prennent pour dire, écrire, enregistrer, épeler, raconter une histoire, voir, etc.

- La troisième période, d'octobre à mars 1995, a été consacrée à un travail personnalisé avec deux élèves en difficulté. La participante H a eu à ce propos différents entretiens avec les deux élèves et leurs parents. Elle s'est appuyée sur différentes techniques programmation neuro-linguistique lors de ces rencontres : *accès oculaires**, *calibration**, *synchronisation**, *niveaux logiques**.

Résultats :

CONTEXTE :

- La participante H effectue ses recherches dans le cadre d'une classe de 6ème année. Elle utilise les leçons d'appui de français pour introduire les techniques d'exploration et d'apprentissage.

- Elle met en évidence que, suite à son enquête sur les devoirs, "les élèves en difficulté n'ont souvent pas les conditions nécessaires à un bon apprentissage (manque de moyen, manque de place, manque d'une présence)". De même, les élèves plus performants sur le plan scolaire ont souvent un environnement propice à l'apprentissage.

COMPORTEMENT :

- *Pour la classe* : l'enseignante interroge ses élèves avant les épreuves écrites de manière à établir les pratiques de préparation à domicile. Elle constate que les élèves qui ont de la facilité se réfèrent à différents canaux sensoriels pour préparer leurs devoirs, contrairement à leurs camarades en difficulté qui semblent employer une seule référence sensorielle pour ce type de tâche.

- *Pour le premier élève* : Elle mentionne que les comportements perturbateurs et les contacts avec autrui se sont améliorés, bien qu'elle signale en fin d'année un problème de vol pour lequel cet élève semble être impliqué. De plus, le contact avec l'enseignante s'est

amélioré, cette dernière mentionne que "l'élève commence à venir volontiers aux leçons d'appui."

- *Pour l'enseignante* : elle relève un sentiment de réconfort lors des réunions avec les membres du sous-groupe : "tout le monde a dû plonger pour apprendre à nager !" De plus, elle mentionne un sentiment de sécurité "lorsque je me suis rendue compte que je commençais à utiliser des techniques programmation neuro-linguistique sans le savoir..."

CAPACITÉ :

- L'enseignante précise que les élèves ont découvert "que chacun d'eux avait une manière de fonctionner différente et que les élèves plus performants sur le plan scolaire utilisent régulièrement, suivant les circonstances, plusieurs manières de travailler".

- *Pour le deuxième élève* : elle indique que cet élève a acquis très facilement la technique de *stratégie d'orthographe** et que ses résultats scolaires sont en nette amélioration. Sa moyenne de français a passé de 3,5 à 4,5 (sur 6).

- *Pour l'enseignante* : elle écrit dans son bilan final sa satisfaction "à avoir fait un bout de chemin le long des objectifs fixés, d'avoir su maîtriser quelques techniques programmation neuro-linguistique, d'avoir été plus utile encore (auprès des élèves)... et d'avoir obtenu des résultats globalement positifs."

- Elle note quelques regrets : "de ne pas avoir eu le temps de vraiment aller plus loin encore (dans la démarche), de ne pas avoir fait les lectures que je m'étais promises, que ce soit déjà terminé."

La participante I

Buts :

Le projet initial de la participante I était de travailler les *stratégies d'orthographe** avec un petit groupe d'élèves. Devant des difficultés d'horaire scolaire, elle a modifié son projet. Elle a décidé de travailler les stratégies d'orthographe avec toute la classe, en privilégiant l'observation d'un ou de deux élèves par séquence.

Moyens :

L'enseignante a utilisé la technique de *stratégie d'orthographe** et donc introduit les différentes étapes de la méthode avec ses élèves : la *synchronisation**, les *accès oculaires**, l'*ancrage**, les différentes étapes de *visualisation**. L'apprentissage s'est effectué de façon régulière (travail sur l'apprentissage de neuf mots, trois fois par

semaine durant dix minutes par jour) avec la classe sur la base d'une liste de vocabulaire de 6ème année.

Résultats :

CONTEXTE : - Le travail s'est effectué avec une classe de 6ème année durant les leçons de français. L'enseignante, qui travaille à temps partiel, mentionne les difficultés qu'elle a eues à trouver le temps nécessaire à introduire cette démarche.

COMPORTEMENT : - *Pour la classe :* selon l'enseignante, "les élèves aiment beaucoup travailler l'orthographe de cette façon. Ils le disent et je le vois à leur participation très active. Et l'un des bénéfices de cette démarche est que les élèves prennent justement une part active à leur apprentissage."

- La participante 1 signale quelques difficultés à employer la *stratégie d'orthographe** au niveau de toute la classe et qu'elle a pu résoudre partiellement : "trouver la bonne position pour être vue de tous les élèves; trouver la couleur la plus lisible pour les élèves³⁶⁹; utiliser toutes les étapes de la démarche (au début, il m'est arrivé d'oublier); de maîtriser la technique de *calibration**."

CAPACITÉ : - *Pour l'enseignante :* elle a composé un texte comportant 90% de mots issus de listes de vocabulaire de deuxième à cinquième année. Les résultats furent médiocres. Elle a, par la suite, retravaillé tous ces mots avec la stratégie acquise pendant quinze jours. Elle a laissé une semaine de battement entre la fin de l'apprentissage et la nouvelle dictée du texte effectuée sans préparation.

- *Pour la classe :* tous les élèves ont progressé d'au moins 30% et la moitié de 80%.

- L'enseignante a élargi l'emploi de cette technique à d'autres domaines scolaires. Notamment pour la mémorisation de règles de grammaire, de formes verbales difficiles, et, en allemand, pour l'apprentissage du vocabulaire.

³⁶⁹ Dans la démarche proposée les élèves ont la possibilité de choisir la couleur qu'ils préfèrent pour écrire les mots à acquérir. Cette possibilité offerte qui facilite la synchronisation avec l'élève est profitable lorsque la démarche est entreprise avec un ou deux élèves et que la distance entre apprenant et maître est proche. Mais lorsqu'il s'agit de lire à distance les mots tracés, l'enseignante a constaté que certaines couleurs et la distance entre les élèves et l'enseignante rendent la lecture difficile. De ce fait, l'enseignante a opté pour la couleur noire.

CROYANCE :

- Pour l'enseignante : elle indique sa capacité nouvelle à recadrer et à utiliser la technique des *trois positions**, par exemple parvenir à "voir" un élève différemment.

- Pour l'enseignante : la participante I rapporte "qu'il est difficile d'évaluer les résultats de façon précise et sans mettre sur pied une étude statistique rigoureuse, établie sur une longue durée. Cependant, il reste une impression positive de la démarche. Il semble que les mots travaillés avec cette technique sont mieux intégrés."

- Elle relève que cette démarche est un outil précis et performant pour mémoriser.

- La participante I explique dans le bilan final, à propos de sa participation à la recherche-formation, "qu'il y a quand même tout au long de ces six mois une petite tension sous-jacente : "j'en fais pas assez", "je devrais être plus systématique", "je devrais prendre des notes à chaque fois", etc. Malgré tout, le fait de retrouver le sous-groupe à dates fixes m'a encouragée à une plus grande rigueur et surtout à une régularité dans l'application des techniques que je voulais exercer. Les rencontres avec la formatrice ont eu pour effet de redynamiser, de donner envie de continuer et de se rassurer. Elles ont aussi permis de préciser certains points de théorie demeurés parfois bien flous."

- L'enseignante mentionne pour l'ensemble de l'activité sa satisfaction. Elle indique les regrets d'avoir manqué de temps et de n'avoir pas disposé de bases théoriques assez sûres.

*La participante J**Buts :*

La participante J souhaite mettre en place dans sa classe de 5ème une technique de programmation neuro-linguistique : la stratégie d'orthographe*. Elle va centrer son attention dans un deuxième temps sur les difficultés d'apprentissage, notamment en orthographe, de l'une de ses élèves. Par ailleurs, elle souhaite améliorer le ressenti que ses élèves manifestent à l'approche des travaux écrits.

Moyens :

- il s'agit, pour l'enseignante, concernant le premier but, d'introduire la stratégie d'orthographe* au niveau de la classe et en particulier de l'insérer dans l'horaire hebdomadaire. Elle travaille avec cette méthode presque tous les jours quelques minutes. A propos du travail avec l'élève en difficulté, elle vise, dans un premier temps, à instaurer avec

elle un meilleur rapport (synchronisation*), à décoder ses stratégies d'apprentissage et à l'aider à retrouver une motivation à apprendre dans le domaine d'apprentissage cité. Pour ce faire, l'enseignante recherche avec l'élève des ressources dans d'autres activités scolaires où elle est plus motivée de manière à les ancrer et à les solliciter dans le contexte d'apprentissage visé.

- Elle introduit également la technique d'ancrage* qu'elle enseigne à toute la classe pour permettre de diminuer l'appréhension que les élèves manifestent vis-à-vis des travaux écrits.

- De plus, elle compte employer la calibration* lors d'entretiens avec les parents d'élèves.

Résultats :

CONTEXTE : - La participante J travaille dans une classe primaire de 5^{ème} année. Ses vingt élèves sont âgés de onze à treize ans. Elle commence³⁷⁰ son expérimentation en janvier 1995. Elle se poursuivra jusqu'en mars. L'élève avec laquelle elle travaille a 13 ans. Cette dernière excelle dans les activités créatrices comme le dessin et la musique, ce qui n'est pas le cas pour les autres matières scolaires.

COMPORTEMENT : - L'enseignante rencontre le père de l'élève en difficulté à plusieurs reprises. Elle nous apprend que le père a des attitudes semblables à sa fille, notamment en ce qui concerne les canaux sensoriels.

CAPACITÉ : - Pour la classe : l'enseignante rapporte les difficultés qu'elle a rencontrées dans l'application de la méthode à la classe entière : perte de temps, désintérêt rapide de la totalité de la classe.

- Elle ajoute : "lorsqu'il y a des erreurs chez un élève, il est obligatoire de passer par le contact individuel pour désancrer et ancrer³⁷¹ à nouveau le mot de manière correcte, d'où une organisation supplémentaire d'occupation de la classe". Dans ce sens, elle mentionne dans le bilan final que l'hétérogénéité des niveaux d'apprentissage des élèves a nuit à l'application de la méthode.

³⁷⁰ Pour des raisons d'horaire la participante n'a pas pu participer aux réunions précédentes avec son sous-groupe et l'avance de son expérimentation par rapport à la stratégie d'orthographe en a été retardée. Par contre, elle avait introduit dans la classe auparavant la technique d'ancrage et travaillé les décodages de stratégie d'apprentissage des élèves.

³⁷¹ L'enseignante fait référence à l'une des étapes de la méthode de *stratégie d'orthographe**.

- La participante J est déçue de constater que, suite à l'introduction de la méthode, les élèves ne réussissent pas mieux à retenir les mots travaillés.

- L'introduction de la technique d'ancrage* avant les travaux écrits a, selon les propos de l'enseignante, diminué les tensions et les comportements de crainte qu'elle pouvait observer auparavant auprès des élèves.

- *Pour l'élève* : l'enseignante signale que, suite à l'application de la méthode durant des leçons de soutien, l'élève en difficulté a fait de rapides progrès, "elle écrit ses mots de manière correcte, mais elle ne retient plus les éléments d'orthographe après deux semaines environ³⁷²."

- *Pour l'enseignante* : elle déclare utiliser cette méthode d'apprentissage comme moyen de remédiation, en situation de soutien individuel, chaque fois qu'elle en voit la possibilité, c'est-à-dire lorsqu'elle rencontre des élèves en difficulté.

CROYANCE :

- *Pour l'élève* : l'enseignante mentionne que l'élève a le sentiment d'être une "bonne élève", mais que malheureusement ses résultats, dans toutes les matières typiquement scolaires, le démentent. Selon l'enseignante, "l'élève en question confond son attitude, qui ne pose aucun problème apparent, avec le résultat de son travail effectif."

- L'enseignante nous informe que le père lui a appris lors d'un entretien que : "cela n'est pas si grave si sa fille suit l'année prochaine une classe de transition³⁷³". L'enseignante en conclut que, dans ce contexte, il n'est pas surprenant que l'élève ne progresse pas en classe.

- *Pour l'enseignante* : elle pense "qu'il me faudra encore plus d'approfondissement et de pratique pour en tirer [de la méthode] un meilleur parti pour l'enseignement".

- Tout en se posant la question de l'utilité de l'emploi de cette stratégie au niveau de la classe, elle indique "qu'en sous-groupe, les discussions m'aidaient à poursuivre l'expérience en classe. Je remarquais également que mes collègues employaient cette technique à des fins d'aide

³⁷² Vérification faite après l'expérimentation, il semble que la dernière étape de la méthode appelée "pont vers le futur" n'ait pas été entraînée avec les élèves. Cette phase de l'apprentissage est essentielle à l'intégration à long terme, si souhaité, des objets d'apprentissage.

³⁷³ C'est une classe qui, dans le canton de Neuchâtel, est destinée aux élèves dont on pense, en se référant à leurs résultats scolaires, qu'ils ne pourront suivre l'année d'orientation et qui de ce fait se retrouveront en 7^{ème} année en classe de terminale ou préprofessionnelle.

individuelle. J'en suis arrivée à la conclusion que je pouvais sans problème utiliser la stratégie d'orthographe lors d'un travail de soutien individuel." Ce qu'elle fait avec satisfaction.

d) Description des projets et résultats des participants du troisième sous-groupe³⁷⁴

La participante K

Buts :

- La participante K, qui travaille, en plus de son activité d'enseignante, comme médiatrice scolaire, s'intéresse à la question de la retransmission d'informations, concernant des élèves qu'elle rencontre, à ses collègues enseignants. Les questions soulevées se situent au niveau des valeurs : d'efficacité et d'utilité, ainsi que de loyauté vis-à-vis des différents partenaires (collègues-enseignants et élèves-clients).
- Un autre problème est traité, celui de la stratégie de prise de note. Elle cherche à améliorer la qualité des informations collectées et à trouver une systématique à cette activité qui devrait lui permettre de gagner du temps et de pouvoir mieux réutiliser ces informations.

Moyens : En ce qui concerne le premier but, la participante K cherche à faire reformuler* à ses collègues les informations transmises concernant les élèves qu'elle a rencontrés. De manière à systématiser, ordonner et mieux gérer les entretiens qu'elle mène avec les élèves qui la consultent, elle souhaite tenir à jour un livre de bord des entretiens et créer une grille d'observation standard. Les techniques que la médiatrice emploie de manière privilégiée sont la *calibration**, le *recadrage** et les *niveaux logiques**.

Résultats :

- CONTEXTE :
- Les informations que la participante K donne à ses collègues sont transmises de manière informelle, à la salle des maîtres, entre deux portes, quand l'occasion de se rencontrer se présente ou sur demande. Les rencontres avec les élèves se font dans l'établissement où travaille la médiatrice et dans le cadre d'une heure hebdomadaire réservée à cet effet. La médiatrice mentionne à ce propos les fréquents débordements de

³⁷⁴ Rappelons que le troisième sous-groupe n'a pas fonctionné comme prévu au début de la recherche, dans la mesure où la participante K a été peu disponible pour réaliser ses buts et que l'autre participante qui appartenait à ce sous-groupe a rejoint le premier sous-groupe. Nous livrons ici les résultats partiels et non aboutis de la participante K.

cet horaire dus à la forte demande à laquelle elle est confrontée.

- CAPACITÉ :**
- *Pour l'enseignante :* la participante K crée une grille d'observation et de gestion de l'information en prenant en compte différents aspects issus de techniques programmation neuro-linguistique tels que les *prédicats**, les *mouvements oculaires**, le *méta-modèle**, les *niveaux logiques**, la *stratégie des objectifs**, la *formulation des objectifs**. Elle termine ce document par les décisions prises et la suite envisagée. Cette grille permet de synthétiser les informations reçues sur une page de format A4.
 - Nous n'avons pas reçu de résultats quant à l'emploi de cette grille, ni concernant le livre de bord.
- CROYANCE :**
- L'enseignante craint que les informations qu'elle livre à ses collègues ne soient déformées et ne trahissent ainsi l'élève concerné.
 - Elle signale dans son bilan final d'une part "une insatisfaction de ne pas avoir osé me retirer (du sous-groupe) ou de faire autrement dès le début" (c'est-à-dire de se centrer directement sur la question de la médiation scolaire et non sur la thématique première de sous-groupe qui s'intéressait aux relations dans la classe).
- IDENTITÉ :**
- "D'autre part, une satisfaction quant à l'avance dans la compréhension de mon fonctionnement personnel."

4.3.7. Analyse des résultats

a) Synthèse des résultats du premier sous-groupe

Buts :

Le sous-groupe s'était mis d'accord en septembre 1994 pour viser "une amélioration du bien-être en classe et la modification des perceptions et des attitudes en classe" (cf. le chapitre ci-dessus). Les buts que chaque membre du sous-groupe a repris individuellement correspondent bien à la thématique choisie. Relevons que les buts de ces participants étaient centrés autour d'un travail sur les émotions perçues comme posant un problème spécifique à l'enseignant et à la classe. Les problèmes tels qu'ils apparaissent en amont des buts posés concernent : l'expression de la colère et des comportements qui y sont associés (agressions verbales et physiques de quelques élèves d'une classe et réponses des autres élèves et de l'enseignante); la difficulté à créer un esprit de classe et l'établissement de valeurs telles que la solidarité ou le respect (gestes agressifs et paroles blessantes entre élèves et impuissance de l'enseignante); la peur des travaux écrits et ses conséquences sur l'apprentissage, l'ambiance de classe et les résultats scolaires (gestes de crainte, de mauvaise humeur, "blocage" de pensée chez les élèves et vaines tentatives de remédiation de la part de l'enseignante); le manque de motivation et d'attention d'une classe (attitudes passives des élèves durant le cours et impuissance de l'enseignant à modifier cet état); l'expression et la gestion d'émotions fortes dans la classe (manifestations de peur, colère, joie de la part des élèves et difficultés à les accueillir, les canaliser de la part de l'enseignante).

Moyens :

a) *Le temps* : il a été diversement utilisé par les participants durant les sept mois à disposition. Certains ont introduit de manière régulière, soit en consacrant chaque semaine, dans le cadre de leçons, des activités en rapport avec les buts poursuivis (travaux sur les émotions par exemple). D'autres ont travaillé par phases successives et circonscrites avec leur classe (par exemple les travaux de la participante B et de ceux du participant D). Enfin, certains objectifs ont été menés de manière ponctuelle (c'est par exemple le cas de la participante C dans son travail sur la peur des travaux écrits).

b) *Les activités pédagogiques* : Pour atteindre leurs buts, les enseignants de ce sous-groupe ont créé différents matériaux et activités pédagogiques :

- Des questionnaires ont été établis soit pour préparer une thématique introduisant une discussion dans la classe (notamment sur la représentation de la colère ou de la peur des élèves), soit pour

permettre aux élèves de mesurer leur acquis et à l'enseignant d'avoir un retour d'information sur le travail accompli.

- La gestion de la mise sur pied de projets de classe (travail sur la colère, préparation d'une fête de Noël, constitution d'un dossier sur les émotions).
- La tenue d'un journal de bord par l'enseignant qui suit le déroulement d'une expérience.
- L'introduction et la création de supports dans des cours (diversification de l'apport de l'enseignant à son enseignement).
- L'application d'exercices d'expression orale et écrite auprès des élèves (expression des sentiments et exploration sémantique du champ, recherche d'alternatives).
- La présentation de contenus sur le thème travaillé par la classe (théorie sur les sentiments).

c) Les techniques de communication introduites en classe : Les participants se sont appuyés sur les techniques qu'ils ont eux-mêmes acquises lors des formations de base qu'ils ont suivies.

- Certaines techniques, en particulier la calibration* (visuelle, auditive, emploi des prédicats*), devaient permettre aux enseignants de suivre et repérer, tout au long du processus, l'effet sur les élèves de leurs interventions et de leurs activités.
- La synchronisation* des enseignants avec leurs élèves est la technique qui devait faciliter l'établissement de contrats pédagogiques entre les partenaires scolaires et l'introduction de nouvelles techniques de communication (cf. ci-dessous).
- L'introduction de techniques de visualisation* et des sous-modalités* était destinée à permettre aux élèves d'explorer de nouvelles situations (travaux sur les émotions) et de rechercher des alternatives à certains comportements.
- L'acquisition de l'ancrage* de ressources visait à modifier des comportements et sentiments de crainte avant les épreuves écrites des élèves.
- Les décodages de stratégies devaient servir à décrire et à identifier la manière dont les élèves abordaient leurs devoirs, leurs émotions ou leurs buts.

Résultats :

a) *Les CONTEXTES :* Comme déjà signalé, les enseignants appartiennent à différents ordres d'enseignement et dispensent des cours de différentes matières. Leurs élèves ont entre onze et dix-neuf ans. Les disciplines dans lesquelles les participants de la recherche-formation interviennent ou proposent de nouvelles activités pédagogiques sont deux fois le français, les mathématiques, l'allemand et la comptabilité. Il est intéressant de noter que les enseignants ont pu intégrer leurs activités

de recherche dans le cadre même de leur enseignement³⁷⁵, ou du moins qu'il leur a été possible d'aménager du temps au sein même de la discipline enseignée. Soulignons que s'agissant d'enseignants du secondaire I et II, ils disposaient de leurs élèves la plupart du temps pour une période, voire deux dans certains cas, et ceci de deux à cinq fois par semaine.

b) Les COMPORTEMENTS : - *Pour la classe* : Les élèves ont appris à calibrer dans le cadre de différents contextes (émotions manifestées, relations entre pairs, recherches d'expériences positives destinées à installer des ancrages) avec succès, semble-t-il. Pour ce qui concerne l'utilisation des *ancrages**, deux classes l'ont expérimentée et les résultats sont plutôt concluants, même si la technique reste étrangère ou jugée inutile par quelques élèves.

- *Pour les enseignants* : Les comportements nouveaux mentionnés et utilisés avec succès concernent principalement ceux de l'observation (*calibration**) des élèves de la classe et de leurs comportements en rapport aux thématiques choisies.

c) Les CAPACITÉS : - *Pour la classe* : L'acquisition de nouvelles stratégies (expression des émotions analysées et acceptées, organisation des relations dans la classe sous forme de contrat, analyse et gestion des devoirs) a été globalement concluante.

- *Pour les enseignants* : L'emploi et l'intégration de techniques (acquises initialement pour eux-mêmes) à la classe, ainsi que les adaptations qu'a nécessitées cette intégration, sont sans doute les éléments d'acquisition les plus importants à mentionner à ce niveau. Il s'agit des techniques d'*ancrage**, de *recadrage**, de *visualisation**, de *synchronisation** qui leur ont permis de créer des relations plus harmonieuses dans la classe, d'aborder et de discuter de sujets difficiles (expression de sentiments de peur et de colère, confrontations de valeurs et de comportements), de proposer des modifications dans les stratégies d'apprentissage des élèves.

d) Les CROYANCES : - *Pour la classe* : Un certain nombre d'élèves ont pu expérimenter des états émotionnels différents (par exemple avant les travaux écrits, ou exprimer des émotions nouvelles), acquérir de nouvelles méthodes de travail et de nouvelles formes de communication (introduction de règles de fonctionnement, contrat). De cette manière, les discussions suscitées par l'acquisition des techniques et l'apport de nouvelles informations et d'échanges au sein du groupe classe ont

³⁷⁵ Une participante mentionne que son champ d'intervention pouvait parfois s'étendre au-delà de la classe, sur le chemin de l'école ou durant la surveillance de récréations.

permis d'expérimenter de nouvelles valeurs, de remettre en question certaines croyances concernant leurs comportements et leurs capacités.

- *Pour les enseignants* : Apparaissent à ce niveau des valeurs et des croyances qui ont inhibé³⁷⁶, ralenti³⁷⁷, favorisé³⁷⁸, limité³⁷⁹ l'application de certaines techniques dans la classe. Par ailleurs, suite à des résultats positifs enregistrés dans les classes³⁸⁰ ou suite aux discussions et aux confrontations apparues dans le sous-groupe durant les rencontres avec le formateur, de nouvelles croyances³⁸¹ se sont fait jour et ont joué un rôle important quant à la poursuite des projets.

e) *Les IDENTITÉS* : - *Pour une classe* : Des éléments à ce niveau ont été mentionnés par une seule classe³⁸², à savoir une modification de la perception de la colère (déjà mentionnée au niveau des croyances) et l'élargissement des différentes représentations dans la classe que les élèves ont d'eux-mêmes et des autres par rapport à ce sentiment.

- *Pour les enseignants* : Quelques-uns se sont attribués pour eux-mêmes des changements de différentes attitudes, en terme le plus souvent d'évolution personnelle³⁸³.

³⁷⁶ Des éléments inhibiteurs ont été relevés notamment dans les rencontres du sous-groupe avec le formateur. Par exemple, une participante qui déclare après un essai dans sa classe (début du processus) ne pas être capable d'adapter la technique d'ancrage à sa classe en disant "que ça ne marche pas!"

³⁷⁷ Par exemple, une participante qui signale qu'elle a besoin de mieux maîtriser pour elle-même la technique avant de pouvoir l'introduire en classe.

³⁷⁸ Par exemple, une enseignante qui déclare: "puisque cette technique d'ancrage a marché pour moi, elle doit marcher aussi pour les élèves!"

³⁷⁹ Par exemple, un enseignant qui pense que les résultats positifs enregistrés dans sa classe (les élèves sont captivés par l'introduction de personnages dessinés dans les cours théoriques) sont en partie dus à l'attrait de la nouveauté et que l'intérêt des élèves va donc forcément s'atténuer avec le temps.

³⁸⁰ Par exemple, l'acceptation de la confrontation de croyances différentes dans la classe; la "dé dramatisation" des travaux écrits pour une classe; l'acceptation que des comportements différents puissent exprimer un sentiment semblable.

³⁸¹ Par exemple, l'enseignante qui pense qu'elle n'a pas atteint son but parce qu'elle manquait de cran et de confiance projetée de poursuivre le projet et de s'attacher à aborder ces questions personnelles de manière à atteindre les buts qu'elle s'était fixés.

³⁸² Ce qui ne signifie pas nécessairement que les autres classes n'ont pas enregistré d'éléments de ce type.

³⁸³ Par exemple, une participante qui parle de son évolution personnelle à propos de croyances qu'elle avait concernant certains de ses comportements. Mentionnons, par exemple, ceux qui concernaient ses interventions auprès d'élèves qui transgressaient des valeurs importantes pour elle comme le respect d'autrui: "je crois en certaines valeurs et quand quelque chose me dérange, j'interviens jet elle ne se sent plus coupable ou démunie dans ces cas là). Je ne me laisse plus aussi facilement atteindre et j'ai une meilleure perception des choses, j'améliore ainsi mon bien-être."

b) Le deuxième sous-groupe

Buts :

Les participants du sous-groupe se sont mis d'accord au début de la recherche-formation pour viser l'introduction, dans leurs classes et auprès d'élèves particuliers en difficultés, d'une technique d'apprentissage de l'orthographe proposée par la programmation neuro-linguistique (cf. le chapitre d). L'adaptation de ce but par chacun des membres du sous-groupe à son projet personnel a été réalisée de manière très fidèle et, nous le verrons au chapitre des *moyens*, c'est sur ce dernier plan qu'il y a eu des apports spécifiques individuels. Signalons toutefois que quelques participants ont élargi l'objectif de départ à d'autres apprentissages que l'orthographe (stratégies de préparation des devoirs, apprentissage de règles de grammaire, remédiation devant la crainte d'une récitation, etc.).

La problématique principale à laquelle sont toutefois confrontés les participants concerne la manière de favoriser l'apprentissage du vocabulaire d'usage auprès des élèves ou d'apporter une réponse concrète à la question : comment apprendre à apprendre aux élèves (en particulier ceux qui sont en difficultés) ce type d'apprentissage scolaire bien spécifique.

Le but visé par ce sous-groupe est de résoudre les questions :

- de l'identification des stratégies mobilisées par l'apprenant dans des contextes de mémorisation et de restitution d'un objet d'apprentissage,
- de l'introduction d'une nouvelle stratégie d'apprentissage en substitution d'une ancienne,
- de l'application et de l'adaptation d'une technique (cf. *Moyens*) au niveau de la classe et de la remédiation individuelle.

Moyens :

a) *Le temps* : Concernant l'acquisition d'une nouvelle technique, les participants qui ont travaillé avec la classe entière l'ont fait de manière graduelle, c'est-à-dire qu'ils ont introduit cette activité en travaillant auparavant sur l'identification de stratégies employées par les élèves et sur un accord de type contractuel avec les élèves. L'entraînement de la technique en classe s'est opéré durant un temps donné (de deux semaines à trois mois), et pendant quelques minutes à chaque leçon disponible pour cet enseignement. Les participants, qui ont également travaillé cette technique individuellement, l'ont fait sur demande, de manière contractuelle, le cadre temps étant précisé (parfois hors temps scolaire).

b) *Les activités pédagogiques* : L'introduction de la technique de la *stratégie d'orthographe** en programmation neuro-linguistique³⁸⁴ en classe a demandé aux participants, comme signalé plus haut, un travail d'introduction : *synchronisation** avec les élèves, exploration de savoir-faire des élèves et comparaisons avec les résultats (une fois par l'entremise d'un questionnaire), *calibration** (repère des canaux sensoriels privilégiés des élèves), établissement de contrats collectifs. Pour ce qui concerne le travail individuel, l'introduction de la technique a donné lieu à une approche différenciée et contractuelle, où des questions de motivation, de peur, ont dû être traitées avant d'entreprendre une remédiation sur le plan de l'apprentissage. Dans certains cas, ces activités ont donné lieu à des rencontres avec des parents.

c) *La technique d'apprentissage introduite* : Comme déjà signalé, elle a fait, sur demande de ce sous-groupe, l'objet d'une séance spécifique de présentation par l'un des formateurs. Précisons que cette technique rassemble plusieurs autres techniques de base qui ont été acquises lors de cours antérieurs : la *calibration**, la *visualisation**, la *synchronisation**, l'*ancrage**, le *décodage de stratégies**.

L'introduction de la technique de la *stratégie d'orthographe** a demandé de la part des participants une grande capacité d'adaptation (dans la mesure où cette technique a été conçue pour être travaillée individuellement) et diverses solutions ont été imaginées (utilisation du rétroprojecteur, disposition dans la classe des élèves, utilisation des couleurs, organisation de l'horaire et du programme, etc.).

Trois participants ont effectué des tests comparatifs de manière à éprouver la nouvelle méthode.

Résultats :

a) *Les CONTEXTES* : L'introduction de la technique d'apprentissage s'est produite pour tous les participants dans des leçons de français. Par ailleurs, trois participants ont travaillé dans des classes d'orientation (6ème), une autre dans une classe primaire de cinquième et le dernier participant dans une classe de 8ème année. Signalons également que trois participants faisaient partie du même établissement secondaire (deux travaillent en 6ème et un en 8ème), ce qui a facilité pour ces participants les échanges, la collaboration, le soutien, la stimulation concernant leurs projets de recherche-formation. Quatre participants utilisent les leçons d'appui de français pour introduire ou approfondir

³⁸⁴ Deux participants ont également travaillé dans un premier temps avec des techniques de la gestion mentale.

l'apprentissage de la méthode mentionnée avec une partie de la classe ou des élèves en difficulté.

b) Les COMPORTEMENTS : - *Pour la classe :* Deux éléments se retrouvent chez quatre participants sur cinq à savoir le plaisir des élèves à travailler le vocabulaire avec cette méthode et l'amélioration générale des performances des élèves en apprentissage du vocabulaire.

- *Pour les élèves en difficulté :* Avec eux également, les éléments relevés pour la classe apparaissent. A noter spécialement pour ces interventions le changement de contact entre ces élèves et leurs enseignants dans le sens d'une nette amélioration³⁸⁵.

- *Pour les enseignants :* L'emploi de la technique pour l'un des participants et le travail en équipe pour une autre suscitent des sentiments de réconfort et d'utilité.

c) Les CAPACITÉS : - *Pour la classe :* Quatre des participants indiquent pour la majorité des élèves une intégration réussie de la méthode, même si pour certains des questions demeurent sur l'apprentissage à long terme du vocabulaire. Ils mentionnent que leurs élèves ont maintenant un choix plus large en terme de stratégie d'apprentissage, qu'ils peuvent reprendre leur propre stratégie d'apprentissage ou utiliser celle qu'ils ont acquise avec leur enseignant. Un participant a pu observer que plusieurs élèves utilisent cette méthode dans d'autres contextes d'apprentissage. Une participante signale un échec sur ce plan avec sa classe³⁸⁶.

- *Pour des élèves en difficulté :* Les quatre enseignants qui ont appliqué cette méthode également auprès d'élèves en difficulté rapportent un net succès de l'entreprise. Relevons à ce propos l'effort important que les protagonistes ont investi pour parvenir à ces résultats, dans la mesure où l'introduction de la méthode ne se fait pas de manière "automatique", mais parfois après un temps important de travail avec l'élève sur ses peurs, sa motivation, ses croyances en ses capacités à réussir dans un domaine parfois abandonné depuis longtemps.

- Les élèves démontrent qu'ils ont modifié leur stratégie de mémorisation du vocabulaire et les performances scolaires de ces élèves dans ce domaine d'apprentissage ont progressé.

- *Pour les enseignants :* Ils relèvent globalement une satisfaction à maîtriser une nouvelle technique directement utile à leur pratique.

³⁸⁵ Plusieurs participants mentionnent à ce propos une revalorisation des élèves à leurs propres yeux et à ceux de l'enseignant consécutive à la prise en charge et aux résultats positifs qui ont suivi cette démarche.

³⁸⁶ Comme déjà signalé plus haut à ce propos, il est probable qu'un problème d'application de la méthode de la part de cette enseignante pourrait être à l'origine de cet échec. Suite à des échanges avec le sous-groupe et un formateur sur les difficultés rencontrées dans sa classe, la participante a réintroduit avec succès cette méthode auprès de quelques élèves en difficulté.

Certains signalent une extension de cette méthode à d'autres domaines d'apprentissage et à des situations de remédiation. Parmi les regrets, tous les participants s'accordent pour signaler un manque de temps pour entreprendre ce type de démarche. Cette difficulté est imputée d'une part à la structure horaire des établissements scolaires, d'autre part à une gestion problématique des projets des participants, à savoir l'ambition de certain projet compte tenu des contextes d'application.

d) *Les CROYANCES* : La corrélation qui est établie par les participants (et les formateurs) entre les performances en majorité positives et l'introduction de la technique de la stratégie d'orthographe et du processus qui l'a permis peut naturellement être considérée comme une croyance dans la mesure où d'autres variables ont pu être déterminantes et l'on peut penser en particulier à l'investissement personnel des participants dans cette démarche et à l'implication (ou non) qui s'en est suivie de la part des élèves. Je pourrai également évoquer au niveau des croyances le phénomène bien connu des attentes et de la réalisation automatique des prédictions³⁸⁷ qui pourrait trouver ici une application explicative.

- *Pour les élèves* : Mentionnons une plus grande *motivation* à apprendre et une *impression* positive relevée par la plupart des enseignants.

- *Pour les participants* : Le rôle et l'importance qu'ont prises les rencontres en sous-groupe pour permettre et favoriser l'avance et la réalisation des projets individuels ont unanimement été évoqués. Par ailleurs, je mentionne à ce niveau les données rapportées concernant les différentes maîtrises de techniques comprises dans une perspective d'évolution professionnelle³⁸⁸ et parfois même d'évolution personnelle³⁸⁹ qui pourraient être considérées comme se situant au niveau de l'identité.

c) Le troisième sous-groupe

Je renvoie le lecteur à la description des résultats de l'unique participante de ce sous-groupe au point 4.1.6., chapitre c.

³⁸⁷ Cf. à ce propos les travaux de Rosenthal et Jacobson (1971) et Marc (1984).

³⁸⁸ Je rappelle les propos d'un enseignant : " j'ai été motivé par la démarche qui m'a permis de me sentir plus utile car je passais du stade *apprenez vos mots* à la pratique de méthode d'apprentissage."

³⁸⁹ Par exemple, comme déjà cité, un participant déclarait dans son bilan personnel : "L'accueil positif des élèves, les résultats positifs ont été très gratifiants; ils me montrent que j'avance vers mon objectif du début de ma formation : être plus performant. J'ai la grande satisfaction de me sentir mieux face aux demandes. (...) Je m'étonne d'avoir osé beaucoup de choses, finalement."

d) Commentaires des résultats à propos des buts:

Nous pouvons constater que les buts visés par les participants des trois sous-groupes mettent en scène trois types de questions :

- des questions d'ordre personnel (comment l'enseignant gère pour lui ses propres émotions, ses craintes, sa motivation, son adaptation à une technique, sa capacité à apporter une remédiation à un élève en difficulté ? etc.)
- des questions d'ordre professionnel (comment gérer certains comportements dangereux, créer un climat harmonieux en classe, créer un contexte favorisant la motivation, identifier les stratégies des apprenants, Introduire de nouvelles méthodes d'apprentissage ? etc.)
- des questions d'ordre relationnel (quelle attitude adopter vis-à-vis d'élèves agressifs ou passifs ou peu solidaires entre eux, comment favoriser les échanges d'informations, de stratégies entre eux ? Comment faire passer des valeurs, des règles de conduites afin qu'elles soient acceptées par les élèves et l'enseignant ? etc.)

La présence et l'enracinement de ces trois types de questions et des trois ordres relevés dans les buts choisis par les participants démontrent une forte implication de ces derniers dans les projets qui se sont développés par la suite. L'enjeu de la recherche-formation tel que nous l'avons posé au départ prend avec la formulation des buts toute son importance. C'est à partir de cette formulation, et de sa négociation avec les membres du sous-groupe et les formateurs, que s'est dessiné le projet pédagogique de chacun. L'histoire des sous-groupes (cf. les chapitres c et d) à propos de la mise en place des projets et des buts montre que le rôle du formateur a été important pour cette étape³⁹⁰. Précisons que nos interventions à propos des buts ont porté essentiellement sur la "bonne" formulation des objectifs (cf. note précédente) et non sur le contenu³⁹¹ et les valeurs qui y sont associés, ni sur la thématique souhaitée par les participants.

e) A propos des moyens:

a) *Le temps* : La contrainte du temps, les horaires chargés, la densité des programmes sont souvent invoqués par le corps enseignant lorsqu'il s'agit de se former ou d'introduire des changements dans les classes.

³⁹⁰ Les formateurs se sont appuyés sur la *stratégie d'objectif*, pour conduire la négociation et la formulation des buts des participants.

³⁹¹ La thématique des émotions en classe ou du "blocage" de pensée des élèves peut prêter à discussion dans le sens où ces notions complexes ne sont pas traitées "scientifiquement" par les enseignants, c'est-à-dire en faisant une recherche et une analyse approfondie sur ces questions. Ces notions ont été acceptées comme des manifestations observées et c'est dans ce sens que nous avons proposé aux enseignants de les décrire en termes comportementaux observables et de valeurs personnelles qui y sont associées.

Bien que les participants évoquent la grande difficulté de concilier le temps de leur recherche et celui de l'enseignement, il est intéressant de constater que ces enseignants y parviennent. Il est à relever que ceux qui disposent d'heures de soutien pédagogique ou qui ont des disponibilités en dehors de l'horaire scolaire à disposition y parviennent plus facilement. Ceci dit, notons que des aménagements dans le cadre des cours ont été souvent réalisés, et ceci sans, apparemment, qu'un retard ou que des lacunes par rapport au programme soient signalées.

b) Les activités pédagogiques : La variété des activités mises en œuvre met en évidence le souci d'adaptation des buts en fonction de la personnalité, l'expérience, la capacité de créativité et de savoir-faire des enseignants ainsi qu'à leur capacité de prendre en compte les contextes scolaires auxquels ils étaient confrontés. Ces activités, qui ont d'ailleurs fait l'objet de fréquents ajustements, d'essais, ont, semble-t-il, contribué à favoriser l'introduction et assuré l'accompagnement des nouvelles techniques (voir ci-dessous) proposées par les enseignants à leur classe.

c) Les techniques de communication introduites en classe : La plupart des techniques introduites auprès des élèves ou utilisées par les enseignants ont fait l'objet d'adaptations par rapport aux techniques de base telles qu'elles avaient été présentées initialement dans les cours de formation continue. Ces adaptations sont sans doute au cœur de la problématique du lien entre théorie et pratique. Elles sont essentielles dans la mesure où elles constituent d'une part la résistance à l'application telle quelle d'une technique (résistance qui si elle n'est pas dépassée peut conduire à l'abandon de la technique) et, d'autre part, le signe tangible de la tentative de dépasser cette résistance par une adaptation. Parmi les signes de cette adaptation des techniques aux contextes où ils sont introduits, rappelons les activités pédagogiques rapportées au point *b* ci-dessus. D'autres signes d'adaptation peuvent être notés : de nombreuses questions, à propos de l'emploi de l'une ou l'autre des techniques acquises, ont été soulevées lors des rencontres du sous-groupe avec le formateur. Les réponses à ces questions d'ajustement³⁹² ont mobilisé une partie importante du temps de rencontre. L'élaboration des réponses s'est le plus souvent effectuée avec l'apport de l'ensemble des participants du sous-groupe et du formateur ce qui a d'ailleurs grandement contribué à dynamiser le processus d'appropriation des techniques et favorisé la mobilisation des participants à la réalisation de leurs projets.

³⁹² Signalons toutefois que les résistances relevées à l'utilisation d'une technique étaient parfois dues à la maîtrise insuffisante de la technique par son utilisateur. Ce dernier oubliait parfois une étape de la technique ou y apportait une modification non voulue. Une part des séances de rencontre était donc employée à rectifier ou à entraîner à nouveau certaines des techniques de base.

f) A propos des résultats:

a) *A propos des CONTEXTES* : Bien que forts divers, les contextes comparés ne semblent pas avoir fondamentalement déterminé les résultats obtenus par les participants et les sous-groupes. Un facteur intéressant à relever est celui concernant l'appartenance de trois participants du deuxième sous-groupe au même établissement scolaire, ce qui a permis à ces derniers des échanges plus nombreux et des retombées sur leurs activités de recherche. Nous pouvons noter aussi que les participants du premier sous-groupe ont réalisé leur projet plus par rapport à l'ensemble de la classe que cela n'a été le cas pour les participants du second sous-groupe. Ces derniers bénéficiaient en majorité d'heures d'appui. J'attribuerai cette différence d'approche de réalisation des projets entre les deux sous-groupes comme résultant du choix des contenus des projets. En effet, les questions liées à la préparation des élèves avant un travail écrit ou les questions de dynamiques de classe en relation avec l'expression des émotions, telles qu'elles ont été traitées par le premier sous-groupe, s'abordent sans doute mieux au niveau de la classe³⁹³ entière que les questions de décodage et d'installation de stratégies d'apprentissage qui requièrent assez vite dans le processus d'acquisition une approche différenciée.

b) *A propos des COMPORTEMENTS* : L'introduction de nouvelles approches pour aborder des questions connues (comportements difficiles, apprentissage du vocabulaire, etc.), de nouvelles techniques a suscité de nouveaux comportements auprès des élèves et des classes. Le plaisir des élèves observé par les enseignants à la suite des changements proposés est sans doute à relever dans une perspective de motivation générale de l'enseignant. Nous trouvons intéressant de noter que le plaisir des élèves n'était pas apparu dans les projets des participants comme un but en soi à rechercher, mais comme un critère d'évaluation possible³⁹⁴. Quant aux performances, elles sont jugées globalement satisfaisantes (cf. pour le détail les descriptions aux chapitres c et d ci-dessus) pour l'ensemble des projets dans la mesure où, à quelques exceptions près, une amélioration de la question traitée est observée par les enseignants, voire indiquée par les élèves lorsqu'ils ont été sollicités par un questionnaire.

³⁹³ Ceci dit, des questions de cet ordre peuvent également faire l'objet d'une approche individuelle. Mais dans les problématiques apportées par les enseignants, les questions se sont d'abord posées en terme de gestion de classe, même si seuls certains élèves produisaient des comportements particuliers et perturbateurs. La perspective systémique de la résolution de problèmes a ici été favorisée par le formateur.

³⁹⁴ Certains participants avaient mentionné le plaisir manifesté par les élèves comme l'un des critères d'évaluation parmi d'autres attestant l'atteinte de leur objectif.

c) *A propos des CAPACITÉS* : Comme dénoté pour les comportements, les nouvelles capacités enregistrées par les élèves sont en général concluantes³⁹⁵. Dans ce sens, les élèves ont élargi leurs possibilités de choix face à des difficultés d'expression, de comportement ou d'apprentissage. Comme pour les résultats des comportements, il nous manque des informations précises et systématiques concernant les résultats des élèves³⁹⁶. L'enjeu pour les enseignants était à ce niveau important. En effet, les éléments de technique de communication qu'ils avaient acquis lors des cours de base antécédents portaient sur ce niveau de capacité. De plus, les projets personnels des enseignants visaient, ou comprenaient en tous les cas, à appliquer des éléments acquis pour eux-mêmes au niveau de la classe ou pour des élèves en difficulté. Dans l'ensemble, les participants se montrent très satisfaits sur ce plan; ils ont pu vérifier qu'ils pouvaient transmettre, c'est-à-dire bien souvent adapter, des connaissances acquises à l'intention de leurs élèves ou dans certains cas utiliser ces connaissances pour trouver des solutions à des difficultés rencontrées par leurs élèves. Certains enseignants ont exprimé leur sentiment à ce propos d'une plus grande utilité vis-à-vis des élèves ou de se sentir plus performants pour les seconder. Nous avons déjà mentionné les regrets de certains de ne pas avoir pu satisfaire plus complètement leur envie d'approfondir cette démarche, faute de temps.

d) *A propos des CROYANCES* : A ce niveau là également, les enseignants ont pu observer des changements de la part des élèves. Les démarches entreprises pour acquérir de nouvelles techniques, l'expérimentation de nouvelles stratégies d'apprentissage ou de préparation de travaux écrits, par exemple, ont ébranlé certaines croyances sur leurs propres capacités à apprendre et permis d'accepter et d'expérimenter de nouvelles

³⁹⁵ Ceci dit, l'ensemble des résultats relevés aux niveaux des comportements et des capacités peuvent faire l'objet d'un questionnement : dans quelle mesure les techniques de communication introduites en classe ont-elles eu une réelle incidence sur les performances des élèves ? Les conclusions des expériences en psychologie industrielle bien connues telles que, par exemple, celles de Mayo (1946), pourraient peut-être s'appliquer à notre situation. Pour cet auteur, ce ne sont pas les changements structuraux ou techniques introduits dans un atelier de travail qui peuvent expliquer une amélioration du rendement des travailleurs, mais la forte complicité qui s'est établie entre les chercheurs, les cadres, et les ouvriers à l'occasion de la mise en place du dispositif de recherche. Le parallèle avec notre recherche pourrait donc ici être avancé. Cependant, rappelons toutefois qu'une caractéristique intéressante des techniques de communication introduites est précisément de tenir compte de la dimension relationnelle et affective comme facteur essentiel de la réussite de l'introduction d'une technique. Cf. notamment la notion de *synchronisation**.

³⁹⁶ Bien que des questionnaires et des tests aient été effectués dans certaines classes, les résultats pourraient être affinés avec des pré-tests et plusieurs post-tests de manière à valider plus précisément les réponses rapportées jusqu'ici. De plus, il pourrait être intéressant de vérifier, à moyen terme, si le soutien dont ont pu bénéficier certains élèves a eu une incidence sur leur orientation scolaire.

valeurs comme la tolérance, le respect, l'expression d'émotions, la gestion de difficultés d'apprentissage ou relationnelles.

À ce niveau, les participants ont exprimé lors de nos rencontres en sous-groupe (et selon leurs dires, pour eux-mêmes, seuls, à d'autres moments) de nombreuses questions de fond ou techniques sur l'apprentissage, des doutes sur leurs propres capacités ou sur la fiabilité d'une méthode. Ces questionnements, ces remises en question, ces échanges variés ont contribué sans doute à modifier certaines croyances que les participants avaient à propos de leurs élèves et de leurs propres capacités d'apprentissage et d'application en classe. Ce niveau me paraît très important dans la perspective de la mise en œuvre des projets des participants. En effet, la maîtrise d'une technique par un participant n'est pas suffisante pour qu'elle puisse être opérante dans un contexte donné. La valeur (c'est-à-dire le sens et les conséquences) que l'apprenant va donner à l'objet à acquérir est déterminante quant à son degré d'intégration et d'application³⁹⁷. Cette donnée s'est vérifiée à plusieurs reprises dans la démarche entreprise avec les participants.

Par ailleurs, mentionnons ici l'importance signalée par les enseignants des rencontres en sous-groupes et de l'apport des formateurs dans l'avance des travaux des participants.

e) A propos de l'IDENTITÉ : Les enseignants rapportent des changements à ce niveau qui peuvent être indiqués en termes d'évolution personnelle et professionnelle. Il est bien entendu difficile d'évaluer des changements à ce niveau. Cependant, des observations de changements d'attitude et de comportements³⁹⁸ relevés par les participants et les formateurs peuvent venir confirmer ce type d'appréciation.

³⁹⁷ Cf. à ce propos les travaux de Bandura (1980) sur l'*apprentissage par modelage ou vicariant**.

³⁹⁸ Cf. par exemple la note 383.

g) Résultats et objectifs de la recherche-formation A propos des objectifs méthodologiques :

Les différentes étapes prévues de la recherche-formation ont été globalement suivies (cf. 4.3.4. Démarche et le schéma qui y correspond). Autrement dit, et en me référant au schéma de Faingold (1993), les quatre phases du cycle que suppose une formation continue professionnelle³⁹⁹ ont été réalisées :

Préparation de l'action pédagogique (conception)	Situation pédagogique mise en œuvre et prise d'information (observation)	Analyse et évaluation (détour réflexif sur l'action)	Reprise (variation et retour à l'action)
--	--	--	--

La troisième étape ci-dessus, celle de l'analyse et de l'évaluation, est centrale dans notre recherche, puisqu'elle permettra de pousser plus avant la démarche en tant que telle, soit la mise en place d'une nouvelle recherche-formation.

Le détour réflexif sur l'action, pour reprendre la formulation de Faingold (1993), m'amène à relever les points suivants :

- En ce qui concerne l'étape préparatoire, celle réalisée avec les participants s'entend, elle fut à mon sens trop courte. Nous avons mis en place la recherche-formation en un jour et demi (12 heures). Le programme que nous avons prévu était ambitieux. Nous tenions d'une part à proposer des activités destinées à créer un groupe de recherche (l'accent est mis sur les relations et la présentation des membres du groupe), d'autre part à actualiser et réviser quelques techniques de base de communication⁴⁰⁰ et, enfin, élaborer des projets personnels et constituer (organisation comprise) des sous-groupes thématiques. Si nous sommes parvenus à "tenir" notre programme et nos objectifs, nous devons reconnaître que la dernière phase a dû être abrégée et nous en

³⁹⁹ Perrenoud (1994b) indique quelques corollaires à la perspective d'envisager l'enseignement comme une profession: "contrôle et supervision par les pairs, capacité collective d'auto-organisation de la formation continue, davantage d'autonomie, mais aussi de responsabilités et de risques assumés personnellement, donc une éthique, capacité de négocier une division du travail souple avec d'autres professionnels, responsabilité de la mise à jour constante de ses savoirs et compétences, développement d'une identité professionnelle claire."

⁴⁰⁰ Bien que les participants nous aient suivis durant deux ans, certains avaient fréquenté ces cours quelques années auparavant et la remise à jour prévue s'est avérée nécessaire pour une grande partie des enseignants.

avons retrouvé les conséquences⁴⁰¹ plus tard, lors de l'étape de la mise en application des projets.

• La deuxième étape a donc été quelque peu retardée par la reformulation des projets individuels et de sous-groupes. Nous avons donc dû employer une partie du temps prévu à la poursuite des activités des sous-groupes pour combler ce retard. A part cela, les activités individuelles : préparations, réalisations en classe et analyses, ainsi que celles des sous-groupes : échanges d'informations, ajustements, se sont déroulées à peu près selon nos prévisions.

En ce qui concerne notre apport de formateurs aux sous-groupes, voire à certains participants durant cette phase, nous avons surestimé les capacités d'autonomie des sous-groupes. En effet, nous nous attendions à ce que ces derniers gèrent mieux le temps à disposition et nous sollicitent en cas de besoin. Or, surtout au début de cette étape, nous avons dû prendre des initiatives de rencontre pour nous assurer de la bonne marche des projets et souvent découvrir durant les premières rencontres que plusieurs participants étaient "en panne" sans s'organiser pour dépasser cet état. Nous sommes également intervenus pour veiller au respect des délais impartis par le projet global de la recherche. La question importante de notre rôle de formateur-chercheur-animateur durant cette phase au sujet du déroulement de la recherche sera reprise en conclusion.

• La troisième étape s'est réalisée à différents niveaux :

- a) individuellement (cf. le chapitre h ci-dessous),
- b) dans chaque sous-groupe,
- c) pour l'ensemble des sous-groupes lors d'un jour et demi de restitution des résultats et évaluation de la démarche,
- d) après la fin du projet, lors de la rédaction de ce texte et de l'analyse des résultats par les formateurs.

En ce qui concerne le point b), nous avons demandé aux sous-groupes, par le biais d'un formulaire, de préparer la restitution des résultats. Cette initiative a été jugée utile et je pense aussi qu'elle a été nécessaire pour permettre aux différents projets de trouver une articulation entre eux, une place, une structure et un sens dans l'organisation des journées de restitution.

⁴⁰¹ Rappelons que l'un des sous-groupes (deux participantes) a connu de sérieuses difficultés dues, à notre connaissance, à des questions d'orientation erronée et de définition du projet de l'une des participantes ainsi qu'à un problème de disponibilité pour les rencontres entre les participantes.

Le point c) s'est fort bien déroulé et les participants et les formateurs ont apprécié les présentations, les échanges qui s'en sont suivis et l'évaluation finale clôturant cette recherche-formation.

Le travail de préparation de la rédaction de différents textes (cf. le point suivant) s'est poursuivi avec quelques participants et les formateurs.

- L'étape de reprise a été réalisée puisque, comme annoncé, deux textes d'information⁴⁰² présentant notre recherche ont été mis en forme par quelques participants et une formatrice et publiés. Par ailleurs, nous avons discuté et négocié entre formateurs, participants et direction de la formation continue une suite à cette recherche-formation qui tiendra compte des résultats obtenus. Nous avons prévu que les participants à cette recherche qui voudraient poursuivre dans cette voie, c'est-à-dire se réinscrire pour un nouveau module avec de nouveaux participants, se verraient confier quelques responsabilités⁴⁰³ dans les sous-groupes de recherche moyennant une participation financière fortement réduite.

h) A propos des objectifs de formation individuels :

Les résultats de chaque projet ont été présentés plus haut. Dans l'ensemble, comme ce fut décrit, ils sont concluants. J'apporte toutefois quelques remarques sur le plan méthodologique :

- Nous nous sommes appuyés sur la technique de la *stratégie d'objectif** pour permettre l'émergence des projets individuels et en faciliter la mise en œuvre. Cette référence, qui s'inscrit dans la perspective du projet pédagogique⁴⁰⁴, s'est avérée concluante dans la mesure où les projets ont été menés à terme. Cependant quelques points de la stratégie sont à revoir ou du moins à spécifier : je pense en particulier à la question du contexte dans lequel doit s'insérer un projet. Nous avons constaté que les participants ne prenaient pas suffisamment en compte les éléments de contraintes que représentent l'organisation temporelle du projet, la gestion de leur sous-groupe et l'évaluation précise de leur travail auprès des élèves.

- Un point important également a trait à l'encadrement des projets tant individuels que des sous-groupes. Les participants ont reconnu

⁴⁰² Ces textes est paru dans le *Bulletin Officiel* du Canton de Neuchâtel (publication qui s'adresse aux fonctionnaires du canton) et dans le *Gymnasium Helveticum*, périodique qui s'adresse aux enseignants du degré secondaire de Suisse.

⁴⁰³ Nous avons pensé que les participants expérimentés pourraient tenir un rôle de tuteur par rapport aux participants "novices". Ils pourraient faire valoir leurs expériences tant sur le plan de compétences techniques que sur celui de l'organisation.

⁴⁰⁴ Cf. à ce propos Boutinet (1993) cité à la p. 16 et à la note 351.

unanimentement l'importance de l'appui du sous-groupe d'appartenance en terme de ressource sur les plans des compétences alternatives à disposition, de soutien, de stimulation, de plaisir à travailler et réalliser en commun des projets. Les sous-groupes étaient libres de se rencontrer et de s'organiser comme ils l'entendaient, en fonction de leurs propres critères ou besoins. Comme déjà mentionné plus haut, nous relevons que les sous-groupes se sont finalement peu rencontrés et que, d'après ce que nous avons pu savoir, les rencontres sans le formateur étaient peu productives, tout au moins au début, lorsque aucune structure de rencontre n'était proposée. En effet, lorsque nous avons introduit des demandes précises, comme ce fut le cas pour organiser la préparation de la dernière séance, nous avons pu constater que les sous-groupes ont mieux fonctionné, c'est-à-dire que les sentiments de frustration évoqués par certains participants ont fait place à des réactions de satisfaction, d'enthousiasme à travailler en commun. Ce dernier exemple me suggère que nous devrions veiller à donner un encadrement plus précis des sous-groupes, sous forme, dans un premier temps en tout cas, de tâches à accomplir ou à une préparation du travail des sous-groupes qui tienne compte des questions de dynamique d'un groupe et de prises de responsabilités individuelles.

En ce qui concerne le rôle des formateurs dans l'encadrement des projets individuels, il s'est construit en cours de route. Notre perspective en la matière est très proche de ce que propose Goguelin (1992) lorsqu'il parle de l'intervention de la personne tiers qu'il désigne comme "facilitateur" ou "accoucheur du projet"⁴⁰⁵. Nous avons envisagé de répondre aux demandes formulées par les sous-groupes et d'être en ce sens très disponibles. Nous avons à ce propos négocié avec la direction de la formation continue qui nous employait une enveloppe budgétaire souple, concernant le poste des interventions dans les sous-groupes, de manière à pouvoir répondre au mieux à toutes sollicitations. Le principe nous paraît bon dans le sens où nous avons besoin de cette liberté d'action pour pouvoir répondre aux demandes différentes (les besoins ne sont pas les mêmes pour tous) ou parfois, comme nous nous sommes sentis devoir le faire, en provoquant des rencontres de mise au point. Ceci dit, cette expérience nous montre que nous devrions à l'avenir mieux préciser notre rôle et accentuer le côté contractuel⁴⁰⁶ de ce type de démarche : la responsabilité de chacun est précisée dans les domaines des valeurs, des buts, des règles de fonctionnement, des moyens mis en place, de l'évaluation, du rythme de travail, etc.

⁴⁰⁵ Goguelin (1992) précise le rôle du "facilitateur" ainsi: "il suivra sa mise en œuvre pas à pas, toujours dans le même esprit : celui d'un accompagnateur, qui ne se substitue pas à l'auteur du projet". Goguelin propose de professionnaliser ce rôle de "facilitateur" et d'en faire un "consultant en projets".

⁴⁰⁶ Cf. note 352.

• La dernière remarque que je souhaite ajouter à ce chapitre concerne l'évaluation en classe des projets effectués. Nous n'avons pas demandé de manière précise aux participants de prévoir systématiquement, voire avec une grille préétablie, une évaluation des activités nouvelles introduites en classe. La diversité des projets et des approches, ainsi que le souci de favoriser une grande souplesse d'action aux enseignants, avaient motivé notre attitude vis-à-vis de l'évaluation. Comme déjà indiqué, les démarches entreprises par les participants sur le plan de l'évaluation ont été diverses : tests, questionnaires, discussions, constitution et présentation de dossiers thématiques effectués par les élèves. Les résultats ne sont pas véritablement comparables entre eux pour les mêmes raisons de diversités évoquées plus haut et aussi peut-être par un manque de rigueur dans cette phase de travail⁴⁰⁷. Nous pourrions donc prévoir pour la suite une préparation plus poussée de l'évaluation en classe des projets introduits par les enseignants, par exemple en prévoyant avec les participants des temps d'échanges et de construction d'évaluations adaptées aux spécificités des activités engagées.

1) A propos des objectifs institutionnels :

La direction du Centre de perfectionnement des enseignants du canton de Neuchâtel, notre mandant, a été tenue globalement au courant de l'avance de notre recherche et elle a même pu participer à l'évaluation finale du projet avec les participants et prendre part aux débats concernant une suite éventuelle. C'est en partie à cette occasion que s'est négocié le rôle spécifique (voir plus haut le tutorat) que se verront proposer les "anciens" participants dans le cadre d'une nouvelle offre à paraître dans le programme des cours de perfectionnement pour 1995/1996. La direction a même suggéré à la fin de notre rencontre d'offrir et d'organiser une journée supplémentaire de formation pour ce groupe de recherche-formation au début de l'année scolaire.

Par ailleurs, les différents textes qui ont été produits servent aussi de base d'information pour la direction du Centre. Ces textes ont également été diffusés auprès d'un large public d'enseignants et de responsables de formation continue et initiale de manière, en espérant avoir suscité un débat et une réflexion autour de cette expérience.

⁴⁰⁷ Il s'agit de ne pas surestimer l'importance de l'évaluation en classe pour ce type d'activité, car plusieurs projets sont difficiles à évaluer, notamment ceux qui visent le travail sur les émotions. De plus rappelons que, bien que l'évaluation du travail des élèves était un des critères importants pour évaluer les techniques introduites par les enseignants, ce n'était pas ce dernier critère qui faisait l'objet de notre recherche, mais bien celui de l'apport global de la démarche de recherche-formation auprès des participants.

De plus, en ce qui me concerne, j'ai la possibilité d'introduire directement dans mes champs de formation (formations initiales d'enseignants secondaires dans les cantons de Vaud et de Neuchâtel⁴⁰⁸) les expériences acquises par le suivi de ce projet de recherche. Je pense en particulier à l'introduction de contrats pédagogiques de formation, de certaines techniques de communication (par exemple la stratégie d'objectifs), ou la gestion de sous-groupes d'enseignants en situation de réaliser des projets.

1) Résultats et hypothèse de la recherche-formation

Je ne reprends pas ici les éléments concernant le dispositif pédagogique et le projet pédagogique analysés dans le chapitre précédent à propos des objectifs. Je souhaite me pencher sur les questions de l'intégration et du transfert de connaissances tels qu'ils apparaissent dans l'hypothèse générale de départ⁴⁰⁹. Comme nous l'avons vu dans la section 4.3.6 en ce qui concerne le transfert de certains acquis de base dans les différents lieux professionnels des participants, les résultats montrent, dans l'ensemble⁴¹⁰, qu'il a été effectué dans la plupart des cas. Nous avons noté également que quelques pratiques mises en place par certains participants allaient au delà d'une simple adaptation, et que de nouvelles techniques avaient été créées pour répondre à certaines caractéristiques scolaires⁴¹¹. Nous avons relevé que des transferts et des acquis avaient eu lieu à différents niveaux d'apprentissage tant pour l'enseignant que pour la classe ou les élèves.

Je peux donc avancer que le dispositif pédagogique mis en place a permis l'intégration et le transfert de connaissances acquises en milieu de formation continue dans les contextes professionnels des participants. Les éléments qui ont, me semble-t-il, joué un rôle important dans la validation de l'hypothèse sont :

1) Le long travail de préparation qui a précédé cette recherche-formation, c'est-à-dire les formations de base antérieures qu'ont suivies les participants⁴¹². Ces dernières leur ont permis, outre d'acquérir des techniques de communication, de se familiariser avec un

⁴⁰⁸ A signaler ici la convention BEJUNE qui propose tout récemment une structure de formation de maîtres secondaires commune aux trois cantons de Berne, Jura et Neuchâtel pour ce qui concerne l'organisation de cours de psychologie et des sciences de l'éducation dispensés par des formateurs de l'Université de Neuchâtel.

⁴⁰⁹ Cf. section 2.

⁴¹⁰ J'ai signalé aussi les quelques réserves émises par quelques participants à propos de résultats mitigés obtenus dans quelques classes ou pour quelques élèves. Cf. section 4.3.6.

⁴¹¹ Je pense par exemple à l'adaptation de la technique de *stratégie d'orthographe*.

⁴¹² Les formations de base ont commencé en 1992. En tout, nous avons donc travaillé sur trois ans avec les participants de la recherche-formation.

type d'apprentissage⁴¹³ proche de ce que les enseignants ont introduit en classe. De plus, les enseignants ont eu la possibilité de se connaître et de se dévoiler dans un cadre de confiance à l'occasion de ces formations.

2) Le choix des techniques de communication introduites. Elles permettaient de réaliser des projets pédagogiques (*stratégie d'objectif**); de tenir compte des étapes du processus d'apprentissage (*synchronisation**, *calibration**); d'observer et d'être à l'écoute tout en se construisant un instrument de rétroaction (*calibration**); de favoriser la recherche d'alternatives à des comportements ou capacités (*recadrage**, *ancrage**); de remédier à des difficultés d'apprentissage (*stratégie d'orthographe**); d'analyser et de situer des éléments observés dans la réalité (*niveaux logiques**).

3) La "construction" du groupe de recherche-formation, c'est-à-dire le soin mis à favoriser les échanges d'expériences dans un cadre adéquat entre les participants et les formateurs-chercheurs (cf. les étapes 1 et 3).

4) Le soutien mutuel et l'émulation développés au sein des sous-groupes de pairs tout au long de la recherche.

5) Le suivi des sous-groupes et des projets individuels par les formateurs durant l'étape 2.

6) Les procédures de rétroaction et d'évaluation mises en œuvre.

4.3.8. Conclusion

Le dispositif pédagogique mis en place a permis d'effectuer un lien entre "théorie et pratique" et de favoriser une intégration d'acquis et un transfert de connaissances d'un lieu de formation en un lieu de pratique (et nous le réaliserons d'autant mieux que nous pourrons intégrer dans nos recherches futures les éléments d'amélioration proposés lors des commentaires sur les objectifs, cf. chapitre g ci-dessus). Il me semble nécessaire, en cette fin d'analyse, de relever, d'une part, l'importance des rôles tenus par les différents protagonistes qui sont intervenus dans ce dispositif et, d'autre part, les acquis des participants en matière de communication et de réflexion sur leur pratique. En ce sens, la démarche

⁴¹³ Un des intérêts de la technique de communication retenue (la programmation neuro-linguistique) est qu'elle a été conçue pour être transmise en situation de formation, c'est-à-dire que, d'une part, sa dimension didactique a été très développée et que, d'autre part, elle favorise les interactions entre participants et les acquisitions par expérimentation personnelle.

mise en place, qui peut être interprétée du point de vue du participant comme un "passage obligé" pour réaliser son projet, à, dans une certaine mesure, contribué, en partie bien entendu, et favorisé "*la transformation de son habitus*".⁴¹⁴ Je reviendrai plus en détail sur ces éléments dans la conclusion générale.

⁴¹⁴ Perrenoud (1994a) relève les positions contradictoire de Bourdieu (1980) et Piaget (1966) à propos de cette question: Bourdieu, pense que l'habitus est tributaire de l'intériorisation des contraintes externes, de l'intériorisation des structures sociales, alors que Piaget avance que le sujet réorganise de manière permanente ses propres structures logiques à partir de son activité.

4.4. Deuxième recherche

4.4.1. Le contexte et l'origine de la recherche

Depuis 1991, j'ai une activité à mi-temps en tant que maître de didactique générale en psychopédagogie au Séminaire Pédagogique de l'Enseignement Secondaire (SPES) du canton de Vaud. Mon mandat comporte deux tâches principales : la première est de donner, sous forme de cours-séminaire durant un an, un enseignement de psychopédagogie (relation pédagogique, apprentissage, développement personnel et contexte socioculturel) en sont les axes principaux) à un groupe d'une quinzaine d'enseignants-stagiaires en formation initiale. La deuxième tâche consiste à suivre individuellement les enseignants de ce groupe dans leur classe avec un objectif de suivi pédagogique. Quand tout se passe bien (satisfaction du stagiaire et des divers partenaires de la formation), je rends deux à trois visites à chaque enseignant-stagiaire⁴¹⁵. Ces "visites" sont suivies d'un entretien, et parfois d'une discussion en grand groupe à titre d'illustration d'un cours. Les visites font l'objet, si souhaité, d'un enregistrement vidéo. Ce dernier permet, sur demande, d'alimenter la discussion de la leçon lors d'entretiens ultérieurs. A noter que les futurs enseignants sont suivis par leurs maîtres de didactique de branche d'enseignement et que ces formateurs ont un double mandat d'évaluation sommative et formative à l'égard des enseignants en formation initiale. Des rencontres entre maîtres de didactique de branche et de didactique générale ont lieu officiellement deux fois l'an pour permettre des échanges sur la situation de chaque formé. Pour les futurs enseignants qui rencontrent des difficultés, d'autres rencontres peuvent être mises en place entre formateurs de manière à coordonner le soutien ou les interventions auprès du stagiaire concerné.

Pour la troisième année consécutive, j'ai reçu le mandat de former les collègues de cette institution intéressés par la question de la réflexion sur leur pratique de formateurs et d'enseignants⁴¹⁶. Les deux premières années ont été consacrées à l'acquisition de notions de communication issues de différents modèles, comme l'approche systémique et la programmation neuro-linguistique. L'un des objectifs visés a été de transférer ou d'appliquer les notions théoriques acquises à des situations vécues et relatées en groupe de formation par les participants. Nous avons surtout privilégié les concepts nous permettant d'observer et de décrire finement la réalité pédagogique et les techniques de

⁴¹⁵ Si ce n'est pas le cas, le soutien que je peux proposer est alors plus important.

⁴¹⁶ Tous les formateurs de didactique de branche enseignent également à des élèves du secondaire.

communication qui pouvaient favoriser les résolutions de difficultés relationnelles ou d'apprentissage.

À l'issue du premier cycle de formation, j'ai proposé aux participants du groupe de "réflexion sur la pratique" d'initier une "recherche-formation" qui pouvait être à la fois le prolongement de la formation entreprise précédemment et le transfert des connaissances acquises dans le contexte de leur pratique professionnelle. Quatre collègues⁴¹⁷ ont été d'accord pour participer à la recherche-formation proposée.

4.4.2. Problématique de la recherche-formation⁴¹⁸

Elle est centrée sur les activités d'observation et d'analyse qui sont capitales dans la formation des futurs enseignants, à savoir celles qui sont effectuées par un formateur lors de "visites" de classe d'un stagiaire et qui sont suivies d'un entretien d'évaluation formative et sommative.

Durant l'entretien qui fait suite immédiate ou différée de quelques jours à la "visite" de classe, formateur et formé analysent le moment de l'enseignement observé. De manière générale, le formateur fait part de ses observations, qu'il a consignées dans un rapport écrit (qui sera joint au dossier d'évaluation du stagiaire), de commentaires, de critiques, de conseils au stagiaire, que ce soit sur les plans de la didactique (préparation, buts poursuivis, moyens mis en œuvre, activités des élèves, résultats obtenus,...), des relations dans la classe (rapports entre maître et élèves ou élèves entre eux, types d'échanges, mise en évidence de certaines valeurs comme le respect, la confiance, l'engagement, etc.), et d'éléments d'ordre plus personnel (gestion de son énergie, de ses comportements, de ses émotions, présentation de soi au sens large, capacités oratoires, etc.). Face aux commentaires du formateur, le formé aura tout loisir d'expliquer le choix de ses options, montrera des capacités d'auto-évaluation ou d'autocorrection, justifiera telle intervention, n'acceptera pas telle critique, fera preuve de curiosité, sollicitera l'aide de son formateur, exprimera une difficulté, montrera de l'enthousiasme, etc.

De ces rencontres et des échanges qu'elles occasionnent dépendront pour une part déterminante la réussite ou l'échec de la formation. L'amélioration de l'enseignement, la résolution de certaines difficultés,

⁴¹⁷ Six formateurs étaient inscrits au départ et deux d'entre eux ont dû renoncer en cours d'année pour des raisons de disponibilité. Je n'ai donc pris en compte, dans ce texte, que les résultats des participants qui ont suivi l'ensemble de la démarche.

⁴¹⁸ Cf. à ce propos les feuilles de présentation fournies aux participants du groupe de recherche-formation (annexe 9).

l'acquisition de nouvelles capacités, la prise de conscience de certains phénomènes semblent dépendre également pour une bonne part des interactions et apports entre formateur et formé.

Autrement dit, l'activité d'entretien menée par le formateur prend une place essentielle dans le processus de formation. Et la question de savoir en quoi la démarche réflexive⁴¹⁹ des formateurs sur leurs pratiques favorise la gestion de ce type d'entretien, cette question prend toute son importance dans la recherche-formation.

Par ailleurs, dans quelle mesure ce dispositif particulier de recherche-formation et les échanges qui font suite à l'observation d'une leçon ont une réelle portée formative et permettent de réels changements ? Est-ce qu'un dispositif de ce type contribue à améliorer l'enseignement du stagiaire et la connaissance qu'a de ce dernier le formateur ? Et dans quelle mesure permet-il une évaluation de la formation (pour le formateur ou pour le formé) ?

Pouvons-nous mieux décrire ce dispositif ? En repérer les limites ? Mettre à jour les variantes les plus propices à l'apprentissage du stagiaire ?

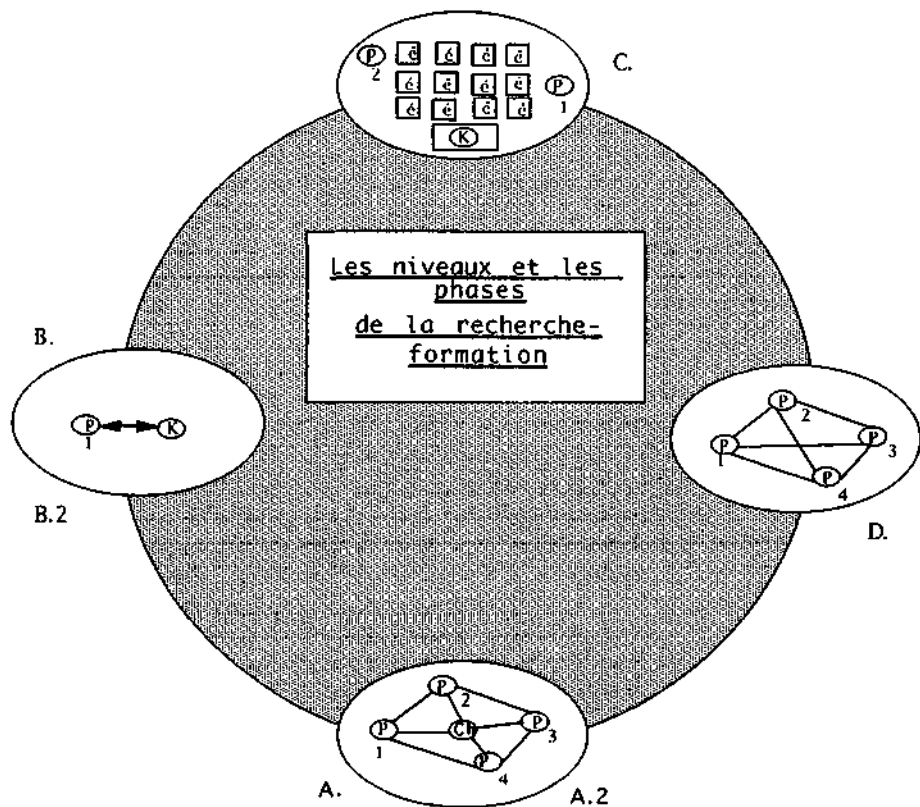
L'enjeu, le temps que tous les partenaires y consacrent, les remises en questions et les doutes que suscite cette phase de la formation semblent amplement justifier que l'on tente de répondre à ces questions; d'autant plus que lorsqu'elles sont posées, elles le sont le plus souvent sur un plan individuel, de manière isolée, sans qu'elles fassent l'objet d'un partage organisé entre formateurs professionnels.

4.4.3. Hypothèse

L'alternance entre les quatre phases de la formation que sont : a) l'observation de la classe lors d'une visite; b) l'observation de l'entretien entre formateur et stagiaire, c) la réflexion à différents niveaux d'abstraction de la réalité (niveaux de l'entretien, du sous-groupe de pairs, du groupe de formation); d) le retour à la pratique (mise en œuvre d'objectifs, remédiations,...) permettent aux formateurs de construire une méthodologie de formation transmissible et, aux stagiaires, d'améliorer leurs pratiques professionnelles.

⁴¹⁹ Cf. à ce sujet, par exemple, St-Arnaud (1992) qui parle de "connaissance dans l'action" ou Schön (1994) qui travaille sur la notion de "reflective practice". Pour Perrenoud (1994 c), la capacité à réfléchir sur sa pratique, ce qui est une forme de régulation de son action, se comprend lorsque le sujet prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse, et lorsqu'il tente de percevoir, de comprendre sa propre façon de penser et d'agir.

Relevons la double perspective de cette hypothèse : la première concerne le maître de didactique qui est conduit à élaborer une méthode à partir de l'observation, de la réflexion, des remédiations de sa propre action vis-à-vis de stagiaires. La seconde vise le stagiaire qui est amené à observer, réfléchir sur sa pratique, et remédier à son action pédagogique. Le schéma de la page suivante présente cette perspective.

Légende:

P = formateur (1à4).

K = stagiaire.

é = élève.

Ch = chercheur/formateur.

A.+A.2 = préparation et
analyse des entretiens en
groupe de formation.

B.+ B.2 = pré- et post-entretien.

C. = visite d'une classe
par P1 et P2 (ce
dernier filme).D. = analyse par le
sous-groupe de pairs.*Remarque: le processus A à D, schématisé ci-dessus, est
identique pour chaque formateur.

4.4.4. Démarche

1ère étape (cf. phase A du schéma ci-dessous) : Elle a consisté à présenter, puis à négocier avec les maîtres de didactiques intéressés (parmi ceux qui avaient été formés durant deux ans à des techniques de communication) le projet de recherche (cf. à ce propos les feuilles de présentation du projet en annexe), à savoir, la problématique, l'hypothèse, les objectifs, les contraintes temporelles et matérielles, les rôles du formateur et des participants. L'organisation temporelle a dû se négocier également auprès de l'Institution dans la mesure où cette recherche pouvait s'inscrire dans les périodes réservées à la formation. Parallèlement à cette recherche-formation, les participants⁴²⁰ ont été invités à s'inscrire à un groupe de travail centré sur l'utilisation de la vidéo en classe comme technique de formation.

2ème étape : Les participants ont formulé, en utilisant une technique appropriée⁴²¹, des objectifs personnels de formation. Dans un deuxième temps, après un partage de ces objectifs dans le groupe, la planification et l'organisation de la recherche ont été établies en fonction des buts et des disponibilités de formation⁴²² de chacun.

3ème étape : Les participants ont préparé la rencontre destinée à informer le stagiaire des modalités de la recherche-formation à laquelle il a été invité à participer. Le groupe a préparé un contrat de formation en se référant à un document type (cf. annexe 7).

4ème étape : Les participants ont travaillé sur la leçon enregistrée d'un collègue et ont simulé un entretien. Le but était de préparer la situation réelle d'entretien avec un stagiaire : quels sont les éléments relevés ? Comment sont-ils transmis ?

⁴²⁰ Pour des raisons de commodité et surtout pour préserver l'anonymat des collègues, je garderai par la suite le genre masculin pour parler des participants. En définitive, le groupe était constitué de trois femmes et un homme, deux étaient maîtres de didactique de langue et deux autres maîtres de disciplines scientifiques. Les participants seront signalés par la lettre P et numérotés de 1 à 4 et les stagiaires seront désignés par la lettre K et numérotés de 1 à 4.

⁴²¹ Il s'agit de la technique de bonne formulation d'objectif. Lepineux & coll. (1993) définissent la stratégie d'objectif comme étant un outil de clarification de l'action en même temps qu'un outil de diagnostic personnel. C'est un travail d'organisation de la pensée, de gestion de ses émotions et de ses inhibitions. Cette technique oblige le sujet qui veut se comprendre mieux ou agir plus efficacement à travailler sur lui-même et à prendre le temps de rechercher ses logiques et ses points de rigidité (l'état présent du sujet) pour les adapter au but visé (son état désiré).

⁴²² Cf. le plan proposé en annexe 6.

5ème étape : L'exercice a été prolongé dans la mesure où un collègue participant a été filmé par un membre de l'équipe de recherche et la rencontre de formation a été utilisée à analyser la bande et la simulation d'un entretien. J'ai joué dans cette étape un rôle de superviseur dans le sens où j'ai renvoyé au participant qui conduisait l'entretien durant l'exercice mes observations et analyses en fonction des objectifs d'entretien préalablement définis.

6ème étape : Le premier participant (P1) a mis en place un contrat de formation avec un stagiaire (K1). Il lui a présenté les buts de la recherche, le plan de fonctionnement, le rôle de chacun (cf. phase B. du schéma ci-dessus).

7ème étape : Une leçon de langue du stagiaire (K1) est filmée par un participant (P2), alors que (P1) assiste, comme il le fait habituellement dans pareille situation de visite au stagiaire, à la leçon au fond de la classe et en prenant des notes. Par contre, contrairement à l'accoutumée et en accord avec notre plan de recherche, (P1) ne propose pas immédiatement un entretien au stagiaire (K1) à l'issue de la leçon, il lui fixe un rendez-vous pour dans quinze jours.

8ème étape : L'enregistrement de la leçon donnée par (K1) est vu individuellement par l'ensemble du groupe, y compris par moi-même de manière à organiser notre rencontre préparatoire de l'entretien que (P1) aura avec le stagiaire (K1).

9ème étape : Lors d'une rencontre de formation, les quatre participants ont préparé l'entretien à partir du visionnement de l'enregistrement (cf. phase D. du schéma ci-dessus). J'ai rejoint le groupe pour la deuxième partie de la rencontre (cf. phase A.2 du schéma); des questions et points de vue concernant les aspects didactiques, relationnels et personnels de la leçon de langue du stagiaire (K1) ont été échangés. Les buts de l'entretien ont été précisés pour (P1) et les questions de stratégie pour les atteindre ont été débattues et planifiées.

10ème étape : L'entretien entre (P1) et (K1) a eu lieu, il a été filmé par (P2) (caméra fixe), et la cassette vidéo a été transmise à chaque membre du groupe. Lors de la rencontre suivante, nous avons discuté de cet entretien (phase A.2 du schéma ci-dessus), avec comme objectif de ressortir les aspects communicationnels importants et de comparer les buts visés par le participant (P1) et les résultats de l'entretien⁴²³.

⁴²³ Le contenu de cette rencontre est repris en annexe 8.

11ème étape et suivantes : Le cycle des phases A, B, B2, C, D, A2 a été repris pour les participants (P2) et (P3) et suivi comme décrit pour le participant (P1).

4.4.5. Objectifs

Les objectifs visés par cette recherche-formation sont multiples :

A. Les objectifs méthodologiques

Ils concernent la mise sur pied, le développement et l'évaluation d'une méthode de travail et de formation centrée sur la visite de classe de stagiaires en formation initiale et les entretiens entre formateur et formé qui y correspondent. Le développement de cette méthode s'appuie sur une mise en application de techniques de communication basées sur l'observation et l'analyse de la pratique acquise en groupe de formation, ainsi que sur l'expérience professionnelle des formateurs dans le domaine cité.

B. Les objectifs de formation individuels

Les participants sont en formation avec moi depuis deux ans pour la plupart et cette recherche constitue pour eux une suite de cette formation qui prend un caractère différent. Elle s'appuie d'ailleurs sur des acquis techniques et relationnels indispensables à l'élaboration de ce travail. Chaque participant poursuit un objectif de formation individuel dans le cadre de cette recherche-formation.

C. Les objectifs institutionnels

Cette recherche-formation participe à l'accroissement des savoir-faire et des nouvelles connaissances concernant la thématique qui nous intéresse, dans la mesure où nous tenons informés de l'avance et des résultats la direction et les autres collègues formateurs. En plus de ces apports, cette activité contribue au rapprochement entre différentes catégories de formateurs tels que les maîtres de didactique de branches et les maîtres de psychopédagogie. Le groupe des participants à la recherche est constitué de maîtresses et maîtres de didactique d'allemand, d'italien, de mathématique, de sciences naturelles et de psychopédagogie.

4.4.6. Présentation des résultats

La recherche-formation s'est achevée à la fin juin 1995. Les résultats que je donne ci-dessous se réfèrent directement à la démarche (cf. point 4) telle qu'elle s'est effectivement réalisée et aux bilans personnels concernant les projets individuels que chaque participant a poursuivis. Les données que j'avance sont tirées d'une part d'un livre de bord que j'ai établi à la suite de chaque rencontre avec le groupe de recherche-formation⁴²⁴ ainsi que du visionnement des cassettes vidéo des leçons de stagiaires et des entretiens réalisés par les participants avec les stagiaires, et d'autre part des bilans effectués en fin de recherche dans le groupe⁴²⁵ et de ceux que m'a remis individuellement, par écrit, chacun des participants⁴²⁶.

a) Résultats à propos de la démarche entreprise : Mise en place de la recherche, phase avant Noël

Quatre séances de travail en groupe ont eu lieu depuis la rentrée jusqu'à Noël (cf. plan en annexe 6). Si l'on compare les étapes de la démarche présentées plus haut qui reflètent ce qui s'est réellement passé avec le plan de marche prévu, l'on peut constater un retard dans l'avancement de la recherche. Je vois de prime abord trois raisons principales à ce décalage.

La première est sans doute due à la constitution même du groupe. Six personnes s'étaient inscrites, deux sous-groupes de trois participants devaient se constituer, or deux des participants ont dû renoncer après quelques séances de travail. Le groupe a dû se reconstituer, modifier ses objectifs, son organisation et la décision a été prise de ne former qu'un seul groupe.

Le deuxième motif est sans doute causé par une sous-estimation de ma part du temps nécessaire au groupe pour se constituer, pour prendre confiance, établir des règles de travail et relationnelles. J'en ai pour preuve le soin et le temps pris pour établir d'abord des objectifs, puis un contrat de formation, ainsi que pour simuler à deux reprises un entretien, étapes que je n'avais pas prévues initialement.

⁴²⁴ J'ai retracé en annexe 8 quelques exemples du déroulement de ces séances.

⁴²⁵ Un bilan était également effectué après chaque fin d'entretien pour chaque participant (cf. étape 10 ci-dessus). Les buts des projets étaient alors confrontés aux résultats visionnés et discutés des entretiens effectués par les participants avec les stagiaires.

⁴²⁶ Cf. en annexe 10 les questions de bilan que j'ai adressées aux participants en fin de parcours.

La troisième est peut-être due à mon leadership particulier en ce sens que je gère simultanément ce groupe de recherche-formation et un nouveau groupe de formation centré sur les techniques de base de la communication. Si bien que le temps effectif que j'ai passé avec le groupe des "anciens" a été relativement modeste au début de la recherche pour s'intensifier vers la fin. J'ai effectué un travail d'organisation de la séance (distribution de feuilles de consignes pour une séance) et de supervision du travail accompli. L'inconvénient de cette façon de faire a été que je n'ai pas participé à l'ensemble des décisions, notamment d'organisation; par contre l'avantage a été double : le groupe est devenu beaucoup plus autonome que durant les deux dernières années, il s'est pris en charge, a trouvé des solutions pratiques très intéressantes (l'exemple des simulations d'entretien) et a avancé selon un rythme qui correspondait mieux aux capacités effectives de chacun, ce qui me paraît primordial pour une activité qui demande une implication aussi forte, où il est question de montrer son travail à ses pairs - ceci n'étant pas une habitude répandue dans cette institution.

Réalisation de la recherche

A l'approche de la réalisation "dans le terrain" de la recherche, c'est-à-dire lorsqu'un participant a pris rendez-vous avec un stagiaire pour lui rendre une visite de classe, les contacts entre le groupe et moi se sont intensifiés. D'une part, le groupe m'a demandé de nous rencontrer dans le but de clarifier des questions d'interprétation d'un enregistrement vidéo d'une leçon réalisée dans la propre classe d'un participant⁴²⁷, d'autre part j'ai souhaité vérifier les buts et les moyens que le groupe comptait mettre en place lors de la visite et de l'entretien avec le premier stagiaire. Ces rencontres, qui se sont déroulées parfois en dehors des moments institutionnels réservés à la formation, ont permis :

- des échanges de pratiques d'observation,
- des ajustements quant aux objectifs visés,

⁴²⁷ Les participants à cette recherche sont à la fois formateurs dans l'institut et enseignants dans un établissement secondaire. Un participant (il enseigne des matières scientifiques) a filmé son collègue (il enseigne aussi des branches scientifiques) lors d'une leçon donnée à des élèves du secondaire. Cet exercice de préparation a été mené sur l'initiative du groupe et avait pour objectifs de tester la situation de tournage, de recueillir un matériel utile à l'analyse et à la préparation d'un entretien.

- de centrer les interventions des participants sur la technique de la stratégie d'objectif*⁴²⁸,
- d'échanger nos valeurs sur le sens que l'on donne à la pratique de l'entretien dans un contexte de formation d'adultes,
- de répondre à des questions de savoir-faire comme par exemple : comment prendre en compte la "résistance" du stagiaire à recevoir et tenir compte des informations et demandes faites par le formateur⁴²⁹.

b) Résultats des projets individuels des participants

Je reprends ci-dessous en grande partie les éléments écrits issus des questions posées dans le bilan personnel (cf. annexe 6) que m'a remis chaque participant à la fin de la recherche.

Résultats du participant 1

Les objectifs de formation de départ

Le participant 1 mentionne au début de la recherche-formation sa situation présente : "Je n'étais pas sûr de l'efficacité de mes propos et de la mise en pratique par le stagiaire de mes suggestions après l'entretien. Je n'étais pas sûr non plus de bien repérer quelles étaient les motivations du stagiaire à "être" ou à "agir" de telle ou telle façon. "J'avais besoin de savoir s'il y avait concordance ou non entre l'application des approches de la programmation neuro-linguistique et mon fonctionnement jusqu'alors intuitif."

A partir de ce constat, le participant 1 vise les objectifs suivants :

- mettre en pratique la théorie des techniques de communication lors d'un entretien entre maître de didactique et stagiaire;
- gérer l'entretien de la manière la plus efficace possible;
- améliorer la perception de l'autre;
- découvrir d'autres manières de fonctionner;
- transmettre aux stagiaires un message au moyen d'objectifs bien définis.

Le participant 1 signale également d'autres vérifications recherchées : "Cela me permettra de mieux comprendre les autres, de mieux réaliser

⁴²⁸ Les mots en gras, en italique et suivis d'une astérisque ont déjà fait l'objet d'une présentation dans la section 4.1.3 de la partie consacrée aux cadres de référence.

⁴²⁹ Je présente cette séquence dans l'annexe 8 à titre d'exemple de l'une de mes façons d'intervenir dans le groupe.

mes objectifs de formation, d'être plus précis (grâce à la théorie des objectifs) dans la ligne à suivre. Je pensais que cela en valait la peine, je voulais vraiment en retirer quelque chose !"

Les objectifs de formation après la préparation de l'entretien

Le participant 1 vise pour lui-même à :

- apprendre à laisser le stagiaire s'exprimer sur ce qu'il a vécu pendant la leçon au lieu d'exposer trop vite les aspects de la leçon qu'il aimerait traiter;
- apprendre à faire découvrir au stagiaire par lui-même, en le guidant, les aspects positifs ou négatifs de son enseignement, les améliorations à apporter, les pas à oser franchir et, par ce procédé, à le responsabiliser face à sa formation et lui apprendre ainsi à s'auto-évaluer;
- utiliser certains outils de la programmation neuro-linguistique (*calibration** et *synchronisation**) pour mieux repérer certaines croyances, pour aider les stagiaires à fixer des objectifs, pour mieux saisir ce dont le stagiaire a besoin en priorité.

Pour le stagiaire il cherche à :

- lui faire prendre conscience de la lourdeur et de la lenteur du déroulement de la leçon ;
- lui montrer comment aider les élèves, au moyen de schémas, exemples, gestes, à ne pas "décrocher" durant la leçon;
- l'amener à réfléchir sur le rôle du maître de langue en classe et sur l'animation qui doit y être conduite.

Résultats immédiats

Par rapport à ses objectifs de formateur, le participant 1 explique que, "Suite aux hésitations du stagiaire et à son débit moins rapide relevés vers la fin de l'enregistrement (vidéo), j'en ai conclu qu'il avait saisi une chose importante : «ma leçon a été ennuyeuse, je dois être plus concret, plus vivant, plus communicatif.» Cette prise de conscience est pour moi extrêmement importante. Il m'a semblé aussi qu'il réalisait tout à coup l'effort immense d'abstraction et de raisonnement qu'il demandait aux élèves, et de plus, qu'il devait absolument réduire la distance entre lui et ses élèves. J'ai été très content qu'il réalise cela, car ce sont deux aspects essentiels sur lesquels je base mon séminaire, à savoir : 1) un contact avec les élèves - bon climat de classe - meilleur travail avec les élèves; 2) conduire une classe correspond à : des activités variées, motivantes, entraînant, communicatives."

Par rapport à ses objectifs personnels, le participant 1 mentionne : "Pendant l'entretien, en laissant le stagiaire parler, j'ai eu longtemps

l'impression de trop laisser aller, de trop lâcher... Le temps passait... et j'avais du mal à savoir si je devais l'interrompre ou non, pour placer mes commentaires. J'ai eu l'impression de ne pas trouver le juste milieu entre mes objectifs et mon fonctionnement habituel.

"- Je me suis senti encore bien maladroît dans l'utilisation des stratégies de la programmation neuro-linguistique.

"- A la fin, il m'a semblé que le climat de confiance que je m'efforce d'établir avec le stagiaire s'était renforcé. Cela m'a satisfait. Je pense en effet qu'il est indispensable de créer une atmosphère de confiance pour que nos objectifs de formation soient atteints."

Résultats à moyen terme

Concernant ses *objectifs personnels*, le participant 1 pense les avoir atteints. Il relève que le "climat d'échange" était bon et que l'expérience qu'il a vécue avec le stagiaire (K1) a dû stimuler ce dernier à donner plus de sa personne. Et ceci a sans doute eu une incidence sur les *objectifs de formation* que le participant juge ainsi :

"- Son attitude au séminaire a été plus positive, sa participation plus active. Si au départ certains de ses collègues stagiaires ont pu le trouver 'touriste', il ne nous a plus du tout donné cette impression à la suite des entretiens réalisés avec lui;

"- il s'est plus investi dans la préparation de ses leçons, qui sont maintenant plus soignées et plus réfléchies;

"- il a pris conscience de l'importance de l'expression orale chez les élèves de 5ème et du plaisir qu'ils retirent. C'est d'ailleurs sur ce thème qu'il a porté sa réflexion dans son travail personnel."

Techniques de programmation neuro-linguistique

Le participant 1 cite les techniques qu'il cherche à appliquer :

"- La *théorie des objectifs** : elle me permet de fixer des objectifs pour chaque stagiaire, individuellement. J'ai saisi l'importance d'une suite précise et logique pour la formation du stagiaire. J'en suis plus capable maintenant. Je l'utilisais déjà en classe, mais maintenant de manière plus structurée. Surtout pour les classes difficiles;

"- le *méta-modèle** m'aide à dédramatiser certains conflits : il permet de moins culpabiliser, puisque je peux acquérir plus d'objectivité, de distance et de recul;

"- les *niveaux logiques** et la *carte du monde** me permettent de mieux comprendre les autres, de mieux les accepter tels qu'ils sont et avec leurs différences (élèves-famille-collègues);

"- la *synchronisation** : j'ai réalisé que je le faisais intuitivement, mais pas toujours, pas avec tout le monde et pas quand il faudrait ! Extrêmement utile : à développer... Et pour y arriver, je dois encore

apprendre à mieux *calibrer** afin de mieux transmettre mon message aux autres !"

Bilan global

Le participant 1 indique que "le bilan est tout à fait positif :

"- J'ai toujours pensé que la *formation* était nécessaire ici, au SPES, et je l'ai toujours demandée. Je suis pleinement satisfait du cours qui nous à été offert ici depuis trois ans. Les thèmes abordés étaient utiles et nécessaires pour nous, formateurs;

"- la *démarche* précise du cours et le *programme* extrêmement bien défini sur l'année, les fiches de travail⁴³⁰ distribuées soutenant et conduisant l'enchaînement des étapes;

"- le *travail d'équipe*, avec quelques collègues étaient des moments privilégiés et riches qui permettent l'échange de propos sur notre pratique de psychopédagogue et la mise en situation de notions de base acquises pendant ces trois dernières années;

"- le *climat de confiance* dans le petit groupe que nous étions a permis un travail régulier, sérieux, que la conduite sûre et efficace du formateur et l'engagement des membres encourageaient;

"- *conclusion* : les notions de programmation neuro-linguistique me deviennent plus familières, je les applique peu à peu et j'ai envie de développer encore plus ce sujet...

"Cet apprentissage m'est bénéfique et efficace. Il devrait être mis à la disposition de tout enseignant."

Résultats du participant 2

Les objectifs de formation de départ

A la fin septembre, début octobre 1994, les objectifs du participant 2 sont formulés ainsi :

"- Améliorer mon écoute des stagiaires en situation d'entretien;

"- diversifier mon observation durant les entretiens (aller au delà des mots);

"- passer de l'intérêt théorique pour la programmation neuro-linguistique à l'essai en situation."

Les objectifs de formation après la préparation de l'entretien

Le participant 2 souhaitait viser, comme *objectifs personnels* :

- favoriser la recherche par le stagiaire de ses propres solutions avant de proposer ses "outils" favoris;

⁴³⁰ Cf. l'annexe 9 à ce sujet.

- accepter des solutions proposées par le stagiaire qu'il n'avait pas prévues et qui pourraient même être moins efficaces, "plus lentes", que celles qu'il aurait lui-même pu suggérer;
- faire plus confiance au stagiaire;
- faire face à la peur de se sentir inutile s'il adoptait un rôle plus passif.
- s'accorder sur le plan postural pour qu'il se sente à l'aise pour s'exprimer et accepte de poursuivre la démarche.

Par rapport au stagiaire, le participant 2 cherchait à :

- l'aider à réaliser que le début de sa leçon⁴³¹ pouvait être poursuivi sans que cela "charge" trop son programme et donc l'encourager à poursuivre dans ce sens;
- lui donner des signes positifs par rapport au chemin déjà fait.

Résultats immédiats

En tant que *formateur* tout d'abord, le participant 2 considère, suite à la réalisation de l'entretien avec son stagiaire que "le stagiaire est plus réceptif lorsqu'il est *demandeur*⁴³² et paraissait plus en confiance. Par contre, par moment, ma position en retrait m'a fait le laisser tourner en rond trop longtemps."

Sur un plan *personnel*, le participant 2 juge que "c'était un essai difficile par moment, je devais me retenir d'intervenir, je perdais de ma rapidité d'esprit⁴³³, je me sentais passif. Mais j'étais aussi heureusement surpris de voir qu'il trouvait plus de solutions que j'avais imaginé. Par ailleurs, m'accorder sur le plan postural était assez simple par moment."

Résultats à moyen terme

Le participant 2 ne distingue pas ici le plan personnel et celui de formateur : "pour moi, les deux niveaux se mélangent. J'ai l'impression (grâce aussi aux vidéos d'entretiens de mes collègues) d'aller un peu plus *droit au but* dans mes entretiens en général, et de mieux voir ce qui est important pour cet entretien-ci. J'ai pu accepter de me laisser filmer dans un jeu réel ce qui était un grand pas pour moi. La complicité avec la stagiaire s'est développée, elle a pu me parler de situations difficiles."

⁴³¹ Il s'agissait en l'occurrence d'une leçon de langue. Le stagiaire avait tenté d'introduire, comme il le lui avait été suggéré en cours, des activités plus dynamiques en début de leçon en favorisant la participation active des élèves.

⁴³² C'est-à-dire que le participant, de par son attitude d'écoute et de non intervention immédiate, a permis au stagiaire de lui laisser prendre l'initiative de se poser des questions et de formuler des demandes.

⁴³³ A propos des étapes de l'apprentissage, cf. Bandura (1980).

Techniques de programmation neuro-linguistique

Le participant 2 signale utiliser dans ses activités professionnelles de formateur la *stratégie des objectifs** et il pense pouvoir encore beaucoup tirer de cette théorie. Par ailleurs, le participant relève que son observation de la posture des gens⁴³⁴ s'est intensifiée et qu'il prend plus de temps avant de dire ce qu'il a à dire.

Bilan global du participant 2

"Pour moi, cette démarche est importante car je n'ai jamais appris en lisant 'seulement'. J'ai besoin de faire et de faire en confiance, ce qui était le cas ces deux dernières années dans ce groupe de formation. Comme formateur dans ma didactique, j'ai peu l'occasion de partager mes activités professionnelles, alors la confrontation à d'autres que j'ai rencontrée ici a été très positive pour moi. Dans une institution aussi 'ouverte' que cette institution, ces moments d'échanges sont très structurants. De plus, le passage du grand groupe⁴³⁵ de formation au petit groupe a été important pour moi en terme d'implication."

Résultats du participant 3

Les objectifs de formation de départ

De manière générale, le participant 3 vise une meilleure conduite des entretiens avec les stagiaires. Plus précisément, il souhaite mettre en priorité l'amélioration de sa capacité à formuler, à communiquer, à faire s'approprier au stagiaire des objectifs de formation.

Les objectifs de formation après la préparation de l'entretien

Sur le *plan personnel*, le participant 3 a cherché à favoriser un bon contact avec le stagiaire en commençant l'entretien par un commentaire positif de la leçon et en favorisant son écoute, notamment au sujet des craintes que le stagiaire avait formulées en fin de leçon.

Par rapport au stagiaire, le participant 3 souhaitait amener le stagiaire à discuter certains de ses choix didactiques, comme la longue introduction en début de cours et le flou laissé autour de la question de l'évaluation de l'activité que les élèves devaient réaliser. Par ailleurs, il souhaitait

⁴³⁴ Cf. la *calibration** posturale ou visuelle.

⁴³⁵ Les deux premières années de formation étaient suivies par un groupe d'une quinzaine de participants.

également relever la question des *canaux perceptifs*⁴³⁶ privilégiés par le stagiaire dans son enseignement (ce dernier n'utilise pas le tableau noir pour effectuer, par exemple, des graphiques explicatifs).

Résultats immédiats

Le participant 3 note que l'obligation qu'il a ressentie en effectuant la démarche de préparation et de confrontation avec ses collègues qui a suivi le visionnement de la leçon de son stagiaire, ainsi que les justifications des intentions et des buts qu'il a envisagés, l'ont poussé à augmenter le niveau d'exigence par rapport à ce qu'il pratiquait auparavant. Ceci dit, cette façon nouvelle de faire a été perçue par le stagiaire. P3 cite : "Cette fois-ci, je voyais bien où tu voulais en venir." Et le stagiaire d'ajouter : "Tu n'aurais pas pu faire un entretien comme celui-là s'il n'y avait pas eu les autres entretiens avant." Le participant 3 ajoute à ces dires le commentaire suivant : "Il faut comprendre que l'établissement d'une bonne relation s'est effectuée à partir d'entretiens moins préparés et de séances de didactique, ce qui a permis le déroulement favorable de cet entretien qui a été ressenti comme trop préparé."

Résultats à moyen terme

Le travail effectué dans ce groupe de recherche-formation a entraîné pour le participant 3 :

- "- Une meilleure perception de l'interlocuteur à partir de ses attitudes;
- "- une meilleure prise en compte de mes propres attitudes et un meilleur contrôle de celles-ci (je pense à la synchronisation en particulier);
- "- à mieux adopter une position décentrée dans mes relations;
- "- à un peu mieux formuler mes propres objectifs et ceux que je propose aux stagiaires."

Techniques de programmation neuro-linguistique

A ce propos, le participant 3 indique :

- "- il existe des outils qui facilitent la communication, ils m'ont été décrits et j'ai tenté de les utiliser;
- "- le manque de maîtrise de ces outils a provoqué une crispation de mon attitude lors de l'entretien- test;

⁴³⁶ Si l'on accepte l'idée que les individus (les élèves aussi) codent et décodent la réalité au moyen de différents canaux perceptifs, une des conséquences pour l'enseignant est de varier en terme perceptif (visuel, auditif, kinesthésique) son enseignement de manière à favoriser la réception de son message par un plus grand nombre d'élèves.

"- j'ai un doute, non pas sur l'utilité de l'outil programmation neuro-linguistique, mais sur ma disponibilité à en acquérir la maîtrise, compte tenu de l'ensemble de mes intérêts, tant privés que professionnels, et de l'engagement qu'ils impliquent."

Bilan global

Au plan méthodologique, il paraît difficile au participant 3 de "tirer des conclusions mêmes partielles du travail effectué dans le groupe de recherche-formation sur les entretiens avec les stagiaires : en dernier ressort, la bonne mesure serait d'en estimer l'impact sur les élèves en termes d'acquisitions de savoirs, de bien-être,... ce qui semble bien difficile. J'ai cependant une certitude : le fait de pratiquer une approche inspirée de la programmation neuro-linguistique avec les stagiaires les incite à prendre en compte le non-verbal, la synchronisation, dans leurs relations avec leurs élèves. Je ressens comme un apport essentiel le travail du groupe de formateurs sur la préparation des entretiens à partir des enregistrements vidéo des leçons." Par ailleurs, le participant 3 signale que le regard des autres membres du groupe sur son travail l'a incité à plus s'impliquer car il avait envie "que ce soit bien". La mise en pratique lui a fait aussi apparaître une envie de poursuivre sur le plan de la formation.

Résultats du participant 4

Les objectifs de formation de départ

Le participant 4⁴³⁷ avait écrit en septembre 1994 qu'il avait le sentiment de manquer de dynamisme et de fonctionner sans formation et sans ligne de conduite. Il avait l'impression qu'il pourrait donner plus et que les stagiaires en retireraient davantage. Il avait aussi une envie de se sentir plus efficace et de lutter contre l'ennui et la routine. Ses objectifs visaient :

- à être capable de mettre en pratique les informations nouvelles issues du groupe de recherche-formation, ceci dans une perspective de dynamisme et de plus grande écoute de l'autre;
- à comprendre la relation pédagogique et les phénomènes d'apprentissage, ceci dans une recherche d'ouverture personnelle et de cohérence entre le discours et les actes.

⁴³⁷ Contrairement à ses autres collègues qui sont formateurs au SPES depuis de nombreuses années, P4 n'a que quelques années d'expérience dans cette fonction.

Résultats à moyen terme⁴³⁸

Le participant 4 livre quelques remarques générales sur les acquis dus à sa participation au groupe de recherche-formation :

"- Suite à une visite, j'essaie de réfléchir aux points importants de la leçon et de dégager quelques lignes directrices sans me référer au déroulement linéaire de la leçon : c'est-à-dire que je discute avec le stagiaire dans un premier temps sans regarder mes notes pour ne pas rester sur les détails uniquement;

"- j'essaie de débiter l'entretien à partir de ce que m'amène le stagiaire; mais c'est parfois difficile quand il n'a rien à dire ou qu'il pense que tout va bien, en contradiction avec mon opinion;

"- j'ai encore plus l'impression maintenant qu'il faudrait apprendre à faire des entretiens et que cela ne s'improvise pas;

"- j'ai vu, avec les entretiens présentés par les collègues, l'intérêt de donner au stagiaire des indications précises à suivre pour la suite. Je me rends compte que je ne suis pas assez directif pour le moment;

"- j'ai pris conscience de manière beaucoup plus précise de l'importance des divers canaux de communication et de la nécessité d'insister auprès des stagiaires de les utiliser tous durant les cours (pour moi aussi du reste !);

"- j'ai été confirmé dans l'idée, après l'exercice réalisé dans ma classe, que d'être filmé est un apprentissage très formateur;

"- mes objectifs futurs pourraient être les mêmes qu'en septembre, car je n'ai pas du tout le sentiment de les avoir atteints et je pense pouvoir encore faire des progrès dans ces directions."

Techniques de programmation neuro-linguistique

Le participant 4 affirme : "Il m'est encore difficile d'utiliser ces techniques systématiquement. Par moment, en classe ou dans un cadre privé, j'essaie de penser à l'une ou à l'autre technique, comme par exemple, fixer un projet pour les élèves, essayer de m'accorder ou non à l'autre consciemment, utiliser les différents canaux perceptifs... Mais je ne peux encore en tirer aucune conclusion sur leur efficacité ou non."

Bilan global

Le participant 4 déclare : "J'ai eu beaucoup de plaisir à travailler cette année dans ce petit groupe très amical et j'ai l'impression d'avoir

⁴³⁸ Le participant 4 n'a pas réalisé cette année d'entretiens avec un stagiaire selon les modalités de notre démarche. Il a, par contre, été filmé dans sa classe par (P3) pour pouvoir réaliser un entretien simulé d'entraînement, au début de la recherche.

progressé. C'était des lundis matins où il se passait quelque chose de constructif et de positif. De plus, ces rencontres nous permettaient d'avoir un espace pour réfléchir. Les échanges entre les formateurs de diverses disciplines pour un même objectif général sont très riches, ainsi que l'œil extérieur du psychopédagogue. Ce type de travail me semble important et à la limite tous les formateurs devraient s'y mettre !

"Je souhaite vivement que cela continue dans un cadre analogue (soit un petit groupe de quatre ou cinq personnes) qui permet d'échanger concrètement. J'aimerais cette fois arriver à réaliser moi-même un entretien."

4.4.7. Synthèse et analyse des résultats

a) A propos des objectifs de formation de départ

Avant d'effectuer la synthèse des résultats de ce chapitre se pose la question du contexte dans lequel s'insère la recherche-formation suivie par les participants. J'ai décrit plus haut (cf. sections 4.4.1 & 4.4.2) comment les formateurs ont été amenés à suivre cette formation et j'ai décrit une partie du fonctionnement de l'institution de formation en ce qui concerne la pratique des visites de stagiaires. Une analyse plus poussée de la formation de départ et continue des participants, de leur motivation à devenir formateurs, des critères retenus par l'institution qui ont présidé à leur engagement, de leurs conditions de travail, etc. serait sans doute nécessaire pour mieux situer leurs objectifs. Cependant, faute d'éléments à ces sujets⁴³⁹, je ne peux, concernant les quatre participants du projet, relever que, en plus des informations concrètes mentionnées en notes, quelques éléments importants afin de mieux situer leur contexte professionnel.

Tout d'abord, il s'agit d'enseignants secondaires chevronnés qui ont une longue expérience de l'enseignement principalement auprès d'élèves de niveau pré-gymnasial et qui sont reconnus par leurs pairs et par les responsables pédagogiques comme très compétents dans leur domaine. Ajoutons qu'ils sont, en majorité, formateurs de futurs maîtres de secondaire depuis de nombreuses années et qu'ils participent de manière active au développement de leur didactique de branche par des recherches personnelles ou en équipe et par des formations spécifiques.

⁴³⁹ Cf. à ce propos la recherche effectuée par le Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques (Chiesa, Péciat & Strub, 1995) qui présente l'image du métier d'enseignant chez les formateurs du canton de Vaud.

La lecture des objectifs de départ des quatre participants fait ressortir deux axes d'intérêt, celui de l'amélioration de la tenue des entretiens et celui de l'articulation entre la théorie et la pratique. Pour le premier axe, les participants précisent qu'une amélioration, une meilleure efficacité des entretiens avec les stagiaires passe par une meilleure écoute, une meilleure observation et souhaitent de ce fait acquérir des capacités allant dans ce sens. En ce qui concerne l'axe de l'articulation théorie-pratique, les participants éprouvent le besoin de vérifier et d'intégrer les concepts et les techniques de communication étudiés ensemble en les appliquant à une situation professionnelle concrète, celle de l'entretien.

Il ressort également de la formulation de ces objectifs le souci de mieux réaliser les entretiens, d'être plus utile aux formés, de leur apporter plus. Ces éléments me semblent intéressants à développer; ils touchent la question du rôle du formateur : qu'attendent de lui l'institution et le formé ? Dans le même ordre d'idée, se pose aussi la question de l'évaluation de ses interventions : qui peut lui dire que son action est adéquate ou non ? Et quels sont les critères qui peuvent présider à cette évaluation ? Enfin, ce type d'objectifs soulève une problématique d'éthique professionnelle : quelles sont les limites qu'il peut ou qu'il doit se donner lorsqu'il a pour objectif, "dans l'intérêt" du stagiaire, de changer l'une des attitudes de ce dernier ou l'un de ses comportements (par exemple, lorsqu'un stagiaire ne partage pas les mêmes vues méthodologiques que le formateur ou lorsqu'il peine à s'imposer dans sa classe) ?

b) A propos des objectifs de formation après la préparation de l'entretien

Les buts principaux destinés aux stagiaires ont été de l'ordre de la prise de conscience d'attitudes et de comportements en classe ou de la remise en question des options didactiques retenues par le stagiaire.

Sur le plan personnel, les formateurs visaient pour eux-mêmes à laisser plus d'espace à la parole du stagiaire, à permettre une démarche qui parte des besoins exprimés par les stagiaires et à favoriser un bon contact (cf. à ce propos la notion de *synchronisation**).

Il est intéressant de relever la situation difficile et ambiguë que rencontrent souvent les formateurs et qui apparaît ci-dessus : d'une part apporter un regard extérieur se référant à une norme (ce qu'il convient le mieux de faire) sur le fonctionnement du maître dans sa classe et, par ailleurs, chercher à ce que l'apprenant fasse ses expériences sans trop prendre de risques pour lui-même et pour ses

élèves. Qu'il soit ensuite capable de les évaluer, d'en tirer des conclusions et qu'il puisse, si nécessaire, faire des demandes à son formateur en fonction de besoins nouveaux mis à jour. D'un côté il s'agit d'intervenir, de l'autre de laisser-aller ou de faire confiance.

La question de la stratégie choisie qui permettra la réalisation des aspects antagonistes de ces objectifs a été largement débattue lors de nos rencontres. Nous avons vu que la première étape empruntée par l'ensemble des formateurs est de favoriser une bonne relation. L'hypothèse qui laisse entendre qu'une "bonne relation" entre formateur et formé favorisera la formation de ce dernier s'appuie sur deux présupposés importants à mentionner ici : le premier est qu'il est plus avantageux pour les deux parties en présence de travailler dans un contexte relationnel où chacun accepte le rôle et les compétences de l'autre par opposition à un contexte relationnel où ce n'est pas le cas et où un conflit sur l'acceptation des positions relationnelles de chacun est ouvert⁴⁴⁰. Le deuxième présupposé est qu'il est plus adéquat pour le formé de construire une réflexion à partir de ses propres observations, de l'auto-analyse de son fonctionnement situant par-là même ce qui le préoccupe et ce qu'il est prêt à envisager, plutôt que de lui imposer des observations et des analyses qui sont trop éloignées de ce qu'il est capable de recevoir à un moment donné de sa formation.

c) A propos des résultats immédiats

En tant qu'ils sont formateurs, les résultats semblent positifs dans le sens où ils mentionnent que les stagiaires ont, suite à l'entretien, évolué au niveau de prises de conscience, et surtout sur le plan de la confiance manifestée au sein de la relation de formation.

Sur le niveau personnel, les formateurs ont éprouvé des difficultés à maintenir les choix stratégiques qu'ils s'étaient fixés, notamment à propos de l'attitude consistant à laisser l'autre s'exprimer d'abord, à ne pas apporter immédiatement des solutions, et à guider ce type de dialogue (par exemple, l'expression : "J'ai trop longtemps laissé le stagiaire tourner en rond" est mentionnée à plusieurs reprises par les formateurs).

Concernant ces derniers résultats, il me semble assez naturel qu'apparaissent les difficultés relevées par les formateurs. Ils se

⁴⁴⁰ Je renvoie le lecteur à ce propos aux notions de structures de relations complémentaire et symétrique développées par le courant de l'approche systémique. Cf., par exemple, Marc et Picard (1984) et Watzlawick (1972). Cf. également la section 3.1.2.

trouvent eux-mêmes dans une situation d'apprentissage puisqu'ils modifient consciemment leurs attitudes lors de l'entretien et que, de ce fait, comme tout apprenant, ils sont gênés par la nouveauté introduite qui provoque des réactions nouvelles de la part du stagiaire. D'autre part, nous pouvons relever que les formateurs effectuent des tentatives de guidage d'entretien qui révèlent soit de trop grandes rigidités vis-à-vis de l'objectif de ne pas intervenir en premier (par exemple : "Ma position en retrait m'a fait le laisser tourner en rond trop longtemps"), soit des errements à propos des prises de décision à effectuer dans un contexte de guidage de dialogue (par exemple : "J'avais du mal à savoir si je devais l'interrompre ou non"). Les manifestations signalées par les formateurs semblent correspondre à des phases typiques d'apprentissage par essais et erreurs⁴⁴¹.

d) A propos des résultats à moyen terme

Les formateurs qui se prononcent à propos de l'évolution des stagiaires dans leur formation signalent que ces derniers ont manifesté un engagement plus approfondi dans leur apprentissage et que les effets bénéfiques ont débordé le cadre du travail de la recherche puisque les formateurs parlent, par exemple, de la "complicité" qui s'est développée avec un stagiaire et de la réalisation du travail personnel de fin d'année d'un stagiaire portant sur une difficulté mise à jour durant les entretiens signalés plus haut.

Le bénéfice à moyen terme de cette activité de recherche-formation est relevé par les formateurs dans le sens où ils signalent que les acquis concernant les guidages d'entretiens (*synchronisation**, position décentrée, *formulation d'objectifs**) ont été mis à profit auprès d'autres entretiens de stagiaires.

Un formateur indique qu'il perçoit dans l'attitude du stagiaire une prise en compte à moyen terme de l'application des techniques de communication (prise en compte du mode non-verbal des élèves, *synchronisation** avec eux) au niveau de la relation dans la classe.

Un formateur mentionne avoir pris conscience de la difficulté qu'il y a à mener ce type d'entretien et vise à poursuivre cet apprentissage l'année scolaire prochaine.

⁴⁴¹ Cf. à ce propos Bandura (1980) et en particulier la section 3.1.3. de la thèse réservée à l'approche systémique et l'apprentissage.

e) A propos des techniques de programmation neuro-linguistique

Concernant l'utilisation de techniques de communication issues de la programmation neuro-linguistique, les formateurs mentionnent qu'ils les ont intégrées en bonne partie dans leur pratique de formateur. Deux d'entre eux signalent toutefois que l'investissement demandé pour leur acquisition les empêche d'appliquer sereinement, en situation de formation, toutes les techniques abordées ensemble. Cette dernière nuance me semble assez compréhensible dans la mesure où l'application des techniques acquises ensemble ces dernières années n'a été exercée, dans l'activité de recherche, qu'à une seule reprise par chaque formateur, et avec un seul stagiaire. Il va de soi que l'application de ces techniques devra être effectuée à de nombreuses reprises avant de pouvoir parler d'acquisition effective.

f) A propos du bilan global

Le bilan global tel qu'il apparaît à la lecture des commentaires des formateurs est positif. Les participants relèvent en particulier l'importance de la *confiance* qui se dégageait du petit groupe de recherche. Cette dernière a été mentionnée comme essentielle à l'implication personnelle que requiert ce type d'activité qui consiste à montrer aux autres comment chacun effectue réellement en situation son travail avec un stagiaire (cf. la visite d'un collègue et le film vidéo d'un entretien qui est discuté par l'ensemble du groupe)⁴⁴².

Le deuxième aspect positif relevé concerne la possibilité donnée d'appliquer pratiquement des notions théoriques ou techniques à un contexte précis, celui de l'entretien.

Les quatre formateurs envisagent de poursuivre cette démarche et se sont d'ailleurs inscrits à un nouveau groupe l'année scolaire prochaine.

⁴⁴² A ma connaissance, ce type d'activité, à savoir la recherche-formation sur la conduite d'entretien avec des stagiaires en situation réelle, est inédite dans cette institution.

g) Résultats et objectifs de la recherche-formation

A propos des objectifs méthodologiques

Je me réfère pour ce chapitre aux quatre phases proposées par Faingold (1993 a) pour décrire une formation continue :

Préparation de l'action pédagogique (conception)	Situation pédagogique mise en œuvre et prise d'information (observation)	Analyse et évaluation (détour réflexif sur l'action)	Reprise (variation et retour à l'action)
--	--	--	--

Même si, dans la succession des étapes de la Démarche (cf. la section 4.4.4 et le schéma qui y figure), les phases n'apparaissent pas toujours aussi nettement que dans le schéma de référence ci-dessus, je vais m'efforcer de reprendre ces quatre phases pour présenter les éléments-clés de la méthode suivie :

1. La préparation de l'action pédagogique

Elle a été plus importante, en terme de temps, qu'initialement prévue dans le projet (cf. les annexes 5 et 6). A cela, deux explications :

- La première concerne le temps qui a été nécessaire au groupe pour s'approprier le projet, c'est-à-dire pour s'inscrire aussi bien personnellement, en fonction de ses propres buts de formation, que du point de vue de la constitution du groupe. Le fonctionnement du groupe de recherche-formation a fortement différé des groupes de formation antécédents auxquels étaient habitués les participants durant les deux dernières années. En effet, les buts et la démarche choisis imposaient aux participants de s'impliquer, non plus uniquement sur un plan personnel, où chacun peut ne laisser apparaître, lors d'exercices d'application, de manière contrôlée, que ce qu'il veut bien montrer. Ce qu'a demandé ce projet était de s'impliquer personnellement dans le cadre de sa profession, autrement dit de montrer aux autres collègues formateurs la façon dont chacun travaille, ce qui, comme déjà signalé, n'est pas une pratique courante dans cette institution. Il s'est donc déroulé une période faite de discussions, d'exercices préparatoires (simulations d'entretien, essais techniques, etc.) qui m'étaient apparus, dans un premier temps, comme des formes de résistance du groupe à

entrer dans le projet et qui me sont apparues ensuite comme une adaptation nécessaire de chacun et du groupe à l'entrée en matière.

- La deuxième explication touche également à la prise en compte d'un élément nouveau à intégrer pour chacun, à savoir le travail en termes de partenariat et de contrat avec un stagiaire dans une perspective de recherche. De plus, les formateurs se trouvaient dans la situation inédite de devoir faire la demande individuelle de satisfaire un besoin personnel de formation à un stagiaire à qui il est généralement demandé soit d'exprimer ses propres besoins de formation, soit de se conformer à une démarche didactique précise.

En fin de compte, la longue préparation de mise en route du projet s'est avérée essentielle pour la réalisation de la phase suivante. En effet, le temps pris à peaufiner des objectifs personnels, à mieux se connaître, à identifier les stagiaires avec qui l'on pourrait travailler dans l'optique du projet, à mettre au point les détails d'organisation a permis sans doute de faciliter les activités suivantes puisque les phases ultérieures se sont déroulées relativement vite et de manière efficace.

2. La situation pédagogique mise en œuvre et la prise d'information

Elle s'est accomplie, pour rappel, selon les étapes suivantes :

- a) prise de contact avec le stagiaire et contrat de formation passé avec lui;
- b) visite du stagiaire dans sa classe par deux formateurs (dont l'un filme la leçon et l'autre, le formateur responsable du stagiaire, prend des notes);
- c) la cassette vidéo de la leçon circule auprès des participants du groupe de formation-recherche;
- d) le groupe analyse, commente la leçon observée à partir des objectifs que le formateur responsable prévoit de réaliser et dans la perspective du futur entretien entre ce dernier et le stagiaire visité;
- e) l'entretien entre le formateur et le stagiaire a lieu et est filmé (caméra fixe);
- f) la cassette vidéo de l'entretien circule dans le groupe;
- g) une rencontre est organisée autour de la réalisation de l'entretien et les participants la comparent avec les objectifs de départ du formateur responsable. De nouveaux objectifs, de nouvelles actions sont envisagées;
- h) lors de rencontres suivantes, le formateur responsable donne des informations sur la suite de son action auprès du stagiaire et sur l'évolution de ce dernier.

Notons que la deuxième phase qui nous intéresse ici concerne trois situations pédagogiques signalées par les étapes a), b) et e) (je reviendrai plus bas sur les autres étapes). Elles sont de natures

différentes : l'étape a) concerne uniquement le stagiaire et le formateur responsable. Elle est destinée à préciser le contrat de formation et n'est pas filmée; seul le formateur responsable rapporte cette entrevue qui ne fait d'ailleurs pas l'objet de longs commentaires. L'étape b) est filmée par un collègue formateur qui est en même temps observateur direct de la leçon. Le formateur responsable, lui, prend des notes au fond de la classe. Ces pratiques sont destinées à alimenter le contenu de l'étape e). Cette dernière est filmée par une caméra fixe, sans autre observateur que les deux acteurs mentionnés. Au vu des résultats obtenus, les façons différentes dont ces trois situations ont été abordées se justifient. Il paraît peu adéquat d'introduire à l'étape a) une caméra et la présence d'un témoin supplémentaire pour cette partie négociée. D'autant plus que nos objectifs ne portaient pas sur la partie "réalisation d'une négociation de départ avec un stagiaire", mais essentiellement sur l'étape e), concernant "le guidage de l'entretien en vue de remédiations et d'échanges à partir d'observations". Tout au plus aurait-il été intéressant de demander au formateur responsable de tenir un carnet de bord où il aurait consigné ses notes dès les premiers échanges. L'observation particulière de la deuxième étape, filmée par un collègue, se justifie dans la mesure où il n'est pas aisé de filmer soi-même une leçon et de tirer parti en même temps de la situation d'observation. Il est en effet plus facile de prendre des notes lorsque l'on est assis au fond de la classe. De plus, les observations du formateur-cadreur ont aussi été précieuses. En ce qui concerne l'étape e), nous nous étions posé la question d'y introduire également un formateur-cadreur, mais ce dernier nous est apparu superflu dans la mesure où les entretiens sont relativement statiques du point de vue cinématographique. La présence d'une tierce personne aurait sans doute alourdi la situation : le stagiaire aurait pu, dans ce cas, se sentir en situation de "tribunal", face à deux formateurs; et le formateur aurait pu ressentir une pression vis-à-vis de son collègue-observateur.

Une étape supplémentaire, dans une perspective d'amélioration de la méthode, pourrait être introduite. Elle consisterait, après un certain temps, à retourner en classe avec le même dispositif que celui aménagé à l'étape b) de manière à observer les effets de l'entretien réalisé au point e).

3. L'analyse et l'évaluation

Elles concernent les étapes c), d) et g), h). Les deux dernières étapes citées peuvent aussi être considérées comme une *reprise* et seront abordées au point 4 ci-dessous.

Au point c), l'analyse et l'évaluation ont été effectuées individuellement. Chaque membre du groupe, formateur compris, a "visionné" l'enregistrement vidéo chez lui et a préparé l'analyse commune. L'objectif de cette activité était d'une part de prendre connaissance du contenu de la cassette enregistrée (sujet de la leçon, acteurs, comportements, événements particuliers, etc.) et d'autre part de repérer des éléments qui semblaient pouvoir alimenter un futur entretien. Cette étape d'analyse individuelle n'a pas été préparée, dans le sens où chacun a relevé des éléments en fonction de critères qui lui étaient propres.

Ce point pourrait être revu, et, dans la perspective de la poursuite de ce projet, nous pourrions envisager d'effectuer un travail de lecture de documents vidéo et de constituer une grille d'analyse, c'est-à-dire d'élaborer des critères d'observation en fonction des objectifs de formation des participants et d'instruments d'observation acquis en formation (par exemple, qu'en est-il de la *calibration** des acteurs ? De leur *synchronisation** ? Etc.).

L'évaluation et l'analyse opérées durant l'étape d) ont occupé la première partie de la rencontre avec le groupe de recherche-formation. Il s'agissait, parfois images vidéo à l'appui, de ressortir les éléments que les participants avaient repérés. En tenant compte des données relevées lors de la leçon analysée, le participant, répondant de la formation du stagiaire filmé, formulait les buts qu'il allait viser dans le futur entretien. La deuxième partie de la séance a été consacrée à la préparation de l'entretien. Il s'agissait de trouver par quels moyens ou par quelles stratégies le participant-formateur atteindrait ses objectifs. Cette préparation s'est effectuée sous forme de discussion de l'ensemble du groupe à partir des demandes, questions ou besoins exprimés par le participant concerné par l'entretien (cf. aussi à ce propos les objectifs individuels ci-dessous).

4. La reprise et le retour à l'action

Suite à l'entretien (cf. étape e), les membres du groupe ont eu la possibilité de prendre connaissance du contenu de la cassette individuellement (cf. étape f). La consigne de visionnement donnée était, comme lors de l'étape c), de préparer la rencontre suivante du groupe destinée à analyser, à évaluer et à préparer la suite du travail du participant concerné. La différence cette fois-ci était que les formateurs connaissaient les objectifs visés et les moyens prévus par le collègue filmé avec un stagiaire.

L'étape g) a permis de faire le point sur l'entretien réalisé, c'est-à-dire de vérifier si la stratégie prévue a conduit à rejoindre les buts poursuivis par le participant concerné. Des demandes, propositions, questions ont été faites dans une perspective de poursuite du travail du participant en fonction de nouveaux buts apparus après l'évaluation.

Je termine ce chapitre en précisant le rôle assumé par chacun dans ce que je peux présenter comme une construction méthodologique, dans le sens où des étapes ont été introduites en fonction de différents paramètres issus de l'expérimentation même. En effet, des imprévus nous ont imposé de modifier parfois l'agencement et le contenu des étapes de la démarche planifiée initialement.

Le participant présentant un stagiaire (signalé participant-sujet par la suite), a eu pour tâche, outre de définir un objectif personnel de formation et des objectifs de formation à l'intention du stagiaire⁴⁴³, d'élaborer des moyens destinés à rejoindre les buts fixés et mis en œuvre lors d'un entretien. Le participant a, durant cet exercice, été amené à défendre et à remettre en question certaines de ses positions, à expérimenter et à acquérir certains comportements et à développer des compétences en matière de guidage et d'observation d'entretien.

Le groupe des participants qui secondait le participant-sujet dans sa démarche a assumé des tâches variées : celles d'interroger, de relever parfois des incohérences, d'observer, d'analyser, d'évaluer, de proposer des alternatives, de servir de partenaire d'intervention (cadreur et observateur), d'apporter un soutien.

Par ailleurs, le groupe des participants a accumulé une expérience dans le guidage et l'observation d'entretien en accompagnant dans leur démarche les collègues lorsqu'ils tenaient le rôle de "participant-sujet".

⁴⁴³ Il s'agit ici, pour le formateur, d'avoir une ligne, une perspective de formation construite et définie en fonction des observations faites en classe et lors des entretiens effectués avec le stagiaire. Ce dernier est invité à formuler pour lui-même des objectifs de formation qui pourront être d'ailleurs différents de ceux envisagés par le formateur. La distance entre les deux objectifs est évaluée par le formateur et il pondérera l'urgence ou non de rejoindre les premiers avant les deuxièmes ou les deuxièmes avant les premiers en fonction de critères allant de la bonne marche d'une classe à l'apprentissage effectif des élèves, en passant par le "confort" du stagiaire à assumer sa tâche. Objectifs, critères et moyens font l'objet de clarifications, de discussions et de négociations entre les deux partenaires. La démarche présentée ci-dessus peut être considérée comme un cas de figure idéal. Si les participants ont, en bonne partie, suivi cette démarche, il n'est pas certain que, de manière générale, cette pratique ait cours pour l'ensemble des formateurs de l'institution.

Pour ce qui me concerne, mes fonctions ont été d'organiser l'ensemble de la démarche de chacun et du groupe⁴⁴⁴, d'introduire les éléments de formation nécessaires à la réalisation de certains objectifs ou à la mise en œuvre de certains moyens, de superviser les tâches décrites ci-dessus par le groupe vis-à-vis du participant-sujet, d'évaluer avec le groupe et chaque participant les résultats obtenus en fonction des buts visés.

Une particularité de mon rôle, non prévue au départ, a été de laisser, à plusieurs occasions, le groupe travailler "seul" à partir de fiches de travail. Comme déjà signalé, pour des raisons d'organisation internes à l'institution, je m'occupais, en parallèle, en plus de ce groupe de recherche-formation, d'un deuxième groupe de formateurs qui suivaient un enseignement de base sur les techniques de communication. Il est à relever que cette façon d'animer s'est avérée fort intéressante en ce sens que le groupe a gagné en autonomie, s'est pris en charge, a véritablement pris des initiatives de formation en fonction de besoins révélés en cours de travail. Je me suis rendu compte que ce changement de fonctionnement et que ses conséquences pratiques répondaient à une nécessité : le groupe et moi fonctionnions, jusqu'au début de ce travail de recherche, dans une structure relationnelle d'apprenants-enseignants. Autrement dit, les années précédentes de formation, où mon rôle était d'amener des concepts, des techniques de communication et les collègues-apprenants d'acquiescer ces connaissances, nous avions installé un mode de fonctionnement où je prenais la plupart des initiatives et gérais l'ensemble du groupe et où les apprenants me suivaient en grande partie⁴⁴⁵. Or, pour réaliser le projet de recherche-formation, il devenait important de pouvoir bénéficier d'une relation plus souple, c'est-à-dire où les participants auraient aussi la possibilité de prendre des initiatives, de faire appel à leurs propres ressources, de satisfaire des besoins spécifiques, individuels et de groupe. Il n'est pas aisé de modifier une structure relationnelle lorsqu'elle est bien installée⁴⁴⁶. Ainsi le démarrage relativement laborieux au début de

⁴⁴⁴ Cf. en annexe 9 les fiches qui ont servi de guide dans les différentes séances de rencontre du groupe de recherche-formation.

⁴⁴⁵ Je renvoie le lecteur à la description que fait l'approche systémique (cf. par exemple E. Marc & E. Picard, 1984) de la structure de la relation qui est installée ici. Je mentionnerai une structure relationnelle complémentaire rigide, alors que celle qui s'établira dans la recherche correspond à une structure relationnelle complémentaire souple (cf. à ce sujet nos travaux in Marc & Rovero, 1996).

⁴⁴⁶ En ce sens, le rôle des règles dans la structure des relations pédagogiques est essentiel. Le formateur ou l'enseignant qui souhaite comprendre les échanges qui ont cours dans son groupe de formation, dans sa classe sera attentif à la question des règles et à la fonction qu'elles jouent dans les relations qu'il entretient avec les apprenants. Je me réfère à nouveau à l'approche systémique pour préciser ce

l'année prend-il un sens particulier dans le fonctionnement du groupe. En effet, je percevais les participants comme ayant de la peine à trouver leurs marques, à se mettre en route et à commencer leurs activités. Pour ma part, je craignais à ce moment-là de perdre le contrôle de la recherche et du groupe dès que ce dernier prenait les premières initiatives que je n'avais pas envisagées. Ces éléments correspondaient, sans aucun doute, au changement de fonctionnement et à la mise en place d'une nouvelle structure relationnelle, comprenant les résistances à changer de la part des acteurs du système ainsi que les essais, erreurs et incertitudes qui accompagnent ce type de modification. Avec le recul de l'année de recherche-formation écoulée, je peux mesurer l'importance de ce changement de fonctionnement et, dans ce sens, le rôle facilitateur de cet événement non prévu que fut mon implication obligée en dehors de ce groupe.

Il me semble donc important de retenir que le passage du fonctionnement d'un groupe de formation à un fonctionnement de groupe différent requis par une activité de recherche est à soigner tout particulièrement. Il s'agit, dans un cas comme celui-ci, de prévoir des moyens qui favorisent un changement de structures relationnelles entre les acteurs d'un groupe.

A propos des objectifs individuels

Les résultats de chaque projet ont été présentés plus haut. Dans l'ensemble, comme ce fut décrit, ils sont concluants, même si des réserves concernant le maintien et l'intégration de certaines techniques ont été signalées. J'apporte toutefois ci-dessous quelques remarques sur le plan méthodologique.

La technique de *la stratégie d'objectif** a servi de base de travail pour permettre l'émergence des projets individuels et en faciliter la mise en œuvre. Cette référence, qui s'inscrit dans la perspective du projet pédagogique⁴⁴⁷, s'est avérée concluante dans la mesure où les projets ont été menés à terme. Cependant quelques points de la stratégie sont à revoir ou du moins à spécifier : je pense en particulier à la question de l'évaluation finale des projets individuels. Si, dans un premier temps, les participants ont défini un projet de formation individuel, ils ont ensuite redéfini des buts précis en visant la préparation d'un entretien spécifique en fonction d'un stagiaire

point et avec elle j'envisage le groupe de formation ou la classe d'école comme un système. Cf. la section 3.1. et 3.2.1., cadres de référence.

⁴⁴⁷ Cf. à ce propos J.-P. Boutinet (1993) déjà mentionné dans la précédente recherche 4.3.

particulier. Il était bien naturel d'agir ainsi, à la nuance près qu'un retour aux projets initiaux des participants n'a été opéré qu'après coup, lors de l'évaluation ultime, en fin de recherche. Ce point mériterait d'être pris en compte dans le futur. Même si, en l'occurrence, les participants disent être satisfaits des résultats obtenus, il serait intéressant d'établir des liens plus étroits entre des objectifs globaux déterminés en fonction de besoins spécifiques identifiés en début de parcours et les buts particuliers visés en fonction d'une réalité professionnelle qui a sa propre logique, en particulier son propre mode d'évaluation. Il est attendu des formateurs, de la part de l'institution et des stagiaires, une certaine prestation qui ne correspond pas nécessairement, *a priori*, aux objectifs personnels visés par les formateurs. De plus, les participants ont eu tendance à survaloriser le résultat effectif de l'entretien pour le stagiaire, ce qui, en soi, est bien compréhensible mais fautive à mon sens la perspective de départ. Se pose, à ce point de la réflexion, la question de savoir si un formateur a le droit, ou se donne le droit de se former en situation professionnelle ou si une situation professionnelle peut faire l'objet d'un travail de formation, de recherche et, si la réponse est positive, à quelles conditions. L'enjeu est de taille puisque l'hypothèse de l'articulation possible entre théorie et pratique peut se voir limitée aux conditions posées par l'institution ou par le formateur. L'une des conditions évidentes, et que nous avons travaillée en début d'année, était de poser un contrat clair entre les acteurs. Les formateurs présentaient aux stagiaires choisis pour l'activité le projet de recherche et un contrat d'activité précisant le rôle de chacun, les modalités particulières et les moyens mis en œuvre (par exemple, l'emploi et les conditions d'emploi de la vidéo).

De manière à corriger le biais de l'émergence du souci professionnel, qui passe avant le souci de formation, il me semble qu'un travail spécifique à ce thème pourrait être entrepris avec les formateurs avant d'entreprendre la démarche de recherche. Je pense en particulier à une réflexion sur les permissions⁴⁴⁸ nécessaires et sur les croyances⁴⁴⁹ que les formateurs peuvent avoir à ce propos.

⁴⁴⁸ La notion de permission a été développée en analyse transactionnelle. La question est de repérer les limitations que s'impose un individu dans un contexte donné. L'hypothèse travaillée est que ces limitations ont une origine étrangère au contexte présent et qu'elles volent jour lors de la construction psychique de la personne dans un contexte familial donné (on parle à ce propos en analyse transactionnelle de la notion de scénario de vie). Une fois évalué que ces limitations n'ont pas une raison effective ou nécessaire dans le contexte de référence, peut alors s'effectuer la recherche de permissions qui peuvent contrebalancer les interdictions (injonctions) intégrées et non à propos dans le nouveau contexte (cf. Crossman, 1977).

⁴⁴⁹ Pour la programmation neuro-linguistique, ce qu'un individu a pu acquérir un jour, il peut le "désapprendre", à condition d'identifier la manière dont

L'apport du sous-groupe dans la réalisation des projets personnels de chacun a aussi été relevé comme essentiel. Cet apport a été de différents ordres comme le soutien, l'apport de connaissances et de compétences, le partage d'expériences, la disponibilité. A cela il convient d'ajouter que la participation directe et la présence de collègues formateurs à certaines phases de la recherche, notamment dans le cas de l'accompagnement en classe du formateur qui rendait visite à "son stagiaire", ont, sans doute, contribué à favoriser l'accueil de cet apport. De plus, l'investissement partagé des diverses responsabilités prises lors de la préparation et de la réalisation des entretiens (chacun a, à tour de rôle, occupé les fonctions de "sujet", d'accompagnant, de "méta-personne" ou de "personne ressource") a permis une meilleure connaissance des membres du groupe et une plus grande empathie - au sens rogerien du terme. J'ajouterai encore un élément qui a aussi compté dans ce sens, celui de la confiance révélée et acquise lors des échanges de cassettes vidéo et des visionnements individuels et collectifs.

A propos des objectifs institutionnels

La structure de formation mise en place dans l'institution a grandement favorisé ce type de démarche. En effet, les activités variées des formateurs, leurs rôles différents font qu'ils n'ont que rarement l'occasion et la possibilité de se rencontrer et de travailler en commun. De ce fait, les plages horaires de formation réparties durant l'année scolaire (en moyenne une rencontre mensuelle) et réservées à cet effet ont véritablement autorisé la mise en place du projet. Ceci dit, les participants sont parvenus à se retrouver également en dehors des horaires signalés pour permettre la réalisation de certaines étapes du projet.

Les réformes envisagées⁴⁵⁰ à l'heure actuelle en ce qui concerne la formation des maîtres dans le canton de Vaud laissent entendre que ce

l'apprentissage en question a été installé, et la façon dont les mécanismes qui le gouvernent sont contrôlés. Esser (1993) précise que c'est selon ce principe que la programmation neuro-linguistique a formalisé les nombreuses procédures qui permettent de travailler les croyances, celles-ci, au même titre que d'autres conduites, étant le fruit d'apprentissages que nous avons forgés au cours de notre histoire. Ces procédures peuvent aller de la simple mise à jour d'une croyance au remaniement d'expériences passées qui la maintiennent, en passant par des techniques "génératives" dont le but est de créer de nouvelles croyances. Cf. également la section 4.1.3.

⁴⁵⁰ Je me réfère ici aux thèses émises par la CDIP, organe directeur des institutions de formation de Suisse, qui développent les nouvelles structures de formation à mettre en place dans les cantons. Ces structures, nommées *Hautes Ecoles Pédagogiques*, réuniront différentes institutions complémentaires à la formation

type de recherche sera intégré au processus de formation des enseignants dans le cadre des nouvelles structures de formation. En ce sens, notre démarche s'inscrit dans le processus de changement prévu et l'anticipe.

En ce qui concerne la diffusion des résultats de la recherche-formation, elle s'est faite par la remise de ce texte à la direction de l'institution et aux collègues intéressés.

A part cela, les participants vont intégrer en partie les acquis issus de cette recherche, comme ils l'ont souligné dans leur bilan de fin d'année, dans leurs activités professionnelles au sein de l'institution. Il est vrai que les visites de stagiaires dans les classes d'école et les entretiens qui les accompagnent constituent une part importante du mandat qui leur est confié.

Enfin, cette recherche-formation constitue également un tremplin pour poursuivre ce type de démarche l'année suivante puisque les participants désirent une suite et que d'autres collègues, en formation de base, vont sans doute les rejoindre en cours d'année.

h) Résultats et hypothèse de la recherche-formation

Je ne reprends pas ici les éléments concernant les éléments méthodologiques et le projet de recherche analysé dans le chapitre précédent à propos des objectifs. Je souhaite me pencher sur les éléments du dispositif mis en place qui ont favorisé ou non les questions de l'intégration et du transfert de connaissances tels qu'ils apparaissent dans l'hypothèse⁴⁵¹. Comme nous l'avons vu dans la section 4.4.6, en ce qui concerne le transfert de certains acquis de base dans des situations professionnelles des participants et la construction d'une méthodologie d'analyse des pratiques (comprenant l'élaboration d'un contrat pédagogique entre le formateur et le stagiaire, la visite de ce dernier, la construction de l'entretien qui suit cette visite et l'évaluation de l'ensemble), les résultats montrent, dans leur ensemble⁴⁵², que les buts ont été réalisés dans la plupart des cas. En ce qui concerne les répercussions de cette action sur les stagiaires, bien que des éléments positifs, dans l'ensemble, aient été relevés, j'émettrai plus loin quelques

(recherche, documentation, différents types de formation d'enseignants) et qui sont actuellement autonomes, sans liens structurels entre elles.

⁴⁵¹ Cf. section 4.4.3.

⁴⁵² J'ai signalé aussi les quelques réserves émises par quelques participants à propos de l'intégration et de la pratique nécessaire à la conservation et à l'application de certaines techniques. Cf. la section 4.4.6.

réserves ou limites quant à l'évaluation des acquis et de l'évolution de leurs pratiques en classe.

Je peux donc avancer que la démarche de recherche-formation mise en place a permis l'intégration et le transfert de connaissances acquises en milieu de formation continue dans les contextes professionnels des participants.

Je tiens à relever d'abord les éléments qui ont, me semble-t-il, joué un rôle important dans la validation de l'hypothèse et ensuite ceux qui en limitent sa portée.

A) Les éléments qui ont favorisé la validation de l'hypothèse

1) *Le long travail de préparation qui a précédé cette recherche-formation*, c'est-à-dire les formations de base antérieures qu'ont suivies les participants⁴⁵³. Ces dernières leur ont permis, outre d'acquies des techniques de communication, de se familiariser avec un type d'apprentissage proche de ce que les formateurs ont introduit dans l'analyse et la conduite des entretiens. De plus, les participants ont eu la possibilité de se connaître et de se dévoiler dans un cadre de confiance à l'occasion de ces formations.

2) *Le choix des techniques de communication introduites*. Elles permettaient de réaliser des projets pédagogiques (*stratégie d'objectif**); de tenir compte des étapes du processus d'apprentissage (*synchronisation**, *calibration**); d'observer et d'être à l'écoute tout en se construisant un instrument de rétroaction (*calibration**); de favoriser la recherche d'alternatives à des comportements ou capacités (*recadrage**, *ancrage**); de remédier à des difficultés d'apprentissage rencontrées en classe par les stagiaires (*stratégie d'objectif**, *synchronisation**); d'analyser et de situer des éléments observés dans la réalité (*niveaux logiques**), de conduire une réflexion sur les pratiques rencontrées (*décodage de stratégie**, *méta-modèle**).

3) *La "construction" du groupe de recherche-formation*, c'est-à-dire le soin mis à favoriser les échanges d'expériences dans un cadre jugé adéquat entre les participants et le formateur (cf. les étapes 2, 5, 8, et 10).

4) *Le soutien mutuel et l'émulation* développés au sein du sous-groupe de pairs tout au long de la recherche.

⁴⁵³ Les formations de base ont commencé en 1992. En tout, nous avons donc travaillé sur deux à trois ans avec les participants de la recherche-formation.

5) *L'hétérogénéité des spécialités des formateurs* (deux participants littéraires et deux autres scientifiques); ce facteur enrichissant est mentionné par les participants. Ceci dit, un aspect important et nécessaire à la constitution de ce type de groupe est celui de l'affinité personnelle entre les participants. Même si cette dimension n'est pas apparue directement dans le bilan des participants, elle a souvent été mise en avant, notamment lors du démarrage du groupe en début de processus.

6) *Le suivi du sous-groupe et des projets individuels* par le formateur durant les étapes 2, 5, et 10.

7) *Les procédures de rétroaction et d'évaluation* mises en œuvre.

B) Les éléments qui limitent la portée de l'hypothèse et qui pourraient être améliorés

1) *Le nombre restreint des participants à la phase finale* de cette recherche-formation; il limite en soi la portée générale des résultats. Ceci dit, une extension de ce dispositif devrait s'opérer en gardant des sous-groupes de participants n'excédant pas quatre ou cinq personnes. L'importance des facteurs de confiance, de proximité, de disponibilité a été relevée comme essentielle pour que des activités où les individus sont amenés à s'exposer puissent avoir lieu.

2) *L'hétérogénéité du groupe des participants*; bien qu'elle ait été relevée positivement plus haut, il serait aussi intéressant de constituer des groupes de recherche homogènes quant aux spécialités représentées. En effet, certains aspects d'ordre didactique en particulier, ou propres à certains enseignements pourraient aussi être développés plus en profondeur.

3) *La difficulté et l'imprécision de l'évaluation de la portée du travail effectué par les formateurs auprès des stagiaires*; un des participants souligne ce facteur; l'évaluation pourrait mieux être intégrée au processus de recherche. Les buts établis avec les stagiaires pourraient être vérifiés à moyen terme par des observations spécifiques de leur activité.

4) *Un certain manque de suivi des projets individuels de formation*, dû à des raisons de disponibilité; lorsqu'il est souhaité et nécessaire, un accompagnement plus intense sous forme de supervision des projets individuels pourrait être organisé, notamment pour la phase qui suit

l'entretien préparé, réalisé et analysé. Des moyens et une structure adéquate devraient alors être mis en œuvre par l'institution.

5) *L'intégration insuffisante d'une diffusion de l'avance et des résultats de la recherche dans la vie de l'institution.* Certes, l'infrastructure a manqué (par exemple, l'institution ne dispose pas d'une publication prête à accueillir ce type de compte rendu de recherche) mais l'information des collègues, qui s'est surtout faite de bouche à oreille, aurait pu prendre un caractère plus formel (par exemple, utilisation de la conférence des maîtres ou des colloques à disposition des formateurs). Cet élément mérite d'être pris en compte de manière à ce que cette activité ne conserve pas un caractère confidentiel ou isolé; elle prendrait un sens plus large dans une perspective de production de savoirs de l'institution et permettrait d'établir des échanges professionnels intra- et inter-institutionnels.

4.4.8. Conclusion

Je tiens à rappeler que la recherche-formation présentée était focalisée sur un aspect spécifique de l'activité des formateurs et des formés, sur une partie importante de la formation offerte par l'institution de formation des futurs enseignants secondaires du canton de Vaud: les visites en classe et le travail d'analyse et d'évaluation de l'enseignement du stagiaire qui s'effectue lors d'entretiens entre formateur et formé. Il me semble important de signaler que l'élément sur lequel l'accent a été mis n'est de loin pas la seule activité de formation proposée. Chaque semaine, les stagiaires reçoivent, dans le cadre de leur formation, par des formateurs dits de "didactiques spéciales" des apports dans leurs disciplines⁴⁵⁴, sous forme de séminaires. Des formateurs dits de "psychopédagogie" leur donnent des séminaires centrés sur différents plans de l'éducation et de l'enseignement (relations maître-élèves, apprentissage, développement de l'individu, analyse des pratiques, etc.). Des formateurs "techniques" les informent sur différentes techniques utiles à l'enseignement (informatique, utilisation des médias, etc.); des formateurs leur apportent sous forme de cours un enseignement de base tiré du vaste champ des sciences de l'éducation (pédagogie générale, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, etc.).

Autrement dit, les résultats et analyses d'une recherche centrée sur la préparation et la réalisation d'entretiens de formation entre formateur et formé demandent aussi à être reconsidérés dans une perspective plus large comprenant l'ensemble de la formation offerte. En effet, pour que l'intérêt démontré de cette démarche (comprenant des échanges entre différents formateurs, des articulations entre théorie et pratique, des recherches de stratégies en fonction de buts de formation) prenne un sens dans une optique de formation, il me semble nécessaire, non seulement de multiplier ce type de recherche et d'échanges dans d'autres secteurs de la formation, mais également d'articuler⁴⁵⁵ entre elles les différentes activités de formation offertes.

⁴⁵⁴ La plupart des cent stagiaires annuels enseignent deux, voire trois disciplines. Ils en enseignent une seule quand leur formation a été effectuée dans une discipline unique. C'est le cas des enseignants d'économie, de musique et de dessin.

⁴⁵⁵ Les échanges professionnels entre différents secteurs de la formation sont relativement rares pour le moment. Le projet actuel de demander aux stagiaires un travail personnel unique, encadré par des formateurs appartenant à différents secteurs de la formation, pourrait être une possibilité intéressante d'interactions, d'apports variés et complémentaires, allant dans le sens d'une plus grande cohérence et articulation du système de formation.

Je développerai les commentaires des résultats ressortis pour cette recherche, concernant l'impact du dispositif mis en place et les changements observés auprès des participants, dans la section suivante: conclusion générale.

5. Conclusion générale

5. Conclusion générale

J'ai déjà discuté l'hypothèse générale (cf. section 2) qui anime cette thèse en fonction des résultats obtenus pour chacune des recherches-formations entreprises dans des contextes différents (cf. en particulier les *analyses des résultats* et les *conclusions* des sections 4.3. et 4.4.). La conclusion générale sera donc consacrée à mettre évidence les éléments saillants issus des résultats des deux recherches-formations en regard de l'hypothèse générale.

a) A propos du dispositif de recherche-formation

L'analyse de la *dimension temporelle* de ces dispositifs met plusieurs points en évidence :

- Le cadre de temps planifié au préalable, négocié avec les participants et les responsables institutionnels, a favorisé, de par son aspect contraignant (le contrat de départ prévoyait notamment le respect des délais concernant le fin de l'exercice), la réalisation des projets individuels.
- Des modifications et notamment des retards, en ce qui concerne le respect des délais intermédiaires, ont pu être observés pour les deux recherches. Dans les deux cas elles ont permis d'adapter une planification préalable qui n'avait pas suffisamment tenu compte des besoins des participants pour mettre leur projet en route. La prise en compte de ces besoins et l'adaptation de la planification qui s'en est suivi a contribué à l'avancement des recherches. Il semble que la souplesse requise pour dépasser ce type de problème (survenu d'ailleurs dans les deux cas au début des recherches) soit essentiel pour permettre aux protagonistes de s'approprier le projet global de recherche et de se positionner les uns par rapport aux autres. Cette souplesse s'est d'ailleurs accompagnée de clarifications et de renégociations partielles du projet et parfois des contrats individuels.
- Il ressort également que ce type d'activité nécessite du temps, et que souvent les participants ont été confrontés à la nécessité d'aménager leur temps professionnel et privé afin de mener à terme leur projet. Cette question sera reprise ci-dessous au point b) contexte.

L'analyse de la *dimension spatiale* des deux situations étudiées fait aussi ressortir quelques éléments :

- L'association entre un lieu spécifique et une structure particulière de groupe (grand groupe, sous-groupe de participants, classe) a permis

de distinguer des niveaux différents de formation et de recherche et, partant, de favoriser différents types de distanciation du vécu.

- Si des lieux "officiels" ont caractérisé les rencontres en grand groupe et les situations de classe, des lieux "privés" ont été improvisés et choisis par les participants. Ce dernier aspect a concouru également à favoriser une décentration vis-à-vis des sujets d'étude, accentué la cohésion et la motivation des sous-groupes et contribué à l'appropriation du projet par les participants.

De manière globale, je relève *l'aspect transversal des dispositifs de recherche-formation* mis en place. En effet, à partir de projets construits par les participants et supervisés par les formateurs⁴⁵⁶ (projets qui sont parfois issus de difficultés rencontrées en classe ou dans les situations d'entretiens de stage) nous avons activé des acquis antérieurs (techniques, savoir-faire, connaissances) en les intégrant à la situation donnée. En recherchant une stratégie adéquate au problème posé par la réalisation du projet, nous avons élaboré des alternatives qui pourront être directement intégrées par les participants à l'intention soit de leurs élèves, soit de leurs stagiaires. De plus, ce qui est particulier à la réalisation de ces projets, c'est qu'en visant un but professionnel de formation (dans le cas de la première recherche, les buts concernaient l'enseignement, les classes ou les élèves des participants et, dans le second cas de recherche, les objectifs choisis par les participants s'appliquaient à leurs stagiaires ou à la façon dont ils géraient les entretiens) les participants ont rejoint des objectifs plus personnels de formation.

b) A propos de la définition des contextes

Si l'intégration des projets de recherche-formation dans les contextes professionnels des participants a pu se réaliser, ce n'est pas sans mal. En effet, la structure des institutions scolaires concernées n'est pas a priori pensée pour favoriser ce type d'activité de recherche-formation, même si les responsables la soutenaient. Dans la première recherche-formation, ce sont les horaires scolaires relativement figés et le cloisonnement des disciplines qui a posé le plus de problème aux participants, même si certains ont pu bénéficier des structures de soutien prévues pour mener à bien leur projet. Dans la seconde, ce sont les horaires étriés des formateurs et des stagiaires qui travaillent chacun dans plusieurs institutions et les périodes (jugées trop rares) disponibles pour les moments de formation qui ont ralenti le plus la

⁴⁵⁶ Je rappelle que nous étions deux formateurs (Nadia Doffey Salchli et moi-même) pour gérer les situations de formation de la première recherche et que j'ai animé seul la seconde.

bonne réalisation des projets. Ceci dit, il est compréhensible qu'il en soit ainsi, dans le sens où ces recherches ont été "parachutées" dans les institutions sans appui structurel réel, et introduites tant bien que mal par les enseignants et les formateurs. Même si le caractère expérimental des intrusions de la recherche et de la formation dans ces institutions a aussi motivé les participants conscients d'innover à l'école, je pense que ces activités devraient pouvoir s'intégrer plus facilement dans les différentes institutions concernées par la formation des enseignants. Les réformes qui se profilent actuellement en Suisse me laissent penser que l'intégration en question sera réalisable dans les années qui viennent. En effet, les projets cantonaux de réformes scolaires, en ce qui concerne l'école publique et obligatoire, prévoient de favoriser les travaux interdisciplinaires, ainsi que l'enseignement différencié. Dans le même temps, les nouvelles structures de formations des maîtres en chantier envisagent l'aménagement d'une place de choix aux secteurs de la formation et de la recherche.

c) A propos du changement de contexte

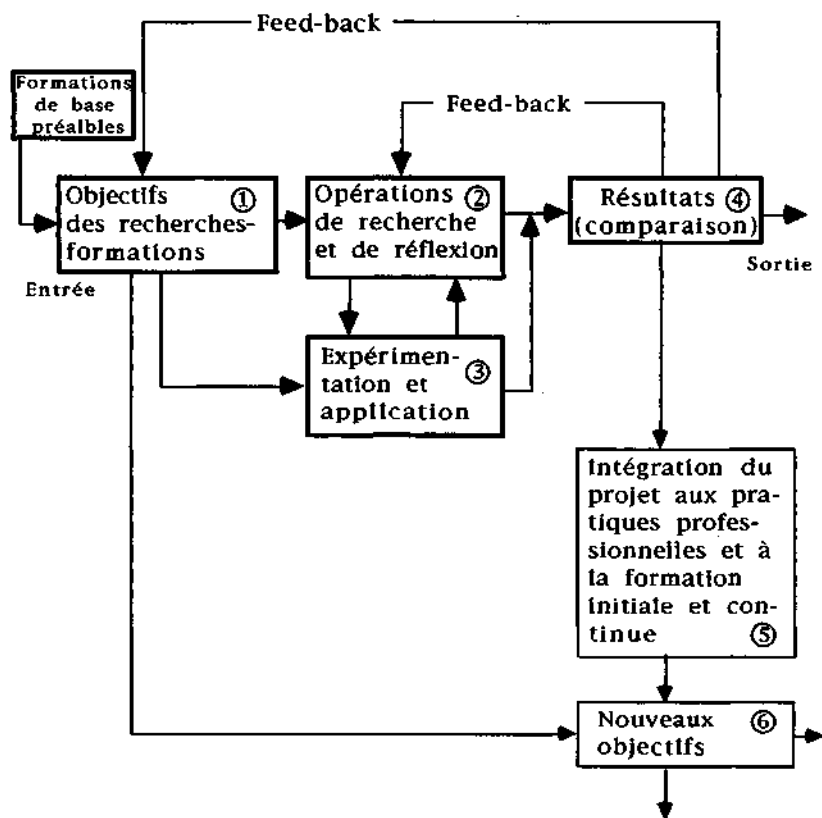
L'alternance orchestrée dans les dispositifs de recherche-formation entre théorie et pratique me semble avoir favorisé les résultats obtenus par les participants. En effet, les aller et retour entre l'expérimentation en classe, l'analyse de situation avec le sous-groupe de pairs (parfois avec le formateur), le rappel des apports théoriques et les démonstrations de savoir-faire nous ont permis de progresser dans notre activité de recherche et de formation continue. Dans cette perspective, une des fonctions essentielles de cette dernière a consisté à construire des *répertoires d'expériences*⁴⁵⁷ directement utiles à l'action quotidienne de l'enseignant ou du formateur. Nous avons beaucoup pratiqué ce type d'activité dans les deux situations de recherche. Il est très proche de ce que Schön (1994) décrit comme "une analyse de la structure de la réflexion en cours d'intervention professionnelle et sur l'action." Nous avons désormais la conviction que la pratique réflexive peut s'acquérir en décodant, en détaillant, en dévoilant les stratégies mises en œuvre par les formateurs dans le cadre du dispositif de recherche-formation.

La démarche décrite ci-dessus s'inscrit dans le processus des recherches-formations centrées sur l'articulation entre réflexion sur la

⁴⁵⁷ Selon Plaget (1958), chacun construit par l'action ses propres schèmes de référence. Ceux-ci ne sont pas fermés sur eux-mêmes. Le passé, grâce à ces schémas de l'esprit, permet ainsi de lire, en les interprétant, les expériences actuelles. Cette nouvelle lecture modifie les schémas qui deviennent plus complexes, plus nuancés, ouverts à l'expérience. D'où l'intérêt d'élaborer des formations qui favorisent l'apprentissage de la lecture de l'agir professionnel.

pratique et mise en action en classe (cf. la présentation qui en est faite dans la section 4.2. consacrée à la méthodologie). Le schéma qui suit reprend cette optique et la prolonge dans une perspective générative.

Modélisation du processus des recherches-formations



Le schéma rappelle l'orientation systémique des recherches-formations et de leur méthodologie centrée sur les principes de la recherche-action. Il met aussi en évidence les objectifs des recherches-formations (1) (qui, je le rappelle, s'inscrivaient dans le prolongement d'une formation de base suivie par les participants), les opérations de formation (recherche et réflexion) (2), les applications dans les différents lieux professionnels (3) et leurs résultats (4). Ces derniers renvoient aussi bien aux éléments

des points (2) et (3) qu'aux objectifs de départ par boucles de feed-back. Les comparaisons entre ces différents points et les corrections qu'elles engendrent permettent de réaliser les projets des recherches- formations, ainsi que l'intégration et la réalisation des objectifs personnalisés de chaque participant (5). Le processus génère ou pourrait finalement générer la mise en place d'un nouveau circuit comprenant un nouveau projet et de nouveaux objectifs (6) qui tiennent ou tiendraient compte des enseignements du parcours précédent en les intégrant.

d) A propos de l'observation, l'analyse et la mise en place de projets pédagogiques en référence à des concepts ou techniques de communication

Il ressort que l'emploi et l'application des concepts et des techniques de communication (issus des modèles de communication présentés dans la section 4.1.) par les participants ont favorisé les résultats des recherches- formations qu'ils ont obtenus. L'apport des supports communicationnels a pu être noté sur trois plans, celui de *l'observation*, de *l'analyse* et de *la mise en place des projets pédagogiques*.

- *L'observation* a fait l'objet d'un travail préparatoire de deux types. Premièrement, lors des formations de base, des techniques d'observation ont été travaillées et, deuxièmement, lors de la phase d'application et de recherche, une observation a été préparée et réalisée en fonction d'une situation pédagogique sélectionnée dans un contexte précis, de buts poursuivis, de moyens mis en oeuvre et de certains résultats recherchés; en outre l'analyse des faits observés a été menée en référence aux techniques de communication qui favorisent une réflexion sur la pratique (voir à ce sujet les techniques présentées dans la section 4.1.3.)
- *L'observation* et *l'analyse* ont été réalisées à différents niveaux:
 - 1) *Au plan individuel*, le participant a pu observer et analyser dans le cours de l'action (en situation d'enseignement pour la première recherche-formation ou en situation d'entretien pour la deuxième) ou dans le temps qui a suivi l'action pédagogique, en référence aux techniques acquises et choisies.
 - 2) *Au sein du groupe de pairs, sans formateur*, l'observation et l'analyse ont été entreprises par le biais d'une médiation: soit d'une situation rapportée par un participant, soit à partir de documents réalisés par les élèves, soit en référence à des enregistrements vidéo.
 - 3) *Au sein du groupe de pairs, avec un formateur*, la rencontre a pris par moment, en fonction des demandes des participants, les contours

d'une démarche d'analyse des pratiques⁴⁵⁸. Il s'est avéré utile, dans certains cas de problèmes rencontrés par l'un des participants⁴⁵⁹, d'aménager, au sein de l'activité de discussion des résultats ou de présentation des projets en cours, un espace réservé à une procédure qui se rapproche d'une *analyse des pratiques*. La démarche en question a pris en compte différents facteurs: en premier lieu, elle a été initiée par la demande de l'un des participants. Ensuite, un contrat a été négocié entre ce dernier et le formateur, ainsi qu'avec les autres partenaires du sous-groupe. Ce contrat a pris en considération la définition du but de l'exercice (recherche d'une solution, ou désir de compréhension), le rôle de chacun, le temps réservé à l'activité et les règles de fonctionnement (par exemple la confidentialité). En tant que formateur cette fois, mon rôle a été de favoriser une explicitation de la situation en référence à différentes techniques de communication et de réflexion sur la pratique. L'avantage de l'introduction de cette démarche s'est avéré triple: premièrement, le participant "demandeur" a retrouvé dans la plupart des cas un chemin pour poursuivre son projet; deuxièmement, les autres participants ont pu observer la manière dont le formateur mettait en action, en situation réelle, les techniques de communication acquises précédemment; troisièmement, les participants ont eu la possibilité de prendre une part active dans le processus engagé. Je reprendrai ce dernier point ci-dessous à propos des rôles occupés par chacun dans les recherches-formations.

- La mise en place des *projets pédagogiques* s'est révélée être un élément clé dans les dispositifs des deux recherches-formations. En effet, dans un premier temps, les dispositifs prévus pour aider à l'élaboration des projets tant individuel que par sous-groupe de pairs ont permis, malgré les problèmes de temps relevés dans "l'analyse des résultats" (cf. 4.3.7. et 4.4.7.), d'anticiper et de structurer l'organisation du travail des sous-groupes et des participants. Dans un deuxième temps, celui de la réalisation, les projets définis ont permis aux participants de s'impliquer sur le plan individuel et sur celui du sous-groupe d'appartenance. Même si cela a été souligné lors des "analyses des résultats" des deux recherches-formations, des difficultés sont apparues en début de réalisation. Dans les deux cas étudiés, j'ai avancé que ce phénomène est probablement dû aux difficultés liées aux changements de rôles que de tels dispositifs requièrent (plus de responsabilité de la part des participants-chercheurs, et place différente du formateur qui devient partenaire-

⁴⁵⁸ Cf. à ce propos les travaux de Perrenoud (1996b) qui tente de faire le tour de ce type de pratiques et qui souligne combien les caractéristiques de ces dernières peuvent conduire à des changements à différents niveaux.

⁴⁵⁹ Voir, en Annexes 4 et 8, des exemples tirés des deux recherches et qui décrivent dans le détail ce type de procédure.

chercheur). Il semble donc important de prévoir dans les dispositifs de recherches-formations futurs un temps d'adaptation plus important concernant la phase de mise en place et de début de réalisation des projets. Sans doute un encadrement plus serré (par exemple prévoir au début du processus des rencontres à court terme) encouragerait-il les acteurs à mieux préciser leur rôle.

- Les projets pédagogiques ont été négociés, c'est-à-dire qu'ils ont fait l'objet de *contrats pédagogiques*⁴⁶⁰ entre participants et formateur. Ces contrats ont permis de garantir et de préciser la place de chacun, de déterminer les buts et les critères d'évaluation, de choisir les moyens d'action et de soutenir l'intérêt et la motivation des partenaires. Les remarques et réserves rappelées à propos du projet pédagogique dans le paragraphe précédent sont à reprendre ici. Je relève que la souplesse d'adaptation des contrats en cours de route, rendue nécessaire au vu de l'avance des travaux et des résistances déjà signalées, s'est avérée déterminante pour favoriser les changements de rôle dont il a déjà été question. De plus, cette souplesse a donné lieu à la reformulation de certains projets et à la renégociation de certains contrats. Il ressort de ces résultats qu'une attention particulière mérite d'être portée de la part du formateur à la négociation des contrats pédagogiques. Sans doute que ses qualités d'écoute et de reformulation, sa capacité à favoriser une relation de confiance (qui permet ou n'exclut pas de se confronter à l'autre) sont essentielles pour gérer le passage des contrats pédagogiques.

e) A propos des prises de conscience et des mises en actions nécessaires aux apprentissages des formés, ceci à différents niveaux des savoir-faire et des savoir-être

Les présentations des résultats des deux recherches-formations (cf. les sections 4.3.6. et 4.4.6.) ont mis en évidence que des changements ont été relevés à différents niveaux de savoir-faire et de savoir-être suite à la réalisation des projets pédagogiques individuels et de sous-groupes de pairs. Il ressort de ces résultats que les apprentissages acquis et que les changements visés concernent plus directement la sphère des savoir-faire (comportements, techniques, capacités, stratégies) que celle des savoir-être (croyances, identité). Il est cependant à noter que, pour ce qui se rapporte aux savoir-faire, ils sont sans doute plus faciles à repérer et à vérifier parce qu'ils sont directement observables auprès des élèves ou des stagiaires des contextes considérés. Des tests, des questionnaires, des productions d'élèves (première recherche) et des

⁴⁶⁰ Cf. l'exemple de contrat préparé par les formateurs de la deuxième recherche-formation en Annexe 7.

enregistrements vidéo (deuxième recherche) ont pu l'attester. En ce qui concerne les changements des savoir-être, ils sont plus difficilement identifiables. Peut-on se fier à ce que déclarent les participants à ce sujet ? Les éléments que j'ai pu identifier à ce niveau l'ont été à partir d'indices rapportés, parfois observés dans le cadre de l'analyse d'un enregistrement vidéo ou dans les situations d'interaction, notamment à l'occasion des travaux effectués avec les sous-groupes. Apporter des éléments irréfutables dans ce domaine demanderait un dispositif plus ambitieux en suivi individualisé des participants et exigent donc un temps considérable.

Par ailleurs, les dispositifs de recherche-formation, ainsi que les techniques de communication et de réflexion de référence, ont permis les résultats présentés dans la mesure où les participants ont opéré des prises de conscience aux différents niveaux déjà évoqués. Ces prises de conscience ont sans doute été l'un des facteurs importants en ce qui concerne "l'amorçage"⁴⁶¹ de la mise en action des projets. Il ressort également à ce sujet que, en plus des facteurs mentionnés ci-dessus, deux autres facteurs ont pu jouer un rôle décisif dans ce domaine: I. celui des rôles des différents partenaires des recherches-formations et II. l'effet de groupe mis en scène par les dispositifs successifs.

1. La question des changements de rôle

Ce qui me semble particulier à propos des rôles respectifs des différents protagonistes des recherches, c'est que chaque acteur de ces recherches-formations a été amené à investir plusieurs rôles. Il est important de distinguer, comme le fait Petit (1979), les notions de rôle et de statut. Pour cet auteur, "la structure hiérarchique distribue des positions relatives les unes par rapport aux autres, et investies d'une dose de pouvoir légitime variable (de nulle à forte). En psychosociologie, les positions sont souvent désignées par le terme de statut"⁴⁶². Le statut est donc précisé et donné à l'individu par l'institution ou l'organisation qui l'emploie. En ce qui concerne les acteurs des recherches-formations, leur statut a été défini par le Département de l'Instruction publique qui précise les droits et devoirs des formateurs, des enseignants, des élèves et des stagiaires. En ce qui concerne la notion de rôle, Petit (1979) cite Mendras (1971): "Le rôle est le faisceau d'attentes qui règlent le comportement d'un individu dans une position donnée."⁴⁶³ En ce qui concerne notre situation de recherche, ce sont bien des rôles que nous avons investis de manière particulière par rapport à des statuts

⁴⁶¹ La prise de conscience d'un comportement, d'un problème, d'un élément précédemment caché à notre entendement, s'il est souvent décisif, ne suffit pas à assurer la mise en route des actions nécessaires à un changement.

⁴⁶² Op. cit., p. 128.

⁴⁶³ Op. cit., p. 248.

déterminés. Nos rôles se sont organisés autour du contrat de formation de départ (qui précisait églament nos statuts) à savoir qu'un cours "recherche-formation" était proposé d'un côté par des *formateurs*, et que d'un autre côté des enseignants répondant à certaines conditions (Inscription, finance, pré-requis) s'y inscrivait en tant que futurs *formés*.

A partir de cette dyade que l'on rencontre souvent en situation de formation, nous avons investi un rôle, celui de *chercheur*. J'ai, en tant que formateur-chercheur, géré l'ensemble des recherches, même si les participants contribuèrent parfois à en modifier certains aspects, et les formés ont géré l'ensemble de leur projet personnel, même si leurs pairs dans les sous-groupes et les formateurs participèrent aux changements de quelques éléments de leur projet.

Je peux mentionner aussi les rôles d'*animateur* et de *participant* qu'ont investis les différents protagonistes des recherches. Par exemple, dans la première recherche, les formateurs ont été *animateurs* de la première séance plénière et de quelques séances de sous-groupes; ils ont été *participants* une partie de la dernière séance de bilan et dans quelques rencontres de sous-groupes. Les formés ont été *animateurs* d'une partie de la dernière séance de bilan et lors de plusieurs rencontres de sous-groupes, rencontres où les formateurs n'étaient pas toujours présents; ils ont été *participants* lors des séances plénières (la première et une partie de la dernière) et parfois lors des séances de sous-groupes.

Les rôles tels qu'ils ont été précisés dessinent, en référence à l'approche systémique⁴⁶⁴, une structure relationnelle complémentaire souple. Complémentaire dans le sens où les protagonistes constituent des dyades caractérisées par une *différence* de position. Watzlawick (1972) parle de "position haute"⁴⁶⁵ et de "position basse" lorsque les protagonistes s'entendent et acceptent de prendre des initiatives ou de suivre les initiatives proposées. Ce même auteur définit la structure d'une relation complémentaire comme étant "souple" lorsque les positions des protagonistes peuvent, en fonction de différents critères, basculer en ce sens que celui qui occupe la position dite "haute" investit celle dite "basse" et que simultanément et réciproquement celui qui occupait la position dite "basse" rejoint la position "haute".

⁴⁶⁴ Voir à ce propos nos recherches in Marc et Rovero (1996) et la section 3.1.

⁴⁶⁵ Il ne s'agit pas de jugement de valeur porté sur les acteurs. Il n'y a aucun mérite ou honte à occuper telle ou telle autre position dans la mesure où les protagonistes acceptent leur propre position et celle de l'autre et que leurs partenaires en font de même.

Ce sont les moments de basculement des positions dont il est fait état ci-dessus qu'il me paraît intéressant de repérer. En effet, même si la structure de base entre formateur et formé est sans doute plus "prégnante" que les autres rôles, l'investissement des autres positions (chercheurs, animateurs, participants) s'est fait de manière plus "souple". Certes, le plus souvent ces changements de positions étaient négociés, mais ils se faisaient aussi dans le cours de l'action et en fonction de critères encore insuffisamment identifiés. Dans ces moments-là, en général non planifiés, tout se passait comme si les besoins et les intérêts individuels des différents protagonistes s'ajustaient et s'organisaient pour satisfaire un but non forcément défini par avance. Le partage des rôles entre les protagonistes devenait alors fonction de critères, par exemple d'efficacité, de solidarité vis-à-vis d'une difficulté, d'envie de dépassement d'un problème, de recherche d'une alternative, etc.

II. La question de l'effet du groupe

L'élaboration d'évocations, la mise en place de stratégies individuelles et de groupe qui ont fait suite à *la construction de projets* ont été rendues possibles dans la mesure où les protagonistes ont pu confronter leurs observations, leurs analyses des faits, des comportements, des énoncés en fonction des "grilles de lecture" de communication et de réflexion acquises et aussi parce que le contexte s'y prêtait. En ce sens, un langage commun s'est notamment développé lors des processus de formation, et il a contribué à favoriser les échanges dans les groupes. Concernant les échanges au sein des groupes, je les considère comme des éléments essentiels des dispositifs pédagogiques mis en place. Rappelons que des temps et des lieux différents destinés à des échanges de nature différente ont été prévus à cet effet : en grand groupe pour les échanges d'informations, pour la gestion de l'organisation générale individuelle et de sous-groupes, pour les acquis théoriques généraux, et pour l'évaluation; en sous-groupes pour développer les projets et les acquis personnels, pour analyser leur pratique, leur fonctionnement; dans les classes pour les réalisations et les applications des éléments retenus. Enfin, le langage commun s'est étendu au-delà d'un vocabulaire acquis en commun, il a engendré des façons, des habitudes de faire, de penser, de percevoir, de ressentir la réalité qui m'ont semblé proches du développement d'une culture de formation et qui a peut-être pu correspondre à un début d'élaboration d'un *habitus de groupe*⁴⁶⁶. Cette proposition a recouvert, à mes yeux, l'ensemble des pratiques issues des interactions entre les partenaires d'un groupe et leurs différents rôles. Cet ensemble de pratiques a permis l'intégration

⁴⁶⁶ Cf. à ce propos les notions proposées par Perrenoud (1996c) "d'orchestration des habitus et des compétences collectives".

d'éléments nouveaux au groupe (par exemple des connaissances nouvelles ou des comportements différents ou l'adaptation d'une technique individuelle à une technique collective) et il a autorisé des prises de décision communes sur le plan du fonctionnement du groupe. L'enjeu en a été la progression du groupe, dans le sens d'un dépassement⁴⁶⁷, par exemple dans une perspective d'intégration de compétences et de réalisation d'un projet commun.

En résumé, un des enseignements majeurs des activités de recherche que nous⁴⁶⁸ avons développées réside dans le constat que l'articulation entre théorie et pratique, que nous sommes parvenus à établir, a apporté à l'ensemble des partenaires concernés une possibilité d'évolution personnelle et professionnelle. En ce sens, l'apprentissage et la construction d'instruments de réflexion sur la pratique ont été déterminants en ce qui concerne aussi bien la situation d'application d'acquis en classe de la première recherche que celle de l'entretien de stage de la seconde recherche.

C'est dire que l'hypothèse qui se trouve à l'origine de ce travail est à mes yeux validée. En effet, les dispositifs pédagogiques retenus étaient caractérisés par une définition précise des contextes (temps et lieux de formation différents et distincts de l'ancrage professionnel). Des changements de contexte de formation ont été demandés aux participants et ceux-ci ont été amenés à passer du groupe au sous-groupe de formation, de la réflexion individuelle (élaboration et analyse d'un projet) à l'application en classe (en tenant compte des transferts de connaissances nécessaires pour adapter ces dernières au contexte spécifique de chacun). Des contrats de recherche-formation ont été proposés aux participants en cohérence avec les formations antérieures et les besoins qui s'en étaient dégagés. Au vu des résultats obtenus, il apparaît que l'ensemble de ces éléments a contribué à faciliter les prises de conscience nécessaires aux apprentissages des formés, ceci à différents niveaux des savoir-faire et des savoir-être. Autrement dit, une décentration de l'action professionnelle organisée à plusieurs niveaux (environnements différents, comportements et capacités favorisant la réflexion et la communication) permet la

⁴⁶⁷ Le lecteur peut aussi se référer à la notion de totalité qui définit, pour l'approche systémique, une propriété importante d'un système. Ce dernier ne se limite pas à la simple addition des propriétés de chacun des éléments ou membres du système mais il prend en compte l'élaboration de niveau supérieur qui résulte de la combinaison spécifique constituée par le système considéré (cf. par exemple Hall & Fagen, 1956, ou Marc & Picard, 1984).

⁴⁶⁸ Je rapelle que le "nous" renvoie à l'ensemble des participants des deux recherches.

réalisation de projets de formation centrés sur la pratique des enseignants et, partant, facilite les transferts de connaissances.

De manière plus générale, il me semble nécessaire de prendre en considération les éléments rapportés ci-dessus lorsque l'on s'intéresse à la formation initiale et continue des enseignants et des formateurs. Les réformes scolaires qui ont cours actuellement posent de manière centrale la question de la formation des enseignants qui auront pour nouvelle tâche de les actualiser au sein de leur école et de leurs classes. En effet, ces réformes visent des secteurs-clés de l'école: son organisation structurelle et ses modes d'évaluation, d'orientation et de promotion. Ces changements touchent directement les rapports existant entre les différents partenaires de l'école (autorités, enseignants, élèves, parents d'élèves). La question qui se pose dès lors est de savoir comment⁴⁶⁹ favoriser au mieux les changements, notamment d'ordre relationnel et donc d'ordre personnel⁴⁷⁰ également, auxquels devront faire face les différents protagonistes de l'école de demain. Ceci dit, la question du comment organiser un changement n'est pas suffisante, et je partage avec Marc (1996) cette idée que la question du sens de la formation des enseignants (et des réformes en cours) est à intégrer dans un dispositif de formation qui prend en compte la dimension sociale et la dimension psychologique auxquelles sont confrontés les enseignants⁴⁷¹. Dans ce contexte, les dispositifs de recherches- formations testés dans le cadre de cette thèse pourraient contribuer à répondre partiellement au moins à ce type de questions.

L'intérêt de l'extension des démarches et des acquis qui en ont résulté à l'ensemble d'une institution semble évident. La réalisation est sans aucun doute plus difficile pour des raisons de complexité plus grande du système considéré. Les problèmes que nous avons eu à résoudre et à traiter dans les groupes de formation sont naturellement d'un autre ordre lorsqu'on les transfère au niveau institutionnel. Cependant, certains enseignements énoncés lors de l'analyse des résultats peuvent servir de jalons à une telle réalisation. Je pense en particulier à l'espace autorisé et à l'importance accordée, au sein de l'institution, à des

469 Perrenoud (1994) pose une question similaire à propos de la formation des chercheurs en éducation: "Comment changer l'habitus des chercheurs ? Quels sont les agencements institutionnels qui, en dehors des bonnes résolutions et des exhortations, modifieraient leurs pratiques de la communication ?" Op. cit., p. 34.

470 D'où l'importance de prendre en compte la question ayant trait à la notion de rôle. Cf. plus haut à ce sujet.

471 Pour Marc (1996), "former un enseignant s'enracine dans un projet sur l'être humain à construire; ce projet n'est exprimable qu'en fonction du cadre dans lequel fonctionne cet enseignant, à la fois du côté des structures sociales ("l'externe") et des structures psychologiques ("l'interne"), ce qui nécessite une compréhension minimale de ces structures et obligatoirement à des voyages studieux au sein des sciences humaines et sociales (...)." Op. cit. p. 176.

réalisations de recherche, de formation et de réflexion centrées sur les activités proposées aux élèves ou aux stagiaires, au temps et aux occasions de rencontres nécessaires (entre enseignants, entre formateurs d'enseignants et entre formateurs et stagiaires) et réservés à la construction de *projets d'établissement*⁴⁷². Un des intérêts sous-jacents à ce type de démarche est de favoriser la confrontation des idées et des réalisations au sein du corps enseignant⁴⁷³.

Par ailleurs, il m'apparait que ce type de dispositif de formation pourrait être intégré dans les systèmes de formation initiale qui se profilent actuellement dans le cadre des Hautes Écoles Pédagogiques⁴⁷⁴. En effet, les thèses qui sont développées à leur sujet introduisent précisément, dans le concept de formation, la dimension de la recherche et celle de la formation continue de ses formateurs. Puisse cette thèse contribuer, tout au moins dans le domaine de la recherche et de la formation d'enseignants et de formateurs, à alimenter la réflexion de ces projets actuellement en cours, et qui auront pour défi majeur de s'intégrer à la complexité culturelle, économique, historique, politique et sociale de leurs contextes.

⁴⁷² Cf. sur ce sujet les écrits de Boudinet (1993) et Bordallo & Ginestet (1993).

⁴⁷³ Pour Marc (1996), "l'un des freins à la réalisation d'un modèle de formation basé sur *le pourquoi* (le sens de l'acte d'enseigner), *le cadre* (connaissance du cadre institutionnel et du cadre scolaire), *le comment* (formation disciplinaire et formation didactique) tient au fait que le projet pédagogique des maîtres, laissé à leur libre appréciation, ne fait pas l'objet de confrontations et concertations systématiques, alors que tout lieu de formation est avant toute chose, fondamentalement, un lieu de débat sur le sens de l'acte d'enseigner." Op. cit., p. 176.

⁴⁷⁴ Je pense en particulier au projet actuel discuté dans les cantons de Berne (francophone), Jura et Neuchâtel (BEJUNE) et à celui du canton de Vaud.

6. Annexes

Annexe 1**1. Proposition du cours de recherche-formation offert dans le cadre du Centre de perfectionnement du corps enseignant du Canton de Neuchâtel****‘U8 LA PNL, UN MODELE DE COMMUNICATION ET D'APPRENTISSAGE POUR LES ENSEIGNANTS - RECHERCHE-ACTION - MODULE 3**

Contenu	<p>Les enseignants ont souvent part de leur difficulté à transférer dans leur pratique pédagogique des connaissances acquises lors de cours de formation continue. Les raisons invoquées en sont le manque de suivi ou d'appui pour une activité difficile qui consiste à intégrer, à utiliser et à expérimenter des notions nouvelles.</p> <p>Le cours intitulé "recherche-action" décrit ci-dessous doit fournir aux enseignants les supports théoriques et un cadre de travail leur permettant d'élaborer un réel projet pédagogique. Avec cette expérience, ils acquerront un outil durable et utilisable quotidiennement dans leur vie professionnelle.</p> <p>Cette troisième partie permettra aux participants de définir des projets pédagogiques destinés à leur enseignement, à leur classe en général (ou à un élève, ou à un groupe d'élèves, ou à la classe entière), et de les réaliser en s'appuyant sur des notions de PNL acquises lors des formations antérieures.</p> <p>La réalisation s'effectuera dans le cadre d'une recherche-action qui se déroulera en trois phases décrites ci-dessous :</p> <p>1ère phase</p> <p>Constitution de groupes de recherche et mise en place des projets individuels. Les participants se retrouveront durant une soirée et une journée pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - revoir des notions de PNL, utiles à la création de projets comme la théorie des objectifs, les niveaux logiques, etc.; - apprendre de nouvelles notions; - définir des projets (buts, moyens, relations avec les formateurs, rythme des rencontres, etc.) et former des équipes groupées autour de thématiques communes. <p>2ème phase :</p> <p>Affinement du projet, réalisation dans les classes et réflexion en équipe. Durant cette période, les participants finiront de mettre en place et réaliseront leurs projets par équipe. Une activité individuelle d'application en situation de classe suivie de retours et de téléseminars en équipe fera passer l'actualisation des projets. La réflexion en équipe, selon les besoins, sera menée avec, partiellement avec, ou sans formateur. La troisième phase sera préparée : une réflexion théorique sera menée sur les réalisations pratiques en vue d'une présentation aux collègues et d'une éventuelle publication des résultats à définir.</p> <p>3ème phase :</p> <p>Présentation des résultats. Bilan. A la fin du projet (début avril), les participants se rencontreront durant une soirée et une journée pour présenter leurs travaux et mettre en place une éventuelle publication des résultats.</p>
Destination	Les enseignants ayant suivi le cours de base et le cours de développement ou ayant suivi une formation PNL analogue (dans ce cas, contacter les organisateurs avant l'inscription).
Durée	24 périodes en grand groupe et plusieurs rencontres (environ entre 4 et 8) en équipe.
Dates	Phase 1 : vendredi 9 septembre 1994 de 19h30 à 21h45 et samedi 10 septembre 1994 de 9h00 à 17h30 Phase 3 : vendredi 31 mars 1995 de 19h30 à 21h45 et samedi 1er avril 1995 de 9h00 à 17h30
Lieu	Neuchâtel.
Animateurs	Mme Nadia Daffey Salchit, MM. Jean-Marc Chapuis et Philippe R. Rovero, chefs de travaux à l'Université de Neuchâtel.
Remarque	Etant donné le type de cours, sa durée et son ancrage, une finance d'inscription de Fr. 200.- sera requise.

Annexe 2 :**Bilan personnel**

3. Juxtaposez maintenant les deux films et ajoutez-y un troisième qui corresponde aux résultats que vous avez obtenus et que vous avez présentés hier soir ou ce matin. Comparez ces trois films et inscrivez ci-dessous les aspects importants que vous tirez de la comparaison (satisfaction ou non des attentes, atteinte ou non des objectifs, satisfaction ou non des résultats de votre travail personnel et de groupe, regrets ou non,)

4. Repensez à cette période de six mois de formation qui s'achève aujourd'hui, et relevez et après les différentes techniques PNL, acquises lors des cours de base précédents que vous avez utilisées, appliquées à vous-mêmes (1) notez également en quelques circonstances vous les avez employées.

Prénom:

V. Bilan personnel de la formation PNL U6

1. Retrouvez l'actualisation, revoyez, entendez, ressentez 1 les attentes que vous avez avant d'habiter la formation PNL U6 au mois de septembre 1994, retrouvez les objectifs personnels que vous avez identifiés lors du premier week-end de formation, avant de vous inscrire dans un sous-groupe. Et notez ci-dessous les éléments que vous avez retrouvés.

2. Repassez-vous en Technicolor, son Dolby, sensations en trois dimensions, le film de ces six derniers mois pour ce qui concerne votre avenir dans le travail de PNL. Qu'avez-vous vécu sur le plan personnel (préparations, puis applications en classe, puis analyses réflexions), et en sous-groupe (réunions, échanges avec C) sans formateur/trice)? Notez ci-dessous les étapes, les éléments qui ressortent.

Stratégie de l'orthographe

conditions de départ

- créer un bon rapport avec l'élève
- identifier le problème de l'élève, et s'assurer qu'il s'agit bien d'un problème orthographique

curiosité

- rendre l'élève curieux en lui expliquant qu'il existe un "truc" pour apprendre l'orthographe d'une manière simple, facile et rapide

vérifier

- Accès oculaires
 - Vm
 - K
- *et si nécessaire aider à trouver ces deux canaux

modèle de la stratégie de l'orthographe

1. Ve: le sujet voit le mot
2. Vi: il se fait une image mentale du mot
3. Ke: il écrit le mot
4. Ve-Vi: il compare ce qu'il a écrit avec son image mentale du mot
5. Ki: il vérifie s'il a une sensation qui correspond à un "oui" ou "non" (si c'est "non", il compare ce qu'il a écrit (Ve) avec son image mentale (Vi) et corrige si nécessaire).
6. Ve: confirmation du mot écrit juste

installation de
la stratégie de
l' orthographe

- écrire le mot à apprendre sur une feuille en caractères droits, simples et en minuscules, comme on les trouve ordinairement dans les livres
 - tenir la feuille en l'air de la main droite, de façon à ce que le regard de la personne qui apprend se dirige vers le haut et la gauche, ce qui facilitera la mémorisation
1. voici ce que l'on peut dire à l'élève :
"regarde le mot, la première lettre, la dernière, la lettre qui monte, la lettre qui descend, etc.", (Ve) en fonction du mot. Procéder rapidement, le cerveau apprend très vite
 2. retourner la feuille, présenter une face blanche et dire: "imagine le mot écrit sur cette feuille" (Vi) et attendre que l'enfant acquiesce
 - répéter l'opération tant que l'élève le souhaite, puis poser la feuille
 3. dire: "maintenant, écris-le!" (l'élève l'écrit) (Ke)

montrer à nouveau la feuille blanche et dire: "compare avec ce que tu as écrit pour voir si c'est bien ça" (comparaison Ve - Vi), guider l'élève du doigt en kynesthésique et dire: "vérifie si tu ressens le mot juste" (Ki)
 6. Si oui: montrer le mot pour que l'élève puisse confirmer par lui-même (Ve)
Si non: retour au début (est-ce que le mot est trop long, trop difficile?)
 7. pont vers le futur

Annexe 4 : Exemple d'un travail d'analyse sur les pratiques

Afin d'illustrer le phénomène du changement de rôle entre formateur et formé, qui me semble important pour expliquer les mécanismes qui président aux processus d'intégration et de transfert des théories vers les pratiques dans un cadre de formation en groupe, je décris ci-après quelques séquences d'un événement que j'ai vécu dans un sous-groupe lors de la première recherche.

L'événement se situe juste après Noël, à un moment où les membres d'un sous-groupe m'ont demandé de participer à leur rencontre afin de faire le point avec eux sur l'état de leurs projets. A tour de rôle, les participants avaient décidé d'exposer leurs tentatives d'application de certaines techniques de communication en classe et chacun, moi au même titre que les autres, intervenait pour poser une question, faire une remarque ou proposer une suggestion. Vint le tour d'une participante qui, d'une part, manifesta un inconfort vis-à-vis de son projet et, d'autre part, évoqua plusieurs difficultés relationnelles avec quelques-uns de ses élèves. Son langage était vif, un peu décousu, et j'avais, sans doute n'étais-je pas le seul, des difficultés à comprendre ses propos. Après quelques vains essais de clarification tentés par ses collègues, je lui proposai un exercice destiné à lui permettre de voir plus clair dans les événements qu'elle venait d'apporter.

Je m'étais souvenu que nous avions eu, cette participante et moi, lors de notre dernière rencontre avant la pause de Noël, quelques difficultés à nous comprendre. Je me remémorais que je lui avais fait quelques remarques sur son projet, notamment que "tel qu'il était formulé, il n'était pas sous son contrôle et qu'il dépendait du bon vouloir des élèves". Je l'avais perçue un peu blessée par mes critiques et je me souvenais avoir décidé de ne pas lui révéler mes observations à ce moment-là.

Après avoir négocié mon intervention avec l'ensemble du groupe, j'expliquai à la participante en question mon but et les grandes lignes de l'exercice que je comptais lui proposer. Mon but était de lui permettre de se dissocier⁴⁷⁵ des événements qu'elle décrivait avec force de manière à ce qu'elle puisse, éventuellement, si elle le

⁴⁷⁵ Terme usité en programmation neuro-linguistique qui s'oppose à celui d'associer. Lorsqu'on évoque un événement, le locuteur peut le vivre de manière associée, c'est-à-dire émotionnellement (un observateur extérieur le relèvera facilement aux comportements non-verbaux expressifs déployés), ou de manière dissociée, c'est-à-dire en étant relativement distant émotionnellement. Dans ce cas, l'observateur aura repéré un ton mesuré, une gestuelle peu expressive, etc.

jugeait nécessaire, adopter d'autres attitudes, d'autres réponses que celles qu'elle apportait de manière un peu répétitive. Cet exercice était aussi l'occasion, pour l'ensemble du sous-groupe, d'effectuer une application pratique, en contexte, de techniques déjà abordées ensemble, ailleurs. Avec son accord, je lui demandai de choisir l'un des événements qu'elle avait mentionnés précédemment. Elle choisit celui où elle éprouvait une difficulté à gérer l'attitude d'un élève qu'elle qualifiait d'insupportable : "Il suffit que je le voie avec son attitude fumiste pour que je me sente dans tous mes états et quoi que je fasse, je n'obtiens avec lui aucun résultat !" Je lui ai alors demandé de construire une image mentale visuelle évoquant cette situation, et de situer cette représentation à quelques mètres devant elle, comme si sa représentation figurait sur un écran imaginaire. Je notais à ses comportements observables que la participante avait des difficultés à se dissocier complètement de la situation, c'est-à-dire à "voir son évocation tout en restant spectatrice et sans ressentir les émotions qui y étaient associées."⁴⁷⁶ C'est alors que l'une de ses collègues intervint pour lui glisser : "Vois ton élève avec des plumes d'indien !" L'expression de la participante se modifia brusquement. Elle quitta son attitude fermée pour se mettre à rire : "Ca y est, j'y arrive ! Qu'il (l'élève) a l'air drôle et un peu ridicule." J'estimai le but atteint et proposai de reprendre le travail sur son projet qui portait sur une question d'ambiance de classe. Ses propos furent alors très clairs et elle n'eut aucune difficulté à préciser l'objectif qu'elle allait viser pour les prochaines leçons.

Quelques semaines plus tard, à la rencontre suivante du sous-groupe à laquelle j'avais également été convié, la participante en question, sur demande de ses collègues, repara de la situation évoquée dans l'exercice de visualisation en ces termes : "C'est extraordinaire, je ne reconnais plus cet élève, il a complètement changé, je n'ai plus de problème avec lui..." Elle répliqua à la question de savoir si ce n'était pas son propre regard qui avait changé par rapport à cet élève par l'affirmative : "Oui, c'est vrai, je le vois autrement, d'ailleurs, le lendemain de notre rencontre, lorsque j'ai vu l'élève en question, je n'ai pu m'empêcher de lui voir des plumes d'indien... Mais à part cela, mon rapport avec lui a totalement changé. Certes son attitude apparaît toujours, quoique me semble-t-il moins fréquemment, mais je n'y réagis plus de la même façon, je me dis que c'est tout de même un pauvre enfant..."

⁴⁷⁶ J'utilise ici une technique de programmation neuro-linguistique dérivée de la *visualisation** et des *sous-modalités**.

Groupe de réflexion du SPES du lundi

PROBLEMATIQUE:

L'amélioration de la formation pratique des stagiaires (St) s'effectue en partie par l'apport d'informations, de critiques, de conseils d'ordre didactique, relationnel et personnel donnés par le maître de didactique (MD). Ce dernier étaye ses commentaires à partir d'observations prises lors de visites en classe des St. Le MD transmet ses commentaires au St lors d'un entretien qui fait généralement suite à la visite de classe.

- Dans quelle mesure les commentaires (informations, critiques, conseils) et les moyens dispensés favorisent une amélioration, un changement de l'enseignement du St ?
- Est-ce qu'une méthodologie de formation basée sur l'observation et l'analyse des pratiques, échangées entre MD en formation et entre un MD et un St, contribuent à améliorer l'enseignement de ce dernier ?

Hypothèse:

- L'alternance entre l'observation de la pratique (en classe et en entretien) et la réflexion à différents niveaux d'abstraction (cf. plus bas) permettent au MD de construire une méthodologie de formation transmissible à ses pairs et aux St.

Objectifs:

- * Appliquer les théories, techniques de communication acquises ces deux dernières années à des situations professionnelles de terrain (observation en classe, entretiens MD-St).
- * Construire une méthodologie de conduite d'entretien basée sur l'observation et l'analyse de pratiques (classe et entretien).
- * Favoriser les échanges méthodologiques entre collègues de différentes disciplines.
- * Evaluer une démarche de formation au niveau des MD et des St.

Légende du tableau:**Niveaux:**

- Activités en grand groupe: le groupe de formation des MD et du formateur.
 - Activités en sous-groupe: trois MD et trois rôles (sujet/métapersonne/programmeur) avec la présence possible du formateur.
 - Entretien: deux MD (dont un est caméraman - métapersonne, l'autre guide l'entretien, il est sujet) et le St.
 - Visites en classe: la classe du St et deux MD (dont un filme).
- Phases 1. à 9.: le déroulement dans le temps et en étapes de la recherche-formation.

Annexe 6 : plan des niveaux et phases de la recherche-formation

NIVEAUX PHASES	1. 12/9/94	2. 31/10/94	3. 7/11/94	4. 12/12/94	5. 12/12/94	6. 12/12/94	7. 12/12/94	8. 12/12/94	9.
ACTIVITES EN GRAND GROUPE	<p>Choix:</p> <ul style="list-style-type: none"> - objectifs - moyens - organisation - sous-pr. <p>Méthodologie rech.</p>	<p>Annexe 2</p> <p>Plan des résultats et phases de recherche</p> <p>Formulaires</p>	<p>Prép. vi-</p> <p>Site:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buts - critères d'observations 	<p>Prép. conduite d'entretien</p>	<p>Présentation résultats Prép. suite et rotation sous-gr.</p>				
ACTIVITES EN SOUS- GROUPE	<p>Identifier un but per-sonnel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cf. formulation des objectifs. 			<p>Analyse visite.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buts de l'entretien. - Moyens 	<p>Analyse entretien</p> <ul style="list-style-type: none"> -Présentation -suite 				
ENTRETIEN					<p>Entretien filmé</p> <ul style="list-style-type: none"> - St. - Md - Camera 			<p>Groupe de réflexion du SPES du lundi</p>	
VISITES EN CLASSE		<p>Repérage d'un stagiaire avec ur-faculté X ou Y.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etablir un contrat 		<p>Observation filmée:</p> <ul style="list-style-type: none"> - classe/ St. - Md - Camera 			<p>2ème observation filmée en classe du St.</p>	<p>Waivre, le 2/9/94</p> <p>Philippe R. Rovero</p>	

Annexe 7 : **Contrat de formation personnalisé**

Un Contrat de Formation Personnalisé (CFP par la suite) doit, pour pouvoir être établi entre les contractants, entrer dans le cadre des objectifs et des règlements prévus par l'institut de formation concerné.

Un CFP peut être proposé par l'un ou l'autre des contractants (formateur ou formé), ne peut être accepté que volontairement par l'autre partie. Il s'agit donc d'un engagement personnel concernant deux personnes ayant des compétences et statuts différents. Chaque élément du CFP devra être discuté et approuvé par chacun. L'évaluation du CFP et ses modalités feront également l'objet de négociations et n'entreront pas dans le cadre de l'évaluation plus large mise sur pied, par ailleurs, par l'institution de formation. Une exception peut être faite à ce propos à la condition que les deux parties soient d'accord de faire part, en partie ou dans leur ensemble, des résultats obtenus à la suite du CFP.

Différents éléments constitueront le CFP qui prendra une forme écrite (cf. feuille ad hoc) et feront l'objet de discussions et d'accords entre les protagonistes :

- 1) le but poursuivi par le formé. Les contractants seront attentifs à ce que le but réponde aux critères de "bonne formulation d'objectif" (cf. théorie à ce propos)
- 2) les moyens (matériel, organisation, besoins, etc.) et le rôle de chacun dans leurs mise en œuvre.
- 3) la durée du CFP et les modalités ayant trait à la fin du contrat, notamment pour ce qui concerne l'évaluation dont les critères devront être précisés (cf. à ce sujet plus haut).

Procédure de mise en application du CFP proposé :

- A) la préparation, la discussion, et la signature du CFP (cf. points 1 à 3 ci-dessus) par les parties concernées,
- B) La réalisation, la mise en œuvre selon les modalités prévues, du CFP,
- C) La prise en compte et l'évaluation des résultats obtenus.

Le schéma qui suit pourrait illustrer la mise en application d'un CFP ayant pour but un ou plusieurs aspects relevant d'une situation pédagogique vécue par un formé.

Annexe 8 : Exemples d'interventions dans le groupe de recherche-formation

Cf. 9ème étape, 1er participant :

Lors de la phase de préparation⁴⁷⁷ en groupe de l'entretien qui a fait suite à la visite filmée d'une leçon d'allemand par deux participants du groupe de recherche-formation, j'ai demandé à l'un d'entre eux, responsable du stagiaire, de préciser les points faibles et forts de l'enseignant visité concernant les plans didactique, relationnel et personnel. Cette question a été étendue aux autres membres du groupe et chacun, y compris moi-même, avons fait part de nos observations et une discussion s'est engagée sur ces thèmes. Suite à ces échanges, j'ai demandé au participant de dégager les éléments prioritaires qu'il souhaitait conserver en vue de la préparation de l'entretien avec le stagiaire. Il décida de viser à :

- relever sa contribution à la recherche de son formateur,
- lui faire préciser ce qu'il veut dire par "cette leçon a bien marché !" et commencer l'entretien par la description positive de son enseignement,
- donner un cadre à l'entretien (temporel, plan de l'entretien, buts),
- lui proposer des alternatives didactiques (notamment comment contourner une difficulté rencontrée par un élève),
- faire émerger ses critères perceptifs d'évaluation (par exemple, comment sait-il qu'un élève a compris ou non une explication donnée suite à une question posée).

Après avoir précisé au groupe ses buts de formation, le participant a souhaité travailler à une difficulté déjà rencontrée avec un stagiaire, à savoir le fait que ce dernier ne prend pas toujours l'information qui lui est donnée, ni ne tient compte des demandes de changements qui lui sont faites. Dans ces cas le stagiaire a tendance à justifier certaines décisions prises par des contraintes extérieures qui lui échappent (par exemple, il justifie son insistance à effectuer des corrections avec une classe qui s'ennuie durant toute une période car il a pris du retard en regard du programme qui lui est imposé). Je propose alors au collègue un jeu de rôle pour aborder cette question. Le participant choisit de jouer le rôle de son stagiaire et je prends donc sa place de formateur dans la simulation de l'entretien qui va suivre. Cet exercice me donne l'occasion de montrer au groupe comment j'utilise et je peux appliquer différentes techniques que nous avons acquises lors des formations de base antérieures. Par exemple, je réagis à une "violation du méta-modèle" lorsque le stagiaire (joué par le participant) signale dans son jeu que "s'il fait effectuer à ses élèves durant toute la période des corrections, c'est qu'il doit bien suivre le programme demandé". J'insiste (dans mon rôle joué de formateur) en demandant qui dit "qu'il doit" et pourquoi ? Cette confrontation amène le sujet à situer la responsabilité de ses décisions. Cette même intervention me permet également de relever un aspect positif de l'attitude du stagiaire dans le fait de vouloir suivre le programme : le respect des normes. Ce qui équivaut à reconnaître une intention positive* à l'attitude du stagiaire. Par ailleurs, je restitue à cette occasion au participant-stagiaire l'une de mes perceptions, à savoir que les élèves s'ennuient pendant la longue période de corrections. Je lui demande s'il a fait la même observation. Comme il acquiesce, je lui fais préciser les indices qui lui

⁴⁷⁷ Précisons que les participants avaient tous vu la cassette vidéo de cette leçon avant cette rencontre.

permettent de repérer l'ennui des élèves et je lui demande s'il est intéressé à connaître les miens; avec son accord, je les lui donne. De plus, je lui demande de contraster les avantages et inconvénients entre "rattraper le programme à tout prix et s'ennuyer" avec, d'autre part, apprendre et se motiver⁴⁷⁸. Je pose à ce moment-là la question du savoir-faire, soit comment passer d'une perspective d'ennui à l'autre, de motivation dans une situation de ce type. Je demande également si le sujet est intéressé à ce que je lui propose des alternatives. Le jeu s'arrête après l'intérêt relevé par le "stagiaire" à ma proposition.

Nous reprenons alors en groupe les différentes phases du jeu, les résistances du stagiaire, les moments clés des propositions que j'ai pu faire, les techniques⁴⁷⁹ et stratégies que j'ai employées pour passer avec le sujet d'une situation vécue comme contraignante (mettre en œuvre des activités d'expression orale dont il ne voit pas l'utilité dans un contexte où il s'agit de "gagner du temps sur le programme") à une situation propice à l'établissement d'un contrat, où le sujet devient partenaire et le formateur peut délivrer ses compétences, son savoir-faire à la demande du formé.

Cf. 10ème étape :

Une fois l'entretien réalisé, la cassette a circulé dans le groupe en vue de la prochaine rencontre du groupe de formation. La séance est consacrée à l'analyse des résultats montrés par le document vidéo de l'entretien et par les apports complémentaires donnés par le participant.

Cf. 11ème étape, 2ème participant :

Comme pour les étapes 9 et 10, une discussion est menée dans le groupe à partir de la cassette vidéo de la stagiaire du deuxième participant. La grille de questions qui oriente les propos tenus est la suivante :

Relevez les éléments qui touchent les plans didactique, relationnel et personnel du stagiaire :

- quels sont ses points forts/faibles sur les trois plans cités ?
- sur quels éléments de calibration vous fondez-vous pour ressortir les points ci-dessus (il s'agit de distinguer ce qui est de l'ordre de l'interprétation et de celui de l'observation) ?
- quels sont les deux buts principaux de formation que vous fixeriez en priorité pour ce stagiaire ?
- quelle stratégie et quels buts d'entretien mettriez-vous en place par rapport à ce stagiaire ?

⁴⁷⁸ Plusieurs re cadrages* (Bandler, 1990) sont effectués dans cette séquence : la demande d'indices perceptuels concernant l'ennui, terme général sur lequel l'acteur n'a pas de prise; l'association que je propose entre "suivre le programme" et "ennui", puis la comparaison avec une autre association, "apprendre" et "motivation". Il s'agit, pour ce dernier exemple de la mise en évidence d'un cadre de contraste.

⁴⁷⁹ Cf. les techniques de stratégie d'objectif*, de calibration* et de synchronisation*.

Un événement⁴⁸⁰ récent survenu dans la classe de la stagiaire mobilise d'abord notre attention. Le deuxième participant signale qu'il a rencontré la stagiaire concernée à sa demande, suite à cet événement. Nous apprenons qu'elle était très affectée et que l'entretien a porté exclusivement sur les difficultés d'ordre affectif et relationnel que la stagiaire craignait devoir affronter dans sa classe. L'intervention du participant semble avoir apaisé et permis à la stagiaire d'envisager un peu mieux la prochaine rencontre avec sa classe.

Compte tenu de ce qui précède, le deuxième participant évoque une certaine gêne à réaliser l'entretien prévu avec la stagiaire pour ce qui concerne la leçon enregistrée que nous sommes censés préparer durant cette séance. Il craint le glissement, la confusion entre ce qui est de l'ordre de l'entretien professionnel concernant l'analyse de la leçon et des retours à l'entretien précédent concernant l'événement mentionné. Après discussion du groupe sur ce point, il ressort pour le deuxième participant que l'entretien ne sera éventuellement pas filmé, qu'il prendra peut-être une tournure tout autre que celle que nous pourrions prévoir ensemble, voire être interrompu. Comme il demeure quelques hésitations du participant en terme de savoir-faire au cas où la stagiaire introduirait des éléments d'ordre affectif appartenant à la situation évoquée, je lui propose un jeu de rôle sur ce point. Il apparaît dans le jeu (il joue son propre rôle et moi celui de la stagiaire) que le participant peut et sait fort bien gérer cette question.

Nous passons à la question des objectifs de l'entretien à venir que le participant envisage. Le premier but qu'il vise pour lui-même est d'éviter d'introduire après les remarques positives qu'il peut transmettre, ou que la stagiaire peut relever pour son enseignement, des "oui, mais..." qui peuvent atténuer un résultat positif constaté. Il relève ce but également dans la perspective de sa stagiaire qui a précisément tendance à minimiser les prestations réussies. Son deuxième objectif sera précisément d'inviter la stagiaire à accepter et reconnaître les éléments réussis. La question se pose de savoir comment, dans le cadre de ces objectifs, apporter des remarques, des nuances souhaitées par le formateur. Une discussion s'en suit dans le groupe et le thème de la confiance en l'autre est évoqué. Je conduis la discussion sur comment chacun d'entre nous aborde cette question; comment nous accueillons les compliments; comment nous mettons en avant ou non nos réussites. Le participant signale une pratique à ce propos qui consiste à dresser en deux colonnes sur une feuille les aspects positifs et négatifs (en demandant expressément pour les premiers qu'ils soient plus nombreux que les deuxièmes). Un autre participant recadre la question par la métaphore du chercheur d'or qui a réussi son expédition lorsqu'il a trouvé un filon d'or et qu'il réussit également lorsqu'il peut et sait l'extraire. J'introduis aussi dans la discussion qui se poursuit sur cette thématique la notion en programmation neuro-linguistique de synchronisation⁴⁸¹ déjà

480 Parfois l'histoire d'une classe, le déroulement prévu d'une formation sont bouleversés par un événement marquant; les différents acteurs impliqués dans des processus différents et parallèles d'apprentissage et de formation en sont affectés. En l'occurrence, une élève de la classe de la stagiaire est décédée peu de jours après l'enregistrement de la leçon.

481 Il s'agit d'une notion clé en matière de communication (cf. note 18). L'idée principale est que des individus en situation d'échange peuvent ou non accorder leurs comportements verbaux et non-verbaux (postures, gestes, mimiques, ton, rythme des voix, ...). De la synchronisation ou non de ces

travaillée par le groupe. Comme on l'a déjà souligné pour l'entretien du premier participant, l'importance de créer une relation de confiance avant d'amener des options, des remarques à la stagiaire est réévoquée⁴⁸².

Cf. 12 étape, 2ème participant :

La rencontre du groupe qui a suivi l'entretien du deuxième participant a eu lieu pour la première partie sans moi. J'ai donné pour tâche aux participants de relever, à partir de l'enregistrement vidéo, des extraits significatifs pour mettre en évidence les objectifs visés. Ces derniers ont été précisés à mon retour et discutés en regard des extraits vidéo sélectionnés.

A propos de l'objectif de "favoriser l'écoute de la stagiaire" (cf. aussi la notion de synchronisation évoquées plus haut), de la laisser s'exprimer en priorité en fonction de sa perception de la leçon, le deuxième participant estime avoir partiellement réussi. A ma demande, il précise que durant une grande partie de la séance, il a pu se contraindre⁴⁸³ à peu intervenir verbalement. L'extrait nous montre effectivement cette attitude : il se trouve en retrait de la table, hochant la tête, accompagnant les propos de la stagiaire d'acquiescements répétés, parlant relativement peu, alors que la stagiaire est accoudée à la table et s'exprime vivement tant sur le plan de l'intonation, du rythme de la voix et de gestes des mains qui l'accompagnent. Le résultat de cette attitude d'écoute montre que la stagiaire, après avoir décrit sa perception de la leçon, formule la demande de recevoir des consignes plus précises concernant un aspect didactique de la leçon. Le participant se trouve ainsi dans une situation proche du contrat, où il peut répondre de manière précise à une demande et peut s'attendre à ce que l'apprenante soit particulièrement attentive et disposée à recevoir les informations données. C'est ce qui se passe en effet : le participant-formateur entre en discussion, se rapproche de la table, s'exprime vivement, avec gestes et donne les éléments d'information demandés. La stagiaire écoute, interrompt pour demander des précisions, se réfère à sa pratique, trouve des options et montre par son attitude une satisfaction à recevoir.

Ce moment de l'entretien me semble important par rapport à la discussion des objectifs que le deuxième participant s'était fixé. Rappelons que les objectifs évoqués concernaient l'écoute (voir ci-dessus) et la synchronisation dans la perspective de créer une relation pédagogique adéquate à la réception et à la mise en route d'un contrat de formation; le but d'éviter les "oui, mais" de manière à ne pas donner des doubles messages du type : cet élément est réussi, mais il manque cet autre élément. L'apprenant soumis à ces remarques ambiguës ne sait plus si ce qui est acquis l'est vraiment ou si le

éléments dépendra la qualité de relation. Selon G. Bateson (1988), toute rupture de synchronisation affecte le contenu même de la communication.

⁴⁸² Ce point apparaît comme essentiel pour permettre à l'autre de faire des demandes et de négocier un contrat pédagogique digne de ce nom, c'est-à-dire où chaque partenaire du contrat peut manifester ses valeurs, ses moyens et besoins. Cf., à propos de cette notion, C. Ramond (1989).

⁴⁸³ Il s'agit pour la participante de renoncer à son penchant "naturel" qui consiste à apporter de nombreuses informations et de remarques en début de discussion. Je renvoie à ce propos le lecteur à F. Imbert (1994) pour qui le formateur a pour tâche de s'arracher à sa propre fascination, à celle qu'il crée pour lui-même et par laquelle il tente d'entraîner l'autre.

manque signalé oblitère le tout. L'attitude du deuxième participant, qui commence par accepter le discours de l'autre et par le reconnaître (ses acquiescements à la description de la leçon par la stagiaire) avant de répondre à une demande de complément, évite de passer par le "oui, mais"⁴⁸⁴ indiqué comme peu formateur. De plus, le gain pour la stagiaire est d'être amenée à autoévaluer, reconnaître ce qu'elle réussit et ce qu'elle perçoit elle-même comme besoin de compléments. L'aspect de l'autoévaluation était également un objectif du deuxième participant (il souhaitait en particulier que la stagiaire puisse reconnaître les aspects positifs de son enseignement).

En terme de bilan, le deuxième participant est satisfait des résultats. Le niveau de confiance réciproque observé durant ce dernier entretien lui laisse penser que des questions plus personnelles⁴⁸⁵ pourront être abordées par la suite. Ce qui se vérifiera (cf. résultats).

⁴⁸⁴ Il est intéressant de noter que la participante remplace dans sa façon de dire, le "oui, mais" par un "et". Ce qui est une bonne façon de reconnaître quelque chose, de le poser et de dire quelque chose d'autre, cette autre chose n'étant pas liée ou dépendante de la première. Cf. aussi, à propos du "oui, mais", E. Berne (1975) qui a décrit toute l'ambiguïté de cette formule linguistique. Il parle à ce sujet d'un jeu psychologique qui entraîne les locuteurs-joueurs vers des bénéfices psychologiques négatifs : frustration, déception...

⁴⁸⁵ Notamment la question de la représentation que peuvent se faire des jeunes gens (16-18 ans) originaires pour la plupart de cultures du sud de l'Europe, de la place de la stagiaire en tant que femme et enseignante dans une classe.

Annexe 9 : Fiches de travail qui ont guidé les séances du groupe de recherche-formation

GRUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

1. Dans le cadre de ce projet, déterminez individuellement un but personnel de formation pour l'année 94/95 (5').
2. Partagez votre but avec l'un/e de vos collègues et rapportez-vous à la théorie de la bonne formulation des objectifs (cf. feuille ad hoc); vous serez à tour de rôle "programmeur" et "sujet" (pour les deux 20').
3. Constituez deux sous-groupes de trois personnes si possible [au départ, six participants composaient le groupe].
4. Brève présentation de vos buts en sous-groupe et mise en place de votre fonctionnement :
 - a) Qui est d'abord "sujet", c'est-à-dire qui va rechercher ou présenter un stagiaire aux autres ?
 - b) Comment allez-vous présenter, inviter le stagiaire à participer à la recherche (cf. à ce propos l'exemple de contrat de formation que j'utilise) ?
 - c) Déterminez les modalités de fonctionnement qui vous paraissent utiles à votre sous-groupe en fonction aussi de la planification de la recherche d'Ici Noël (cf. grille horaire de la recherche).
 - d) ...

* Amusez-vous bien !

GRUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95

2ème rencontre, le 3/10/94

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : - Formation de deux sous-groupes.
- Préparation et organisation de la 1ère rencontre avec un stagiaire.

1. Constituez deux sous-groupes de trois personnes si possible.
2. Brève présentation de vos buts en sous-groupe et mise en place de votre fonctionnement :
 - a) Qui est d'abord "sujet", c'est-à-dire qui va rechercher ou présenter un stagiaire aux autres collègues ?
 - b) Comment allez-vous présenter, inviter le stagiaire à participer à la recherche (cf. à ce propos l'exemple de contrat de formation que j'utilise; vous aurez sans doute à en préparer un qui convienne à votre situation) ?
 - c) Simulez un entretien avec un stagiaire avec qui vous souhaitez établir un contrat. Pensez aux techniques programmation neuro-linguistique qui pourraient vous être utiles pour cette activité.
 - d) Déterminez les modalités de fonctionnement qui paraissent utiles à votre sous-groupe en fonction aussi de la planification de la recherche d'Ici Noël (cf. grille horaire de la recherche).

e) ...

* Amusez-vous bien !

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95
3ème rencontre, le 31/10/94

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance :

- Echanges entre les deux sous-groupes.
- Elaboration du contrat avec le stagiaire.
- Préparation et organisation du 1er entretien avec un stagiaire.

1. Échanges à propos des deux sous-groupes : P1, P2, P4 pourraient présenter à P3 et Ph. leur avancement.

2. P4, P2 & P1, mise au point du contrat de formation avec le stagiaire. P3. & Ph., mise en place de votre fonctionnement:

a) Qui est d'abord "sujet", c'est-à-dire qui va rechercher ou présenter un stagiaire aux autres collègues ?

b) Comment allez-vous présenter, inviter le stagiaire à participer à la recherche (cf. à ce propos l'exemple de contrat de formation que j'utilise; vous aurez sans doute à en préparer un qui convienne à votre situation) ?

3. Les cinq ou en deux sous-groupes, selon votre avancement ou envie, simulez un entretien avec un stagiaire avec qui vous souhaitez établir un contrat.

_ Pensez aux techniques programmation neuro-linguistique qui pourraient vous être utiles pour cette activité.

_ Vous pouvez vous filmer durant cet exercice, soit tester en même temps les contraintes techniques et l'analyse d'une situation qui s'appuie sur la vidéo.

4. Déterminez les modalités de fonctionnement qui paraissent utiles à vos sous-groupes en fonction aussi de la planification de la recherche d'ici Noël (cf. grille horaire de la recherche).

* Amusez-vous bien !

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95
4ème rencontre, le 12/12/94

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance :

- Analyse d'une leçon filmée.
- Mise sur pied d'un entretien.
- Préparation et organisation du 1er entretien avec un stagiaire.

1. Visionnement de la cassette réalisée par P3 et préparée par P4.

2. Mise sur pied de l'entretien que le Programmeur (P3 ?) réalisera avec P4 (Sujet) :

_ Quels objectifs viser ? Sur les plans de la relation avec le Sujet et des éléments (d'ordre didactique, relationnel, personnel ?) à transmettre.

_ Comment mettre en œuvre et vérifier ces objectifs (cf. théorie de la formulation d'objectif) ?

3. Réalisation de la simulation d'entretien entre P (programmeur) et S. Avec un M (méta-personne) qui filme la séquence et les autres M qui gèrent le temps et prennent des notes.

4. Critique constructive de la simulation avec tous les partenaires et référence à la vidéo.

5. Quels sont les principes à conserver ? Synthèse écrite.

6. Organisation de la suite :

- Qui est Programmateur ?
- Qui filme ?
- Quel stagiaire ?
- Quand, où se fait la visite, la préparation, puis l'entretien ?
- Organisation avec les M.

* Faites-vous plaisir !

GRUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95

5ème rencontre, le 16/1/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : - Préparation et organisation du 1er entretien avec un stagiaire.

- Réflexion sur la séquence vidéo P3 et P4.

1. De 10h15 à 11h : - Préparation et organisation du 1er entretien avec un stagiaire; échanges d'expériences si certains l'ont déjà réalisé.

2. De 11h à 11h45 : - Réflexion sur la séquence vidéo de P3 et P4.
- Autres questions à débattre pour la suite.

* En programmation neuro-linguistique, il n'y pas d'échec, que des rétroactions !

GRUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95

6ème rencontre, le 30/1/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : discussion sur la cassette de P1 & P4 et organisation des visites/entretiens avec les stagiaires.

Préparation de l'entretien de P1.

1. De 8h15 à 9h45 : discussion du groupe (sans moi) sur la leçon donnée par le stagiaire de P1. Questions qui touchent les plans didactique, relationnel et personnel du stagiaire :

- Quels sont ses points forts/faibles sur les trois plans cités ?

- Sur quels éléments de calibration vous fondez-vous pour ressortir les points ci-dessus (il s'agit de distinguer ce qui est de l'ordre de l'interprétation et de celui de l'observation) ?

- Quels sont les deux buts principaux de formation que vous fixeriez en priorité pour ce stagiaire ?

- Quelle stratégie et quels buts d'entretien mettriez-vous en place par rapport à ce stagiaire ?

2. De 10h15 à 11h45 :

- Questions/solutions par rapport aux réflexions de préparation ci-dessus.
- Préparation de l'entretien de P1 de mardi.
- Autres questions à débattre pour la suite.

* En programmation neuro-linguistique, il n'y pas d'échec, que des rétroactions !

GRUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95

7ème rencontre, le 20/2/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : a) Discussion à partir de la cassette de l'entretien de P1 et du stagiaire.

b) Suite à donner à l'entretien de P1.

1. P1 nous rappelle ses objectifs d'entretien et décrit les résultats obtenus.
2. Les autres participants donnent leur avis sur les résultats visionnés et se réfèrent à des notions de programmation neuro-linguistique pour le faire.
3. Demande éventuelle de P1 pour préparer la suite avec ce stagiaire.

* En programmation neuro-linguistique, la résistance est un commentaire sur le communicateur. Elle indique que l'accompagnement est insuffisant.

GRUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95

8ème rencontre, le 27/3/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : a) Discussion à partir de la cassette du stagiaire de P2.

b) Préparation de l'entretien de P2.

1. Discussion (dans un premier temps sans moi) à partir de la cassette de P2 : relevez les éléments qui touchent les plans didactique, relationnel et personnel du stagiaire :

- Quels sont ses points forts/faibles sur les trois plans cités ?
- Sur quels éléments de calibration vous fondez-vous pour ressortir les points ci-dessus (il s'agit de distinguer ce qui est de l'ordre de l'interprétation et de celui de l'observation) ?
- Quels sont les deux buts principaux de formation que vous fixeriez en priorité pour ce stagiaire ?
- Quelle stratégie et quels buts d'entretien mettriez-vous en place par rapport à ce stagiaire ?

2. P1 nous donne, si elle le veut bien, des nouvelles des suites de l'entretien travaillé ensemble.

3. Synthèse des réponses aux questions posées et préparation de l'entretien de P2 lors de mon passage dans le groupe.

* L'élément qui "pilote" le mieux un système est celui qui dispose de la plus grande variabilité comportementale (présupposé programmation neuro-linguistique).

GRUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95

9ème rencontre, le 3/4/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : a) Visionnement de la cassette de l'entretien entre P2 et la stagiaire.

- b) Repère de passages intéressants.
c) Discussion.

De 8h15 à 9h45 :

1. Visionnement de la cassette et repérage de passages qui vous intéressent. Tenez compte des objectifs de l'entretien dont nous avlons discuté avec P2 (pour elle-même et pour la stagiaire).

2. A part cela, qu'en est-il de la synchronisation entre les protagonistes ?

De 10h15 à 11h45 :

3. Présentation des passages retenus.

4. Questions-réponses.

5. Suite à préparer.

* C'est une victoire lorsque le chercheur d'or a trouvé son filon, c'en est une autre lorsqu'il l'extrait (d'après P3).

GRUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95

10ème rencontre, le 8/5/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance :

- a) Présentation du questionnaire "Bilan personnel de la recherche-formation".
b) Préparation de la visite et de l'entretien de P3 et de son stagiaire.

1. Présentation du questionnaire et commentaires.

2. Sans moi, préparation de la visite et éventuellement de l'entretien que doit réaliser P3.

3. Préparation de la séance prochaine : souhaitez-vous quelque chose de ma part ? Transmettez-le moi à la fin de la séance.

.. Prochaine fois, dernière séance. Pensez-y en termes de bilan et d'éventuelle suite à donner à cette recherche-formation pour l'année prochaine.

* "Tu ne peux juger un homme si tu n'as pas marché sept lunes dans ses bottines." Proverbe indien.

GRUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95

11ème rencontre, le 15/5/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : préparation de l'entretien de P3 et de son stagiaire.

- De 8h15 à 11h, sans moi.
- De 11h à 12h45, ensemble.

1. Visionnement de la cassette de P3 & P4.

2. Préparation de l'entretien que doit réaliser P3.

- Questions à se poser qui touchent les plans didactique, relationnel et personnel du stagiaire :
- Quels sont ses points forts/faibles sur les trois plans cités ?
- Sur quels éléments de calibration vous fondez-vous pour ressortir les points ci-dessus (Il s'agit de distinguer ce qui est de l'ordre de l'interprétation et de celui de l'observation) ?
- Quels sont les deux buts principaux de formation que vous fixeriez en priorité pour ce stagiaire ?
- Quels buts d'entretien P3 se fixe pour lui et quelle stratégie convient-il de mettre en place par rapport à ce stagiaire ?

3. Rendez-vous pour la séance prochaine.

* "A chacun sa manière d'apprendre, se répétait-il in petto. Sa manière à lui n'est pas la mienne, et ma manière n'est pas la sienne. Mais nous sommes l'un et l'autre à la recherche de notre Légende Personnelle, et c'est pourquoi je le respecte." (Paulo Coelho, *L'Alchimiste*).

GRUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95

12ème rencontre, le 29/5/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance :

- a) Réflexion sur les résultats de l'entretien de P3 et de sa stagiaire.
- b) Bilan de l'année.
- c) Suite à donner.

1. Reprise des objectifs et de la stratégie discutés avec P3 et comparaison avec les résultats de l'entretien.

2. Application de techniques programmation neuro-linguistique durant l'entretien ?

3. Prochain objectif ?

4. Bilan de l'année.

5. Suite à donner.

* "Le monde est tel qu'il est parce que nous le désirons ainsi." (R. Bach, *Un cadeau du ciel*).

Annexe 10 : Bilan personnel de la recherche-formation.**GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE - SPES - 1994/95****A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION****- Bilan personnel de la recherche-formation -**

1) Retrouvez et notez vos objectifs de formation de départ (septembre/octobre 94).

2) Retrouvez et notez vos objectifs de formation qui ont fait suite à la préparation en commun de l'entretien avec "votre" stagiaire (merci de distinguer les objectifs à l'intention du stagiaire et ceux qui vous concernent personnellement : par exemple, je souhaite mieux m'accorder à l'autre sur le plan postural ou je veux apprendre à laisser l'autre s'exprimer).

3) Quels sont les résultats immédiats que vous relevez (et que nous avons discutés ensemble) suite à l'entretien ? Notez les résultats par rapport à vos objectifs de formateur et vos objectifs personnels.

4) Quels sont les résultats à moyen terme (juin 95) que vous relevez (et que nous avons discutés ensemble) suite à l'entretien ? Notez les résultats par rapport à vos objectifs de formateur et vos objectifs personnels.

5) Quelles sont les techniques de programmation neuro-linguistique que vous pensez utiliser dans vos activités professionnelles ou autres ? Précisez dans quelles circonstances vous les employez.

6) Bilan global et remarques sur le processus de recherche-formation (groupe, relations, encadrement, apprentissage, etc.)

Bibliographie

ADLER, A., individual psychology, in *The world of psychology*, de G. S. Levitas, éditions G. Braziller, New-York, 1963.

ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD Ph., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, éd. P. Lang, Berne, 1979.

ALLEN, D., RYAN, K., *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*, Dunod, Paris, 1972.

ALMUDEVER, B., Problèmes méthodologiques posés par une formation-recherche: le rôle de l'élaboration théorique, *Les sciences de l'éducation*, Caen, 1986.

ALTET, M., & BRITTEN, J. D., *Micro-enseignement et formation des enseignants*, P.U.F., Paris, 1983.

ALTET, M., *La formation professionnelle des enseignants*, P.U.F., Paris, 1994.

AMEGAN, S., & Al., La recherche-action: un processus heuristique de connaissance et de changement, *Actes du Colloque recherche-action*, Université du Québec, Québec, 1981.

ANZIEU, A., "Le transfert paradoxal", *Nouvelle revue de psychanalyse*, n°12, Paris, 1975.

ANZIEU, A., *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, Paris, 1975.

ARTAUD, G., Savoir d'expérience et savoir théorique, Pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. VII, n°1, Montréal, 1981.

ASHBY, W. R., *Introduction à la cybernétique*, Dunod, Paris, 1970.

AUBIN, G., La recherche en pédagogie, In *Prospectives*, février, Montréal, 1970.

BADIN, P., *Problèmes de la vie en groupe*, PUF, Paris, 1965.

BANDLER, R. & GRINDER, J., *The Structure of Magic*, Vol. I & II, Science and Behavior Books, Palo Alto, 1975.

BANDLER, R., GRINDER, J., *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erikson*, Vol. 1, Meta-Publications, Cupertino, CA, 1975.

BANDLER, R., GRINDER, J., SATIR, V., *Changing with families*, Science and Behavior Books, Palo Alto, 1976.

BANDLER, R., GRINDER, J., DELOZIER, J., *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erikson*, vol. II, Meta-Publications, Cupertino, CA, 1977.

BANDLER, R. & GRINDER, J., *Les secrets de la communication*, Le Jour éd., Montréal, 1982.

BANDLER, R., *Un cerveau pour changer*, InterEdition, Paris, 1990.

BANDURA, A., *L'apprentissage social*, Mardaga, Liège, 1980.

BARBIER, R., *La recherche-action dans l'institution éducative*, Gauthier-Villars, Paris, 1977.

BARIBEAU, C., GAUTHIER, F., Recherche-action, *Bulletin de liaison*, vol. 1, Québec, 1983.

BASSAND, M. & KELLERHALS, J., *Familles urbaines et fécondité*, Georg Librairie de l'Université, Genève, 1975.

BATESON, G., *Ballnese character: photographic analysis*, New York Academy of Sciences, New York, 1942.

BATESON, G., RUESCH, J., *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*, Norton and Company, New York, 1951, (tra. fr.: *Communication et societé*, Seuil, Paris, 1988).

BATESON, G., *La cérémonie du Naven*, éd. de Minuit, Paris, 1971.

BATESON, G., *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, vol. 1, Paris, 1977; vol. II, Paris, 1980.

BATESON, G., *La nature et la pensée*, Seuil, Paris, 1984.

BELAIR, L., Une formation de formateurs de terrain en vue de leur faciliter l'appropriation de leur rôle, texte provisoire d'une conférence donnée dans le cadre de l'Université Hiver-Printemps : *Quelle formation pour les formateurs de terrain?*, Fréjus, 1994.

BENEDICT, R., *Patterns of culture*, 1934, (tra. fr.: *Échantillons de civilisations*, Gallimard, Paris, 1950).

BERNE, E., *Principles of Group Treatment*, Grove Press, New-York, 1966.

BERNE, E., *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Payot, Paris, 1971.

BERNE, E., *Que dites-vous après avoir dit bonjour ? Tchou*, Laffont, Paris, 1972.

BERNE, E., *Des jeux et des hommes*, Stock, Paris, 1975.

BERTALANFFY VON, L., *Théorie générale des systèmes*, Dunod, Paris, 1973.

BESSEL, H., PALOMARES, U., *Programme de développement affectif et social*, coll. Le Cercle Magique, éd. Montréal-Actualisation, Montréal, 1985.

BIRDWHISTELL, R. L., *Introduction to kinesics (An annotation system for analysis of body motion and gesture)*, University of Louisville, Louisville, 1952.

BOAS, F., *Introduction to Handbook of American Indian languages*, Georgetown University Press, Washington, 1963.

BORDALLO, I. & GINESTET, J.-P., *Pour une pédagogie du projet*, Hachette, Paris, 1993.

LE BOTERF, G., *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1994.

BOUDINET, J.-P., *Anthropologie du projet*, PUF, Paris, 1993.

BOUDINET, J.-P., *Psychologie des conduites à projet*, PUF, Paris, 1993.

BOURDIEU, P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Ed. Minuit, Paris, 1979.

BRISSARD, F., *Développer l'intelligence de votre enfant par la méthode de La Garanderie*, éd. du Rocher, Monte-Carlo, 1988.

CANAL, J.-L., PAPILLON, P., THIRION, J.-F., *Les outils de la PNL à l'école*, Les éditions d'Organisation, Paris, 1994.

- CARDINET, J., WEISS, J., L'observation interactive au confluent de la formation et de la recherche, *Les sciences de l'éducation*, 1-2, Caen, 1979.
- CAYROL, A., DE SAINT PAUL, J., *Derrière la magie*, Inter Éditions, Paris, 1984.
- CAYROL, A., & BARRERE, P., *La Programmation Neuro-Linguistique*, ESF, Paris, 1988.
- CHALVIN, M.-J., *Enseignement et analyse transactionnelle*, Nathan, Paris, 1993.
- CHENEY, W. D., Éric Berne: esquisse biographique, in *Actualités en Analyse Transactionnelle*, n°1, Bruxelles, 1977.
- CHIESA, L., PECLAT, V. & STRUB, I., *L'image du métier d'enseignant chez les formateurs*, CVRP, Lausanne, 1995.
- CHOMSKY, N., *The logical structure of linguistic theory*, M.I.T, Cambridge, 1955.
- CHOMSKY, N., *Syntactic structures*, Mouton, La Haye, 1957.
- CHOMSKY, N., *Language and Mind*, Brace & World Inc., New York, 1968.
- CIFALI, M., Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique, texte provisoire d'un séminaire animé par l'auteur avec Ph. Perrenoud sur le thème "Du métier d'enseignant au parcours de formation", Marseille, 1991.
- CIFALI, M., Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels, *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, Genève, 1991.
- CRANE, D., *Invisible colleges. Diffusion of knowledge in scientific communities*, University of Chicago Press, Chicago, 1972.
- CROSSMAN, P., Permission et Protection, in *Actualités en Analyse Transactionnelle*, Bruxelles, n°2, 1977.
- CROZIER, M., *Le phénomène bureaucratique*, Seuil, Paris, 1963.
- DARCY DE OLIVERA, R. & M., L'observation militante. Une alternative sociologique, (IDAC, Document 9), Grand-Saconnex, 1975.

- DE LANDSHEERE, G., *Introduction à la recherche en éducation*, A. Colin-Bourrelie, Paris, 1976.
- DESCARTES, R., *Discours de la méthode*, éd. de Ciuny, Paris, 1943.
- DESROCHE, H., *La recherche coopérative comme recherche-action, Actes du Colloque recherche-action*, UQAC, Chicoutimi, 1981.
- DEVELAY, M., *Peut-on former les enseignants*, ESF, Paris, 1994.
- DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996.
- DEWEY, J., *Démocratie et éducation*, A. Colin, Paris, 1975.
- DILTS, R., *Neuro-Linguistic Programming in Education*, Behavioral Engineering, Scotts Valley, CA, 1980.
- DILTS, R., *Roots of N.L.P.*, Meta-Publication, Cupertino, CA, 1983 a.
- DILTS, R., *Application of PNL*, Méta-Publication, Cupertino, CA, 1983 b.
- DILTS, R., SMITH, S., ALBOM, T., *Croyances et santé, un chemin vers la santé et le bien-être*, La Méridienne, Paris, 1994.
- DORTU, J.-C., *L'analyse transactionnelle à l'école*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1992.
- DOVERO, M. & GRÉBOT, E., *Enseigner, former, conseiller avec la PNL*, ESF, Paris, 1992.
- DUBOST, J., *Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action, Connexions*, n°43, Paris, 1984.
- DUSAY, J., *Egograms*, Harper & Row, New-York, 1977.
- DUSAY, J., *Les égogrammes et la conservation de l'énergie psychique, Actualités en Analyse Transactionnelle*, n°5, Bruxelles, 1978.
- EIGUER, A., *La thérapie familiale psychanalytique*, Ounod, Paris, 1981.
- ERIKSON, E. H., *Identity and the life cycle*, International Universities Press, New-York, 1959.

ERSKINE, R., Guérir le scénario: niveaux comportemental, intrapsychique et physiologique, in *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 16, Bruxelles, 1980.

ERSKINE, R., Structure du moi, fonction intrapsychique et mécanismes de défense: les concepts originels de Berne, in *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 53, Bruxelles, 1990.

ESSER, M., *La P.N.L. en perspective*, éd. Labor, Bruxelles, 1993.

EVEQUOZ, G., *Le contexte scolaire et ses otages, vers une approche systémique des difficultés scolaires*, ESF, Paris, 1984.

FAINGOLD, N., *Décentration et prise de conscience, étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, thèse, Uni Paris X - Nanterre, dir. F. Cross & G. Ferry, Paris, 1993a.

FAINGOLD, N., *Accéder aux savoirs implicites de l'acte pédagogique : l'entretien d'explicitation avec des enseignants experts*. Communication, 1993b.

FERRASSE, J., Formation-recherche des enseignants de classe terminale de lycée: la préparation des élèves à la vie et aux études universitaires, *Les sciences de l'éducation*, Caen, 1986.

FORESTER, J. W., *World dynamics*, Wright-Allen, Cambridge, 1971.

FOURNET, M., Problèmes méthodologiques liés à l'étude de la formation des enseignants, *Les sciences de l'éducation*, Caen, 1986.

FRAGNIERE, J.-P., LEY, K., Des femmes immigrées s'organisent, *Revue internationale d'action communautaire*, vol 5, n°45, Rome, 1981.

FRANK, R., Recherche-action ou connaissance pour l'action? Quelques points de repère et trois positions de principe, in *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 5, n°45, Paris, 1981.

FREUD, S., *Abrégé de psychanalyse*, PUF, Paris, 1950 (1938).

FREUD, S., *Essais de psychanalyse*, Payot, Paris, 1951 (1915-1923).

GALANTER, E., MILLER, G. A., PRIBAM, K. H., *Strategien des Handelns: Pläne und Strukturen des Verhaltens*, Ernst Klett, Stuttgart, 1973.

GARCIA-LOCQUENEUX, J., L'analyse transactionnelle, in Marc, E., Garcia-Locqueneux, J., *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Retz, Paris, 1995.

GATHER THURLER, M., Amener les enseignants vers une construction active du changement, *Éducation & Recherche*, Berne, n°2, 1993.

GAUTHIER, F., Quelques conditions pratiques de la recherche-action dans les universités, *Actes du Colloque sur la recherche-action*, Université du Québec, Québec, 1981.

GERVAIS, F., *Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement : représentations d'intervenants/es*, thèse de Ph.D. Doctor du département de psychologie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Laval, Québec, 1993.

GILLI, G. A., *Come si fa ricerca*, Mondadori, Milan, 1979.

GODDARD, E., *The presentation of self in everyday life*, Doubleday, Garden City (New York), 1956.

GOGUELIN, P., KRAU, E., *Projet professionnel, projet de vie*, ESF, Paris, 1992.

GOYETTE, G., LESSARD-HEBERT, M., *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1987.

GRINDER, M., *Righting the Educational Conveyor Belt*, Metamorphous Press, Oregon, 1989.

HALEY, J., *Un thérapeute hors du commun: Milton H. Erickson*, Éditions Épi, Paris, 1987.

HALL, A. D. & FAGEN, R. E., *Definition of system*, ed. General Systems Yearbook, New York, 1956.

HALL, E. T., *The silent language*, Doubleday, Garden City (New York), 1959.

HARAMEIN, A., PERRENOUD, Ph., RAPSODIE, Une recherche-action: du projet à l'acteur collectif, *Revue du Service de la recherche sociologique*, Genève, 1981.

HARAMEIN, A., La personne trait d'union entre la recherche et la formation, *Communication au 3e Congrès des sciences de l'éducation "Libérer la recherche en éducation"*, Ottawa, 1991.

HARAMEIN, A., Expérience de supervision en recherche-formation: "du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport", *Actes du Colloque de l'ACFAS: "Transformation intérieure et Pratique Éducative"*, Université de Montréal, Montréal, 1993.

HERMAN, J., *Les langages de la sociologie*, Que sais-je?, PUF, Paris, 1983.

HOSTIE, R., *L'âge adulte, sur les traces d'Éric Berne, vingt ans après*, InterEditions, Paris, 1987.

HUBERMAN, M., *La vie des enseignants*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1989.

HUME, D., *Abrégé du traité de la nature humaine*, Aubler Montaigne, Paris, 1971.

IMBERT, F., *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF, Paris, 1994.

JAOUI, G., *Le triple moi*, Robert Laffont, Paris, 1979.

JOSIEN, M., *Techniques de communication interpersonnelle, analyse transactionnelle*, École de Palo Alto, programmation neuro-linguistique, éd. d'Organisation, Paris, 1991.

KAES, R., *L'appareil psychique groupal*, Dunod, Paris, 1976.

KARDINER, A., *The Individual and his society*, 1939, (tra. fr: *L'individu dans sa société*, Gallimard, Paris, 1969).

KARPMAN, S., Options: la gamme de vingt-quatre réponses possibles, *Actualités en Analyse Transactionnelle*, n°1, Bruxelles, 1990.

KENNEY, W. J., L'impact d'un "élève-problème" sur les états du moi de l'enseignant, *Actualités en Analyse Transactionnelle*, n°22, Bruxelles, 1982.

KENNEY, W. J., La généralisation des changements comportementaux d'états du moi chez les enseignants, *Actualités en Analyse Transactionnelle*, Bruxelles, n°22, 1982.

KORZYBSKI, A., *Le rôle du langage dans les processus perceptuels*, The International Non-Aristotelian Library, Ephrata, 1965.

LAFFERIERE, T., PARE, A., Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain, *La société canadienne pour l'étude de l'éducation*, Ottawa, 1982.

LAPLANCHE, J., & PONTALIS, J.-8., *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, Paris, 1967.

LASZLO, E., *Le systémisme. Vision nouvelle du monde*. Pergamon, Paris, 1981.

LEBOVICI, S., DIATKINE, G., ARFOUILLOUX, J. C., A propos de la psychothérapie familiale, *Psychiatrie de l'enfant*, 12, 2, PUF, Paris, 1970.

LE MOIGNE, J.-L., *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, P.U.F, Paris, 1977.

LENHARDT, V., *L'analyse transactionnelle, concepts et procédures, bio-scénario, perspectives spirituelles*, Retz, Paris, 1980.

LENOIR, H., Les principes et la pédagogie des adultes, in *Guide des méthodes et pratiques en formation*, sous la direction de E. Marc et J. Garcia-Locqueneux, Retz, Paris, 1995.

LEPINEUX, R., SOLEILHAC, N. & ZERAH, A., *La Programmation Neuro-Linguistique*, Nathan pédagogue, Paris, 1993.

LERBET, G., *Approche systémique et production de savoir*, L'Harmattan, Paris, 1993.

LERBET, G., *Pédagogie et systémique*, PUF, Paris, 1997.

LEWIN, K., *Field theory in social sciences*, Harper and Row, New York, 1951.

LINTON, R., *The cultural background of personality*, Appelton Century, 1945 (tra. fr.: *Le fondement culturel de la personnalité*, Dunod, Paris, 1977).

MAHEUX, G., & Al., La recherche-action: un instrument pour le praticien et la praticienne, *Vie pédagogique*, n°27, Québec, 1983.

MALAREWICZ, J. A., GODIN, J., *Milton H. Erickson, de l'hypnose clinique à la psychothérapie stratégique*, ESF, Paris, 1986.

MANTE, M., *L'observation, l'analyse de séquences et le conseil pédagogique*, version provisoire, IUFM de Lyon, 1993.

MARC, E. & PICARD, D., *L'École de Palo Alto, la dernière grande étape de la théorie et de la pratique, affranchies de la psychanalyse et du béhaviorisme*, Retz, Paris, 1984.

MARC, P., *Quand juge le maître...*, éd. Delval, Cousset / Fribourg, ch. IX, 1984.

MARC, P., *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, Berne, ch. VII & VIII, 1984.

MARC, P., *École et psychanalyse, points de vue d'un enseignant, Vous avez dit... pédagogie*, n° 7, Neuchâtel, 1985.

MARC, P., *La différence à fleur de peau*, Delval/ Fribourg, ch. I, 1989.

MARC, P. Les compétences professionnelles des maîtres dans un cadre politique et psychologique: au service d'une finalité pédagogique, *Éducation et recherche*, Éditions Universitaires, Fribourg, n°2, 1996.

MARC, P. & ROVERO, Ph. R., *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, Tricorne, Genève, 1996.

MASLOW, A., *Motivation and personality*, éd. Harper & Row, New-York, 1954.

MATURANA, H., VARELA, F., *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*, Boston Studies in the Philosophy of Science, t. XLII, D. Riedel, Boston, 1980.

MAYO, E., *The human problems of an industrial civilization*, Harvard University Press, Boston, 1946.

MEAD, M., *Coming age in Samoa*, 1929, (tra. fr. avec d'autres textes, dans *Moeurs et sexualité en Océanie*, Plon, Paris, 1963.)

MEIRIEU, Ph., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, Paris, 1990.

MELESE, J., *L'analyse modulaire des systèmes de gestion*, éd. Hommes et techniques, Paris, 1972.

MENDRAS, H., *Éléments de sociologie*, Colin, Paris, 1971.

MICHELOT, B., CHAMPAGNE, B., Le changement dans les organisations, in *Guide des méthodes et pratiques en formation*, sous la direction de E. Marc et J. Garcia-Locqueneux, Retz, Paris, 1995.

MINARY, J.-P., *Modèles systémiques et psychologiques*, Mardaga, Paris, 1992.

MORIN, E., *L'unité de l'homme*, Seuil, Paris, 1974.

MORIN, E., *La méthode 1. La nature de la nature*, Seuil, Paris, 1977.

MOTTET, G., Le micro-enseignement dans les Ecoles Normales françaises, in *Média-Formation/INRP, Laboratoires d'essais pédagogiques, Dossier de présentation*, Paris, 1981.

MUCCHIELLI, R., *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, ESF, Paris, 1982.

NEUBURGER, R., *L'autre demande. Psychanalyse et thérapie familiale systémique*, ESF, Paris, 1984.

PAVLOV, I., *Les réflexes conditionnels*, Alcan, Paris, 1927.

PERRENOUD, Ph., *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes*, texte servant de base de travail à un séminaire structurant, IUFM Pôle inter-régional du Sud-Est, Lyon, 1991.

PERRENOUD, Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994a.

PERRENOUD, Ph., *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?*, *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique*, Genève, 1994b.

PERRENOUD, Ph., *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience*, *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique*, Genève, 1994c.

PERRENOUD, Ph., *De l'alternance à l'articulation entre théorie et pratique dans la formation initiale des enseignants*, *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, Genève, 1996a.

PERRENOUD, Ph., *L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, 1996b.

PERRENOUD, Ph., *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Paris, 1996c.

PETIT, F., *Introduction à la psychosociologie des organisations*, Privat, Toulouse, 1979.

PIAGET, J., JONCKHERE, A. & MANDELBROT, S., *La lecture d'expérience, étude d'épistémologie génétique*, V, PUF, Paris, 1958.

PIAGET, J., INHELDER, B., *L'image mentale chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1966.

PIAGET, J., *Le structuralisme*, P.U.F., Paris, 1968.

PIAGET, J., *Épistémologie des sciences de l'homme*, Gallimard, Paris, 1981.

PINI, G., *Pour une définition de la recherche-action*, in Recherche-action, sous la direction de L. Allal, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Pratiques et théorie*, n°26, Université de Genève, FAPSE, Genève, 1981.

PRIGOGINE, I., *From being to becoming. Time and complexity in the physical sciences*. Freeman, New-York, 1980.

RADCLIFFE-BROWN, A.-R., *The Andaman Islanders*, Cambridge University, Cambridge, 1922.

RAMOND, C., *Grandir, éducation et analyse transactionnelle*, La Méridienne éditeur, Paris, 1989.

RICHERT, A., *Case methods and teacher education : using cases to teach teacher reflection*, in Tabaschnick, S.R., Zeichner, K., *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, Falmer Press, London, 1990.

ROBERT, P., *Le petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, 1967.

ROGERS, C. R., *Les groupes de rencontre*, Ounod, Paris, 1973.

ROHEIM, G., *Psychoanalysis and anthropology*, University Press, 1950, (tra. fr.: *Psychanalyse et anthropologie*, Gallimard, Paris, 1967).

ROMANO, C., SALZER, J., *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1990.

ROSENTHAL, R. A., JACOBSON, L., *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris, 1971.

ROSNAY DE, J., *Le microscope: vers une vision globale*, Seuil, Paris, 1975.

ROVERO, Ph. R., Situations d'énonciation, attitudes langagières, et langages d'enfants migrants et suisses, mémoire de licence effectué sous la responsabilité de Mme le professeur Perret-Clermont, A.-N., et MM. les professeurs Bronckart, J.-P., et Py, B., Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Genève, 1981.

ROVERO Ph. R., Un autre regard sur la classe : l'approche systémique, in *La formation des enseignants en Suisse romande*, Sciences de l'éducation (Université de Neuchâtel), Delval, Cousset/Fribourg, 1987.

ROVERO Ph. R., De la différence naît l'in-formation, in Marc, P., *La différence à fleur de peau*, Deival/ Fribourg, ch. II, 1989.

ROVERO, Ph. R., Articulation théorie-pratique et recherche-formation, Application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires, *Vous avez dit...pédagogie*, n°38, Neuchâtel, 1995.

ROVERO, Ph. R., Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes, recherche-formation centrée sur l'entretien de stage, *Vous avez dit...pédagogie*, n°41, Neuchâtel, 1996.

RUDRAUF, J., Réflexions épistémologiques sur la thérapie familiale, in *Thérapie familiale*, vol. 1 n°2, Genève, 1980.

RUFFIOT, A., *La thérapie familiale psychanalytique*, Dunod, Paris, 1981.

RUSSELL, B., WHITEHEAD, A., *Principia mathematica*, Cambridge University Press, Cambridge, 1910-1913.

SARY, P., *La programmation neuro-linguistique dans l'entreprise, modélisation, communication, stratégies, croyances, méta-programmes, filtres, recherche de l'excellence, synchronisation*, Retz, Paris, 1990.

SAUSSURE DE, F., *Cours de linguistique générale*, Payot, 1916.

SCHÖN, D. A., *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions logiques, Montréal, 1994.

SCHWARZ, E., *La révolution des systèmes*, Delval, Cousset/Fribourg, 1988.

SCHWARZ, E., Un modèle systémique de la dynamique et de l'évolution des systèmes auto-organisés. Application à l'être humain, in *Entre pendule et scanner*, Fondation Ling, Lausanne, 1993.

SCHWARZ, E., Glossaire, *Serveur Internet de l'Université de Neuchâtel*, Neuchâtel, 1996.

SELVINI, M., *Mara Selvini, l'histoire d'une recherche*, ESF, Paris, 1987.

SELVINI PALAZZOLI, M., & ALL., *Paradoxe et contre-paradoxe, un nouveau mode thérapeutique face aux familles à transaction schizophrénique*, ESF, Paris, 1980.

SELVINI PALAZZOLI, M., & ALL., *Le magicien sans magie ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*, ESF, Paris, 1980.

SHANNON, C., *The mathematical theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana, 1949.

SKINNER, B. F., *The Behavior of Organisms*, Appelton-Crofts, New York, 1938.

SOLLA PRICE, D. J., *Little science, big science*, Columbia University Press, New York, 1963.

ST-ARNAUD, Y., *Connaître par l'action*, Les Presses de l'Université, Montréal, 1992.

STEINBRUNER, J. D., *The cybernetic theory of decision, new dimension of political analysis*, Princeton University Press, Princeton New Jersey, 1974.

STEINER, C., Le rêve d'un petit garçon, in *Actualités en Analyse Transactionnelle*, vol. 1, n°1, Bruxelles, 1977.

STEINER, C., L'économie des caresses, in *Actualités en Analyse Transactionnelle*, n°5, Bruxelles, 1978.

STEINER, C., *Des scénarios et des hommes*, Éditions Épi, Paris, 1984.

- TARDIF, M., *Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation*, in Gauthier, C., Mellouk, M., & Tardif M. (éd.) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, éd. Logiques, Montréal, 1993.
- THIRION, A.-M., *Tendances actuelles de la recherche-action*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liège, Liège, 1980.
- THIRY, A., LELLOUCHE, Y., *Apprendre à apprendre avec la PNL, PNL pour les enseignants du primaire*, De Boeck Université, Bruxelles, 1995.
- THOM, R., *Stabilité structurelle et morphogenèse*, Ediscience, Paris, 1972.
- VAIHINGER, H., *Die Philosophie des "Als ob": Systems der theoretischen praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus*, F. Meiner, Leipzig, 1920.
- VARELA, F. J., *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Seuil, Paris, 1989.
- VERGNAUD, J.-M., BLIN, Ph., *L'analyse transactionnelle, outil d'évolution personnelle et professionnelle*, Éditions d'Organisation, Paris, 1987.
- VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*, ESF, 1994.
- WALLISER, B., *Systemes et modèles*, Seuil, Paris, 1977.
- WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J., JACKSON, DON D., *Pragmatics of human communication*, Norton, New York, 1967, (tra. fr.: *Une logique de la communication*, Seuil, Paris, 1972.)
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. H., FISCH, R., *Change. Principles of problem formation and problem resolution*, Norton, New York, 1974, (tra. fr.: *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Seuil, Paris, 1975.)
- WATZLAWICK, P., *La réalité de la réalité*, Seuil, Paris, 1978.
- WATZLAWICK, P., *Le langage du changement*, Seuil, Paris, 1980.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. H., *Sur l'interaction*, Seuil, Paris, 1981.
- WEISS, J., *L'observation de l'enseignement renouvelé du français*, *L'Éducateur*, n°33, Montreux, 1979.

WIENER, N., *Cybernetics, or control and communication in the animal and in the machine*, The MIT Press, Cambridge, 1947.

WIENER, N., *Cybernétique et société*, Ed. des Deux-Rives, Paris, 1952.

WILDEN, A., *System and structure, essays in communication and exchange*, Tavistock Publications, Londres, 1972.

WINKIN, Y., *La nouvelle communication*, Seuil, Paris, 1981.

ZWISSIG, F., PERREN, G., *La Programmation Neuro-Linguistique à l'école - expériences dans l'enseignement spécialisé*, Édition SPC, Lucerne, 1993.