



**HAL**  
open science

## L'entretien d'explicitation au service de l'analyse de pratique groupale: retour sur expérience avec les auxiliaires de vie scolaire.

Virginie Dufournet Coestier, Béatrice Lorence

### ► To cite this version:

Virginie Dufournet Coestier, Béatrice Lorence. L'entretien d'explicitation au service de l'analyse de pratique groupale: retour sur expérience avec les auxiliaires de vie scolaire.. Coopérer?, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jun 2015, Paris - CNAM, France. hal-01188479

**HAL Id: hal-01188479**

**<https://hal.science/hal-01188479>**

Submitted on 30 Aug 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Communication N° 582**  
**Atelier de communication : Primaire**

**L'entretien d'explicitation au service de l'analyse de pratique groupale : retour sur expérience avec les auxiliaires de vie scolaire.**

**Virginie DUFOURNET-COESTIER**

ESPE Versailles – UCP

Laboratoire ÉMA

École, Mutations, Apprentissages

**Béatrice LORENCE**

ESPE Versailles – UCP

Chercheur indépendant

**Résumé en français :**

Cette intention de communication pour une contribution professionnelle afin de rendre compte d'une expérience menée auprès d'un public spécifique de l'éducation nationale, les auxiliaires de vie scolaire. Dans le cadre de leur formation initiale, nous leur proposons en Analyse de pratique le dispositif GEASE, Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Educative, pour analyser des situations spécifiques et conduire le groupe vers une identité professionnelle solide et vers la co-formation de savoirs expérientiels. Cette communication aura pour objectif de placer la coopération au centre de nos préoccupations en portant notre analyse sur le vécu, le ressenti des personnes en situation de GEASE. Revenir sur une situation spécifiée dans le cadre d'un entretien d'explicitation est un moyen pour rendre compte de la portée de cette modalité d'analyse groupale.

**Mots clefs :**

AVS

Analyse de pratique

EDE

GEASE

Co-formation

**Résumé en anglais:**

This communicative intention for a professional contribution to account for an experiment from a specific audience of Education, auxiliaries school life. As part of their initial training, we offer in analysis of practice GEASE device, Training Group Educational Situation Analysis, to analyze specific situations and lead the group to a solid professional identity and to a co-training experiential knowledge. This communication will aim to put cooperation at the center of our concerns focusing our analysis on the experience, the feelings of people within GEASE situation. Return to a specified situation within an explicitation interview is a way to account for the scope of this modality groupal analysis.

**Mots clefs :**

Auxiliary school life

Analysis of practice

Explicitation interview

Training Group Educational Situation Analysis

Co-training

## Communication :

### **L'entretien d'explicitation au service de l'analyse de pratique groupale : retour sur expérience avec les Auxiliaires de Vie Scolaire.**

#### Introduction

Cette présentation a pour objectif de présenter l'impact de l'Analyse des Pratiques professionnelles chez des Auxiliaires de Vie Scolaire. Les A.V.S. sont des personnels recrutés par l'éducation nationale pour accompagner les élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaires. Leur champ d'action est varié mais défini par les besoins des élèves et s'inscrit dans une dimension partenariale. Dans le cadre de leur formation initiale, cinq séances d'analyse sont proposées et prennent appui sur le dispositif G.E.A.S.E. (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives)<sup>1</sup>.

Utilisant depuis plusieurs années le G.E.A.S.E. avec les AVS nous avons constaté qu'elles vivaient ce moment comme un temps fort de leur formation initiale. Pour comprendre ce qui peut se jouer pour elles et mieux appréhender le vécu de celui qui expose une situation professionnelle, nous avons choisi de mener des Entretiens d'Explicitation<sup>2</sup>. Dans le cadre de cette communication, nous nous appuyons sur les propos d'Emma<sup>3</sup>, recueillis lors d'un Entretien d'Explicitation, pour souligner la force et la nature de ce qui se vit pour l'exposant.

#### Présentation du G.E.A.S.E.

Le G.E.A.S.E. permet une mise en situation réflexive, à partir d'une situation professionnelle précise, vécue en amont par un participant et choisie par le groupe pour son intérêt collectif et sa résonance avec les problématiques de chacun. Le cadre proposé permet de suspendre l'action en la coupant de ses enjeux premiers et offre un espace pour chercher à comprendre ce qui s'est joué pour le narrateur et comment il a vécu cette situation au cours de laquelle il a perdu la maîtrise de ses actes, de son émotion et de sa compréhension.

Le dispositif proposé est rendu d'emblée lisible aux participants. Il est présenté par l'animateur avec sa finalité essentielle (Construction d'une posture de praticien réflexif) et ses règles de fonctionnement (Implication des participants, bienveillance de l'ensemble du groupe et absence de jugements de valeur, confidentialité sur les situations et respect de la fonction de l'animatrice qui va poser un cadre). Son déroulement s'opère selon six phases clés, toujours identiques d'une séance à l'autre :

##### Phase 1 : Choix d'une situation

Les participants vont prendre des notes succinctes sur une situation professionnelle spécifiée, problématique ou réussie. Chacun, tour à tour, l'expose au groupe qui choisit celle qui sera traitée au cours de la séance.

##### Phase 2 : Présentation de la situation

Celui dont la situation est retenue l'expose au groupe sans être interrompu par les autres participants. A la fin de sa présentation le narrateur problématise sa situation par le biais d'une question qui guide l'analyse réflexive.

##### Phase 3 : Recueil d'informations complémentaires

La parole est donnée au groupe qui pose des questions à caractère informatif afin d'obtenir des précisions sur la situation présentée (contexte, acteurs : statut et relations, éléments du

---

<sup>1</sup> Fumat Y. Vincens C. & Richard E., 2003.

<sup>2</sup> Vermersch P., 1994

<sup>3</sup> Entretien d'explicitation enregistré et retranscrit de l'auxiliaire de vie scolaire « Emma », 2014

discours, points restés dans l'ombre...). A ce stade, les commentaires, les jugements de valeur et les interprétations ainsi que les questions fermées sont refusées.

Phase 4 : Élaboration d'hypothèses

Le narrateur va s'installer en retrait du groupe, lui tourne le dos et n'a plus la parole. Il doit écouter ce que le groupe dit sur sa situation sans pouvoir réagir mais il est encouragé à prendre des notes sur les propos échangés. Le groupe est alors invité à formuler des hypothèses en s'appuyant sur ce qui est connu de la situation. Trois types d'hypothèses sont mis en perspective :

- Les hypothèses de compréhension. Elles concernent ce que chacun perçoit et comprend de la situation, les interprétations sont alors souhaitées.
- Les hypothèses qui s'appuient sur une situation similaire et générique. Elles permettent « un inventaire des possibles » de ce qui pourrait être mis en jeu, pris en compte et fait dans une situation du même type.
- Les hypothèses qui constituent des « propositions en résonance ». Elles viennent des expériences des participants qui ont pu antérieurement se trouver dans une situation analogue à celle présentée.

Mises en confrontation ou en synergie, ces différentes hypothèses enrichissent le champ des possibles et des possibilités d'actions, ouvrent des pistes de réflexion et permettent d'accéder aux différentes strates de sens engendrées par l'analyse de la situation.

Phase 5 : Bilan du narrateur

Le narrateur rejoint le groupe et s'exprime librement sur ce qu'il a entendu sans pouvoir être interrompu par les autres participants. Il formule son interprétation personnelle de la situation à partir du tri et de l'évaluation des hypothèses émises par les autres.

Une fois les remarques du narrateur épuisées, l'animateur clôt le G.E.A.S.E. en retirant l'objet de travail c'est-à-dire la situation exposée.

Phase 6 : Phase métacognitive

Ce qui se passe ensuite concerne *le dispositif et donc la structure du travail et non pas son contenu*. Il s'agit d'une phase de compte-rendu des observations sur le dispositif, appelée phase métacognitive. Chacun sera invité à s'exprimer librement sur ce qu'il vient de vivre : impressions, ressentis, manques, points positifs ou/et négatifs... Progressivement l'animateur quitte sa fonction en se mêlant aux débats sur le vécu de la séance.

### Présentation d'Emma et de sa situation

Emma était antérieurement directrice d'une crèche pour jeunes enfants et avait accompagné, dans ce cadre, des jeunes qui préparaient le concours d'auxiliaire de puériculture. Elle a ensuite choisi d'être A.V.S. pour être plus disponible pour sa fille qui est en situation de handicap.

Lors du G.E.A.S.E., Emma a présenté la situation de Marine qu'elle accompagnait pour la deuxième année et qui était scolarisée en terminale ST2S (Sciences et Technologies de La Santé et du Social). Elle lui avait été présentée comme une élève qui avait des difficultés dans la prise de notes, dans le repérage sur les schémas ou les tableaux. Elle avait aussi des problèmes auditifs qui auraient été liés à une maladie orpheline dont elle n'avait pas eu connaissance. Ensuite Emma a pu constater que cette élève avait des difficultés dans la prise de notes, plus liées à des difficultés de compréhension qu'à un problème moteur. Elle avait fait le choix d'aborder cette situation car elle s'interrogeait beaucoup sur Marine qu'elle accompagnait depuis deux ans et qui était toujours très dépendante d'elle, même en fin d'année. De plus, dans le cadre de sa formation initiale, Emma avait assisté à la présentation de la coordinatrice ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) de son lycée qui avait montré tout ce qu'elle avait mis en place pour favoriser l'autonomie de ses élèves. Ceci l'avait

amenée à s'interroger sur le rôle qu'elle pouvait jouer et sur ce qu'elle pouvait mettre en place pour favoriser l'autonomie de Marine. Elle disait que cette interrogation sur le « comment aider une élève du lycée à aller vers l'autonomie » l'avait préoccupée toute l'année et qu'à l'occasion de la présentation de sa situation (phase 1), cela lui avait encore plus tenu à cœur parce qu'elle se sentait frustrée de ne pas l'avoir suffisamment accompagnée sur ce plan là.

### Présentation de l'Entretien d'Explicitation

Suite à la pratique réflexive menée à partir de la situation d'Emma, nous avons été amenées à la rencontrer pour lui proposer un Entretien d'Explicitation. Celui-ci a pour but d'aider à la verbalisation descriptive fine du vécu des actions passées à condition que certaines conditions soient respectées :

- Il est essentiel qu'un climat de confiance s'installe, dès le début de l'entretien, entre l'intervieweur et l'interviewé. De plus, le cadre contractuel de cet échange doit être posé d'emblée (se mettre au clair sur ce qu'on va faire ensemble et pour quelle finalité) et pleinement accepté par l'interviewé. C'est à ce prix qu'il peut consentir à se tourner vers son vécu, le décrire et le partager avec son interlocuteur.
- La verbalisation de l'interviewé doit porter sur une situation passée singulière : un moment du G.E.A.S.E., choisi comme étant important, le jour où la situation a été retenue. Il faut donc qu'en tant qu'intervieweur nous guidions l'interviewé vers une parole qui se rapporte à ce moment spécifié pour que la personne parle de son vécu, et non pas d'une classe de vécu.
- En tant qu'intervieweur, il est alors fondamental de guider la personne vers la mise en œuvre d'un type de mémoire particulier, la mémoire autobiographique en mode d'évocation (ou mémoire passive), ce qui suppose un geste de rappel, qui est celui de laisser venir et non pas de chercher à se rappeler. Cette position d'évocation s'appuie sur un rappel sensoriellement fondé.

Le choix s'est porté sur l'Entretien d'Explicitation qui permet d'accéder, de façon conséquente, au vécu subjectif de la personne. Sachant qu'« une bonne partie des réactions subjectives ne se manifestent pas publiquement par des changements d'intonation, des modifications gestuelles, posturales ou des mimiques. Ces réactions restent privées, donc non observables. Des changements émotionnels, des activités cognitives importantes [...] sont ainsi verbalisés alors que les observables sont neutres et ne traduisent en rien les modifications importantes de l'activité privée »<sup>4</sup>.

Dans le cadre de l'entretien, Vermersch s'intéresse aux « intentions perlocutoires »<sup>5</sup> de l'intervieweur qui utilise l'effet provoqué par les mots pour attirer l'attention de l'autre, lui permettre le maintien en prise ou le lâcher-prise nécessaires pour accéder à sa pensée privée.

Il souligne ainsi toute l'importance des « intentions perlocutoires de l'intervieweur :

- dans le début de l'entretien pour en créer les conditions (consentement, moment passé spécifié, évocation)
- et dans le déroulement de l'entretien (contrat de communication, nature des questions, verbalisation descriptive, fragmentation de l'action) »<sup>6</sup>.

Il insiste sur cette dimension car toutes « les questions et les relances, utilisées dans le cadre de l'entretien, nécessitent la prise en compte des effets sur l'autre »<sup>7</sup>. C'est cette dimension perlocutoire, à savoir qu'est-ce que je fais à l'autre avec mes mots mais aussi à moi-même, qui retient ici toute notre attention. Nous souhaitons analyser ce qui se passe dans le cadre du G.E.A.S.E., et plus particulièrement pour le narrateur, en nous appuyant sur ce courant

---

<sup>4</sup> Vermersch P., 2012, p. 324

<sup>5</sup> Vermersch P., op. cit, p. 292

<sup>6</sup> Idem

<sup>7</sup> Vermersch, op. cit, p.294

théorique développé par Vermersch. Il va nous servir de fil conducteur pour analyser les effets perlocutoires éprouvés par Emma, suite aux paroles émises par différents membres du groupe dans le cadre du G.E.A.S.E.

#### Analyse de la situation vécue lors du G.E.A.S.E.

Lors de son entretien, le moment choisi par Emma, correspond à la phase d'élaboration d'hypothèses (phase 4). Cette phase a pour objectif principal de « coopérer pour l'interprétation »<sup>8</sup>. Ce moment est beaucoup questionné à propos du G.E.A.S.E. : faut-il faire sortir la personne du groupe ou pas, de plus, faut-il lui faire tourner le dos au groupe ou pas ? Pour notre part, nous avons choisi d'installer le narrateur en retrait, dos au groupe, et c'est ce moment, vécu comme très important, qui a été choisi par l'ensemble des A.V.S. interviewées.

#### Sur les effets perlocutoires

Les moments choisis, présentés dans le cadre de cette communication, vont mettre en exergue les effets perlocutoires, c'est-à-dire les effets que les mots des autres, mais aussi les siens, ont sur elle lors de sa mise en retrait du groupe. Sa situation présente des caractéristiques particulières qui sont à souligner d'emblée. Il ne s'agit ici que d'effets perlocutoires directs (le verbatim, ce qui est dit) et peu d'indirects (seulement l'intonation). De plus, Emma ne peut répondre directement aux effets perlocutoires vécus et ressentis, mais seulement en différé et sans avoir d'indices sur le locuteur concerné ni sur la dimension non-verbale de la communication (mimiques, gestes, postures). S'« il est inhérent à l'échange de paroles, que l'on puisse en être influencé »<sup>9</sup>, qu'est-ce qui peut se jouer dans ce cadre spécifique ?

Par ailleurs les prises de parole effectuées par les autres membres du groupe ont des effets perlocutoires « à double détente », dans un premier temps au sein du groupe avec un processus d'influence mutuelle et, dans un temps différé, auprès du narrateur dont ils mesurent l'impact, souvent à minima, mais surtout dans l'après coup.

Cet entretien a été aussi, pour l'intervieweur, l'occasion d'une prise de conscience de la richesse du G.E.A.S.E. grâce à l'accès à la pensée privée d'Emma, lors de l'Entretien d'Explicitation.

Des exemples vont être maintenant fournis, soulignant les activités cognitives menées et le vécu émotionnel éprouvé, tant sur la dimension positive que négative. Différents moments sont repérables concernant son vécu lors du G.E.A.S.E. et soulignent la richesse et l'amplitude des effets perlocutoires auxquels elle nous donne accès. Le premier effet perlocutoire évoqué est très positif.

Emma « entend une voix apaisante »<sup>10</sup>, « rassurante », « stable » « linéaire » qui dit : « Peut-être que si Marine est tant attachée à l'AVS et pas indépendante c'est parce que, justement, l'AVS c'est son point d'ancrage ». Elle éprouve alors « une sensation de légèreté » qui est « agréable ». Elle « part de la main et remonte dans le haut du corps ». « Je ressens un soulagement... comme quand je fais une grande inspiration... je ressens aussi de la reconnaissance ». Elle dit de cette parole entendue que « c'est quelque chose d'important... du fait de la réaction physique que ça entraîne ». Elle dit ensuite « Je pense au bienfait du groupe, au sentiment de se sentir moins seule ». « La parole (entendue) et le fait de se sentir moins seule, ça contribue au soulagement...c'est moins lourd ». Emma éprouve « une décontraction... dans tout le corps ». « C'est léger, plutôt comme une brise » ressentie « au

---

<sup>8</sup> Etienne R. et Fumat Y., 2014, p. 125

<sup>9</sup> Vermersch, 2012, p. 317

<sup>10</sup> Entretien d'explicitation d'« Emma », 2014

niveau des épaules ». « La sensation de se laisser aller » qui lui procure « un apaisement... agréable ».

D'autres propos tenus par les autres, lors de cette phase 4, sont en résonance avec sa problématique personnelle, et les effets perlocutoires y sont vécus comme douloureux, jusque dans leur traduction corporelle :

« Quand je suis dos au groupe et que j'entends la phrase, le concours d'auxiliaire de puériculture c'est pas si dur que cela, ça me fait comme une flèche ». « J'entends une voix un peu ironique mais je ne peux pas l'identifier ». « Je ressens que je l'encaisse parce que c'est violent pour moi ». « Je le ressens au niveau du plexus. C'est comme un coup pas sympa, pas agréable... et l'envie de dire quelque chose que je ne peux pas dire parce que je suis dos au groupe ». « Tout le haut de mon corps et ma tête ont bougé mais ils sont contenus par le contexte ». « Et dedans un bouillonnement aurait besoin de sortir d'être extériorisé mais je le contiens et je n'interviens pas ». « Je sais que je vais en parler après... c'est un point sur lequel je peux revenir... ». « Mais il n'empêche que j'extériorisais physiquement même si je ne pouvais pas le faire verbalement ». « Mais le fait de savoir que je pouvais en parler après ça me soulage ». « C'est un peu comme un uppercut. Ça écrase et après hop tu sens ton corps qui se redresse pour passer à autre chose ». « Je me dis que je vais pouvoir revenir dessus, je le note et je me reconcentre sur ce qui va venir après parce que je sais que je vais pouvoir en reparler ».

« Il y a aussi un moment difficile par rapport aux parents. Il y a quelqu'un qui a dit : mais les parents ils sont pas assez investis ». « J'entends une voix assez directe ». « Je la sens comme agressive par l'effet que ça me procure ». « C'est comme un pic, dans le haut de l'épaule gauche ». « Ce pic, il est pas agréable, il pénètre mais pas profondément, comme une petite aiguille... comme une décharge électrique ». « Ça dure pas longtemps mais ça m'agace, ça m'irrite et ça me redresse les poils ». « J'ai envie d'intervenir et je bouge avec un mouvement de tête mais pas très amplifié ». « J'entends ma voix énervée dans ma tête et là, je me dis que je dois mémoriser pour pouvoir en reparler après ». « Je mets un alinéa et j'écris jugement des parents ». « Le fait d'écrire interrompt ma voix intérieure et ça me soulage ». « J'éprouve une sensation de détente comme un relâchement musculaire dans le haut du corps ». « Et après je peux passer à autre chose, je me reconcentre et je peux réécouter ce qui se dit derrière ».

Le dernier moment important concerne le retour au groupe (phase 5). Nous pouvons alors observer comment la dimension non-verbale de la communication, dont elle avait été temporairement privée, reprend tous ses droits et a un fort impact sur son ressenti, sur son langage intérieur et sur celui qu'elle adresse aux autres en retour :

« En me retrouvant face au groupe je vois que c'est très décontracté ». Elle ressent « une sensation de chaleur, quelque chose qui se dégage de bienveillant ». « Je le ressens, partout, comme un enveloppement ». « Je souris... et je cherche ce que je vais dire ». « Je cherche dans ma tête... je prépare mes phrases... je les visualise dans ma tête ». « Je me parle en même temps et je me sens pas forcément très à l'aise ». « Je fais le point sur ce qui a été dit avant, sur ce que j'en ai retenu ». Puis elle dit : « Je m'entends parler, d'une voix un peu saccadée, prise par l'émotion ». Puis « cette sensation là disparaît après les 3 – 4 premières phrases » alors qu'elle voit le groupe, et plus particulièrement « deux visages ». « Ces deux personnes ne sont pas l'une à côté de l'autre, il y en a une à droite et l'autre plus au fond ». « Celle de droite a la peau claire avec les cheveux longs et blonds ». « Elle me regarde avec attention et elle sourit... avec un sourire bienveillant ». « Je ressens une lumière qui vient sur elle, à droite, d'un jaune intense, très lumineux... comme un rayon qui vient sur elle et qui traverse dans ce sens là ». Pour « l'autre personne, c'est plus froid, elle est moins dans la

lumière ». Puis elle dit : « Je suis dans un échange visuel avec elles, je les sens proches... c'est bienveillant ».

Puis Emma parle ensuite « d'un échange plus décontracté de sa part ». « Je me sens plus posée dans ma chaise. Mon dos touche la chaise, je suis bien assise, bien ancrée ». « Je ressens de l'apaisement et un relâchement dans tout le haut du corps et surtout au niveau de la mâchoire ». « Là, c'est agréable de pouvoir intervenir et de pouvoir recalculer certaines choses que j'avais entendues et qui étaient fausses ou mal interprétées ». « Quand j'étais dos aux autres, il y avait des informations fausses qui sortaient sur les problèmes d'orientation et des choses que j'avais entendues par rapport au désinvestissement des parents de Marine et que je prenais comme un jugement de valeur par rapport à eux. Pour moi, c'était important d'en reparler à ce moment là ».

Ces quelques exemples nous permettent de prendre conscience de l'effet perlocutoire des énoncés, même en l'absence de la dimension non-verbale de la communication. Parallèlement, la dimension non-verbale de la communication a aussi de réels effets qu'il convient de ne pas négliger.

En position d'évocation, qui lui permet d'accéder au pré-réfléchi, Emma nous amène à prendre conscience, avec acuité, du rôle joué par les paroles des autres, non seulement sur le plan cognitif et émotionnel mais aussi comment les paroles d'autrui peuvent se traduire corporellement. Les paroles entendues, auxquelles Emma ne peut répondre immédiatement, ont ainsi un impact sur ces différentes dimensions, ce qui nous renvoie à une expression le « poids des mots » qui s'incarne pleinement ici.

### Sur le rôle de l'écriture

Un autre point retient plus spécifiquement notre attention, il porte sur le rôle de médiation et les effets produits par l'écriture. De cette analyse, nous faisons le constat du rôle joué par l'écrit comme médium dans la gestion de la frustration. Il lui permet d'exercer un autocontrôle utile pour gérer les multiples mouvements émotionnels qui la traverse et remobiliser ses ressources cognitives, principalement sur le plan attentionnel. Comme nous l'avons dit antérieurement, après avoir livré son expérience, les pairs vont devoir s'attacher dans un cadre bien défini à formuler des hypothèses en vue d'étayer la situation évoquée dans sa compréhension comme dans sa production de connaissances. Production de connaissances mais de l'ordre des savoirs expérientiels car ce que l'on souhaite travailler dans cette pratique d'analyse, c'est bien l'idée d'accéder à des registres de pensée qui ne sont pas, de prime abord, rendus lisibles par le simple fait de participer. Cette situation est particulière car elle casse les schèmes de conduite ordinaire d'une situation de communication à plusieurs et de fait, n'est pas sans effet dans la dimension sociale de l'interaction. Après avoir livré, donné à ses pairs sa situation en vue de générer une implication réciproque, dans un respect logique de don, le narrateur se retrouve alors en situation de contre-don. Or, ce contre-don, il lui revient de le gérer, l'autoréguler, tant dans une perspective de se souvenir que dans une perspective de régulation et d'ontologie des mots. Cette gestion va alors pouvoir s'exprimer soit par l'écriture soit par le corps. C'est ainsi que nous avons été amenées à nous intéresser à l'écriture et à considérer sa place, son rôle dans cette phase d'écoute.

L'analyse de l'entretien d'explicitation permet d'attribuer à l'écriture, le rôle de médiation et d'en mesurer les effets. Ainsi, nous souhaitons rendre compte de deux idées fortes produites par l'écriture pour le narrateur alors qu'il se trouve en position de retrait, dos au groupe et en situation d'écoute. Nous verrons dans un premier temps l'intention d'écrire pour se souvenir et dans un deuxième temps, l'intention d'écrire pour se contenir, s'autoréguler. Pour autant, une même et unique intention semble renvoyer à ces deux fonctions précédemment décrites, l'intention du rythme et des codes utilisés dans l'écriture qui viennent colorer les mots, leur donner toutes leur intensité au-delà des effets souhaités.



Écrire pour se souvenir :

Le temps de l'interprétation est le moment où « dans cette intention, il est prévu de priver de parole, très provisoirement, cette personne. Elle ne pourra plus alimenter la discussion d'éléments d'information qui lui viendraient à l'esprit ni prendre part à l'émission d'éléments d'interprétation. Pour renforcer ce positionnement en écoute pure, nous lui conseillons de prendre des notes en vue de la dernière phase où elle reprendra la parole et la situation »<sup>11</sup>. Voici comment Emma se l'approprie : « je tournais le dos aux autres », « j'avais un papier et un crayon », « Oui je vois le papier, j'ai noté dessus en fait. J'ai noté, en prise de notes ». Voici notre narrateur installé, prêt à écouter ses pairs, disponible pour apprécier les propos et pouvoir en garder la trace. Ainsi, c'est bien dans une situation particulière que le narrateur explore et la frustration peut devenir aussi forte que la tentation de vouloir intervenir au cours des échanges interprétatifs. Mais nous lui proposons d'écrire, d'écrire pour ce souvenir : « J'inscris... j'inscris ce qui est dit (lent) parce que j'ai toujours peur d'oublier des choses », car Emma nous le dit bien, « ça fixe les choses ».

Cependant, au-delà du simple fait de vouloir écrire pour se souvenir, nous remarquons qu'il est également important pour le narrateur d'écrire pour être sûre de pouvoir revenir sur ce qui a été dit. C'est ici que le pouvoir des mots est assigné car par ce geste qui nous semble anodin, c'est bien de la dimension ontologique des mots dont nous pouvons dorénavant accréditer la trace écrite. Ceci nous amène également à considérer, non seulement le pouvoir des mots mais également le pouvoir du geste. Trouver le mot juste participe de la compréhension retenue par le narrateur de ce qui est évoqué par ses pairs, tout comme l'amplitude du geste et les marqueurs d'organisation textuelle. Ainsi, l'entretien d'explicitation permet de faire revenir Emma sur ces moments de transcription révélateur d'un état mental hyper concentré, « c'est pas ordonné », « c'est des idées... enfin des tirets mis les uns sous les autres, pas très ordonné », « assez espacés. Et sur la feuille... je vois comme un griffonnage », « rond, style escargot ».

Ainsi, le narrateur peut se trouver dans des motivations d'écriture qui tour à tour s'entrechoquent. Il peut souhaiter écrire pour se souvenir mais aussi écrire pour montrer son indignation, sa désapprobation et vouloir dans l'expression choisie, souhaiter traduire cette intention. Trouver le mot juste devient l'objectif second, le premier étant, rappelons-le, écrire pour se souvenir, mais nous pouvons affirmer que la trace écrite et sa traduction scripturale participent des effets de l'écriture. Cet extrait traduit l'état mental du narrateur qui n'apprécie guère les hypothèses de ses collègues : « Je me vois écrire jugement des parents » « assez... assez rapidement... et après c'est bon ».

Maintenant, nous allons nous pencher sur les signes extérieurs comme marqueurs de sa pensée. Le griffonnage en est un, tout comme les tirets ainsi que l'utilisation de l'espace feuille. Ces indices permettent de signifier la pensée du narrateur et lui permettront en temps voulu, de rendre compte comme il l'entend de ce qu'il souhaite garder, retenir ou critiquer mais d'en fixer également l'intensité, la tonalité du moment vécu in situ. Ces traces traduisent les effets de l'écriture.

Au cours de la prise de notes, Emma pourra s'appuyer tantôt sur le choix des mots comme sur la valeur que le narrateur souhaitera à ce moment-là leur donner grâce aux traces laissées et à la codification endogène attribuée à ceux-ci : « je me parle en fait à moi-même », « je m'entends », « je me fais des réflexions », « c'est un dialogue... pas un dialogue parce que

---

<sup>11</sup> Etienne R. et Fumat Y., op. cit, p. 124-125

c'est mes mots... je ne suis pas d'accord avec ce qui est dit. C'est tout ça qui se passe dans ma tête. Et comme je dois mémoriser, là aussi j'écris », « j'ai mis un alinéa et j'écris ».

Écrire pour se contenir, s'autoréguler :

Nous en arrivons maintenant à la deuxième idée forte qui est l'intention d'écrire pour se contenir, s'autoréguler.

Le contrôle de la frustration de ne pouvoir intervenir renforce la nécessité de coucher sur le papier sa perception. L'acte renseigne sur la force d'intention pour le narrateur et montre sa détermination de vouloir revenir en phase 5 sur ce qui a été dit. L'extrait suivant renvoie à ces moments forts où il se passe quelque chose, où enfin le narrateur semble avancer dans sa compréhension du nœud de la situation livrée à ses pairs. C'est ainsi que l'écriture lui permet de rendre compte directement de son état, l'écriture lui permet de s'exprimer à défaut de pouvoir le faire à haute voix. L'amplitude du geste, sa vitesse traduit l'état mental du narrateur et lui permet de s'exprimer car Emma nous le dit bien, elle ressent « un soulagement ». Simultanément, elle traduit sa pensée en écrivant mais d'une façon bien singulière car son geste est « fluide (geste associé) » et que ce qu'elle sent « c'est vraiment une sensation de légèreté ».

Pour autant, d'autres moments ne seront pas aussi paisibles mais ces moments seront aussi des espaces qui lui permettront de s'exprimer pour gérer ce sentiment de frustration car privé de la parole. Nous prenons ici appui sur l'extrait où Emma reçoit ce coup « pas sympa, pas très agréable (rires)... » et où « l'envie de dire quelque chose que je ne peux pas dire parce que je suis dos au groupe » lui est pour ainsi dire insoutenable, et cette « envie de dire quelque chose tout de suite » va se traduire de manière scripturale avec les effets que cela produit chez elle : « à ce moment-là, j'ai envie d'intervenir ».

Pour finir, nous montrerons avec ce dernier extrait, que l'écriture permet cette disponibilité d'esprit, d'écoute en soulageant directement notre mémoire de travail pour être sûre d'être disponible à nouveau, ouvert à ce qui peut être dit ensuite, tout en ayant l'assurance de pouvoir y revenir après-coup : « et une fois que j'ai écrit ce que je dois écrire, voilà c'est bon, c'est posé ». Emma est en sûre et « parce que c'est écrit » que « du coup après » elle peut se reconcentrer « de nouveau sur ce qui se dit derrière » car « je sais que c'est écrit, que je n'oublierai pas ». Elle nous le dit, il est important « de ne pas oublier d'en parler ». Par conséquent, le pouvoir qui est conféré à l'acte d'écrire permet cette autorégulation de la disponibilité d'écoute avec un effet « immédiat. Il n'y a pas de temps intermédiaire ».

### Conclusion

Les manifestations internes consécutives à la position de retrait et d'écoute demeurent en l'état non perceptibles par le groupe. C'est en ces circonstances que l'on peut dire que l'écriture permet d'objectiver sa pensée interne en s'exprimant par le geste, le pouvoir des mots, l'intensité du geste et les caractères utilisés pour la trace écrite.

Nous choisissons ici deux moments de l'entretien d'explicitation qui rendent compte d'une compréhension objectivable que peut produire l'écriture alors que le narrateur se trouve privé de toute expression manifeste : « Ah oui, ah oui-oui ! Clairement. Il y a des points sur lesquels je veux revenir que j'ai écrit sur ma feuille. Et pour ne pas l'oublier, je l'ai écrit sur ma feuille ».

Ainsi, nous avons pu montrer que l'écriture jouait un rôle déterminant et incontournable tant pour le narrateur que pour l'efficacité du dispositif G.E.A.S.E.. Canalisatrice mais aussi mode d'expression manifeste, l'écriture renseigne, divulgue l'expression interne de la personne au service d'une meilleure restitution et d'une intention authentique : « Parce que...je n'aime pas ce discours-là. Ça m'irrite et ça me redresse les poils. (...) Là aussi je me dis qu'il faut que j'en reparle après. Et ça aussi je l'ai écrit ».

Nous voulons aussi conclure sur les effets perlocutoires et revenir sur plusieurs points importants des phases 4 et 5.

Les pairs, pris dans l'interaction, perdent parfois de vue le narrateur, placé à distance du groupe et sans accès à la communication, ou sont parfois tentés, de par leur anonymat (les A.V.S. se connaissent entre eux de façon minimale) de moins moduler leurs propos à destination de celui-ci. Ils sont alors plus influencés par les propos actuels des autres membres du groupe et leurs effets. Les réponses, émises en retour, renseignent ainsi, en partie, chaque interlocuteur sur l'impact de son discours. Celui-ci peut alors le moduler, locuteur et interlocuteur étant inscrits dans un processus d'influence mutuelle et d'effets perlocutoires réciproques, même s'ils ne sont pas toujours de même teneur et de même intensité.

Il en va autrement pour le narrateur qui ne peut réagir qu'en différé aux effets perlocutoires perçus, de par sa position géographique particulière et son statut temporaire spécifique. De plus, souvent il ne repère pas son interlocuteur et de nombreuses dimensions non verbales de la communication lui échappent. Quand il réagit, dans l'après-coup, sur des propos figés dans le temps, leurs effets perlocutoires n'ont souvent pas été perçus par les pairs, pris par leurs échanges, et qui n'ont pas eu accès à sa pensée privée et à l'amplitude des effets ressentis.

L'Entretien d'Explicitation nous a permis d'accéder à la singularité du contexte du G.E.A.S.E. qui dissocie dimension verbale et non-verbale de la communication, effets perlocutoires immédiats et différés. Ces différents éléments nous ouvrent des pistes de réflexion sur lesquelles nous terminerons.

Enfin, nous pouvons terminer par les écrits d'Emma qui découlent directement des effets perlocutoires des propos tenus par les autres. La communication directe n'étant pas possible, c'est l'écrit qui prend le relais et qui jugule, chez elle, l'amplitude des effets perlocutoires, ce dont elle a pris conscience à l'occasion de cet entretien et qu'elle citera en guise de conclusion.

De plus, toute l'analyse menée a enrichi et amplifié notre « conscience perlocutoire ». Il nous paraît maintenant essentiel de sensibiliser les différents acteurs d'un G.E.A.S.E. pour que, parallèlement à leur activité d'énonciation, ils développent une « conscience perlocutoire », nécessaire pour construire une relation plus empathique et témoigner d'une plus grande sensibilité aux besoins d'autrui. L'entretien de Emma pourrait constituer un excellent support pour développer, chez les A.V.S. ou les A.E.S.H. (Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap), des connaissances méta-perlocutoires, ou au moins une sensibilité plus accrue sur la dimension perlocutoire. Ils pourraient ainsi améliorer leur travail d'accompagnement auprès des élèves porteurs de handicap grâce à la prise de conscience du rôle du langage et de ses effets sur autrui, mais aussi sur soi-même. Il s'agit là d'un vrai enjeu de formation et pas seulement auprès de ce public spécifique.

### **Bibliographie :**

Entretien d'explicitation enregistré et retranscrit de l'auxiliaire de vie scolaire « Emma » (2014)

Etienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* 1<sup>ère</sup> édition. Guides pratiques. Paris, France : De Boeck.

Faingold, N. (2011). *Explicitation et décryptage des pratiques professionnelles : méthodologie, exemples.*

<http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/FaingoldMthdoEdEGrex.pdf>

Fumat, Y., Vincens, C. et Richard E. (2003). *Analyser les situations éducatives.* Paris : ESF.

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

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie.* Paris : PUF.