

YVES DE CHAMPLAIN

LE SENTIMENT D'ÉDUQUER

**Une approche acousmatique de conscientisation
du geste pédagogique d'un enseignant en musique au primaire**

Thèse présentée
à la Faculté des des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de doctorat en psychopédagogie
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

FACULTÉ D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2008

RÉSUMÉ

Cette recherche-formation est celle d'un enseignant en musique au primaire qui remet radicalement en question la légitimité de sa pratique. Face à la difficulté pour l'enseignant d'évaluer la portée réelle de chacun de ses gestes pédagogiques exécutés tout au long de la journée, face aussi à l'impossibilité de combler l'espace qui existe entre un programme de formation, sensé le guider, et sa mise en oeuvre, comment l'enseignant construit-il les fondements opératoires de sa pratique effective ?

Ce questionnement, qui s'inscrit dans un projet de quête de sens pratique, nous amène à délimiter une épistémologie propre à l'analyse de pratique, à explorer le caractère incarné et pré-réfléchi de l'action et à interroger le phénomène très particulier de l'articulation qui peut exister entre un geste pédagogique et un *sentiment d'éduquer*.

S'appuyant sur des interviews d'éducateurs de milieux variés et aussi sur des interviews d'élèves, cette recherche met en lumière de multiples dimensions du sentiment d'éduquer, de même que différents aspects du geste pédagogique, tels que ceux-ci sont vécus par l'enseignant à l'intérieur de sa pratique. L'approche acousmatique développée ici, c'est-à-dire une approche phénoménologique de l'écoute, permet de mettre en évidence les multiples strates de la conscience pré-réfléchie qui peuvent guider l'action de l'enseignant dans un moment particulier de sa pratique.

Puisqu'il s'agit d'une recherche-formation, l'étude de cette articulation, de moment en moment, entre le sentiment d'éduquer et le geste pédagogique, ouvre non seulement à une meilleure compréhension de l'action, mais aussi sur un dispositif de formation pratique et continue.

ABSTRACT

This training-research is the work of an elementary school music teacher who drastically questions the relevance of his practice. Faced with the difficulty to assess the true scope of his pedagogical actions as well as with an inability to fill the gap between a training program, supposed to guide him and the actual implementation of this program, how does a teacher build the operative foundations of his actual practice ?

This questioning, as part of a search for meaning project with regard to professional practice, brings us to outline an epistemology of practice analysis, to explore the incarnate and pre-reflexive nature of the action and to investigate a characteristic phenomenon namely, the articulation that can exist between a pedagogical gesture and a *sense of educating*.

Based on interviews with educators of various backgrounds and also on interviews with pupils, this research reveals multidimensional nature of the sense of educating as well as the many facets of the pedagogical gesture, such as they are both experienced by teachers in their daily practice. The acousmatic approach developed here, (i.e., a phenomenological approach based on listening), makes it possible to highlight the multiple layers of a pre-reflexive consciousness that can guide the actions of teachers in specific moments of their practice.

As a training-research, the moment to moment study of this articulation between sense of educating and pedagogical gesture not only brings a better understanding of the action, but also leads to a practical and continuous training design.

*Merci à Maurice Legault
pour son souci sans cesse renouvelé
d'accompagner le praticien chercheur
sur cette voie tissée d'ombres
qui mène au savoir pratique.*

*Merci à Danielle
qui m'a ré-veillé à l'acousmatique
et qui sait naviguer en eaux profondes.*

*Mais, chez qui du rêve se dore
Tristement dort une mandore
Au creux néant musicien*

Stéphane Mallarmé

TABLE DES MATIÈRES

TABLEAUX ET FIGURES	ix
PROLOGUE	1
CHAPITRE I	
L'analyse de pratique en tant que posture épistémologique.....	4
1.1. Ouverture.....	4
1.2. Fondements de l'approche psycho-phénoménologique.....	7
1.3. Fondements de l'analyse de pratique.....	8
1.4. Le praticien réflexif.....	10
1.4.1. La problématique du changement.....	10
1.4.2. La recherche du problème.....	15
1.5. Une philosophie pratique.....	17
1.5.1. La praxis.....	18
1.5.2. L'herméneutique.....	19
1.6. La posture du pédagogue.....	21
1.7. La posture du praticien chercheur.....	22
1.8. Conclusion.....	23
CHAPITRE II	
La problématique en tant que trajet.....	25
2.1. Le trépied de ma problématique.....	26
2.1.1. La mort ou la vie ?.....	26
2.1.2. Émancipation ou abrutissement ?.....	29
2.1.3. Efficacité ou efficacité ?.....	31
2.2. Le sens d'une action légitime.....	34
2.2.1. La question du bien.....	35
2.2.2. Le sandwich.....	36
2.2.3. Yves réfléchit.....	38
2.3. Des pistes pour la recherche.....	39
2.3.1. La recherche de légitimation.....	40
2.3.2. Une approche herméneutique.....	41
2.3.3. Conscience du singulier.....	41
2.3.4. Geste pédagogique et sentiment d'éduquer.....	44
2.4. Question et objectifs de recherche.....	45
2.5. Pertinence de la recherche.....	47

2.5.1.	Pertinence personnelle.....	47
2.5.2.	Pertinence sociale.....	49
2.5.3.	Pertinence scientifique.....	51
2.6.	Conclusion.....	54

CHAPITRE III

	Ancrages théoriques.....	56
3.1.	Le discours pédagogique.....	57
3.2.	Le moment pédagogique.....	61
3.2.1.	La rencontre.....	62
3.2.2.	Le moment socio-historique.....	63
3.3.	Le geste.....	65
3.3.1.	Geste et figure.....	66
3.3.2.	Geste et impulsion.....	69
3.4.	La conscientisation : du geste au sentiment.....	71
3.4.1.	La conscience comme processus pratique.....	72
3.4.2.	La présence en tant qu'acte de conscience.....	74
3.4.3.	Sens, sensible et senti.....	76
3.4.4.	Le sentiment.....	78
3.5.	La conscientisation : du sentiment au geste.....	80
3.5.1.	Abstraction réfléchissante.....	80
3.5.2.	Vers un réfléchissement dans l'action.....	83
3.6.	L'écoute acousmatique.....	86
3.6.1.	Fondements historiques.....	87
3.6.2.	Fondements théoriques.....	88
3.6.3.	Situer l'herméneutique dans l'expérience acousmatique.....	91
3.7.	Conclusion.....	97

CHAPITRE IV

	Méthodologies.....	100
4.1.	Recherche, formation et recherche-action.....	101
4.1.1.	Recherche et formation.....	101
4.1.2.	Recherche-formation et recherche-action.....	105
4.1.3.	De moment en moment : une approche psycho-phénoménologique.....	107
4.1.4.	Déploiement herméneutique de la recherche.....	109
4.2.	Journal de pratique.....	110
4.2.1.	Approche psycho-phénoménologique.....	111
4.2.2.	Tenue du journal.....	111
4.2.3.	Un moment d'écriture du journal de pratique.....	112
4.2.4.	Perspectives d'analyse.....	114

4.3.	L'entretien d'explicitation.....	115
4.3.1.	Présentation générale.....	116
4.3.2.	L'entretien de décryptage.....	119
4.3.3.	Exemple de conduite d'un entretien.....	120
4.3.4.	Objectifs poursuivis.....	125
4.3.5.	Mise en oeuvre des entretiens.....	126
4.4.	L'analyse des données.....	127
4.4.1.	Mise en oeuvre de l'herméneutique acousmatique.....	128
4.4.2.	L'analyse des données avec l'herméneutique acousmatique.....	130
4.4.3.	La structure de l'écoute acousmatique.....	131
4.4.4.	Un moment d'écoute acousmatique.....	134
4.4.5.	Pour une acousmatique de l'expérience.....	138
4.4.6.	La présentation des résultats d'analyse.....	141
4.5.	Conclusion.....	141

CHAPITRE V

	Le sentiment d'éduquer.....	144
5.1.	Premier niveau d'analyse : les moments du sentiment d'éduquer.....	146
5.1.1.	Moment de conscience du lieu pédagogique.....	151
5.1.2.	Moment de doute.....	153
5.1.3.	Moment transcendant.....	154
5.1.4.	Moment de création.....	157
5.1.5.	Moment de partage.....	159
5.1.6.	Moment présent.....	161
5.1.7.	Moment pédagogique pour la vie.....	162
5.1.8.	Conclusion du premier niveau d'analyse.....	164
5.2.	Deuxième niveau d'analyse : les gestes pédagogiques.....	165
5.2.1.	Geste d'amour.....	168
5.2.2.	Geste de confiance.....	171
5.2.3.	Geste de sincérité.....	171
5.2.4.	Geste de lâcher prise.....	173
5.2.5.	Geste de demander.....	174
5.2.6.	Geste d'accueillir.....	176
5.2.7.	Geste de se respecter.....	177
5.2.8.	Geste de reconnaître.....	179
5.2.9.	Geste d'accompagner.....	179
5.2.10.	Geste de prendre du recul.....	181
5.2.11.	Geste d'écouter.....	182
5.2.12.	Conclusion du deuxième niveau d'analyse.....	186
5.3.	Troisième niveau d'analyse : l'articulation.....	187
5.3.1.	Une nouvelle façon de comprendre l'action.....	190
5.3.2.	L'articulation du geste pédagogique et du sentiment d'éduquer.....	193

5.3.3.	Conclusion du troisième niveau d'analyse.....	202
5.4.	Quatrième niveau d'analyse : moment de synthèse.....	204
5.4.1.	Modélisation.....	206
5.4.2.	Une mélodie acousmatique.....	208
ÉPILOGUE		216
ANNEXE 1		
	Présentation des entretiens.....	219
1.1.	Entretiens avec les éducateurs.....	220
1.1.1.	Moments d'analyse de pratique.....	220
1.1.2.	Moment de poésie, moment de transfert.....	222
1.1.3.	Moment senti.....	223
1.1.4.	Moment seul, moment avec.....	223
1.2.	Entretiens avec les deux élèves.....	226
1.2.1.	Moments d'apprentissage.....	226
1.2.2.	Moment de recul.....	229
ANNEXE 2		
	Le texte de l'écoute acousmatique.....	234
2.1.	Entretien avec MD.....	234
2.2.	Entretien avec Yves.....	250
2.3.	Entretien 1 avec MN.....	263
2.4.	Entretien 2 avec MN.....	272
2.5.	Entretien avec MI.....	273
2.6.	Entretien avec MG.....	282
2.7.	Entretien 1 avec MP.....	288
2.8.	Entretien 2 avec MP.....	295
BIBLIOGRAPHIE		300

TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1	<i>Les quatre modalités de l'écoute.....</i>	90
Tableau 2	<i>Extrait d'entretien d'explicitation.....</i>	121
Tableau 3	<i>Structure de présentation des moments du sentiment d'éduquer.....</i>	149
Tableau 4	<i>Structure de présentation des gestes pédagogiques.....</i>	167
Figure 1	<i>Modélisation des étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget.....</i>	82
Figure 2	<i>Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi.....</i>	84
Figure 3	<i>Les spirales de l'herméneutique.....</i>	110
Figure 4	<i>Modélisation des étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget.....</i>	117
Figure 5	<i>La modulation.....</i>	133
Figure 6	<i>Écoute acousmatique d'un entretien.....</i>	140
Figure 7.1	<i>L'articulation - le pivot.....</i>	188
Figure 7.2	<i>L'articulation - les tensions.....</i>	189
Figure 8	<i>L'articulation du geste pédagogique au sentiment d'éduquer.....</i>	190
Figure 9.1	<i>Articulation dans un lieu pédagogique.....</i>	195
Figure 9.2	<i>Articulation dans un moment de doute.....</i>	196
Figure 9.3	<i>Articulation dans un moment transcendant.....</i>	197
Figure 9.4	<i>Articulation dans un moment de création.....</i>	198
Figure 9.5	<i>Articulation dans un moment de partage.....</i>	199
Figure 9.6	<i>Articulation dans un moment présent.....</i>	200
Figure 9.7	<i>Articulation dans un moment pédagogique pour la vie.....</i>	201
Figure 10.1	<i>Moment de doute.....</i>	205
Figure 10.2	<i>Moment présent.....</i>	206
Figure 10.3	<i>Moment pédagogique pour la vie.....</i>	207

PROLOGUE

J'entreprends, en cet automne 2008, ma douzième année d'enseignement de la musique au primaire. Ces années d'enseignement ont été le lieu de plusieurs confrontations, parfois extérieures mais surtout intérieures, et de plusieurs remises en question. Je *n'aime pas* le système d'éducation et le chemin, pour moi, a été long pour en arriver à distinguer le système de ses acteurs. J'en suis néanmoins arrivé à considérer mes croyances et mes valeurs comme étant personnelles et à considérer ces acteurs comme étant, tout comme moi, animés de bonnes intentions et travaillant fort pour le bien des enfants.

Mais je n'aime toujours pas ce système et, comme on dit, le chemin vers l'enfer est pavé de bonnes intentions. Les enseignants qui, il y a de cela quelques générations, fonctionnaient à coups de bâtons n'étaient-ils pas eux-mêmes animés de bonnes intentions ? Et combien de fois les contraintes systémiques, même si elles sont souvent contradictoires, ne guident-elles pas l'action bien plus sûrement que nos nobles intentions ? Les bonnes intentions des acteurs ne sont manifestement pas suffisantes. Bien souvent, la sagesse conventionnelle véhiculée dans les milieux scolaires constitue l'obstacle même qui empêche ses acteurs de mieux percevoir la réalité et de changer leurs façons de faire en conséquence (Royer, 2006).

Face à autant de méprises possibles sur la nature et la qualité de mon action en tant qu'enseignant, j'en arrive à la croisée des chemins : soit je continue d'enseigner comme je sais le faire et je persiste dans ce malaise, soit je prends un nouveau chemin qui consiste à remettre en question ma pratique de façon fondamentale, jusqu'à en questionner la légitimité. Bien sûr, ma pratique d'enseignant est légitime d'un point de vue légal, étant titulaire d'un baccalauréat en éducation de même que d'un permis d'enseigner, mais cela ne me suffit pas non plus, compte tenu de la marge de manoeuvre immense de tout enseignant à tellement de niveaux face à la complexité de la réalité éducative.

Mon questionnement se situe plutôt à la fois dans un registre plus large et plus personnel. Cet apparent paradoxe tient au fait que les fondements d'une légitimation de l'acte d'éduquer font appels à des systèmes de savoirs, de valeurs et de croyances dont je suis un héritier et qui prennent forme et sens au quotidien dans les gestes de ma pratique. Si cette recherche tire son origine de ma pratique, c'est que je dois faire face, dans cette pratique, à la dissolution de plus en plus évidente des repères sociaux et culturels qui assuraient, auparavant, la légitimation de l'enseignant. Je fais mienne, en quelque sorte, la préoccupation exprimée par Denis Simard :

Nous devons éduquer et enseigner, transmettre de la culture sans qu'il ne soit jamais possible de dire avec certitude ce que bien enseigner veut dire et ce que bien éduquer signifie, nous devons continuer d'enseigner sans qu'il ne soit jamais possible de disposer de fondements assurés, sans qu'il ne soit jamais possible de le faire d'une manière exacte et démontrée.

Simard, 1999

Bien sûr, cette incertitude peut être féconde, tout comme les certitudes mènent à l'immobilité et à des excès bien pires perpétrés au nom de tel principe ou de telle vérité. Il ne saurait être question, en ce sens, de nostalgie. Mais trop d'incertitude mène aussi à la paralysie. Et comme l'enseignant ne peut demeurer immobile, doit enseigner, alors il le fait de plus en plus à l'aveuglette. Si enseigner consiste à « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996), l'enseignant ne saurait tolérer un seuil trop grand d'incertitude ou d'urgence. Nombreux, d'ailleurs, sont les enseignants qui abandonnent rapidement leur métier, nombreux aussi sont ceux qui restent et s'épuisent.

Mais peut-être le problème vient-il d'abord de la difficulté à reconnaître cette incertitude ? L'enseignant, faisant figure d'autorité, est bien mal placé pour assumer ses incertitudes face à ses élèves qui doivent obligatoirement être à l'école. D'un côté, il ne peut sans doute pas se permettre de miner son autorité. De l'autre, il est embauché pour sa capacité à savoir faire réussir ses élèves et non pour remettre en question sa légitimité comme enseignant.

Bref, je demeure à la recherche d'une manière de pouvoir agir à l'intérieur du système d'éducation, d'une légitimation qui serait peut-être portée par la mise à jour des fondements opératoires de ma propre pratique. Ce choix de prendre ma propre pratique comme objet de recherche, ce qui revient à me prendre moi-même comme objet de recherche, comporte certains avantages importants mais aussi certaines limites.

D'abord, remettre fondamentalement en question sa pratique est un processus impliquant qui ne peut être qu'un engagement personnel issu d'une profonde réflexion. La recherche de tels sujets posait un problème pratique évident, mais surtout éthique, vu l'accompagnement qu'un tel processus peut impliquer. Entre autres, une profonde remise en question de sa pratique ne doit pas devenir un obstacle trop important à la continuité de celle-ci et doit donc se faire en tenant compte d'un certain équilibre.

Mais, outre ces questions certes importantes, un enjeu de taille concerne la communication de cette recherche. La complexité de l'expérience, qui constitue la base de cette recherche, m'a mis face à deux possibilités. Soit je favorise une présentation rectiligne, visant la clarté, laissant ainsi de côté la structure et la complexité de l'expérience, soit je favorise une présentation qui épouse la forme de l'expérience et qui conserve les traces de sa complexité, quitte à sacrifier la clarté par les inévitables détours et les retours. J'ai choisi la seconde option car, pour moi, l'expérience demeure la clé de voûte de cette recherche. Ceci a pour conséquence que j'ai longtemps cherché l'équilibre entre le fait d'en révéler trop ou trop peu à la fois. Ceci a également pour conséquence que le lecteur devra parfois vivre lui aussi sa propre expérience du texte avant d'avoir toutes les clés de la compréhension. Finalement, ceci a pour conséquence que les explications ne sont valables que jusqu'à un certain point. Passé ce point, le texte ne peut plus qu'exprimer la réalité du vécu.

À tout début, il y a toujours un *ante*-début. Je commencerai donc en tentant d'explicitier le rapport que j'entretiens, en tant que pédagogue, face au savoir, de manière à explicitier ma posture épistémologique de praticien réflexif et de praticien chercheur. C'est ce rapport à la fois au savoir et à ma pratique qui encadre toute ma démarche de recherche.

CHAPITRE I

L'analyse de pratique en tant que posture épistémologique

Il en va de la pédagogie comme du reste : dès que nous cessons de réfléchir sur des cas particuliers (or, dans ce domaine, tous les cas sont particuliers), nous cherchons, pour régler nos actes, l'ombre de la bonne doctrine, la protection de l'autorité compétente, la caution du décret, le blanc-seing idéologique. Puis nous campons sur des certitudes que rien n'ébranle, pas même le démenti quotidien du réel.

Daniel Pennac

1.1. Ouverture

Je poserai d'abord cette question : le savoir n'est-il vraiment qu'un acquis ? Ne serait-ce pas également une organisation en devenir qui prend forme dans le moule de mon expérience en fonction de ma qualité de présence à ces expériences ? L'idée serait que je n'appréhende concrètement mon savoir qu'au moment où je le mets en oeuvre. Le geste posé à un moment précis me donne accès à mon savoir. Ce passage exprime, pour moi, cette qualité propre au moment vécu en ce qu'il a d'à la fois éphémère et révélateur :

Ils semblaient étranges seulement parce que nous ne pouvions bel et bien les voir
Et nous le réalisons seulement à un point où ils s'évanouissent
Comme une vague se brisant sur un rocher, abandonnant
Sa forme dans un geste qui exprime cette forme.

John Ashbery, « Self-Portrait in a Convex Mirror » (Traduction libre)

Mon propre savoir est surtout pressenti. Je n'ai qu'une vague idée du savoir qui m'habite réellement, à tel point que je ne peux affirmer qu'il m'habite réellement. Peut-être est-ce plutôt moi qui habite progressivement le savoir ? D'une manière ou d'une autre, c'est au travers de mon expérience vécue que mon savoir se concrétise pour s'évanouir aussitôt, laissant des traces qui me le révèlent, en autant que je veuille bien regarder ces traces avec soin, en acceptant leur caractère parfois intangible. Comment se fait-il qu'à un moment j'ai su faire ou penser de manière tout à fait ajustée à une situation dont la complexité me dé-

passait et comment puis-je m'être complètement fourvoyé à un autre moment alors que je croyais posséder le savoir auquel faisait appel une situation ?

Je ne cherche pas ici à définir la nature du savoir, mais je désire d'entrée de jeu poser ma relation au savoir, moi dont le métier semble parfois être de bien savoir pour enseigner. Il me semble plutôt que l'enseignant devrait se laisser guider par l'humilité de celui qui sait ne pas tout savoir et par la sagesse de celui qui reconnaît la valeur de chaque personne comme supérieure à la valeur que je peux accorder au savoir. C'est dans cette optique que je vais développer ma réflexion en prenant pour appui des moments particuliers de ma pratique, ces moments où je peux appréhender mon savoir.

Le présent chapitre se veut, comme la présente section, plus qu'une introduction mais bien plutôt une ouverture. Ceci implique une visée qui dépasse la simple présentation des éléments qui seront développés ultérieurement. Ce qui est visé, c'est aussi de créer une ouverture et d'inviter le lecteur à m'y suivre. Et quoi que puisse laisser supposer son titre, ce chapitre ne vise pas à établir les fondements épistémologiques de l'analyse de pratique mais plutôt à fournir des clés pour permettre au lecteur d'aborder la démarche expérientielle sur laquelle repose cette recherche. Ces fondements épistémologiques vont se laisser découvrir encore dans la manière dont le chapitre deux est construit et seront approfondis de façon théorique dans les chapitres trois et quatre. La présente recherche se fonde, en effet, sur une approche expérientielle qui repose elle-même sur une certaine conception de la connaissance et de sa transmission. Cette posture épistémologique et cette approche expérientielle sont ici confondues dans l'appellation « analyse de pratique ». Ceci pour signifier que, dans mon expérience, chacune contribue à former l'autre.

C'est pourquoi cette thèse, puisqu'elle prend sa source dans l'expérience pratique, utilise abondamment le récit de pratique. Ceci permet non seulement d'exemplifier comment la théorie est vécue dans la pratique, mais aussi comment la pratique constitue un support à la théorisation. Ceci a comme conséquence directe d'introduire une certaine oralité dans le discours. L'expérience peut certes être synthétisée, expliquée et théorisée, mais elle doit

d'abord être racontée. Il existe aussi bien des façons de relater les moments de sa pratique. L'approche préconisée ici est la description selon une perspective à la première personne, une verbalisation de son vécu, c'est-à-dire une description des événements tels qu'ils ont été vécus par la personne, une description de la manière dont ce vécu est apparu à la personne. On peut parler, en ce sens, d'une approche psycho-phénoménologique.

Ce chapitre va donc d'abord élaborer les fondements de l'approche psycho-phénoménologique de même que ceux de l'analyse de pratique, telle que conçue dans cette approche. L'acteur principal de l'analyse de pratique, et ceci est particulièrement vrai dans une approche à la première personne, est le praticien réflexif lui-même. On verra alors comment ce dernier aborde la question du changement, ainsi que sa manière d'aborder un problème, ces précisions étant incontournables dans l'élaboration d'une problématique de recherche. Pour comprendre encore mieux la relation entre le praticien et la pratique, il sera ensuite question d'une philosophie pratique, telle que développée par Gadamer (1995). Ce dernier a effectivement montré en quoi l'herméneutique, par son rapport à la *praxis*, pouvait constituer une philosophie pratique. Après avoir approfondi cet axe du rapport à la pratique, ce chapitre va finalement situer les deux acteurs qui, ensemble, forment le praticien réflexif de cette recherche : le pédagogue et le praticien chercheur. Le pédagogue, par son travail quotidien, affine sans cesse sa conception du savoir et les modalités de sa transmission. Cette recherche est avant tout expérientielle parce que je suis avant tout un pédagogue expérientiel. Le praticien chercheur, quant à lui, doit composer avec une double contrainte : produire un savoir qui fasse sens pour le praticien et produire un savoir qui soit recevable dans le cadre de la recherche. On pourrait donc résumer ce premier chapitre par cette question : Comment le pédagogue peut-il analyser sa pratique pour produire un savoir qui soit significatif pour lui, pour sa communauté pédagogique et pour sa communauté scientifique ? Le premier élément de réponse se trouve dans l'approche psycho-phénoménologique.

1.2. Fondements de l'approche psycho-phénoménologique

La psycho-phénoménologie, discipline introduite par Pierre Vermersch (1996, 1999) et ensuite reprise et développée par Depraz, Varela et Vermersch (2000, 2003), est l'étude du vécu subjectif. Sa composante phénoménologique indique que l'on vise à s'informer de ce vécu tel qu'il apparaît à la personne, ce qui implique une *epochè*, c'est-à-dire « un geste de suspension du cours habituel des pensées par interruption de leur flux habituel » (Depraz, 1999, p. 7). La composante psychologique indique que l'on vise la pensée privée de la personne, incluant ses actes mentaux et les activités cognitives accessibles à sa conscience. Bien que cette approche sera élaborée plus en détails aux chapitres 3 et 4, en voici les fondements, qui sous-tendent également cette recherche.

Le modèle de la prise de conscience élaboré par Piaget (1974a, 1977a, 1977b) indique que la prise de conscience prend toujours son origine du vécu. Ce vécu est à la fois irréductible et inépuisable. Irréductible car unique, confiné en un lieu et un temps précis, un « moment spécifié » (Vermersch, 2003). En effet, le vécu ne peut être « chaque fois que je me fais un café », puisque cette généralisation est déjà le résultat d'une opération de synthèse. Par contre, « lorsque je me suis fait un café, ce matin en me levant » correspond bien à un vécu concret puisqu'il correspond à une suite d'actions et d'événements précis, unique dans le temps et l'espace. On peut, à ce titre, considérer le vécu comme un cas particulier de l'expérience qui serait, en bout de ligne, la somme des vécus singuliers. Mais il y a fort à parier que l'expérience soit plus que la somme de ses parties, puisque le vécu est également inépuisable, étant vécu par un être dans sa globalité, son histoire, capable de jeter un regard toujours neuf sur un même événement précis. Je peux me remémorer ce moment où je me suis fait mon premier café ce matin et porter mon attention sur le fait que j'en ai renversé sur le comptoir, ou bien sur la discussion que j'avais alors avec ma conjointe, ou bien m'en inspirer pour inventer une histoire. Et, peut-être que si je me remémore ce moment, celui-ci prendra un nouveau sens pour moi si je manque de café, si j'ai continué depuis cette discussion ou si mon histoire est publiée. Mais, d'une manière ou d'une autre, il n'en demeure pas moins que la qualité des prises de conscience en lien avec cette expérience particulière

sera directement proportionnelle à la qualité de la relation avec ce vécu de référence lorsque je me le remémore.

Un autre important constat de Piaget est que l'action est une connaissance autonome (Vermersch, 2003). Le premier café du matin est d'ailleurs un très bon exemple de choses que l'on fait sans y penser. Je rends d'ailleurs souvent grâce à Dieu pour cela ! Voilà donc ce que signifie l'affirmation « Réussir, c'est comprendre en actes, comprendre, c'est réussir en pensées » (Piaget, 1974b). L'action est en elle-même, et de façon autonome, une compréhension du monde, une mise en oeuvre d'un savoir bien précis. Le processus de réflexion et de prise de conscience qui en découle est une activité distincte qui suit sa propre logique.

De ce fait, si, de façon générale, une approche expérientielle prend l'expérience comme point de départ, l'approche expérientielle mise de l'avant dans cette thèse implique que notre expérience vécue peut être source de prises de conscience puisque, d'une part, une partie de ce vécu demeure inéluctablement à conscientiser et que, d'autre part, ce vécu est le point de départ de toute prise de conscience. Le récit de pratique se trouve ainsi à être une démarche privilégiée, pour amener à la conscience ce vécu expérientiel, mais surtout pour cultiver sa relation à son vécu. Parce qu'une des implications majeures du modèle de Piaget, c'est que la qualité du processus réflexif est directement en lien avec la qualité du rapport à son expérience. *L'épochè* favorise cette relation (Depraz, 2005) puisque la suspension des pensées habituelles ouvre un espace pour percevoir ce que l'on ne voit habituellement pas, étant en quelque sorte pris dans le flux de nos pensées et nos intentions. Et comme la relation à l'expérience passe avant tout par la relation à un vécu singulier, le récit de pratique devient, en ce sens, un lieu de culture de ces « cas particuliers » qui composent la pratique et hors desquels l'analyse de la pratique éducative ne peut avoir le même sens.

1.3. Fondements de l'analyse de pratique

L'éclairage particulier de la psycho-phénoménologie amène une vision assez précise de l'analyse de pratique. L'analyse de pratique rassemble une grande variété de dispositifs et

d'approches dont la base commune est le praticien réflexif, tel qu'inauguré par Argyris et Schön (1974). Legault et Paré (1995) parlent aussi d'analyse réflexive. D'une appellation à l'autre, le principe demeure de fournir au praticien des outils de réflexion là où sa formation initiale se transforme en répétition et où les nouveaux savoirs théoriques s'avèrent très peu efficaces pour transformer cette répétition. L'analyse de Schön et Argyris (1974) est que la clé est dans les mains du praticien lui-même, pour peu que ce dernier soit en mesure de réfléchir à son expérience. Cette réflexion doit l'amener à écarter le voile de sa théorie professée, discours théorique généralement issu de la formation initiale, pour en venir à appréhender sa théorie pratiquée, telle que portée par son action effective.

L'approche préconisée ici se fonde sur les deux axes propres à la psycho-phénoménologie. D'abord, l'importance d'un ancrage solide à un vécu singulier, au moyen d'une fine description de ce vécu. Ensuite, l'importance de la subjectivité dans l'élaboration d'un savoir pratique ou issu de la pratique. Cette dernière distinction est, par ailleurs, très importante. L'élaboration d'un savoir pratique met de l'avant l'idée que, si l'action est un savoir autonome, il n'en est pas moins possible de l'éduquer. L'élaboration d'un savoir issu de la pratique met davantage l'accent sur le fait que si, comme le soutient Piaget, toute prise de conscience prend racine dans l'expérience, il n'en demeure pas moins que la tradition scientifique tend à discréditer le rôle de l'expérience *a priori* dans la construction des savoirs. L'expérience étant plutôt reléguée à un rôle *a posteriori* de validation de ces savoirs, ceci afin de contrôler la subjectivité qui est le propre de toute expérience humaine. Néanmoins, que ce soit pour élaborer un savoir pratique ou un savoir issu de la pratique, l'exigence du lien au vécu demeure incontournable.

Comme on l'aura compris, le but de la présente analyse est double : améliorer ma pratique professionnelle et produire du savoir. Il y a donc un travail de praticien réflexif et un de praticien chercheur. À quels types de savoirs chacun s'adresse-t-il ? Bien entendu, il n'y a pas de frontière étanche entre ces deux aspects de mon travail, pas plus qu'il y a un ordre ou une hiérarchie en cause. On peut d'ailleurs désigner cette démarche comme une « formation par production de savoirs » (Chartier et Lerbet, 1993). Une élaboration du concept

de praticien réflexif sera maintenant présentée, suivie d'un regard philosophique sur la *praxis*. Viendra ensuite une description de la posture plus spécifique qu'est la mienne, en tant que pédagogue. Finalement, cette posture de pédagogue ouvre sur une posture plus générale : celle du praticien chercheur.

1.4. Le praticien réflexif

En tout premier lieu, ce qui caractérise le praticien réflexif, c'est la décision qu'il prend de s'engager dans un processus. Cet engagement est le fruit de profondes prises de conscience, dans le sens où celles-ci doivent être en mesure de soutenir cet engagement. Donc, le praticien réflexif ne désigne pas celui qui réfléchit occasionnellement ou de façon informelle, mais celui qui s'engage à réfléchir sur sa pratique et dans sa pratique (Argyris et Schön, 1974. St-Arnaud, 1992), au point d'adopter une véritable « posture réflexive [...] quasi permanente » (Perrenoud, 2001, p. 14). En ce qui me concerne, on parle d'une posture réflexive développée et soutenue depuis 6 ans et initiée formellement à la maîtrise.

1.4.1. La problématique du changement

*J'étais convaincu que nul changement profond
n'était possible tant que le coeur lui-même
n'aurait pas changé, et qui peut se vanter de
changer le coeur humain ?*

Henry Miller

On imagine mal qui que ce soit prenant un engagement de cette envergure face à lui-même sans éprouver un profond besoin de changement, d'améliorer ce qui est. Et le praticien est généralement à la recherche de changements concrets (Van Der Maren, 1993). Mais les changements, tout en pouvant être de diverses natures, s'accompagnent souvent de difficultés et de malaises :

Journal de pratique (mars 2005)

[Propos, entendus lors de la pause au salon du personnel. Enseignante 1 :]
 Quand je vais à des formations, j'ai l'impression de me faire dire que je sais pas enseigner. [Enseignante 2 :] Il me semble que depuis qu'on applique la réforme, les résultats tombent en flèche, il me semble pourtant que ça marchait avant, il me semble qu'on savait faire réussir nos élèves.

Le changement constitue une des bases fondamentales de l'éducation. Par exemple, peut-on imaginer un seul instant qu'un élève fréquente un mois l'école sans qu'on puisse être témoin du moindre changement dans ce qu'il sait ou ce qu'il peut réaliser ? Par ailleurs, une des constantes de notre culture éducative, tant dans nos institutions que dans le milieu familial, c'est qu'habituellement, le changement est attendu chez *l'autre*. Jamais on ne m'a demandé, lors de mes évaluations dans le cadre de ma période probatoire comme enseignant, en quoi j'avais changé. En revanche, on s'attend à ce que je sois en mesure de faire changer les élèves. Lorsqu'un enseignant vit un sentiment d'échec par rapport à un élève, c'est qu'il n'arrive pas à faire changer cet élève comme il le souhaiterait. Quand un conseiller pédagogique a l'impression que les enseignants ne s'approprient pas la réforme, c'est qu'il n'arrive pas, lui non plus, à faire changer ces enseignants comme il le voudrait. L'analyse de pratique opère, en ce sens, un renversement puisque la seule personne qui aura à changer ici, c'est le praticien, en l'occurrence ici, moi-même. Mais encore faut-il préciser de quel genre de changement il est question.

Journal de pratique (août 2007)

C'est le tout premier jour de réunion qui précède la rentrée. Nous rencontrons notre nouvelle directrice et, à un moment donné, celle-ci s'informe auprès de nous si, depuis le début de l'implantation du programme d'habiletés sociales, nous avons vu des changements dans le comportement et l'attitude des élèves. Certains enseignants répondent sur un ton incertain que oui ... mais non .. pas vraiment ... mais ... Je dis alors qu'à mon avis, les premiers changements, qui seraient aussi les plus faciles à repérer, ce devraient être les changements dans notre manière, à nous enseignants, d'intervenir auprès des élèves. La directrice répond avec beaucoup d'hésitations : « ... Ouin ... C'est sûr Bon, en tous cas, on aura le temps d'y revenir ... » Et puis elle passe ainsi à un autre sujet.

Ce qui ressort de cette anecdote, c'est d'abord cette culture du changement attendu chez l'autre. Ensuite, le fait de proposer un changement de niveau, de proposer que le changement soit d'abord observable chez les enseignants plutôt que chez les élèves, provoque ce qui me semble un mélange d'incompréhension et de malaise. Il est bien entendu difficile de savoir ce dont est réellement fait un silence, mais la fuite devant cette simple proposition de ma part me semble assez éloquente. Ce qui ressort également, c'est une précision quant au type de changement dont il est question. En visant les comportements et les attitudes, on porte son attention sur des changements concrets et observables. C'est bel et bien ce type de changement que doit viser l'éducateur pour lui-même car « une éducation [...] qui oppose aux expériences concrètes des idées construites de manière rationnelle ne peut en aucun cas produire un changement dans le comportement d'une personne » (Benasayag et Schmit, 2006, p. 139). Ce point de vue comporte à la fois une visée et une exigence analogues à celles mises de l'avant en analyse de pratique, à savoir que « nous devons nous engager véritablement [...] Mais surtout et avant toute chose, notre engagement consistera à nous changer nous-mêmes » (Ibid., p. 140). Comme on le voit dans l'anecdote, il est bien plus confortable d'exiger ce type de changements chez l'autre que chez soi. D'où l'importance de l'engagement du praticien dans ce processus de changement. Outre ces exigences, que peut-on dire de la nature du changement lui-même ?

Ces malaises, silences, changements de sujet et, surtout, cet intérêt soutenu à souhaiter que ce soit *l'autre* qui change, sont autant de manifestations de notre résistance au changement. Les résistances les plus connues sont celles qui ont été mises à jour par Freud dans le contexte de la psychanalyse : le refoulé, l'acte manqué et le clivage. Ceci donne au concept de résistance un aspect surtout pathologique. Néanmoins, de la même façon que l'inconscient peut être simplement un « non conscient cognitif normal » (Vermersch, 2003, p. 76) qui n'a rien de pathologique mais qui est plutôt lié à la nature même de notre perception et qui se retrouve, entre autres, dans le concept d'*habitus* qui sera élaboré un peu plus loin, la résistance joue également un rôle positif analogue dans la fonction de l'*ego* de « garder les frontières de l'individu » (Paré, inédit). Comme on le constate, la dimension psychologique de la psycho-phénoménologie est bien réelle. Aborder le vécu dans sa globalité implique la

personne dans sa globalité. Vermersch (2003) relève d'ailleurs que les outils d'aide à la prise de conscience sont souvent les mêmes que ceux de la psychothérapie. C'est davantage le contenu abordé qui les distingue. Sans vouloir généraliser, je me dois tout de même de constater que ces années d'analyse de ma pratique ont été aussi, parallèlement, des années d'analyse psychologique. Car si l'analyse de pratique met de côté les aspects les plus souffrants du vécu, que ce soit pour des raisons éthiques, techniques ou épistémologiques, ces aspects souffrants ne font pas moins partie intégrante de ce vécu et sont, tôt ou tard, au rendez-vous. Car, si on en croit Henry Miller, c'est le coeur qui doit changer !

Watzlawick, Weakland et Fish (1975) ont, quant à eux, développé une vision très originale du changement en psychothérapie, postulant que si c'est le changement qui est visé, les causes de la pathologie sont accessoires. Ils vont plus loin en affirmant que c'est justement le fait de s'attarder à ces causes qui retarde l'avènement du changement. Ce qui est en cause, lorsqu'on souhaite un changement, c'est la capacité à comprendre la nature du changement et à agir en conséquence. Bourassa, Serre et Ross (1999), s'appuyant sur ces derniers, dénotent deux types de changement. Un premier type advient à l'intérieur d'un système sans que ce dernier change pour autant. C'est le cas du « plus ça change et plus c'est pareil ». Le deuxième type s'adresse au système lui-même et « suppose que la personne modifie substantiellement ses façons de concevoir le réel. Nous assistons alors à un recadrage » (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p. 88). Pour ce faire, le changement doit être extérieur au système, c'est-à-dire se situer à un autre niveau logique, pour être en mesure de s'adresser à la structure du système lui-même. Ce changement de niveau logique que suppose le recadrage incite à croire que la logique des résistances ne soit opératoire qu'à l'intérieur d'un système donné. C'est ce qui ferait la force de l'approche consistant à prendre racine dans la globalité du vécu puisque cette globalité, s'adressant de par sa nature à plusieurs niveaux logiques, contiendrait, de ce fait, des pistes ou tout au moins des indices qui permettraient ce passage d'un niveau à l'autre.

D'ailleurs, en cohérence avec les deux types de changement déjà énoncés, il existe aussi deux principales approches visant le renouvellement d'un savoir et d'une pratique (Pilon,

2001). La première est largement influencée par le modèle de la science appliquée. « Malheureusement, plusieurs études démontrent que seulement 10% des apprentissages réalisés en perfectionnement sont réellement transférés dans la pratique des gens » (Pilon, 2001, p. 9). De plus, les stratégies utilisées dans cette approche pour « combler le fossé entre les milieux de recherche et les milieux de pratique sont des stratégies de premier ordre » (Ibid.). La démarche de formation par production de savoir vise effectivement des changements de deuxième ordre. Cette démarche de recherche-formation est très proche de la recherche ontogénique, « c'est-à-dire qui vise un changement autocentré par l'évaluation des pratiques personnelles et le développement des habiletés professionnelles » (Van Der Maren, 1993, p. 87). Autrement dit, une démarche de recherche fondée sur une analyse de sa propre pratique éducative. Il en sera question plus longuement dans le chapitre méthodologique.

Un point essentiel qui se dégage de ces approches est qu'on ne peut séparer le renouvellement des pratiques de celui des praticiens. Autrement dit, plutôt que de viser à changer l'institution en tant que système établi, ces approches visent à changer l'institution en tant que processus dynamique. Cette idée n'est pas neuve, si on se fie aux propos que Le Bon formulait en 1902 et qui trouvent un écho encore aujourd'hui dans les salons du personnel de nos écoles. Ce qui est nouveau, ce sont les moyens dont on dispose pour parvenir à cette fin.

L'histoire des persévérantes et très inutiles tentatives faites depuis trente ans en France pour modifier notre système d'éducation est pleine d'enseignements psychologiques. Elle contribue à prouver à quel point la destinée des peuples est régie par leurs idées héréditaires et combien est illusoire cette indéradicable conception latine que les institutions sont filles de la raison pure et peuvent se modifier à coups de décrets.

Le Bon, 1902, cité par Hess et Weigand, 1994, p. 58.

Ainsi, ce qui fait la validité d'un savoir développé dans un contexte d'analyse de pratique, c'est sa capacité à faire voir les situations sous un nouvel angle et, même, à induire un changement dans la pratique effective. Pour cela, il semble que la solution ne consiste pas

à mettre l'accent sur certains savoirs ou certains types de savoirs. Il semble plutôt que ce soit la relation qui se crée entre la personne, le savoir et la situation qu'il convienne de remettre en question. En effet, si le praticien cherche à transformer sa pratique et si, pour ce faire, il doit amener sa compréhension du problème à un autre niveau, alors c'est son rapport au monde qui doit être remis en question. Il ne s'agit pas ici d'entreprendre un quête spirituelle ou transcendante, mais d'analyser la manière qu'a le praticien, dans une situation précise, de percevoir et de concevoir cette situation. Ce dont il est question, encore une fois, c'est la rencontre psycho-phénoménologique de la perception et de la subjectivité du praticien. C'est le sens que revêt, pour moi, l'exemple précédent de mon intervention lors d'une réunion d'enseignants. Je fais le choix d'observer le rapport des enseignants, plutôt que celui des élèves, face au savoir visé par le programme d'habiletés sociales. Le pivot de ce déplacement n'est pas un savoir comme tel, mais mon rapport à ce savoir.

1.4.2. La recherche du problème

*Les questions sont un fardeau
et les réponses, une prison pour soi-même.*

Dickinson et Smith (Traduction libre)

Contrairement aux démarches de résolution de problème qu'on retrouve généralement chez les praticiens, la démarche d'analyse suppose un détour. Plutôt que de chercher des solutions, il s'agit d'abord d'une recherche du problème. Du même coup, le praticien doit posséder la certitude, ou au moins la forte intuition, que ce détour va le rapprocher du centre de ses enjeux de praticiens, sinon, rien ne pourrait justifier un tel engagement. Ainsi, le savoir théorique ne suffit pas en tant que « connaître ». Le praticien doit d'abord s'y « re-connaître ». C'est-à-dire que le praticien reconnaît, dans un discours théorique, des éléments qu'il peut rattacher à son vécu et ainsi être à même de se connaître sous un nouvel angle, voire de porter un regard différent sur ce vécu. Ce détour, comme le souligne St-Arnaud (1992), amène le praticien dans une démarche non plus de résolution de problème (*problem solving*), mais de recherche du problème, de construction d'une problématique, d'une « pro-

blémation » (*problem setting*). En ce qui concerne le praticien réflexif, deux éléments occupent une position stratégique dans ce parcours de problémation : l'*habitus* et l'horizon.

L'*habitus*, pour sa part, est à la fois le moteur du praticien dans la constitution de sa pratique et le frein dans le changement de celle-ci (Perrenoud, 1996, 2001). Ce concept, proposé par Bourdieu (1967), désigne une « disposition générale à penser, à sentir, à agir selon un schème identique quelles que soient les situations psychosociales qui se présentent » (Barbier, 1997, p. 241). Il s'agit, en somme, d'une constance, d'une capacité à oeuvrer dans les conditions fluctuantes de la vie, que nous nous sommes construits au fil de nos expériences. Mais cette force a son revers, puisque « l'*habitus*, qui est un avoir, devient ce que nous sommes, dans une relation avec nous-mêmes qui paraît être de pure naturalité » (Ibid., p. 242). Difficile, en effet, de vouloir changer ce que nous croyons être « naturellement », d'autant plus que la force d'inertie propre à l'*habitus* tend à confirmer cette « impossibilité » virtuelle. L'intérêt de l'analyse de pratique face à l'*habitus* est justement que ce type d'analyse réflexive, qui vise à renouveler notre perception, permet de faire, jusqu'en soi, la part des choses. L'analyse de pratique peut être, à juste titre, considérée comme la meilleure approche en ce sens :

Bourdieu (1972) et Perrenoud (1994) diraient que notre *habitus* est en action et en cause, et qu'il dépasse nos savoirs, fussent-ils procéduraux ou techniques. D'où l'importance récemment remise à l'ordre du jour d'une formation initiale et continue axée sur la pratique et l'analyse des pratiques.

Lessard, 1999, p. 103

Cette dernière affirmation renvoie également à la nature autonome de l'action en tant que savoir. Il faut voir, en l'*habitus*, un savoir qui nous habite au niveau de nos schèmes sensori-moteurs. Il sera question de façon plus approfondie des aspects sociologiques et cognitifs de cette construction au chapitre 3, mais on voit déjà poindre un aspect important de la connaissance, à savoir la limite de l'intelligence rationnelle face à certains savoirs qui nous habitent et à la capacité des sens et du ressenti à nous permettre d'appréhender ces types de savoir. Sans perdre cela de vue, voyons maintenant le deuxième élément central au processus de problémation : l'horizon.

Gadamer (1960) décrit la compréhension comme une fusion des horizons. L'horizon désigne, concrètement, le lieu jusqu'où je peux voir à partir d'où je me situe maintenant. Gadamer utilise cette métaphore pour décrire la compréhension. L'horizon présent de ma compréhension, ce que je peux concevoir ici et maintenant, l'horizon nouveau, ce qu'il y a à comprendre. Comme pour l'*habitus*, l'horizon constitue à la fois la limite et la possibilité de la compréhension. La limite est contenue dans la définition même de l'horizon, qui est justement la limite de ma vision. La possibilité vient du fait que l'accès à un nouvel horizon dépend de notre horizon actuel. Si, pour prendre un exemple extrême, je suis témoin de ce que je considère comme un abus d'autorité, la compréhension que je pourrais en avoir sera certainement différente de celle que pourrait avoir un polonais ayant connu la terreur de la *Gestapo*. Peut-être ce dernier trouvera-t-il mon jugement dérisoire, peut-être, au contraire, sera-t-il scandalisé par ma faible réaction. D'une manière ou d'une autre, pour Gadamer, la compréhension se manifeste par la fusion des horizons, c'est-à-dire la fusion de celui qui comprend et de ce qu'il comprend.

Le praticien doit donc reconnaître ce qui relève chez lui de ces deux éléments, l'*habitus* et l'horizon, pour construire une nouvelle pratique qui soit intimement associée à une nouvelle compréhension, sans pour autant les déconstruire au point où il se retrouverait dans l'incapacité d'agir et de penser dans des situations où l'hésitation et le doute sont souvent des luxes qui se paient très cher. Car l'espace et le temps qui ne sont pas investis par l'enseignant le sont très rapidement par les élèves. Bref, une recherche au coeur de sa *praxis* ne saurait se faire en dehors d'une recherche d'un certain équilibre.

1.5. Une philosophie pratique

Gadamer (1995) a établi de quelle manière l'herméneutique peut constituer une philosophie pratique. Il situe d'entrée de jeu la philosophie en générale dans une intention « de vouloir savoir ce que l'on sait sans le savoir. C'est là une définition exacte de ce qu'est la philosophie et une bonne description de ce que Platon fut le premier à reconnaître : que le savoir dont il est ici question, *Anamnesis*, est un faire émerger de l'intérieur et élever à la con-

science » (Gadamer, 1995, pp. 116-117). Or, il se trouve que cette définition aurait aussi bien pu être celle de l'analyse de pratique telle que mise de l'avant dans le présent texte. L'analyse de pratique vise, pour une bonne partie, à amener à la conscience un savoir implicite qui appartient au domaine de l'action. Gadamer situe d'ailleurs la philosophie pratique comme un savoir en soi. La pratique ne se conçoit pas comme l'application de la théorie, mais constitue un type de savoir, un mode de connaissance, dont une partie seulement, nous rappelle Piaget, nous est accessible. L'analyse de pratique nous amène donc au coeur de la *praxis*.

1.5.1. La *praxis*

Praxis en tant que vitalité se situe entre l'activité et l'être-en-situation [...] *Praxis* signifie [...] l'accomplissement (*energeia*) de la vie du vivant en général, auquel correspond une « vie », un mode de vie, qui est menée d'une certaine façon (*bios*) [...] Mais le concept aristotélicien de *praxis* prend encore un accent spécifique dans la mesure où il est appliqué au statut de libre citoyen de la *polis* [cité]. Là se trouve la *praxis* humaine au sens éminent du terme. Elle est caractérisée par la *prohairesis* [libre choix] du *bios*.

Gadamer, 1995, p. 234

La *praxis* ne peut ainsi exister en dehors de la relation entre la personne et sa pratique, ce dernier terme étant pris au sens large et déborde largement le cadre professionnel. Dans ce contexte, il faut considérer la personne comme étant déjà engagée dans un projet de vie, entendant en cela qu'elle a déjà un certain mode de vie propre (*bios*) et qu'elle est poussée à répondre à un principe vital intérieur qui l'amène à se former, à prendre forme : une quête de sens et d'achèvement (*energeia*). À cela s'ajoute la dimension éthique introduite par la notion de libre arbitre (*prohairesis*) du citoyen. Celui-ci est, en effet, libre de choisir, mais fait ses choix à l'intérieur d'une communauté et donc dans un souci de l'autre. Ses choix sont donc porteurs de la question du bien pour soi, dans son accomplissement et selon son mode de vie, mais aussi pour l'autre et pour la communauté. Mais encore plus, ses choix sont exprimés par ses actes.

Cette description rend bien compte de la manière dont la pratique est vécue de l'intérieur et fournit ainsi des pistes pour son analyse. On pourrait donc voir cette analyse comme un projet de comprendre comment le praticien arrive, de moment en moment, à composer avec son être complètement engagé dans une activité :

Comme le savoir guidant l'agir est par essence convoqué par la situation concrète dans laquelle il importe de choisir ce qui est opportun [... la philosophie pratique exige] la même relation indissoluble avec la *praxis*.

Gadamer, 1995, p. 236

Surtout, elle permet d'amener la réflexion au-delà de l'efficacité et de la technique puisqu'elle pose aussi la question du bien tout en demeurant à l'intérieur du magma de l'être en relation avec lui-même, avec son action et avec l'autre.

1.5.2. L'herméneutique

L'herméneutique a d'abord désigné « l'art d'interpréter les textes » (Grondin, 2006, p. 5). Néanmoins, depuis que l'interprétation s'est révélée, en particulier chez Heidegger, un principe fondamental de notre présence au monde, ce terme désigne plutôt une « philosophie universelle de l'interprétation » (Ibid., p. 7). La conception de l'herméneutique mise de l'avant pour la présente recherche s'appuie avant tout sur les écrits de Gadamer (1960, 1976, 1995). Cette herméneutique rejoint à la fois la philosophie pratique et l'analyse de pratique dans son souci d'explicitation la réalité humaine, « son aptitude à une relation compréhensive à l'égard des hommes [...] expliciter humainement » (Gadamer, 1995, p. 237). Il est difficile de trop insister sur le fait que, pour s'engager concrètement dans une démarche de réflexion approfondie sur sa pratique, l'humanité de la méthode est essentielle. La méthode doit pouvoir accueillir les doutes les plus profonds, doit permettre de prendre soin de ce qu'il y a de plus fragile en soi, doit avoir une oreille pour ce qu'il y a aussi de moins avouable. Autrement dit, il ne peut s'agir d'une méthode qui refuse tel ou tel aspect de la vie du sujet, peu importe les raisons. La méthode doit désirer toucher le cœur. Et c'est là aussi que résident les chances de dépasser la pure réflexion pour que celle-ci puisse se matérialiser dans l'action. Ceci correspond à une exigence de l'herméneutique qui « ne met

pas simplement en oeuvre une habileté du comprendre, c'est-à-dire une simple canonique, mais qu'elle doit aussi répondre de l'exemplarité de ce qu'elle comprend » (Ibid., p. 240). C'est là un des aspects essentiels de l'herméneutique. Un mouvement doit se créer entre comprendre et agir. Un mouvement se crée également entre la compréhension et le questionnement :

Débusquer les intérêts qui nous animent [...] il faut considérer tout énoncé comme une réponse à une question, et que l'unique chemin pour comprendre un énoncé consiste à parvenir à la question à partir de laquelle l'énoncé est vu comme une réponse.

Gadamer, 1995, pp. 247-248

Autrement dit, tout comme le connaître est relié à un s'y reconnaître, le comprendre est aussi inséparable d'un s'y comprendre. En effet, en posant, d'entrée de jeu, la question de ma légitimité d'enseignant, j'ouvre un espace pour la compréhension. Cette question va m'amener à interroger la littérature, à réfléchir et à manipuler plusieurs concepts, à mener des entrevues sur le terrain et à tenter de construire une oeuvre intelligible de savoir à ce sujet. Mais, dans l'esprit de l'herméneutique, le chemin inverse qui consiste à me demander pourquoi j'ai pu me poser cette question va m'amener à mieux me comprendre dans mon questionnement, à comment j'ai pu en arriver à poser cette question mais, surtout, de quel lieu et selon quelle perspective je la pose. Car ceci constitue mon horizon de départ, avec lequel ma compréhension de ma légitimité d'enseignant est, conséquemment, intimement liée. C'est en ce sens que s'opère la fusion des horizons.

De la même manière, toute question qui surgit en analyse de pratique, comme toute action du praticien et comme toute prise de conscience qui est faite par ce dernier, conduit inexorablement sur les chemins de l'herméneutique, en mettant en branle ces mouvements entre le questionnement, le comprendre et l'agir. La psycho-phénoménologie fournit la base de ce mouvement. L'agir est une connaissance en soi qui est source de prises de conscience. Le questionnement guide la perception. Il faut également « débusquer les intérêts qui nous animent » (Gadamer, Op. Cit.) mais, à ce niveau-ci, ces *a priori* sont intériorisés sous la forme d'*habitus*. C'est donc le contact soigné avec son vécu, avec la prise en compte de sa

propre subjectivité, qui permet cet échange nourrissant entre la perception, la subjectivité et l'agir.

1.6. La posture du pédagogue

Après cette mise en lumière d'une approche de la pratique et de son analyse, voici maintenant comment ma pratique de pédagogue m'amène à adopter une posture particulière face au savoir. Tout pédagogue doit avoir un point de vue particulier sur la nature de la connaissance et en particulier sur ses modes de communication et de transmission. Pour ma part, il est important que les élèves soient en contact avec des idées dynamiques qui peuvent changer, être remises en question et nuancées, voire même jetées. Pour ce faire, je privilégie le plus possible l'incertitude et l'invention plutôt que la recherche de « la bonne réponse ». Je crois, par expérience, que le contact vivant au savoir est de loin la meilleure façon de le transmettre. C'est pourquoi il est important pour moi de donner à vivre aux élèves avant de leur donner de la théorie. La matière doit être « matierée ». Cette ligne directrice sera la même pour la rédaction de cet ouvrage. D'abord donner à vivre, puisque à mes yeux, c'est la meilleure manière, sinon la seule, de transmettre réellement le savoir. Ceci sera fait également dans le souci herméneutique de conserver le lien vivant entre le savoir pratique et son contexte particulier de mise en oeuvre.

Mais plus important encore, mon vécu de pédagogue, cette pratique dans son contexte particulier, est le prétexte à partir duquel je délaisse quelque peu ma position de praticien, voir de praticien réflexif, pour adopter aussi celle de chercheur. Mon vécu professionnel, mais aussi personnel, est à la base de mon engagement. C'est en ce sens qu'une bonne partie de mon travail de recherche consiste à conscientiser les implicites qui sont à la base de ma recherche. J'ai besoin, comme praticien, de prendre le temps d'énoncer ma vérité de praticien pour en prendre conscience. Dans l'acte de connaître, il doit y avoir une part de se reconnaître. Ou ne serait-ce pas de se *re-connaître* ?

1.7. La posture du praticien chercheur

Tout d'abord, le praticien chercheur ne se situe pas en rupture d'avec le praticien réflexif, il tente plutôt d'élargir l'ampleur de la réflexion au-delà de ce que le praticien peut se permettre habituellement. Si, pour le praticien réflexif le vécu est le prétexte de la recherche, pour le praticien chercheur, le vécu devient le « pré-texte » de la recherche. Le vécu est la matière de base à partir de laquelle le texte est élaboré et à la lumière de laquelle il est compris.

Mais un des éléments marquants de mon parcours de recherche, c'est justement la difficulté de théoriser à partir d'une pratique vivante. Ou plutôt le danger que comporte le fait de se tourner vers la théorie pour tenter de comprendre ce qui est avant tout un savoir en acte. La théorie est certes attrayante dans le semblant de cohérence et de complétude qu'elle présente. Mais j'ai dû faire face à des moments où l'énergie déployée à explorer et comprendre la théorie pouvait se faire au détriment de ma pratique éducative même.

Néanmoins, cette démarche de recherche tire, pour moi, une certaine validité du fait qu'elle est entreprise par un enseignant dans une optique d'autoformation, ceci étant très représentatif de la réalité de chaque enseignant. Bien sûr, plutôt rares sont les enseignants qui font un doctorat, mais outre les choix personnels, chacun est responsable d'aller lui-même chercher des ressources qui lui sont accessibles, de construire celles qui lui font défaut ou de faire face clairement à ses limites et, en bout de ligne, c'est toujours à lui que revient d'évaluer, au jour le jour, la qualité et la cohérence de son travail. C'est pourquoi la thèse contient à plusieurs endroits des commentaires portant directement sur l'articulation de la démarche de praticien et celle de chercheur, notamment sur les difficultés que cela a pu impliquer.

À la base de ce travail se trouve conséquemment, en plus des habituelles lectures théoriques, une pratique d'écriture et la conviction que la compréhension d'un objet de recherche, dans le cadre de l'analyse des pratiques, passe aussi par une « lecture » de l'expérience et

du vécu professionnel. Cette pratique d'écriture consiste en majeure partie dans la tenue d'un journal de pratique. Ce journal intègre deux pratiques distinctes mais inséparables. D'un côté, le récit de pratique qui consiste en une description phénoménologique de moments de pratique, tel que décrit précédemment et qui le sera davantage au chapitre méthodologique. De l'autre, des prises de conscience liées à ces moments ou à ces descriptions. Le choix des événements qui se retrouvent dans mon journal de pratique est fait en fonction de l'importance que revêtent les situations, qui constituent pour la plupart des moments intenses ou des moments fondateurs, ce que Pascal Galvani nomme des « moments d'auto-formation » (Galvani, 2005). Cette pratique d'écriture est développée plus profondément dans le cadre du volet méthodologique.

1.8. Conclusion

Une démarche d'analyse de pratique suppose un rapport particulier au savoir. Le praticien réflexif considère, en effet, que c'est d'abord dans son action que le savoir peut être interrogé, puisque c'est effectivement dans l'action que son savoir se manifeste. L'approche préconisée pour interroger l'action sera la psycho-phénoménologie, qui vise le vécu concret, spécifique, selon une perspective à la première personne. Mais il ne s'agit pas d'interroger son action, il faut que le praticien en arrive à une posture réflexive, une nouvelle façon, en bref, d'aborder les problèmes ainsi que le changement. Le changement, d'abord, implique le praticien lui-même, un changement auto-centré de sa pratique. Ensuite, le changement ne doit pas s'opérer à l'intérieur du système en cause mais s'adresser au système lui-même, ce qui implique de poser le problème à un autre niveau. Cette démarche est contre intuitive puisque plutôt que de chercher à régler le problème, il faut d'abord chercher et comprendre le problème. Néanmoins, le praticien fait ici face à une double contrainte : la recherche radicale met en péril les bases sur lesquelles il doit s'appuyer pour agir tandis que la recherche qui laisse ces bases intactes n'en est pas vraiment une. La recherche du problème et du changement passe donc nécessairement par une constante recherche d'équilibre.

Cette recherche d'équilibre se retrouve dans l'ancienne notion grecque de *praxis* selon laquelle la personne agit en fonction d'un mode de vie et d'une visée d'accomplissement qui lui sont propres, mais néanmoins dans un souci de l'autre. La *praxis* désigne ainsi ce savoir guidant l'agir lié autant à l'être qu'à la situation. L'herméneutique constitue, chez Gadamer (1995), une véritable philosophie pratique puisqu'elle pose la question de l'être qui tend également à comprendre et à se comprendre. De plus, ce double mouvement herméneutique de la compréhension n'est pas envisagé séparément de l'agir. Cette recherche se fonde sur ce même double mouvement lié à l'agir. Prenant comme point de départ ma posture de pédagogue pour qui « donner à vivre » est le premier pas pour « donner à comprendre », un plongeon dans mon vécu pédagogique sera effectivement le premier pas de cette recherche et la première source de données.

En ce sens, l'objet de la quête de chaque praticien chercheur est double, comportant à la fois quelque chose d'universel et de personnel. Universel puisque les besoins à combler sont les mêmes pour tous : comprendre, valoriser, valider, donner du sens. Personnel puisque les chemins de cette quête sont particuliers à chacun. Ce qui ne veut pas dire que ces chemins ne suivent pas une structure commune. Néanmoins, la présente thèse s'articule sans cesse entre ce qu'il y a de plus personnel dans mon expérience et ce qu'il y a d'universel comme structures de développement, de compréhension et de prises de conscience. Le questionnement émerge de la pratique, que la compréhension vise en retour.

CHAPITRE II

La problématique en tant que trajet

*À force de reporter l'essentiel au nom de l'urgent,
on finit par oublier l'urgence de l'essentiel*

Edgar Morin

Ce chapitre vise à montrer comment la problématique a été construite au travers d'une relation constante avec une pratique. Avant d'en arriver à une problématique de recherche à proprement parler, il y a eu un trajet, composé d'expériences et de réflexions issues de ces expériences. Il est essentiel de bien comprendre comment cette recherche se fonde sur une pratique puisque, si le chapitre précédent visait à fournir les bases de l'épistémologie propre à une telle démarche, toute la suite ne peut être comprise que par cette relation entre la réflexion et la pratique. C'est en ce sens que cette « recherche pratique » (Van der Maren, 2003) va, à plusieurs reprises, mettre l'accent sur la « pratique de recherche » (Latour, 1996). Ces démonstrations d'émergence de la réflexion à partir d'expériences de pratique, tout comme les démonstrations d'ancrages de la réflexion dans des moments de pratique, constituent plus qu'un simple enjeu méthodologique, car c'est dans cette pratique de recherche que se constitue la relation entre la théorie et la pratique. Ces passages sont donc l'expression concrète de la posture épistémologique affirmée au chapitre précédent. C'est également pourquoi ce chapitre va épouser la forme de ce trajet qui m'a mené des questions issues de ma pratique à ma question de recherche. Le lecteur comprendra que ce choix se fait au sacrifice d'un autre type de trajet qui serait guidé par une pensée plus rationnelle et, de ce fait, plus rectiligne. C'est néanmoins un choix bien affirmé de cette recherche que de favoriser le contact avec l'expérience dans toutes les dimensions qui font sa richesse.

À tout début, il y a toujours un *ante-début*. À l'origine de cette démarche de recherche se trouvent trois prises de conscience qui forment le trépied de ma problématique : le sens, l'aspect émancipateur et la conscience de son action. Les trois premières sections vont donc développer chacun de ces éléments de façon séparée. D'abord en précisant l'origine de cette prise de conscience, ensuite en apportant des exemples de pratique, à la fois profes-

sionnels et personnels, qui expriment les enjeux propres à cette prise de conscience. Cette relation entre la prise de conscience et les récits de pratique est ensuite expliquée.

Les trois sections suivantes reprennent ce trépied comme point de départ pour élaborer un questionnement entre ces trois éléments et la question de la légitimation de ma pratique. Ce questionnement fait le tour de divers aspects de ma pratique d'enseignants pour finalement me ramener à mes expériences de pratique et c'est ainsi que se nomme, pour la première fois, le sentiment d'éduquer. La section suivante relate les différentes pistes que j'ai empruntées pour construire mon projet de recherche et en arriver à la question de recherche.

2.1. Le trépied de ma problématique

Voici donc le trépied de ma problématique qui se décline selon trois questions. Tout d'abord la question du sens, qui trouve son origine et son aboutissement dans le principe de la mort et de la vie. Ensuite, la question de la fonction de l'éducation, selon qu'elle tende à être émancipatrice ou abrutissante. Et, finalement, la question des nombreux visages de l'efficacité du praticien. Comme il a été expliqué au chapitre précédent, ma posture de pédagogue est d'avant tout « donner à vivre ». Tout comme il m'a été donné de vivre ces expériences, pour y réfléchir ensuite, cette section vise également à « donner à vivre » au lecteur de sorte qu'il soit lui-même renvoyé à sa propre expérience, puisque, de toutes façons, il ne peut y avoir d'autre point de départ pour la réflexion ou pour la transmission d'un savoir.

2.1.1. La mort ou la vie ?

Le premier point d'appui se trouve dans un passage qu'on m'a lu à l'automne 2003 que j'associe presque à coup sûr à Viktor Frankl mais que je n'ai pas encore réussi à retrouver. Voici le souvenir que j'en ai : « En perdant le sens de sa propre mort, l'homme a perdu ce qu'il avait de plus précieux car sa vie est devenu une inexorable suite d'absurdités qui le rapproche de jour en jour de l'absurdité finale ». Je reformule sans doute, peu importe, en

fin de compte, la précision de la citation. Ce qui m'a profondément interpellé dans cette phrase, c'est la question du sens, question complètement occultée dans les pratiques éducatives. Trop personnelle ou délicate diront certains ... Hors propos diront d'autres. Mais difficile pour moi de l'évacuer, en particulier quand on considère que le Québec affiche un des plus hauts taux de suicide au monde chez les jeunes (18-30 ans) et que le Bas-St-Laurent, région où j'enseigne, affiche le plus haut taux au Québec (Bouchard, 2002). J'ai déjà soulevé cette question lors d'une réunion d'équipe où il était question d'élaborer le « plan de réussite » de notre école. On m'a répondu que j'étais trop sociologique. Mais n'avons-nous pas pour mission de socialiser les élèves (MEQ, 2001) ? On m'a aussi répondu que ce devait être ceux qui ne réussissent pas à l'école qui se suicident. On parle pourtant de taux de 2,5% de tentative de suicide et de 8,3% d'idéations sérieuses chez les étudiants à temps plein à l'Université de Montréal (Trudeau, 1991). Si je ne suis pas, personnellement, engagé dans une démarche de quête de sens, alors je peux tenter de soigneusement éviter cette question dans tous les aspects de mon enseignement, mais l'absence de sens n'en sera peut-être que plus manifeste. Mais quand bien même je suis engagé dans une telle démarche, et quand bien même tous seraient d'accords, comment faire exister la question du sens dans une classe ?

Étienne s'ennuie

Journal de pratique (février 2006)

Étienne (élève de 5^e année) vient me voir avant la récréation et me dit qu'il a mal au ventre, qu'il ne se sent pas bien. Alors je lui demande : « Que veux-tu faire ? Veux-tu rentrer à la maison ? Veux-tu aller t'allonger au secrétariat plutôt que d'aller à la récréation ? »

- Ben, je vais aller à la récréation et je vais voir si ça passe.

- Sais-tu ce que je pense ? (je parle très doucement) Que tu as peur de passer ton test de flûte, tu as peur que ça aille mal. Ça ne serait pas plutôt ça ? (Il fait signe que oui) Allez, ça va bien aller, tu vas voir.

Je suis plutôt content de moi. Au début du cours, je propose un temps de pratique en équipe, parce que je sais que cela va me donner du temps pour aider Étienne. Je vais le voir et constate qu'il ne se prépare pas à pratiquer, alors je lui dis que s'il ne pratique pas, ça risque effectivement de mal aller. Alors, il se couche la tête sur son bureau et se met à pleurer. J'hésite quelques secondes

puis le laisse sans un mot pour aller aider un autre élève. Quelques minutes plus tard, je vois qu'il s'est relevé la tête, alors je lui fais signe de venir me voir. Je me demande s'il va venir ou non, mais il se lève sans trop se faire prier et je l'invite à venir avec moi en dehors de la classe. Je lui dit qu'il me semble s'en faire beaucoup pour un examen de flûte et je lui demande s'il n'y aurait pas autre chose de plus important. Il se met à pleurer et, en discutant, je comprends qu'il n'a pas de nouvelles de son père depuis quelques mois et qu'il n'a même pas de numéro de téléphone pour tenter de le rejoindre. Je lui propose donc de rester en dehors de la classe et de lui écrire une lettre, puis je rentre pour faire passer les examens.

Yves s'ennuie

Journal (août 2006)

Marilou, ma fille de 11 ans, vit à temps plein chez nous depuis un an, après trois ans passés chez sa mère. Mais diverses situations m'amènent à me rendre compte que si je crois offrir un cadre de vie plus sain pour ma fille, le lien affectif demeure beaucoup plus fort avec la mère, au point où, pendant que Marilou est chez sa mère en vacances, je les appelle toutes les deux pour leur faire part de mes doutes quand à ma décision de garder encore Marilou. Après quelques jours de discussions et de réflexion, Marilou décide effectivement de demeurer chez sa mère. Cela me fait beaucoup de peine et me place face à un énorme vide, mais je demeure convaincu d'avoir bien agi en ouvrant la question.

La question du sens semble être bien présente chaque jour en classe, pour peu qu'on s'y arrête. Elle traverse nos existences. Ces deux récits laissent entrevoir comment l'expérience d'Étienne traverse également mon expérience. La question « comment faire exister la question du sens en classe » ne me demande pas « mais où le sens se cache-t-il donc ? » mais m'interroge plutôt sur « comment composer avec le vertige que cette ouverture provoque ? » La difficulté à faire vivre les questions fondamentales dans le contexte scolaire est probablement liée à cette difficulté de les articuler dans un contexte pratique. Les questions fondamentales sont porteuses de complexité et voudrait-on réellement en rajouter à la tâche éducative, déjà tellement complexe ? Cela n'empêche que « éduquer, c'est articuler les questions les plus personnelles, parfois même les moins avouées et les moins avouables, aux créations qui, depuis l'origine de l'humanité, les ont traitées » (Meirieu, 2002, p. 186).

On ne peut évacuer ces questions de l'enseignement, tout comme on ne peut les intégrer. Si quelque chose qui est habituellement considéré comme important, comme le fait de passer son examen, devient secondaire, quelle posture peut alors adopter l'enseignant qui, après tout, n'occupe pas la fonction de thérapeute de groupe ? La question semble appeler un autre niveau directement lié à la fois au sens et à l'éducation.

2.1.2. Émancipation ou abrutissement ?

La vérité existe par elle-même; elle est ce qui est et non ce qui est dit. Dire dépend de l'homme; mais la vérité n'en dépend pas.

Joseph Jacotot

Le deuxième point d'appui provient de la lecture de Jacques Rancière *Le maître ignorant* (1987). Ce livre développe cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle tirées de la vie et de l'oeuvre de Joseph Jacotot (1770-1840). Je retiens particulièrement la notion d'opinion sur laquelle Jacotot base sa pensée, l'opinion étant le propre de l'homme, par opposition à la vérité. « Nous dirigeons les enfants d'après l'*opinion* de l'égalité des intelligences » (Jacotot, cité par Rancière, 1987). Ce que ce passage exprime, c'est que l'inégalité des intelligences qui est prônée alors comme une vérité, et qui l'est encore, n'est qu'une opinion. Il est certes aisé de valider cette opinion comme vérité si on agit en cohérence avec elle. Mais Jacotot démontre, par son action pédagogique, que son opinion est aussi valable s'il agit en cohérence avec elle. Sauf que cette opinion se trouve indissociable dans la pratique d'un principe fondamental : l'émancipation. Lorsque le maître explique, alors il prouve du même coup à l'élève que celui-ci ne peut comprendre par lui-même et donc, il l'abrutit. Le rôle du maître émancipateur consiste donc à séparer sa fonction de maître de celle de savant. Jacotot avait aussi déclaré que jamais on ne pourrait faire de sa pédagogie un système. Il semble que tous ses plus fervents admirateurs qui en ont tenté l'expérience ont prouvé, par leur échec, qu'il avait raison.

Le coup d'envoi de cette pédagogie de l'émancipation se trouve dans l'expérience qu'a fait Jacotot d'enseigner à des élèves qui parlaient une autre langue que lui. Donc, il ne pouvait d'aucune manière leur transmettre son savoir, mais a quand même réussi à les faire apprendre. Selon Meirieu, si Jacotot a réussi, c'est surtout « parce qu'il se trouve en face d'élèves particulièrement motivés et qu'il leur propose un dispositif pertinent » (Meirieu, 1992, p. 103). Cette analyse est sans doute tout à fait juste, mais elle me semble éviter une question primordiale : Ai-je le droit d'enseigner à un élève qui n'est pas motivé, sachant qu'ainsi je vais invariablement l'abrutir ?

Hugo se repose

Journal de pratique (février 2006)

Je continue, avec une classe de deuxième année, l'apprentissage d'une danse traditionnelle. Puisque plusieurs figures se font deux par deux, alors je dis à la classe que nous devons composer avec un nombre impair. Hugo se propose immédiatement pour être en solo, ce qui ne m'étonne pas de lui, vu sa propension à me faire un solo à peu près 10 fois par cours (il a une feuille de route). Je vois qu'il participe de manière assez diffuse mais je ne dis rien puisqu'il ne dérange pas les autres. À un moment, il me dit qu'il est fatigué et qu'il préférerait se reposer et j'acquiesce. Tout le reste du cours, il va se coucher à toutes sortes d'endroits improbables (sous une chaise, sous une table, dans le coin derrière le piano) et chaque fois que je le cherche du regard, il me surveille. Il termine le cours sur sa chaise. Comme à chaque cours, il me demande s'il a fait un bon cours. Je lui demande ce qu'il en pense. Il semble un peu partagé, sachant qu'il n'a pas travaillé mais qu'il n'a pas dérangé. Je lui dit alors que je suis très content parce qu'il a été à l'écoute de lui-même et que c'est très important.

Yves se repose

Journal de pratique (octobre 2005)

Je me réveille, un matin comme les autres, sauf que j'ai une crampe incroyable au mollet droit. J'arrive à peine à bouger tellement c'est douloureux, je ne peux même pas me lever. Je me dis que ça passe toujours très rapidement, mais ça ne passe pas. Je finis par appeler ma directrice pour lui dire que je ne rentrerai pas à l'école ce matin. Elle est assez contrariée de l'apprendre à la dernière minute.

Pourquoi est-ce si important, selon Jacotot, de séparer les rôles de pédagogue et de savant ? Tandis que le pédagogue est occupé à accompagner l'élève dans son cheminement, le savant est occupé à défendre la vérité. En effet, la réussite du pédagogue repose sur l'épanouissement des élèves, l'échec du pédagogue est l'échec de l'élève. La réussite du savant, en revanche, repose sur la véracité de son savoir. L'échec du savant est l'échec de sa vérité. Ainsi, à partir du moment où je n'ai pas l'impression de défendre une vérité (mon cours est bon pour toi, je dois me rendre au travail), il se crée une ouverture pour un souci plus profond du sens porté par mes actions d'enseignant. Sens qui est très facile à perdre rapidement de vue dans la quotidienneté de l'éducation, en particulier si on considère que l'éducation se développe de plus en plus dans l'urgence de se prémunir contre un futur menaçant (Benasayag et Schmit, 2006). N'est-ce pas plus important, pour un jeune élève en difficulté, d'apprendre à développer une écoute de lui-même, en particulier quand on pense aux effets dévastateurs sur l'estime de soi de l'échec scolaire ? Quel message est-ce que j'envoie aux élèves si je viens leur enseigner alors que j'ai peine à me tenir debout ? Il me semble que ces ouvertures face à la vérité et au sens porté par mes actions pédagogiques permettent une mise en perspective, une distanciation qui permet, à son tour, la réflexion.

2.1.3. Efficacité ou efficacité ?

Finalement, le troisième point d'appui de ma problématique est un constat qui se dégage de ma réflexion sur ma pratique d'enseignant : les gestes pédagogiques que je pose et qui me semblent les plus efficaces ne sont pas toujours ceux qui s'inscrivent dans une cohérence avec mes valeurs. Or, si le sentiment ou l'intuition d'incohérence est souvent le moteur de la démarche réflexive, cette efficacité même est sans doute l'obstacle le plus difficile à surmonter pour réfléchir à ces gestes de manière effective. Schön (1983) a d'ailleurs souligné que peu importe l'efficacité apparente d'un dispositif, le sentiment de cohérence du praticien devrait demeurer prépondérant. En fait, qu'est-ce qui guide vraiment mon action en tant qu'enseignant ?

Ça marche, donc je suis

Le praticien se construit la plupart du temps en fonction de l'efficacité de ses actions. L'analyse de pratique permet de clarifier bon nombre de choses qui peuvent se mêler dans une telle construction, que ce soit des intentions cachées ou inconscientes (St-Arnaud, 1992), des croyances ou des messages structurants (Faingold, 2004), des schèmes récurrents par le biais isomorphismes (Legault et Paré, 1995) ou bien des prises d'informations qui peuvent faire la différence (Vermersch, 2003). Mais jusqu'à quel point le praticien réflexif a-t-il le loisir de remettre fondamentalement en question ce qui fait sa réussite ? Si, par exemple, j'arrive à inspirer suffisamment de crainte à mes élèves pour que ceux-ci obtiennent la meilleure moyenne en mathématiques de ma commission scolaire, et que j'en tire une grande satisfaction, sachant d'ailleurs que c'est pour leur bien, de même que de la valorisation et de la reconnaissance de la part de la direction et des parents, l'efficacité ne risque-t-elle pas de constituer un obstacle incroyable à une réelle réflexion sur cette pratique ? Et si, depuis mes tous débuts, j'ai toujours moi-même cherché la performance dans la crainte d'échouer ou de déplaire et que je ne connais rien d'autre ?

Prof caméléon

Cette semaine, à deux semaines de la fin de l'étape, je révise une pièce de flûte avec mes quatre classes de quatrième année en vue de les préparer à un examen. Il s'agit d'une petite pièce de huit mesures commencée vers la fin novembre. Projet assez simple puisque les difficultés techniques sont faciles à prévoir comme à régler et sont les mêmes pour chaque groupe. Pourtant, j'ai bien plus l'impression d'avoir donné quatre cours complètement différents, d'avoir participé à quatre projets de formation distincts. Autrement dit, le projet académique univoque donne corps à quatre projets de formation équivoques, du moins selon mon point de vue d'enseignant qui accompagne un groupe. Ces quatre projets laissant poindre en eux-mêmes plusieurs projets, ce qui est vrai également de chaque individu impliqué. Il s'agit conséquemment d'un projet facile à circonscrire : être capable de jouer une pièce à la flûte. De plus, chaque groupe en est à peu près au même niveau de résultat. Puis,

face à ce projet, un autre projet émerge et prend place de façon prioritaire, sans jamais que le premier projet ne soit laissé pour compte. Si jouer la pièce est le *quoi*, le deuxième projet est un *comment* qui appartient non pas aux généralités du *quoi* mais aux particularités du *qui*, ce *qui* étant lui-même enraciné dans un moment précis, soit une période d'une heure.

Pour un groupe cela s'exprime par le plaisir de jouer ensemble. Les erreurs sont accueillies avec légèreté, les réussites avec plaisir, nous rions beaucoup et je m'amuse à faire toutes sortes de blagues. Je suis un *prof-clown*, un animateur rigolo. Pour un autre, cela se traduit par de la curiosité et des questions qu'éveillent l'exercice. « Et si il y avait une barre de reprise à la fin de la boîte no 2 ? Peut-il y avoir une boîte no 3 ? Qu'est-ce que ça fait si je bouche pas ce trou là ? » Je suis le *prof-savant*, un enseignant qui détient et partage le savoir. Pour un autre, cela prend la forme d'une lutte pour l'ordre et le calme. Des élèves parlent à gauche et à droite de manière récurrente, parfois pour rire, parfois pour aider le voisin, mais je répète les avertissements, je change des élèves de place, j'en sors dehors, je distribue des travaux supplémentaires. Je suis le *prof-police*, sévère et intransigeant. Enfin, pour un autre, cela se présente comme un défi d'y arriver de mieux en mieux. Certains élèves parlent entre eux, mais toujours d'une manière constructive, l'attention est dirigée vers la réussite, on progresse rapidement et les élèves sont contents et fiers. Je suis le *prof-expert*, dans ma capacité à amener les élèves à se dépasser.

Il s'agit ici de mes perceptions, totalement subjectives mais qui renvoient néanmoins à un vécu réel. Ces quatre catégories, que la psychosynthèse nommerait « co-identités » (Assagioli, 1983, Paré, 1994), correspondent à des perceptions globales qui se sont révélées à moi alors que je consignais ces événements dans mon journal de pratique. Elles ne sont pas exhaustives, pas plus qu'elles ne sont étanches. Elles comportent leur historicité. Chacune s'est construite au fil du cours, au fil de ma carrière et au fil de ma vie. Et il y a fort à parier qu'un autre enseignant écrirait autre chose, tout comme je l'aurais fait à un autre moment. Or, il se trouve que ces quatre attitudes ont été guidées par les perceptions que j'avais de ces groupes en lien avec mes objectifs didactiques, comme ces attitudes ont guidé mes perceptions. J'ai ainsi adopté la meilleure attitude que j'étais en mesure d'adopter

pour chaque groupe et à chaque instant. Les quatre co-identités ont participé à chaque cours, mais ce n'est qu'après-coup qu'il en est ressorti une en particulier. Je n'ai eu que vaguement conscience de cela pendant ces cours, mais cette co-identité portait néanmoins mon action pédagogique, tout en étant elle-même portée par mon geste pédagogique.

Après-coup, je suis d'ailleurs à même de me demander si le *prof-police* et le *prof-savant* ne sont pas tous deux des « abrutisseurs » au sens où l'entend Jacotot (Rancière, 1987). Le simple fait de les nommer ainsi n'est pas assez précis pour donner la réponse. Cela se joue à un niveau plus fin du comment et du pourquoi. Mais ce qui m'intéresse davantage ici, c'est qu'il serait possible d'avancer la démarche de conscientisation au moment où cela se passe. Ce dont je suis vaguement conscient au niveau de mon geste pédagogique me fait croire qu'il y a là matière à une conscientisation du lieu d'où mon geste émerge au moment où il émerge. Autrement dit, serait-il possible de déplacer l'acte réfléchissant qui m'amène à réfléchir mon expérience et à y donner du sens au sein même de cette expérience ? Cette conscientisation du geste ne vise autre chose que le « réfléchissement dans l'action » (Legault, 2006).

2.2. Le sens d'une action légitime

*Il devra apprendre à désirer ce qui est bon pour lui.
C'est l'essentiel d'une bonne éducation.*

Jeffrey, 2003, p. 36

Je viens donc d'exposer le trépied de ma problématique : la question du sens, la question de l'émancipation et la question de la conscience de mon action. Le parcours élaboré jusqu'à maintenant visait à démontrer comment ces trois questions m'habitent dans ma réflexion mais aussi dans ma pratique. Le premier constat qui émerge de ces questions est que je ne suis pas du tout sûr que mon action ait un sens. De plus, je suis peut-être plus en train d'abrutir que d'émanciper les élèves. Et finalement, même les actions qui me paraissent efficaces peuvent comporter des angles morts néfastes, autant pour moi que pour mes élè-

ves. Combien de fois ai-je entendu un enseignant (moi y compris, on l'a compris) dire « c'est pour son bien » ? Mais qu'en savons-nous vraiment du bien de l'élève ?

2.2.1. La question du bien

À en croire les statistiques, les enseignants ne savent pas plus que les autres reconnaître même ce qui serait bien pour eux : 30% des absences au travail au Québec le sont pour des raisons de santé mentale et il en coûte 4 milliards de dollars aux entreprises québécoises pour des problèmes d'absentéisme pour cause de stress (Vézina et coll., 1992). Les enseignants se rangeaient à 34% d'absences d'origines psychiques, soit 16,4 millions de dollars versés en assurance-salaire en un an dans 26 commissions scolaires (St-Arnaud et coll., 2000). À cela, on peut deviner une bonne quantité d'enseignants qui sont sur la route de l'épuisement, de la perte de sens et qui tiennent bon, encore, tandis qu'on entend de plus en plus parler des jeunes enseignants qui décrochent (Beauregard, 2007, Noiseux, 2007).

Une telle détresse psychologique laisse supposer soit une difficulté évidente à savoir ou à obtenir ce qui est bon pour soi, soit une incapacité à percevoir ce qui est mauvais pour soi ou bien à agir en conséquence. Sans nécessairement fermer les écoles en attendant la venue des prophètes, ne serait-il pas grand temps de réfléchir aux conséquences, pour l'éducation, d'une telle conjoncture ? Et notons au passage qu'il s'agit là exclusivement de personnes abondamment scolarisées. Il semble que, quoi qu'on en dise, ce qui est bien pour soi ne s'enseigne pas à l'école. Du moins pas dans le cadre des sciences de l'éducation, pas encore. Évidemment, personne ne s'y intéresse vraiment puisque, comme il a été mentionné au premier chapitre, en éducation, ce sont les *autres* qui doivent changer. Mais peut-on encore croire dans un tel contexte que tous les enseignants puissent savoir ce qui est bon pour leurs élèves ? Ou bien serait-ce un savoir que détiennent seulement les employés du ministère de l'éducation ?

2.2.2. Le sandwich

Ce qui se dessine dans l'exemple des quatre groupes d'élèves, c'est que la pédagogie serait une manière d'être et d'agir de l'enseignant, qui tiendrait le rôle de médiateur entre deux axes principaux : l'axe de ses intentions pédagogiques et l'axe de la situation de classe concrète.

Dans le premier axe de ma pratique, je dois mettre en oeuvre le programme de formation du ministère. C'est de cette mise en oeuvre que je suis sensé tirer la légitimité de mes intentions pédagogiques. Mais ce programme me laisse établir les balises éthiques et pratiques de cette application. C'est une tâche énorme en elle-même, puisque ce qui est en jeu, c'est la constitution d'une *praxis* au sens où l'action est liée non seulement à un savoir-faire mais aussi à un « être » se risquant vers l'accomplissement à la fois du bien et de soi (Gadamer, 1995). Autrement dit, comme c'est le cas de toute pratique, tout repose, en définitive, sur mon jugement.

Or, mon jugement trouve justement que le programme de formation est incroyablement incohérent dans sa verticalité. Quand je trace une ligne partant de la « Présentation du programme de formation » (MEQ, 2001) pour décortiquer le contenu propre à l'enseignement de la musique, passant ainsi par la présentation du domaine des arts, je demeure toujours avec une étrange sensation, un peu comme si on tentait de me faire croire que le simple fait de prendre ma douche suffisait à laver la baignoire. Le domaine des arts, dans sa présentation, nous instruit langoureusement :

L'étude et la pratique des arts [...] permettent de découvrir et de construire la signification des choses à partir des sens et de la communiquer [...] aussi une manière particulière de se connaître soi-même, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement. [...] intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne.

MEQ, p. 190

Il ne s'agit, bien sûr, que d'un bref extrait, mais pourrait-on enfin m'expliquer en quoi le programme de musique que l'on retrouve 47 pages plus loin a un quelconque lien avec tout

ceci ? On pourrait bien me répondre que c'est justement mon travail de faire ces liens mais bref, si en tant qu'éducateur je ne peux trouver de cohérence dans le programme qui doit me guider, comment puis-je affirmer que ma pratique soit légitime ? Ces propos font d'ailleurs écho à ceux de Charles Caouette : « On continue toujours de laisser à l'étudiant les tâches les plus difficiles de l'apprentissage, celle de *découvrir la signification* du savoir et celle de *l'intégrer* » (Caouette, 1997). À chaque fois que j'ai interrogé un autre enseignant de musique sur cette question de l'intégration verticale des différents niveaux du programme de formation, la réponse était simple : c'est entendu que personne ne s'en préoccupe et que le simple fait de soulever la question tient du délire intellectuel. Évidemment, si les enseignants avaient appris à le faire pour eux-mêmes, ils seraient nécessairement plus compétents pour accompagner les élèves dans ces tâches et ne pourraient sans doute pas les passer sous silence si facilement.

Par exemple, j'ai eu, cette semaine, une rencontre avec les enseignants de musique et la directrice des services éducatifs de la commission scolaire. On nous propose, pour l'évaluation, de faire comme l'ont décidé les professeurs d'anglais, c'est-à-dire de cibler peut-être deux compétences transversales par année, ou par demi-année ou peut-être par cycle (j'avoue que ce bout-là n'est pas très clair pour moi). Je réagis assez fortement parce qu'il est impossible d'apprendre la musique sans mettre en oeuvre l'ensemble des compétences transversales, comme c'est d'ailleurs mentionné dans le programme de formation. Non seulement ceci constitue, selon moi, une des forces de l'éducation musicale, mais le fait de focaliser sur une ou deux compétences transversales aurait pour effet de masquer les autres de façon artificielle. Je fais alors face au silence de la directrice comme des autres enseignants. Sauf une enseignante qui s'impatiente et qui me dit que « c'est pourtant pas compliqué d'évaluer ». Bref, la cohérence semble être un luxe que personne ne peut se payer avec un salaire de *prof*. Voilà pour le premier axe de ma pratique qui consiste à mettre en oeuvre le programme de formation de l'école québécoise. Je ne peux pas affirmer que ce programme puisse effectivement être un instrument de légitimation de ma pratique.

L'autre axe de ma pratique, c'est bien sûr l'élève. Les élèves devrais-je plutôt dire puisque j'en ai près de 400. C'est d'abord pour eux que j'enseigne, pour répondre à leurs besoins, mais eux, qui sont-ils ? Je ne les connais que très partiellement. Quels sont leurs besoins ? En quoi et comment le cours de musique peut-il jouer un rôle significatif dans leur formation ? Bref, si en tant qu'éducateur je ne connais que très peu mes élèves, comment puis-je affirmer que ma pratique soit bien ajustée à leurs besoins ? Comment puis-je affirmer que ma pratique soit légitime ?

Et puis, tout bon sandwich a nécessairement plus d'une épaisseur. L'axe académique du programme de formation implique une culture propre à chaque école. La direction, les enseignants, le personnel de soutien, nous construisons continuellement une culture bien plus directrice que tout programme, mais dont une partie seulement est explicite. De la même façon, les élèves grandissent eux-mêmes dans une culture familiale et communautaire qui m'est opaque en grande partie, mais que je devine au travers de leurs comportements et de leurs attitudes. Bref, quand bien même que ma pratique s'articulerait au sein d'une rationalité et d'une cohérence interne sans faille, si elle ne peut s'inscrire en lien avec la culture scolaire et communautaire, comment puis-je affirmer que ma pratique soit légitime ?

2.2.3. Yves réfléchit

Si je tente, à ce point, d'esquisser une réponse à cette question de la légitimité de ma pratique, les deux moments de pratique, décrits auparavant, avec Hugo et Étienne, retiennent mon attention. Ces deux moments témoignent, pour moi, d'une action portée par des valeurs profondes et de gestes qui portent une éthique. Tout ceci est très personnel, tout comme la vision que j'ai des deux axes du qui et du quoi entre lesquelles mon jugement guide mon savoir-faire. Les deux histoires ont d'ailleurs eu des résonances très différentes. Dans le cas d'Étienne, j'ai parlé de la situation avec son titulaire qui a appelé sa mère pour l'informer de ce qui se passait. Quelques semaines plus tard, Étienne m'a interpellé aux casiers pour m'annoncer avec un visage radieux que son père venait le chercher vendredi. Pour ce qui est de Hugo, son titulaire a semblé plutôt alarmée, craignant que ce dernier

abuse de ma confiance et recommence. Une autre enseignante m'a même glissé en riant que ce dernier m'avait mené en bateau.

Néanmoins, dans les deux circonstances, il m'a semblé préférable d'exclure l'élève de ma démarche pédagogique, pour des raisons qui débordent nettement mon mandat. Qu'est-ce qui pouvait bien légitimer mon action à ce point, moi qui clame haut et fort que je ne sais rien du bien de l'élève, pour m'amener à agir en divergence avec le programme, mes objectifs pédagogiques, mon cadre de compétence et même mes collègues, avec toute l'insécurité et l'incertitude que cela comporte ? Dans ces deux cas, j'étais habité et porté par ce que je nommerais un « sentiment d'éduquer ». Une harmonie intérieure qui valide et légitime mon geste, mais que mon geste fait vivre, aussi. Un contact, une présence à ce geste, à son origine et à sa destination. Une intention qui demeure en contact avec la situation par le biais de l'acte réfléchissant ? En tous cas, une régulation qui se maintient au niveau pré-réfléchi, au niveau sensible et dans laquelle tout de moi est pleinement engagé.

2.3. Des pistes pour la recherche

Suite à ces pistes de réflexion qui m'ont amené de la pratique vers la recherche, voici les pistes de recherches que j'ai explorées pour en arriver à une question et à un objet de recherche. Le point de départ est encore la question de la légitimation. Mais cette fois, plutôt que d'interroger cette légitimation dans ma pratique, il s'agit de développer une démarche de recherche pouvant m'aider à traiter cette question sans perdre le contact avec la pratique.

Comme la légitimation de la pratique éducative repose sur une interprétation et une compréhension de cette pratique, la première piste était liée de très près à l'herméneutique, sous la forme d'une possible herméneutique pédagogique. En voulant rapprocher mon questionnement de la pratique, il m'était ensuite difficile d'ignorer les enjeux de la professionnalisation du métier d'enseignant. Mais l'angle par lequel je voulais aborder la pratique visait d'abord la conscience des divers aspects de ma pratique au quotidien, puisque ce sont les actes quotidiens qui font qu'une pratique est légitime ou non. L'herméneutique offrait bien

là un cadre de réflexion mais cette volonté de conscientiser les actes au quotidien m'a amené vers les gestes qui composent ces actes et ces gestes eux-mêmes m'ont fait découvrir quelque chose que je nomme « sentiment d'éduquer » et qui me semble indissociable de la légitimation de ces gestes.

2.3.1. La recherche de légitimation

Ce qui ressort de ce parcours, c'est que je suis à la recherche d'une légitimation de ma pratique. Interrogeant tout d'abord la légitimité qui me provient du système d'éducation, je m'aperçois qu'elle est tracée en contours trop flous et imprécis et que je me retrouve, de toutes manières, à me fier sans cesse à mon jugement, à interpréter constamment, comme le suggère Lessard (1993). Et quand bien même je m'engagerais dans cette tâche avec les meilleurs intentions du monde, l'histoire laisse à penser qu'il n'y a là nulle garantie :

Pour qui découvrirait aujourd'hui la plupart de ce que l'on considère comme les grands textes pédagogiques de ces deux derniers siècles, une première constatation s'imposerait : [...] il s'agit d'écrits qui s'inscrivent tous sous le signe de la révolte et de la dénonciation; tous s'insurgent contre le fait que les enfants, dans leur ensemble, sont soumis à un traitement dégradant, que leur jeunesse est gâchée par des éducateurs inconscients et que l'enseignement qu'ils reçoivent les prépare à la soumission, voire à l'humiliation pour leur vie tout entière.

Meirieu, 1995, p. 63

Par ailleurs, les éléments relevés dans les sections précédentes ne permettent pas d'envisager une solution rectiligne. D'abord, mon expérience me démontre que même mes réussites doivent être mises en doute, sachant que les méthodes qui me facilitent la tâche, si elles peuvent se révéler incontournables à court terme, ne sont pas toujours celles qui constituent une éducation à des valeurs qui font sens pour moi. Par exemple, garder ma fille à la maison n'aurait-il pas été une belle « réussite » ? Et puis, je ne peux connaître mes élèves que très partiellement, alors comment savoir si je réponds à leurs besoins ? Et comment, au travers de cette démarche pour connaître et accompagner tous ces élèves, ne pas perdre de vue mes propres besoins ? Et peut-être, finalement, n'y a-t-il aucun ou peu de sens dans tout ce que je fais comme enseignant.

2.3.2. Une approche herméneutique

Alors que me reste-t-il ? Comment trouver une légitimation à ma pratique d'enseignant ? La première piste que j'ai empruntée a été celle de l'herméneutique, plus précisément celle d'un développement d'une « herméneutique pédagogique ». Cette démarche se voulait en cohérence avec la vision avancée par Gadamer (1995) telle que présentée au chapitre précédent, en insistant particulièrement sur deux aspects. D'abord, que le questionnement qui mène à la compréhension doit s'élaborer tant vers l'extérieur que vers l'intérieur et, ensuite, que cette compréhension doit se manifester au travers de gestes concrets.

Ainsi, cette herméneutique pédagogique serait un effort authentique d'accueillir les questions que la vie scolaire nous pose en tant qu'enseignant mais aussi en tant qu'apprenant. Les réponses issues de ce questionnement seraient ensuite actualisées dans notre action, dans notre manière d'être ensemble comme collectivité scolaire, que ce soit comme classe, comme équipe-école ou autre. Il ne s'agissait donc pas de changer le contenu du programme de formation mais plutôt d'y amener une conscience globale sur ses modes d'actualisation. En effet, si je ne sais pas ce qui est bien, je peux au moins faire de mon mieux pour éclaircir les enjeux qui traversent la classe, chasser autant que faire se peut l'implicite. En cela, je suis bien d'accord que « Si, à travers l'histoire, il peut être aisé d'apercevoir la dimension éducative de l'herméneutique, il ne l'est pas moins de prendre conscience de la dimension herméneutique de l'éducation » (Simard, 1999). Mais cette conception, bien qu'intéressante, demeurait encore trop abstraite pour être développée sur le terrain. J'avais besoin de m'adresser directement à la pratique.

2.3.3. Conscience du singulier

Je me suis donc tourné vers la question de la professionnalisation de l'enseignement qui doit aborder, d'une manière ou d'une autre, l'aspect de la légitimation. Par contre, les enjeux et surtout la manière de les traiter ne répondaient pas à mes questions tout en les complexifiant d'un cadre politique et légal. Plusieurs réflexions (Gauthier et Tardif, 1999) ont

en effet été réalisées autour du projet de créer un ordre professionnel des enseignants au Québec. Ce projet de nature légale a échoué pour des raisons politiques, rejeté en masse par les syndicats et les enseignants. Étrangement, il n'en demeure pas moins une volonté du Ministère de l'éducation (MELS, 2007) et du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2004) d'intégrer la notion de professionnalisation, tout comme il demeure une volonté de plusieurs enseignants d'être reconnus comme tels. Ces volontés, sans cadre légal adéquat, produisent, à ma connaissance, plus de déceptions et de frustrations que quoi que ce soit d'autre. Bref, tout cela m'a donc mené à abandonner cette avenue et à tenter de retourner la recherche vers quelque chose de plus singulier, plus près de ma réalité d'enseignant au quotidien.

Je me suis également penché sur une recherche en cours de Najoua Mohib dont l'hypothèse centrale est « que pour s'engager dans l'action orientée vers l'efficacité, le sujet doit se sentir légitimé par une figure qui fait autorité pour lui » (Mohib, 2006). Il est fort possible que les résultats finaux puissent éclairer certains aspects de ma propre recherche, mais les résultats partiels publiés suggèrent déjà la forte possibilité que cette légitimation soit, à mon sens, le lieu de simplifications, soit dans l'idéalisation par le jeune enseignant de la figure faisant autorité de même que dans son appropriation de la figure et des gestes « légitimes » qui en découlent. Notons qu'il ne s'agit pas là d'une critique de la recherche de Najoua Mohib mais plutôt de la prise en compte d'écarts épistémologiques puisque cette dernière s'intéresse davantage à la présence consciente du rôle de la figure qu'aux modalités vécues du passage à l'acte; cette recherche s'adresse également au voisinage de la formation initiale bien plus qu'au développement professionnel du praticien.

Pour ma part, je constate qu'il y a un déficit au niveau de ce que je sais des enfants, un doute sur ce que je fais et une volonté d'intégrer une solution à l'acte d'enseigner. Cette volonté m'amène donc à explorer comment je tente de mettre en oeuvre cette solution, ce qui implique nécessairement une plus grande conscience de ce que je fais comme enseignant, de mon geste pédagogique. Cette conscience de ma part pourrait éventuellement déboucher sur une plus grande conscientisation pour les élèves, si le double mouvement de

l'herméneutique est effectivement déployé. En effet, si ma compréhension de la situation de classe s'affine et s'approfondit, cette compréhension devrait venir à transparaître dans les explications que je donne aux élèves, tout comme dans ma manière d'interagir auprès d'eux, de telle sorte qu'eux-mêmes pourraient devenir plus conscients de la situation de classe.

Qu'est-ce qui peut permettre le changement personnel, professionnel ? Au delà de toutes les pressions extérieures, de toutes les informations plus ou moins sophistiquées, je crois que le changement est une affaire de conscience.

Paré, 1984, p. 5

Une double affaire de conscience même. Être plus conscient, plus conscientisé, certes, mais aussi en faire un cas de conscience, l'avoir sur la conscience. Comme je le disais précédemment, cette démarche réflexive mène à de nombreuses remises en question, face à soi et face à tous ceux qui nous entourent. Je crois qu'il faut être profondément convaincu de la nécessité d'incarner une posture éthique pour soutenir de telles confrontations au quotidien. Il est facile de se décourager comme il est facile de dénoncer à tort et à travers.

Le postulat que je peux formuler à ce moment, c'est que le fait d'entreprendre une démarche de conscientisation de mon geste pédagogique ne peut m'être que bénéfique. La démarche de conscientisation me semble incontournable puisque c'est, comme je l'ai montré par l'élaboration du trajet de ma problématique, par une suite de prises de conscience que j'ai touché au manque de légitimité. Mais comme toutes ces prises de conscience m'ont conduit dans un espace de plus en plus vide de certitude et de vérité, un renversement doit s'opérer dans le sens de bâtir sur quelque chose de solide et de tangible. C'est un des enjeux incontournables de l'enseignant chercheur.

L'enseignant doit aussi développer et maintenir un minimum de confiance, sinon de foi, dans le contenu de son enseignement et dans les stratégies qu'il emploie [...] Mais cette attitude indispensable à la survie professionnelle n'est pas sans contradiction avec le doute méthodologique et le scepticisme que le chercheur devrait entretenir à l'égard des théories, qu'elles soient les siennes ou celles des autres.

Van Der Maren, 1993, p. 103

Parce que la réalité est que, malgré tout, je continue à enseigner et que si c'est là la source de mes questions, ce doit aussi être la source de mes réponses. Et cette analyse de ma pratique s'intéresse justement à ce lieu où le discours théorique devient inopérant. Alors la démarche de conscientisation en question devrait viser mon geste pédagogique lui-même. Car, finalement, c'est bien la seule chose sur laquelle j'ai la moindre emprise. Et, finalement, c'est aussi la nature unificatrice et intégrative de ma démarche qui me permettra d'ouvrir la question du sens dans mon geste pédagogique. Car « une pensée mutilante conduit nécessairement à des actions mutilantes » (Morin, 2005, p. 23). Et tous deux conduisent à la perte de sens.

2.3.4. Geste pédagogique et sentiment d'éduquer

Dans tous les exemples tirés de ma pratique, on voit déjà poindre l'importance de la conscience du geste pédagogique : comment est-ce que je m'adapte à telle ou telle classe ? Comment est-ce que je m'auto-régule en préparant le terrain pour discuter avec Étienne ? Comment un regard discret répond-il au besoin de Hugo comme au mien ? Mais une autre chose semble vouloir se révéler au travers du geste : un sentiment d'éduquer qui me donne, dans certains moments, une profonde légitimation de mon geste, une ouverture sur le sens.

Quels rapports le sentiment d'éduquer entretient-il avec le geste pédagogique ? Le sentiment est indissociable de l'intention. Le geste porte l'intention vers l'extérieur. Le geste permet au sentiment d'exister et le sentiment permet au geste de se continuer. Mais pour ce faire, le geste qui tend vers l'extériorisation de l'intention doit s'accompagner d'une attention intériorisée qui conserve le contact vivant entre le geste et le sentiment. C'est peut-être le niveau fondamental d'articulation entre la théorie et la pratique.

Mais comment raffiner cette articulation ? Le sentiment est fugace. Ne se commande pas et disparaît comme il est apparu. Travailler sur le geste qui lui donne vie semble une voie plus concrète. Une démarche de conscientisation du geste pédagogique serait peut-être en mesure de non seulement faire apparaître les processus d'articulation entre le sentiment et

le geste, mais surtout de permettre un enrichissement mutuel et un véritable lieu d'autoformation pour le praticien. Autrement dit, la conscientisation du geste pédagogique est-elle en mesure de mieux saisir le sentiment d'éduquer et une meilleure compréhension de ce sentiment est-elle en mesure de fournir un meilleur guide pour le geste du praticien ? Le sentiment d'éduquer serait vu, de cette manière, comme intimement relié à un sentiment de s'éduquer. Le geste pédagogique serait, pour sa part, le passage à l'acte, la matérialisation qui permet à l'enseignant à la fois de chercher et de porter le sens.

2.4. Question et objectifs de recherche

Ma question de recherche portera donc sur la question de l'articulation du geste pédagogique et du sentiment d'éduquer. D'abord parce que l'articulation constitue un point de rencontre. Mais aussi parce que l'articulation implique une dynamique de mise en mouvement du geste qui révèle les tensions qui permettent et dépassent à la fois l'articulation proprement dite. On remarque sûrement la disparition de la question, si importante depuis le début, de la légitimation. Comme il a été mentionné, l'inconfort ou l'insatisfaction du praticien est souvent la source de son engagement dans un processus d'analyse de pratique, de même que le moteur de sa démarche. En ce qui me concerne, la légitimation est effectivement lié à cet inconfort qui me pousse à m'interroger.

C'est ce processus de questionnement et d'analyse de ma pratique qui m'a amené à découvrir le sentiment d'éduquer. Cette découverte me semble capitale dans ma pratique, mais je n'ai pourtant aucune idée, ou si peu, de ce que j'ai découvert. Je ne crois pas que le sentiment d'éduquer soit synonyme de légitimation, du moins je n'entends pas le démontrer ni l'infirmer. La question de recherche se présente donc comme suit :

Comment mon geste pédagogique s'articule-t-il avec mon sentiment d'éduquer ?

Pour répondre à cette question, je me donne ces trois objectifs :

- développer une démarche d'analyse réflexive de ma pratique qui me permette de conscientiser mes gestes pédagogiques et mon sentiment d'éduquer ;
- obtenir des descriptions du vécu d'éducateurs et d'élèves en lien avec le sentiment d'éduquer ;
- décrire et comprendre l'articulation de mon geste pédagogique avec mon sentiment d'éduquer.

Le développement d'une démarche d'analyse de pratique est la pierre d'assise de toute la démarche de recherche. Il faut d'abord que cette démarche puisse m'accompagner dans ma pratique de façon à me fournir des informations concrètes sur mon objet de recherche tout au long de ma démarche de recherche. Le journal de pratique, qui sera décrit en détails dans le chapitre méthodologique, en est l'élément clé. Ensuite, la démarche d'analyse de pratique doit aussi pouvoir faire un saut qualitatif majeur, c'est-à-dire qu'à un certain point, la démarche d'analyse de ma pratique devient aussi une démarche d'analyse des données pour la recherche. C'est l'approche acousmatique, dont il sera question dans les deux prochains chapitres, qui permettra cette analyse sur plus d'un niveau de sens.

Le second objectif est en complémentarité avec le premier. Il s'agit alors d'obtenir des descriptions de vécu professionnel que des éducateurs de milieux différents associent au sentiment d'éduquer. Il n'est donc pas question de définir ce sentiment d'éduquer mais d'en élargir la conception, tout en demeurant en relation avec les gestes pédagogiques qui composent tout vécu éducatif. Les entretiens auprès de mes élèves visent plutôt le sentiment d'être éduqué en lien avec mes propres gestes pédagogiques.

Les deux premiers objectifs visent donc à fournir les données nécessaires au troisième objectif qui s'adresse directement à la question de recherche. On remarque que la question de recherche est de nature positive. On ne cherche pas à documenter l'absence de sentiment d'éduquer ou de comprendre pourquoi l'articulation n'est pas toujours possible. Ce troi-

sième objectif, fidèle aux méthodes de l'analyse de pratique, passe d'abord par une description. C'est de cette description que devrait émaner la compréhension.

2.5. Pertinence de la recherche

2.5.1. Pertinence personnelle

Le milieu scolaire est un milieu de normalisation, en ce sens que ce milieu vise à ce que chaque élève au Québec soit en mesure de maîtriser à peu près les mêmes compétences et les mêmes connaissances au même âge. À ce point que lorsqu'un élève semble différent des autres, cela soulève rapidement beaucoup d'inquiétude. Il est souvent question de différenciation, d'intelligences multiples et de styles d'apprentissage. L'approche par compétences est une autre ouverture à la différence. Mais force m'est de constater que, dans tous les milieux où j'enseigne, ces ouvertures ne sont rien d'autre que des vœux pieux et des discussions stériles qui ne bernent personne. Non que les enseignants ne soient pas qualifiés ou dévoués. Mais ces ouvertures sont fondamentalement incompatibles avec la fonction normalisatrice, cette dernière est ancrée profondément et beaucoup de choses en découlent, dont, bien entendu, l'évaluation sommative. La seule qui compte réellement pour l'élève. La pression académique et sociale est beaucoup trop forte pour implanter une véritable ouverture à la différence. Le retour, en cet automne 2007, à des bulletins chiffrés en est un exemple frappant.

Et c'est à l'enseignant, évidemment, d'implanter ces changements en classe. Pourtant, « le maître, qu'il le veuille ou non, incarne la norme » (Perrenoud, 1984, p. 14). On comprend qu'il soit aisé, dans un tel contexte, de se retrouver soi-même normalisé comme enseignant. En fait, j'ai réalisé au fil des ans qu'environ deux fois tous les ans, je me retrouve moi-même bien engagé dans un processus de normalisation sans que je ne m'en sois rendu compte. À ce moment, je dois réfléchir longuement sur mes actions, sur mes pensées, mes croyances et mes valeurs. Je me demande comment j'en suis arrivé là et quelle direction je

veux désormais prendre ou reprendre. Mais outre ce glissement inconscient, le chemin à suivre doit d'abord être inventé. Mais comment ? Et sur quelles bases ?

La tradition pédagogique n'est pas le fruit de l'arbitraire, de superstitions ou de croyances vides. Bien au contraire, l'autorité de la tradition pédagogique est basée sur l'expérimentation des enseignants de métier du passé, sur des essais et des erreurs qui les ont amenés à rejeter ou à retenir des outils et des approches, des pratiques et des innovations.

Simard, 1999, p. 231

Ce passage me trouble profondément. Il y a quelques générations de cela, les sévices corporels et l'aliénation psychologique avaient le statut de méthode pédagogique au Québec. Serait-ce là le fruit de milliers d'années d'expérimentations et d'innovations ? Pour mener à bien ce progrès de la tradition, l'enseignant serait doté d'une mission contradictoire : transmettre la tradition et la culture tout en portant un regard critique sur ces derniers.

L'enseignant de demain ne serait-il pas un pédagogue-philosophe ? [...] une alliance vivante, incarnée dans la personne d'un enseignant apte à construire le sens de son métier en toute indépendance d'école et d'idéologie, préférant toujours le paradoxe à l'évidence, le courage de la pensée à la sécurité du savoir, le geste qui responsabilise à la technique qui instrumentalise. [...] le véritable enjeu philosophique de la professionnalisation de l'exercice du métier d'enseignant.

Barthelmé, 1999, p. 132

Apprendre à penser plutôt qu'à normaliser. Ce renversement de la culture scolaire n'est pas pour demain, peut-être même pour jamais. Face à un problème de discipline, par exemple, les enseignants s'emballent rapidement pour les bons trucs, les bonnes méthodes béhavioristes. Souvent, rien n'y change : tout ce savoir si cohérent et attirant ne sert alors plus à rien en situation de classe. La seule chose qui fonctionne vraiment pour moi, face à un problème de discipline, c'est de me demander en quoi ma conception de l'autorité, du pouvoir ou du respect sont interpellées par cette situation précise. Et alors, plusieurs choses sont remises en cause : ma manière d'interpeller les élèves, ma gestion de classe, la structure de mes cours, ma relation aux autres enseignants et jusqu'à ma propre histoire.

On l'a sans doute compris, je n'aime pas l'école, ni le système scolaire. Je souffre d'y voir des enfants y souffrir par faute de leur offrir une école obligatoire adéquate. C'est inacceptable. Mais je demeure convaincu, contrairement au ministère de l'Éducation, que c'est de l'intérieur qu'on peut amener des changements. Mais de quels types de changements peut-il s'agir ? Il y a beaucoup, en éducation, de « plus ça change et plus c'est pareil » (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975). C'est pourquoi, face à la perte de sens que je ressens, il s'avère fondamental d'aller voir à l'intérieur, de mener une recherche qui se veuille à l'intérieur de ma pratique elle-même. En effet, je demeure convaincu que c'est de l'intérieur que peuvent s'opérer les changements.

J'aimerais donc que cette recherche puisse offrir un plan rapproché, au ralenti, de ma pédagogie. Prendre le temps d'examiner qui je suis comme pédagogue et, surtout, comment je me forme au travers de cette pratique. C'est pourquoi la perspective à la première personne est si importante pour moi. C'est la seule réalité que connaît tout enseignant.

2.5.2. Pertinence sociale

Notre société, de manière générale, mais cela est peut-être encore plus criant au sein des institutions éducatives, est en perte de repères, en perte d'une base de valeurs communes (Meirieu, 2002, Simard, 1999). Il semble que chacun doive être, individuellement, de plus en plus responsable de son rôle à jouer et des valeurs à prôner. Mais, tandis qu'une telle responsabilité implique la capacité d'avoir une vision globale, les tâches sont de plus en plus fragmentées. L'élève en difficulté va, selon le cas, aller voir un psychoéducateur, un orthopédagogue, un orthopédagogue professionnel ou bien un bénévole qui aide aux devoirs. Or, cette situation de spécialisation implique également une dissolution des valeurs avec lesquelles est tissée la raison sociale (Gadamer, 1976). Alors que le but du spécialiste est de se concentrer sur sa tâche, il se retrouve, de plus en plus, à devoir justifier sa fonction et perd ainsi de vue la vision plus globale liée à l'existence de valeurs sociales. Cette dissolution de la raison sociale entraîne inévitablement l'effritement du principe d'autorité (Be-

nasayag et Schmit, 2006) à partir duquel l'enseignant pourrait être en mesure d'affirmer ses valeurs.

Cette dissolution des valeurs et cette perte de repères généralisée agissent, bien entendu, sur le tissu social, mais affectent également chaque personne. D'un côté, les absences de travail du personnel enseignant constituent un indice révélateur de la détresse vécue quotidiennement dans les écoles. En même temps, les élèves sortent de l'école en état de manque.

Près de 80 pour cent des jeunes, autant ceux qui réussissent bien que les « moyens » et les plus faibles développent une image négative d'eux-mêmes, de leurs ressources et de leur capacité de prendre réellement en mains leur avenir personnel et collectif

Caouette, 1997, p. 26

Mais en quoi l'approche à la première personne préconisée dans cette recherche est-elle pertinente face à ce problème de société ? Le premier élément de réponse se situe dans le constat de Benasayag et Schmit (2003) : la crise de société ne se laisse pas appréhender directement. Ces deux pédopsychiatres ont d'abord noté chez les enfants en crise un changement non seulement quantitatif, soit plus d'enfants en crise, mais également qualitatif. Les approches orthodoxes ne sont plus opérantes. Leur réflexion a donc pris deux voies complémentaires : tenter de nouvelles approches et tenter de comprendre la nature de ces crises. C'est ainsi qu'ils ont développé une vision de « la crise dans la crise » (Ibid.). La crise d'une personne ne s'explique que par un phénomène plus vaste qu'est la crise de la société. En même temps, c'est par le biais des personnes que cette crise de société se dévoile.

Le second élément de réponse tient dans le paradoxe précédemment évoqué. Ce problème social de la perte des repères communs et de la dissolution des valeurs communes appelle effectivement à des solutions personnelles. Autrement dit, ce mouvement social n'est pas réversible, en ce sens qu'on ne peut attendre de solutions de l'extérieur à un problème qui consiste en une dissolution des solutions extérieures. En même temps, ce travail personnel

de recherche de solution doit être partagé puisqu'il vise la création d'un nouvel espace communautaire de réflexion et de quête de sens. Autrement dit, personne ne peut me donner la solution, pas plus que je ne peux fournir de solution à quiconque. Mais je ne peux penser une telle démarche sans m'inspirer et apprendre de l'expérience d'autrui. Je ne peux qu'espérer contribuer en retour.

Dans cette optique, la question du sentiment d'éduquer semble bien ciblée, puisqu'elle ramène la personne en contact avec ce qu'il y a d'important, voir d'essentiel dans son expérience d'éduquer. Je laisserai, en terminant, la parole à une enseignante que j'ai interviewée dans le cadre de cette recherche :

« Sentiment d'éduquer » [...] ça faisait du sens parce que moi, j'ai re-choisi ma carrière [...] parce que je n'avais plus de sentiment à éduquer. [...] Ça ne faisait pas de sens. [...] J'ai appliqué partout [...] j'ai envoyé des c.v., j'ai passé des entrevues, j'ai même regardé d'autres alternatives que l'éducation. ... Pis là, il a fallu que je trouve un sens à enseigner parce que sinon je lâchais tout ça parce que ce n'était pas assez valorisant et ... signifiant.

MN (1:50 - 2:50)

2.5.3. Pertinence scientifique

Nombreux sont les ouvrages en éducation, incluant ceux qui s'adressent à la formation des maîtres, qui demandent de grandes choses aux pédagogues, mais rares sont les publications scientifiques qui explorent réellement le comment, dans le sens des processus à mettre en place au niveau des individus pour y arriver. L'histoire de l'éducation et de la pédagogie est remplie de prescriptions de toutes sortes. Or, les prescriptions ont souvent peu de valeurs dans la classe si personne ne peut témoigner d'une méthode pour y arriver et des embûches qui attendent ceux qui essaient.

Il semble d'ailleurs persister un malentendu épistémologique à ce sujet. Égide Royer (2006) fait d'ailleurs le constat troublant de l'écart considérable qu'il existe, en éducation, entre l'état des connaissances scientifiques et l'état des pratiques. Il explique par plusieurs facteurs l'attitude réfractaire des enseignants à changer leurs façons de faire en accord avec

les connaissances scientifiques : les changements peuvent être perçus comme peu significatifs selon une logique efforts / temps / résultats; l'intérêt pour des solutions rapides; l'incompatibilité avec des croyances personnelles; « Être continuellement en état d'urgence avec des jeunes difficiles laisse peu le loisir de lire » (Royer, 2006, p. 78).

La posture épistémologique propre à l'analyse de pratique présentée au premier chapitre permet de revoir ces constats sous un angle nouveau. Premièrement, le praticien ne peut pas seulement se voir offrir des solutions, il doit être en mesure de participer à la compréhension du problème, de son problème, pour ainsi être en mesure de s'engager dans une démarche de changement à moyen ou long terme. Ensuite, le praticien doit non seulement connaître et comprendre mais aussi s'y reconnaître et s'y comprendre. C'est ainsi que les croyances personnelles apparaissent à sa conscience dans une logique dialogique avec son expérience et ses actions. On comprend donc que le fait de lire ou de ne pas lire ne fasse pas une grande différence, dans la mesure où la raison pratique ne se situe pas sur le même niveau épistémologique que la raison théorique et correspond à une logique fort différente.

Finalement, même si Royer (Op. Cit.) constate, en plus, que les enseignants boudent l'université comme lieu de formation sitôt leur diplôme obtenu, il vise néanmoins un changement chez les enseignants. C'est là où le conflit épistémologique est le plus saillant : ce sont, encore et toujours, les autres qui doivent changer. Si l'université produit des savoirs qui ne sont pas utilisés par les enseignants qu'elle a elle-même formés, n'y aurait-il pas plutôt lieu de penser en quoi la recherche et la formation des maîtres pourraient changer ? Ceci ne veut pas dire que les savoirs proposés par Royer ne sont pas valides en eux-mêmes, mais que leurs conditions d'application font appel à des savoirs de nature différente. La question serait plutôt de savoir s'il ne serait pas possible de produire des savoirs à la fois valides scientifiquement et valides pour le praticien.

Cette recherche propose, ainsi, une vision peu commune en éducation. Vouloir se changer soi-même avant de vouloir changer les autres. L'analyse de pratique n'est pourtant pas un concept nouveau dans le domaine de l'éducation. Mais lorsqu'il est question de la recher-

che, plusieurs problèmes épistémologiques se pointent rapidement. Le praticien apporte, dans la recherche, une vision globale qui tend à rendre compte d'une expérience globale. Sa subjectivité y occupe une place centrale. Dès lors, il faut développer une méthode de recherche qui puisse tenir compte de tous les aspects de la subjectivité : perceptions, senti, valeurs et croyances. Il faut, du même coup, être en mesure de produire un savoir valide du point de vue des praticiens et du point de vue de la recherche scientifique.

Pour ce faire, cette recherche a puisé dans des sources aussi diverses que la musique contemporaine (geste et figure), l'art acousmatique (geste et écoute) et le théâtre (geste et impulsion), seulement pour élaborer une conception du geste. L'aspect pédagogique de ce geste repose sur deux conceptions dichotomiques du moment pédagogique, soit le moment comme rencontre (Meirieu, 1995) et le moment socio-historique (Hess et Weigand, 1994). Mais l'enjeu principal consiste à faire se rencontrer toute cette théorie avec un sentiment d'éduquer existant au sein de la pratique concrète et quotidienne de l'enseignement. C'est dans cette optique qu'a été développée une conception théorique et une méthodologie toutes deux fondées sur l'approche psycho-phénoménologique, là où la conscience rencontre l'expérience, dans un vécu singulier.

En ce sens, l'intérêt scientifique de cette recherche tient dans plusieurs de ses aspects : l'élaboration d'une posture épistémologique propre, la mise en relation entre les concepts théoriques et les moments singuliers de la pratique, l'élaboration d'une méthodologie prenant en compte le vécu subjectif et sensible du praticien, l'élaboration, finalement, d'une méthode d'analyse qui permette cette rencontre entre théorie, moments de pratique et vécu sensible.

C'est l'ensemble de ces aspects de la recherche qui me permet de poser des questions aussi fondamentales que presque complètement absentes du discours scientifique, des questions habituellement traitées par la philosophie et sans lien direct avec la pratique : Que signifie bien enseigner ? En quoi ma pratique est-elle légitime ? Quel en est son sens, pour moi comme pour mes élèves ? Comment puis-je changer ? Comment puis-je être plus con-

scient de mes gestes pédagogiques ? Quelle est le rôle de mon sentiment d'éduquer et du pré-réfléchi en général dans ma pratique ?

2.6. Conclusion

Comme son titre l'indiquait, ce chapitre visait non seulement à élaborer la problématique de recherche, mais également à expliciter le trajet sous-jacent de la constitution d'une problématique de recherche à partir de mes remises en question comme praticien.

Trois questions me sont apparues comme essentielles. D'abord, la question du sens de ma pratique, en particulier dans le contexte plus large de la perte de sens généralisée qui caractérise notre époque. Mais, surtout, comment faire vivre cette question du sens concrètement dans le contexte scolaire actuel ? Ensuite, la question de l'émancipation des élèves. Le fait de défendre, comme enseignant, un savoir ou une vérité, dirige l'attention d'une manière qui bloque la fonction émancipatrice de l'éducation, cette dernière se trouvant plutôt favorisée par une écoute de soi et de ses besoins, et d'un espace pour l'exprimer. Troisième question, celle de l'efficacité. Il m'est effectivement apparu que l'efficacité peut constituer un voile des plus impénétrable face à sa capacité à réfléchir sur son action, notamment en ce qui a trait aux valeurs qui constituent, à nos yeux, une action légitime.

Car c'est bien là que le noeud prend forme, dans la légitimation de ma pratique, ou plutôt dans ma capacité à considérer ma pratique comme légitime. Ce qui constitue le bien des enfants, ce qui, en quelque sorte, motiverait toute ma pratique, demeure un objet de connaissance trop flou pour être réellement utile dans des situations singulières. Et toutes les dimensions de ma pratique sont autant d'interprétations de ma part, sans que je puisse y trouver des repères suffisamment clairs pour légitimer ma pratique.

Il me semble néanmoins que je sois en mesure d'identifier des moments de ma pratique où je n'aurais pu agir de la sorte sans une légitimation préalable et que, dans ces moments,

cette légitimation est ressentie comme un sentiment d'éduquer qui s'articule avec mon geste pédagogique.

Puisque la problématique en est une, à la base, d'interprétation, la recherche prend nécessairement un tournant herméneutique. Mais une herméneutique près de la pratique, un comprendre dans une conscience du singulier, puisqu'il s'agit de légitimer, ultimement, chaque geste auprès de chaque élève. Assez rapidement, cette démarche révèle une exigence fondamentale : être plus conscient de ces gestes posés jour après jour auprès de tous ces élèves. Et cette conscientisation m'amène vers ce sentiment d'éduquer qui vit au travers de mon geste pédagogique tout en donnant vie à ce même geste.

Ce qui m'amène à me demander si une compréhension de cette articulation entre sentiment d'éduquer et geste pédagogique pourrait être une voie pour non seulement mieux comprendre l'action mais aussi pour guider cette action dans la pratique.

CHAPITRE III

Ancrages théoriques

Le fil d'Ariane de cette recherche est la mise en oeuvre d'une démarche de conscientisation du geste pédagogique. C'est cette démarche qui permet l'exploration du sentiment d'éduquer. C'est également cette démarche qui permet de rechercher l'articulation du sentiment et du geste. Les questions de conscience et de pédagogie couvrent chacune un horizon très large. Il s'agit, en effet, de questions qui ont été posées dans toutes les cultures, de manières très diverses. Il s'agit également de questions qui semblent avoir participé à l'émergence même de nombreuses cultures. Il ne sera donc pas question d'aborder ces questions de manière exhaustive, mais plutôt de bien cadrer l'approche propre à cette recherche.

Cette recherche tire son origine d'une pratique pédagogique et vise en retour la pratique pédagogique. C'est en ce sens que sera d'abord abordée la question du discours pédagogique qui fournira un cadre général à la réflexion. L'objectif est d'en arriver à articuler le discours pédagogique de façon à ce qu'il soit représentatif de la pratique pédagogique et de façon, aussi, à ce qu'il puisse interpeller cette pratique. Pour ce faire, le discours pédagogique se concentrera sur le moment pédagogique. Mais ce moment pédagogique, comme on le verra, est double. Il y a le moment de la rencontre entre l'enseignant et l'élève. Il y a aussi le moment que l'enseignant et l'élève ont tous deux construits et au travers duquel ils perçoivent la situation pédagogique. Un moment, donc, qui pointe vers l'instant précis, un autre moment qui ouvre sur la construction socio-historique de la personne.

Le geste sera également traité selon deux perspectives complémentaires. D'abord le geste en relation avec la figure, c'est-à-dire en relation avec sa potentialité. Cette perspective permet d'analyser ce geste au travers des tensions qu'il révèle par le fait qu'il constitue une instance d'un potentiel en devenir. Ensuite, le geste comme action physique, en relation avec une vie intérieure qui se révèle sous la forme d'une impulsion. Ce geste incarné ouvre la voie à une approche pratique de la conscientisation, la conscientisation comme processus

cognitif. Ainsi, prenant comme point de départ l'acte de présence attentive au geste, il sera alors question des processus cognitifs à l'oeuvre dans cet acte de présence et de ce que ces processus impliquent dans une démarche de conscientisation. On verra ensuite comment la conscience s'enracine dans le sentir et comment sentiment et conscience sont liés l'un à l'autre.

Puisque cette recherche est portée à la fois par le souci d'être fidèle à une pratique et par l'intention d'interpeller en retour cette pratique, on explorera ensuite le processus de conscientisation qui s'enracine dans l'expérience pour être, en bout de ligne, investie dans l'action. Finalement, le chapitre se termine sur une présentation d'une modalité particulière d'écoute qui va permettre de fonder la méthode d'analyse : l'acousmatique. Il sera alors question d'en mettre en évidence les origines et de jeter des ponts entre la démarche acousmatique et la démarche herméneutique.

3.1. Le discours pédagogique

Cette première section vise à élaborer un cadre au sein duquel le discours théorique sera élaboré. Que cela implique-t-il de parler de pédagogie ? De quoi est-il question ? Quelles sont les finalités de ce discours ? Distinguons d'abord deux enjeux fondamentaux du langage tels qu'identifiés par Austin (1970), instigateur, selon Daignault (1985, p. 170), des recherches sur les actes du discours. Le premier enjeu est le « vrai » et le « faux », correspondant aux énoncés constatifs, comme dans la phrase : « La porte est ouverte ». Le second enjeu est « la réussite » ou « l'échec » et correspondent aux énoncés performatifs, comme dans la phrase : « Je le jure ». L'énoncé performatif produit donc effectivement quelque chose, soit ce dont il est question dans l'énoncé lui-même : « Ce qu'il y a de remarquable dans un énoncé performatif c'est la redondance de la pensée et de l'action » (Daignault, 1985, p. 171). Pour situer le discours propre à cette recherche, il semble devoir ajouter à ces deux types d'énoncés un énoncé de type « réflexif ».

L'acte de discours propre à l'analyse de la pratique, soit le fait de décrire son expérience, au sens psycho-phénoménologique, c'est-à-dire par un souci de décrire un vécu tel qu'il est apparu au sujet, sans y ajouter de jugements ou de commentaires *a posteriori*, constituerait cet énoncé réflexif. En effet, puisque le vécu n'a pas de mots (autres que ceux effectivement prononcés dans le cadre de ce vécu), l'acte de le décrire implique la production d'une nouvelle réalité : la description. Comme on le verra plus loin dans ce chapitre, lorsqu'il sera question de la prise de conscience, cet acte de discours produit bien plus que la description, puisqu'il implique la mise en oeuvre d'autres processus sous-jacents qui produisent eux-mêmes des réalités à d'autres niveaux intermédiaires (Piaget, 1974a, 1974b, 1977a, 1977b, Vermersch, 2003). Il n'est donc pas question d'énoncé performatif, car il n'y a pas redondance entre la description et l'acte décrit, mais l'acte de décrire constitue néanmoins un acte de prise de conscience de ce vécu. L'enjeu de l'énoncé réflexif ne serait donc pas de relater ce qui s'est « vraiment » passé (enjeu de vrai et de faux), mais créer des conditions pour qu'un vécu puisse devenir source de savoir expérientiel. Autrement dit, c'est l'acte de tenir un discours descriptif qui produit la description et ses processus sous-jacents. Ainsi, l'analyse de pratique affirme qu'il n'y est pas question d'une recherche de vérité mais de l'expression d'un vécu particulier, d'une réalité subjective particulière. Le discours pédagogique doit donc être reçu comme tel, interpellant, à son tour, la subjectivité et l'expérience du récepteur. C'est le point de départ privilégié de la construction d'un savoir expérientiel. À ce titre, le discours pédagogique le plus simple et le plus direct est sans doute la description de sa propre expérience de la pédagogie.

Journal de pratique (septembre 1998)

C'est la première journée de ma deuxième année d'enseignement. Je rencontre une classe de 4^e année. Alors je commence à leur parler et j'écris tranquillement au tableau ce qu'on va faire cette année en musique. Pour ce faire, je leur pose des questions, pour pouvoir mieux les connaître et écrire mes objectifs avec leurs mots. À un moment, je pose la question « À quoi ça sert de savoir lire les notes ? » Il y a un certain silence, je viens de tomber dans un trou. Des élèves se regardent, moi aussi je les regarde, ça dure un bon 30 secondes, puis un élève lève la main :

- Oui ?
- Ça sert à faire des examens ?

Là je me dis que je viens de trouver le petit comique de la classe et même si je demeure sérieux, je trouve la blague quand même pas mal bonne ... Mais spontanément, d'autres élèves renchérissent aussitôt :

- Oui !

- Oui, c'est ça !

- Ouais !

Là je me rends compte que le petit gars était non seulement sérieux, mais que selon l'opinion du groupe, il a trouvé la bonne réponse. Là, je commence à patiner, cela ne fait aucun sens pour moi, je leur explique ma vision et je vois bien, dans leurs regards, que ce que je dis n'a pas vraiment de sens pour eux, et plus j'en rajoute, plus je commence à sentir que ce n'est pas comme ça que je vais les amener à changer leur point de vue, qui est somme toute parfaitement cohérent avec leur expérience.

Alors, je leur propose plutôt une nouvelle expérience, en partant d'un thème, je ne me rappelle plus ce que c'était, mais on développe le thème ensemble, avec une tempête d'idées, puis, je leur demande de se placer en équipes et chaque équipe choisit une partie du thème pour la mettre en musique. Certains demandent s'ils peuvent mimer. Je me rappelle que le thème était en lien avec la nature parce qu'un élève avait trouvé comment faire le son du vent avec sa flûte. Bref, ma consigne était que chaque équipe devrait trouver un moyen d'écrire leur composition, de la manière qu'elle voulait. Alors tout le monde commence à travailler et je me contente de visiter chaque équipe et de répondre aux questions, donner des conseils, et écouter ce qui se passe.

Ce récit décrit bien pour moi les enjeux de la pédagogie. Je rencontre ces élèves pour la première fois et je cherche donc à les connaître un peu. C'est dans cette intention que je les invite à me parler en leurs mots propres de ce qu'ils connaissent de la musique. Et c'est en écoutant leurs mots que j'en apprend davantage sur la pédagogie, réalisant comment un mode d'évaluation les a menés insidieusement à confondre un objectif pédagogique (savoir lire) et l'évaluation de cet objectif (l'examen). Puis, là où j'ai l'impression d'être réellement un pédagogue, c'est lorsque j'utilise cette situation qu'est la leur comme point de départ pour tenter de leur faire comprendre l'utilité de savoir lire et écrire non pas en leur expliquant mais en leur faisant vivre par le biais d'une expérience de création collective où ils auront à partager leurs idées.

Ainsi, la description de la pratique pédagogique ne constitue pas seulement, à mes yeux, le mode de discours pédagogique le plus simple et le plus direct, mais se trouve à être égale-

ment le plus significatif puisqu'il fait découvrir la pédagogie comme des actes singuliers dans des situations singulières. Délaisser la pratique pour parler de pédagogie m'est extrêmement difficile. Pour moi, parler de pédagogie sans référence à une expérience concrète, c'est d'abord sentir le vide entre tout ce qu'on en dit, tout ce qu'on en écrit, tout ce qu'on en pense, tout ce qu'on m'a appris à ce sujet, sentir le vide, donc, entre tout cela et l'expérience quotidienne de l'enseignement. Le discours prenant ses racines dans l'expérience prend forme en explorant le vécu de cette expérience et demeure en contact avec la plénitude du vécu.

Max Van Manen qui est probablement, avec Clark Moustakas, un de ceux à avoir le plus poussé sa recherche pédagogique dans le sens de cette plénitude, pose ainsi le problème du discours pédagogique :

Chaque adulte responsable d'un enfant a besoin de cultiver la bienveillance et le tact. Mais le tact est une compétence dont parle peu de livres (s'il y en a) en éducation. Pourquoi? Je pense que c'est parce qu'il ne peut être décrit d'une manière directe et rectiligne.

Van Manen, 1986, p. 48 (Traduction libre)

En d'autres mots, il faut faire le choix de demeurer au plus près de cette réalité, bien que celle-ci ne soit jamais rectiligne. Mais comment alors élaborer un discours qui se moule ainsi l'expérience ? La réponse se trouve dans le regard, l'écoute et l'ouverture à éprouver le possible. « Comment cet enfant éprouve-t-il la vie dans ses multiples dimensions » (Ibid. p. 13) ? L'expérience d'être vu, d'être habité par l'espoir, faire l'expérience de l'ouverture, sont autant d'expériences à saisir, de qualités à développer, tout comme « devenir sensible aux façons par lesquelles les enfants font l'expérience de la complexité des éléments qui contribuent à l'atmosphère de l'école et de la classe » (Ibid. p. 33). Par exemple, à la lecture du récit de pratique qui ouvre la présente section, des questions surgissent : Pourquoi ai-je décidé de leur poser cette question ? Comment sais-je qu'ils ne comprennent pas mes explications ? D'où me vient l'idée de leur proposer une création sur un thème de leur choix pour arriver à leur faire comprendre ? Quel type de compréhension est-ce que je vise ainsi ? Ce questionnement constitue, au sein du mouvement herméneutique, une réponse à

cette affirmation de Van Manen : « Un enseignant qui est un véritable éducateur offre toujours ses actions comme une solution à ce qu'est l'éducation, à ce que signifie être inspiré et guidé par la pédagogie » (Ibid. p. 52). Ce type de démarche trouve pour moi une expression complète dans ce passage :

Les questions, les réponses et l'activité sont choses simultanées et non distinctes. Dès l'instant où nous les séparons les unes des autres tout est morcelé, compartimenté, classé par catégorie ; et cet état de division donne naissance aux préjugés, aux conflits, aux opinions, aux jugements.

Krishnamurti, 1970, p. 10

Si je me réfère encore au récit de pratique en début de section, je comprends que si j'étais sorti de la classe avec mes questions sans avoir agi en conséquence, c'est-à-dire de manière à fournir une réponse, cette expérience ne m'aurait mené nulle part. Ou bien pire, j'aurais jugé leur enseignante de musique de l'an dernier, j'aurais condamné le système scolaire, mais je n'aurais rien fait de bon. Si je m'étais contenté de répondre aux élèves sans mettre en place un dispositif pédagogique qui tenait compte de cette question que la situation me posait, cette réponse aurait été vaine. C'est ainsi que la pédagogie s'enracine dans le moment.

3.2. Le moment pédagogique

Comme on le verra, le moment pédagogique est double. Une première conception avancée par Meirieu (1995) vise un moment concret : la rencontre authentique entre l'enseignant et l'élève. Une seconde conception avancée par Hess et Weigand (1994) vise la construction socio-historique de la personne qui traverse chaque situation. Ces deux manières d'aborder le moment sont également deux manières de se rapprocher et de comprendre le vécu pédagogique.

3.2.1. La rencontre

Ainsi, le discours pédagogique pour être fidèle à la réalité du pédagogue doit tenter de se tenir au plus près de cette réalité. C'est pour cela que le discours va d'abord viser la situation concrète plutôt que générale. La première réalité du pédagogue est son vécu et ce vécu pédagogique n'existe que dans la situation concrète, dans un moment spécifié, soit une situation réelle et singulière (Vermersch, 2003). Meirieu a situé, par le moment pédagogique, la pédagogie dans le moment concret : un enseignant avec un élève à un moment précis :

Cette rencontre exigeante de deux personnes qui s'engagent dans une partie où rien n'est joué d'avance et où la « dureté » de l'objet de transaction, sa cohérence interne, sa structure propre régulent en permanence la relation.

Meirieu, 1995, p. 83

Meirieu place d'abord le moment pédagogique dans un « moment spécifié » (Vermersch, Op. Cit.). Il faut entendre en cela que ce moment est une occurrence particulière, unique, se déroulant ou s'étant déroulé à une date et une heure précise. Comme pour l'exemple en début de section. Ensuite, il s'agit d'une rencontre mais, si l'issue en est encore inconnue, sa porte d'entrée est pédagogique et sa trajectoire celle de l'apprentissage en cause. Car s'il y a une telle rencontre, c'est qu'il y a un besoin de l'élève face à ses apprentissages. Il ne peut donc s'agir, pour Meirieu, d'une rencontre qui se fonde sur des bases psychologiques ou qui soit orientée vers l'affectivité. Bien sûr, l'apprentissage comporte une dimension affective, mais ce n'est pas là que se situe la compétence du pédagogue. Donc, s'il y a souffrance de ne pas comprendre chez l'élève, c'est par un travail sur la résistance que le pédagogue l'aborde. Ainsi, la pédagogie se trouve à être le travail sur la résistance de l'élève face au projet pédagogique qui lui est proposé, que ce soit une résistance normale face à de la nouveauté ou une résistance plus souffrante face au fait de ne pas comprendre.

En ce sens, travailler sur la résistance de l'autre au projet que l'on a pour lui et accepter le caractère fécond de ce travail, c'est reconnaître d'abord les contradictions éducatives que nous avons débusquées, c'est accepter ensuite de ne pas renoncer arbitrairement à l'un des termes de ces contradictions mais tenter de chercher en quoi leur existence ouvre des espaces possibles pour l'inventivité éducative.

Meirieu, 1995, p. 132

En effet, l'élève en difficulté nous ramène à nos contradictions, pour peu qu'on ait pris la peine de les chercher un peu. Mais, en demeurant ouvert à la fois à la difficulté de l'élève qui résiste et à ses propres difficultés d'enseignant face à ses contradictions, peut-être pouvons-nous trouver, dans l'espace créé par cette rencontre, la réponse à cette question que fait vivre ce moment. Revenons au récit de pratique en début de section dans lequel je suis face à l'incompréhension des élèves par rapport à l'écriture musicale. Les élèves résistent non par peur ou par mauvaise volonté, ils résistent à voir les choses différemment. C'est donc à moi, en tant qu'enseignant, à reconnaître le fait d'être face à une contradiction et à voir les choses différemment pour proposer une nouvelle approche. C'est cela travailler sur la résistance. Ceci implique par contre que l'enseignant rencontre lui-aussi, par la mise en lumière de ses contradictions, ses propres résistances (de Champlain, 2004). La force de ces résistances chez l'enseignant, comme celle de ses élèves, est directement liée à ses expériences, ses croyances, ses valeurs, bref, à la construction socio-historique de cet enseignant.

3.2.2. Le moment socio-historique

Hess et Weigand (1994) proposent une vision différente du moment pédagogique, lequel sera nommé « moment socio-historique » dans le cadre de ce texte, pour le distinguer de la conception de Meirieu. Ces auteurs proposent donc, comme point de départ, de réfléchir à certains points de vue que Wulf (1990) soulève face à la relation éducative. Certains de ces points sont déjà abordés par le moment pédagogique de Meirieu, notamment la dépendance que provoque une approche relationnelle intense au niveau personnel et aussi le déplacement du sens de l'éducation sur la relation en tant que telle.

Wulf, en revanche, relève aussi l'importance de la relation de confiance : « La relation provoque une communication plus forte que le contenu : c'est le niveau de la métacognition » (Hess et Weigand, 1994, p. 14). Il soulève également deux aspects (trop) souvent ignorés : le contexte socio-historique et le fait que la relation éducative ne se règle pas que dans la volonté de l'adulte et du jeune. C'est en ce sens que Hess et Weigand se tournent vers la sociologie et plus particulièrement ce que les sociologues institutionnalistes nomment la transversalité. Pour l'individu, la transversalité est l'ensemble des institutions qui le traversent et qui le constituent, entendant ici « l'institution » dans son sens dynamique. Pour Castoriadis (1975), il s'agit des instituants à l'oeuvre dans le contexte social de la personne en interaction avec les institués qui influencent sa manière de percevoir les événements et d'y réagir. Ces rapports complexes qui nous forment demandent donc de « penser son rapport au métier [...] pour en améliorer les conditions d'exercice » (Hess et Weigand, 1994, p. 80). Pour Hess et Weigand, la démarche autobiographique permet effectivement de retracer et de s'approprier cette construction socio-historique.

Néanmoins, la clé de voûte de cette analyse sociologique est la « définition de la situation », développée par Thomas et l'école de Chicago en 1923. Ce concept vise à décrire comment « l'individu agit en fonction de l'environnement qu'il perçoit, de la situation à laquelle il doit faire face » (Ibid. p. 98). La définition de la situation est toujours, en ce sens, une transversalité. Hess et Weigand en arrivent ainsi à dire que « la relation pédagogique est un travail de définition de l'institution » (Ibid. p. 110). Autrement dit, construire la relation pédagogique suppose la perception des rapports de force à l'oeuvre dans cette relation, permettant ainsi non seulement de reconnaître les limites de cette relation, mais aussi de prendre conscience des éléments qui influencent la perception elle-même.

Aussi, se basant sur la théorie des moments d'Henri Lefebvre (1989), une nouvelle conception semble possible : « Pour nous, la relation pédagogique est un moment, c'est-à-dire un ensemble de perceptions, de représentations, de projets actuels, s'inscrivant dans une appropriation des passés individuels et projections que chacun construit de son futur » (Hess et Weigand, 1994, p. 112). De situation en situation, ou d'institution en institution, ces

moments se construisent en nous, avec ou sans notre complicité. Puis, le moment socio-historique s'incarne dans les situations. On peut rencontrer dans le moment socio-historique la téléonomie de Piaget (1974b), en ce sens que notre compréhension du monde est influencée par l'idée qu'on se fait d'un futur à atteindre. On y rencontre le principe du moment spécifié (Vermersch, 2003) dans un lieu et un temps, mais aussi un principe dynamique de *momentum*, du moment comme force d'entraînement ou force d'inertie.

Par exemple, lorsque je suis en classe, je suis dans mon « moment pédagogique ». Ma manière de me comporter et de percevoir la classe est construite et je suis là avec mes intentions et c'est cette transversalité qui constitue mon moment pédagogique. Chaque élève est aussi dans son propre moment pédagogique et, ensemble, nous avons, en tant que groupe, notre moment pédagogique. Cela se vérifie malheureusement bien lorsqu'un groupe dégénère depuis un certain temps. Il se crée réellement un *momentum*, le moment pédagogique est de plus en plus institué et les instituant perdent graduellement leur poids. Et en sortant de ma classe, je serai alors dans mon moment de solitude ou bien mon moment de collègue, etc.

On retrouve donc trois types de moment. D'abord, le moment spécifié (Vermersch, 2003), circonscrit en un lieu, une date, une heure, bref une occurrence singulière. Puis, il y a le moment pédagogique (Meirieu, 1995), la rencontre en un moment spécifié entre l'élève et l'enseignant dans lequel ce dernier effectue un travail sur la résistance de l'élève. Finalement, il y a le moment (Lefebvre, 1989; Hess et Weigand, 1994), renommé « moment socio-historique » pour des raisons de clarté. Il s'agit d'une construction socio-historique de nos institutions mais qui s'actualise et se construit par transversalité dans des moments spécifiés.

3.3. Le geste

Le concept de geste pédagogique n'a jamais été développé en tant que tel. À la base, le geste est un emprunt au latin *gestus* qui désigne une « attitude », un « mouvement du

corps » (Rey, 2000, p. 1585). On y retrouve ainsi les deux mouvements du moment pédagogique et du mouvement socio-historique. Le mouvement du corps nous amène directement dans le moment spécifié de la rencontre. En effet, on ne peut ignorer que le moment pédagogique, cette rencontre concrète avec l'élève, est, avant toute analyse, la rencontre de deux corps en mouvement. Tout moment spécifié, tout vécu, présuppose un corps et le moment pédagogique n'y fait pas exception, bien que les auteurs s'étant penchés sur la question fassent bel et bien exception (Pujade-Renaud, 2005). L'attitude suppose, pour sa part, quelque chose de plus construit, incluant une composante psychologique. L'attitude renvoie ainsi à une manière d'être fondée à la fois sur une perception de la situation et sur une expérience.

Puisque le geste existe à peine dans la littérature pédagogique, nous allons interroger d'autres disciplines et voir comment le concept de geste y a été développé. En musique, le geste est conceptualisé comme outil de composition. On y retrouve la tension socio-historique entre le geste concret et la figure. En théâtre, le geste est étudié dans le cadre de la formation des acteurs. On y retrouve le mouvement concret, comme action physique, la rencontre de l'autre par le geste.

3.3.1. Geste et figure

Certains compositeurs de musique savante ont utilisé, au cours des 30 dernières années, les concepts de figure et de geste. Ces concepts prennent plusieurs significations selon les compositeurs et leurs intérêts. De façon générale, ces concepts semblent permettre le développement des multiples dimensions du matériau sonore, et même la possibilité de développer ce matériau sur plusieurs niveaux, sans pour autant rompre le lien avec la perception de l'auditeur. Ce lien entre forme et perception fait que ces réflexions, même si elles concernent l'élaboration abstraite de l'écriture musicale, fournissent des pistes sur ce que le geste peut être en tant que concept et sur ce qu'il peut signifier dans un cadre plus général. Par ailleurs, Denis Smalley (1986) a intégré le geste à son analyse de la perception de la

musique acousmatique. Ce faisant, il apporte un éclairage très intéressant sur la relation entre geste et perception qui rejoint davantage, comme on le verra, la présente recherche.

Franco Donatoni fait la différence entre geste et figure selon notre attitude face à un objet sonore, c'est-à-dire un court extrait musical étant spontanément perçu comme une forme complète : « Le considérer comme geste, c'est le prendre pour ce qu'il est » (Donatoni, 1986, p. 89). Ceci correspond, en allemand, à la notion statique de *Gestalt* (forme), plutôt que la notion dynamique de *Gestaltung* (formation). Cette dernière correspond à considérer l'objet comme une figure, c'est-à-dire à « envisager sa disponibilité à devenir quelque chose d'autre que lui-même, à engendrer un autre geste » (Ibid.). En fait l'idée de *Gestalt* fait référence à une forme perçue comme structurée, complète et prenant sens pour nous. L'articulation entre geste et figure se trouve ainsi, à un premier niveau, dans l'intention. Pour faire le lien avec le moment pédagogique, on peut dire que de considérer le moment pédagogique dans un moment spécifié, c'est le considérer comme un geste. Considérer son devenir, sa formation socio-historique, c'est le considérer comme une figure.

Pour Brian Ferneyhough (1987), en revanche, « le geste signifie, pour une majeure partie, en référence à des hiérarchies spécifiques de systèmes et de conventions symboliques » (p. 128). Pour utiliser le geste de manière renouvelable et créative, la figure devient alors un regard sur les éléments qui composent ce geste. Le geste est pris tel quel dans son contexte particulier, mais les éléments qui le composent sont perçus en fonction de leur capacité à se transformer de manière autonome et ainsi transfigurer le geste par les lignes de forces que ces éléments mettent alors en évidence.

L'idée de la figure se situe pour moi exactement à l'intersection du geste défini, concrètement perceptible, et l'estimation de sa « masse critique », son instabilité énergétique.

Ferneyhough, 1987, p. 131

La vision de Ferneyhough est fondamentalement la même que celle de Donatoni, mais sa vision est plus précise, son analyse plus ciselée. Le geste est tel qu'il est perçu, tel qu'il nous apparaît. La signification qu'il prend pour moi, en revanche, est indissociable de mon

moment socio-historique mais il est tout de même évident que certains gestes sont mieux codés que d'autres dans notre culture. Par exemple, la signification d'un élève qui lève la main en classe est évidente pour tous. Néanmoins, je peux raffiner mon analyse et, selon le moment, je peux y voir un élève qui lève la main pour la première fois depuis six mois ou un élève qui lève la main pour me narguer. Ce qui compte, c'est que mon analyse va me révéler le potentiel de la situation, les lignes de forces qui se dessinent. La figure se trouve ainsi à être, à un second niveau, l'articulation entre le geste concrètement perçu et le potentiel que je conçois de cette situation.

Denis Smalley se fonde, pour sa part, sur l'origine du geste, c'est-à-dire sur sa nature physique. Un geste, « c'est la trajectoire d'un mouvement énergétique » (Smalley, 1999). Le geste est pris ici, bien sûr, en tant que source des événements sonores : frapper un tambour, frotter un archet, mais aussi le bruit du vent et de la pluie. Cette correspondance, dans notre expérience, entre ces mouvements énergétiques et les sons qui y sont associés, induit une relation particulière au son.

Que ce soit du point de vue de l'agent [qui produit le son] ou de celui de l'auditeur qui observe, le déroulement du geste musical est tactile et visuel aussi bien qu'auditif. On peut même dire qu'il est proprioceptif, c'est-à-dire qu'il relève du jeu musculaire de tension/relaxation, effort/résistance. En ce sens, la production du son est reliée plus globalement à l'expérience psychologique et sensori-motrice.

Smalley, 1999.

Ainsi, s'il est simple d'associer un geste à un type de son ou de sonorité, il va être également « naturel » pour un auditeur d'associer intuitivement un son à un type de geste, même s'il est incapable de comprendre l'origine de ce son. C'est-à-dire que même en entendant un son de nature électronique, n'étant pas ainsi le résultat d'un quelconque geste physique, l'auditeur va reconnaître, dans ce son, des traces ou des vestiges d'un mouvement énergétique connu. De plus, cette reconnaissance ne sera pas le fait d'une inférence intellectuelle mais d'un vécu ressenti aux niveaux cognitif, affectif et sensori-moteur.

Après avoir examiné comment la perception du geste peut aider l'analyse de la situation en lui juxtaposant le concept de figure et après avoir constaté que les seuls vestiges du geste peuvent aussi suffire à créer un contact vivant, soit cognitif, affectif et sensori-moteur, avec son expérience, il sera maintenant question de la relation entre le geste que l'on pose et cette vie intérieure qui nous habite et que l'on habite.

3.3.2. Geste et impulsion

Journal de pratique (septembre 2005)

[J'ai gardé à la récréation un élève qui a refusé de faire son travail et qui a eu des paroles un peu menaçantes envers une autre élève. Son attitude m'a fait réagir d'une manière abrupte et sévère. Cet extrait se situe vers la fin de la récréation et l'élève n'a pas encore démordu de sa position]

Je suis assez tendu, pas vraiment stressé mais plutôt rigide. Je commence à avoir l'impression que ça n'ira nulle part. Puis, tout d'un coup, j'arrête, je prends du recul, je relâche mon intention. Et là, ma vision de cet élève s'en retrouve transformée. Je ne vois plus un élève qui se braque, mais un élève démuné. Je sens un mouvement en moi, qui part de mon ventre, et je me relâche, mais je demeure solide et déterminé dans ma démarche. Je lui parle alors ainsi : « Mais, dis-moi, vraiment, je ne comprends pas. Comment ça se fait que tu préfères rater complètement ta récréation plutôt que d'écrire deux mots ? Je te jures, je ne comprends vraiment pas, il y a sûrement une raison, je veux dire, qu'est-ce qu'il y a de si pire à écrire deux mots, que ça vaut la peine de te faire tanner par un prof et rater toute ta récréation ? J'aimerais vraiment comprendre, on dirait que quelque chose m'échappe. » Et là, il se met à me parler ...

Dans ce court récit de pratique, je suis d'abord incapable de percevoir la figure, le potentiel de la situation. Je suis bloqué. Mais lorsque je laisse mon attention flotter un peu, sans l'intention qui me rend rigide, alors ma perception change. Comme si, pour voir la figure, il faut effectivement voir d'abord le geste au travers de l'*epochè* : je dois suspendre mon intention de le convaincre pour me laisser la possibilité de le percevoir autrement. Sauf que je ne « vois » pas la figure. Il n'y a pas de compréhension rationnelle ni de conceptualisation. Il n'y a qu'une impression. Ma compréhension de la situation est ressentie, je n'ai même pas de mot à ce moment pour la décrire. Mais vient ce mouvement intérieur duquel

émerge mon geste pédagogique. Que se passe-t-il exactement ? Comment s'articule ce réfléchissement dans l'action avec le geste que je pose ensuite ?

La réponse semble se trouver dans la manière dont le geste a été réfléchi dans le cadre de la formation d'acteurs. Même si les liens possibles entre l'acte d'enseigner et de jouer sur une scène sont tentants, et même si le jeu dramatique en lui-même est formateur et conscientisant (Boal, 1975, 1982. Moreno, 1965, 1972. Nolin, 2003), l'objectif, ici, est d'explorer la nature du geste en tant qu'action physique, ce geste concrètement perceptible. Pour Stanislavski, l'essentiel est d'être en contact avec la vie intérieure en soi, être « en conversation » avec soi-même, et chercher à atteindre la vie intérieure en l'autre. « Toute démonstration extérieure est conventionnelle et sans intérêt si elle n'a pas une raison intérieure [...] L'expérience intérieure vient en premier, puis elle revêt une forme extérieure » (Stanislavski, 1958, p. 152). Il s'agit d'habiter son corps dans son intention, à partir de sa mémoire affective, cette dernière étant liée à la sensorialité. On parle alors d'un geste habité.

La mémoire affective, ou mémoire concrète, joue un rôle de premier plan dans cette approche. Il s'agit d'une mémoire qui ne s'active pas de manière volontaire, du moins pas directement. Cette mémoire demande un détour par la sensorialité. C'est le type de mémoire éveillée par une odeur, un son, un goût, qui nous replonge dans un souvenir, nous le fait revivre. C'est ce qui conduit à ce que Vermersch (2003) nomme « l'évocation » et dont il sera question dans le chapitre méthodologique. Ce qui fait la puissance de cette mémoire est qu'elle a le potentiel de redonner l'expérience complète, y compris les émotions. Ce qui la rend difficile à manipuler, c'est qu'on ne peut pas choisir la manière dont cette expérience se redonne non plus. Par exemple, je peux me souvenir d'un moment très important pour moi et même le revivre, mais n'avoir, comme composant visuel, que l'image du verre d'eau qui était devant moi ! Pour le comédien, ce travail vise à pouvoir se redonner, lorsqu'il joue, une expérience intérieure réelle pour que son jeu d'acteur soit « vrai ».

Grotowski, qui a prolongé les recherches de Stanislavski, apporte une précision intéressante : pour que le geste provienne de l'intérieur, ce qu'il nomme alors une action physique, il doit être précédé de l'impulsion.

Là gît le secret de quelque chose de très difficile à saisir parce que l'impulsion est une réaction qui commence derrière la peau et qui est visible seulement quand elle est devenue une petite action. L'impulsion est tellement complexe qu'on ne peut pas dire qu'elle soit du domaine uniquement corporel.

Grotowski, cité par Richards, 1995, p. 154

L'impulsion serait ainsi l'articulation entre la raison intérieure et le geste habité. Mais comme l'impulsion est fugace, on peut facilement la manquer, ce qui fait que l'expérience intérieure demeurera intérieure. On peut facilement l'échapper aussi, ce qui fait que le geste demeurera superficiel. Mais cette articulation est effectivement le lieu d'une synergie complexe, comme si l'intention, la mémoire affective, l'émotion, le moment socio-historique et le geste trouvaient un lieu de rencontre au sein de l'impulsion. « Pour Grotowski, le travail sur les actions physiques était un outil pour trouver ce "quelque chose" dans lequel se trouvait une découverte personnelle propre à celui qui agit » (Richards, 1995, p. 130). L'enjeu est une découverte pour soi dans un contexte qui permette de la partager pour l'autre de par son action. Mais l'enjeu est peut-être même de contacter une vitalité intérieure : « le travail sur les actions physiques est seulement la porte pour entrer dans le courant vivant des impulsions » (Ibid. p. 166). Il existe une vie intérieure dont le mouvement peut être canalisé dans ses actions, ce qui permet non seulement d'habiter son geste de manière ajustée à son intention, mais, surtout, de rejoindre l'autre.

3.4. La conscientisation : du geste au sentiment

Cet espace aussi fragile que puissant de l'impulsion peut être considéré comme une articulation du geste et du sentiment. Retrouver le sentiment duquel va émerger le geste habité. Mais qu'en est-il du chemin inverse : conscientiser son geste jusqu'à la découverte du sentiment ? Contrairement au comédien qui prépare son rôle, l'enseignant peut bien préparer son cours mais pas les élèves eux-mêmes. Et chaque répétition est une première ! Cette

question nous ramène donc dans l'analyse de pratique. Maintenant que nous nous situons dans un cadre pédagogique, dans un moment pédagogique même, et que nous comprenons mieux la nature du geste, que signifie alors conscientiser le geste pédagogique ? Cette question mène aux fondements épistémologiques de la recherche.

3.4.1. La conscience comme processus pratique

Je me pose la question suivante : « Suis-je conscient en ce moment d'avoir un chandail ? » Alors mon attention se porte sur le contact de ce chandail sur ma peau, est-ce que je sens ce contact partout sous mon chandail ? Ce chandail a-t-il une odeur ? Quelle est sa couleur ? Sa texture ? Fait-il du bruit ? Quelle en est la sensation ? Et petit à petit, je deviens de plus en plus conscient de porter ce chandail. Je suis corporellement présent à la globalité de ce chandail sur moi, à tous les lieux de ma peau qu'il serre, touche, effleure. On peut dire que j'habite ce chandail. Maintenant, je me pose la question : « Est-ce que je sens mon coeur battre ? » Et je pose mon attention sur mon coeur et son battement devient lui-aussi présent à ma conscience. Je sens sa force, son rayonnement, sa vitesse.

De ce petit exercice se dégage la manière dont je veux aborder la question de la conscience. Tout d'abord, la conscience dont il est ici question est de nature pratique et procédurale bien plus qu'existentielle, politique, sociale ou métaphysique. Il s'agit ensuite d'un processus qui se nourrit de lui-même. Poser la question de la conscience c'est à peu près inévitablement devenir plus conscient d'une certaine manière. C'est, au minimum, rediriger son attention. C'est le sens de l'approche éactive de Francisco Varela dont il sera bientôt question. Cette conscientisation devient automatiquement un nouveau point de référence pour la conscience et un nouveau point de départ pour la conscientisation. Ensuite, les sens sont tous interpellés à différents degrés et participent à ma conscience. Finalement, tout ce qui est vécu sur le plan de la conscience directe n'est pas conscientisé sur le plan de la conscience réflexive (Vermersch, 2003, p. 80). Il semble fort probable en effet que mon coeur battait avant que je ne me pose la question et que j'en devienne réflexivement conscient !

Notons finalement que la conscience, comme les sens qui la nourrissent, peut être aiguisée d'une multitude de manières. Le musicien et le chasseur ont tous deux une écoute entraînée qui les amène à entendre différemment mais aussi plus précisément. Le psychanalyste et le pédagogue ont également une capacité différente mais entraînée à provoquer et détecter la prise de conscience chez l'autre. La capacité à prendre conscience, à conscientiser est elle aussi une faculté innée qui peut être développée et raffinée jusqu'à devenir une spécialisation.

En effet, comme le soulève souvent Varela, il ne suffit pas de faire une expérience pour devenir expert dans la capacité à observer et à analyser l'expérience. Il n'est pas facile de suivre la dynamique expérientielle dans tous les détails d'un état évolutif. Pour l'étudier, il faut des sujets extrêmement compétents dans l'accès à l'analyse de l'expérience subjective et dans la description qu'ils peuvent en faire [...]

Leão, 2003, p. 136

Il y a donc deux voies sur lesquelles il faudra avancer. Il y a d'abord la capacité à accéder à l'expérience de manière significative, de manière à favoriser la conscientisation. Il y a ensuite la capacité à accéder à son expérience de conscientisation de manière à en favoriser la conduite. Cette deuxième voie n'est pas banale puisqu'elle demande de conscientiser la conscientisation. Ceci demande à la fois engagement, entraînement et persévérance. Dans le contexte du praticien réflexif, on peut même parler d'un mode de vie. Perrenoud parle en ce sens d'une posture :

Il faut distinguer la posture réflexive du professionnel de la réflexion épisodique de chacun sur ce qu'il fait. [...] il faut que cette posture devienne quasi permanente, s'inscrive dans un rapport analytique à l'action qui devienne relativement indépendant des obstacles rencontrés ou des déceptions. Une pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un *habitus*. Sa réalité ne se mesure non au discours ou aux intentions, mais à la place, à la nature et aux conséquences de la réflexion dans l'exercice quotidien du métier, en situation de crise ou d'échec comme en vitesse de croisière.

Perrenoud, 2001, pp. 14-15

Ce que Perrenoud suggère, c'est que avant même de pouvoir nommer ou distinguer de quel mode de réflexion il sera question, le praticien doit y engager sa manière de penser son tra-

vail et sans doute même sa vie. Le praticien réflexif n'est pas nécessairement celui qui pense sa pratique mais plutôt celui qui aménage un espace de réflexion au sein de sa pratique. Celui dont la pratique réflexive ne peut être séparée de sa pratique effective, bien qu'on puisse évidemment distinguer ces deux niveaux d'agir.

Mais cet engagement, cet aménagement, doit faire place à une pratique concrète, à une réelle pratique réflexive. Quelle approche de conscientisation mettre alors en oeuvre ? Et quels seront les mécanismes mis en jeu ?

3.4.2. La présence en tant qu'acte de conscience

Cet engagement à adopter une posture réflexive va, d'une manière ou d'une autre, se traduire par une présence accrue à son vécu. La présence est un aspect qui touche à la fois la conscience et l'engagement. Être présent à soi, à l'autre, à la situation, signifie faire l'effort d'être plus conscient de ce qui se vit. La présence est porteuse d'une exigence : « dans la présence, je mets ce que je vis à l'épreuve pour m'assurer que j'existe. C'est la qualité de mon expérience vécue à ce moment et en ce lieu, dans cet environnement avec les autres, que j'interroge » (Honoré, 1992, p. 112). Cette interrogation que pose la présence ne va pas de soi. En éprouvant la situation, c'est moi-même que je mets à l'épreuve et je n'ai aucune garantie que je suis en mesure de soutenir cette épreuve. Mais interroger sa qualité de présence implique également d'être plus conscient de la situation. Comment, en effet, être plus présent sinon en étant plus conscient ? À la limite, le simple fait de poser la question peut me rendre plus conscient de mon « manque » de présence. Mais que peut-on dire des processus de conscientisation qui sont à la base de cette présence ? L'approche énaïve de Varela offre un terrain de réflexion complémentaire à celui de la présence et propice à la conscientisation du geste pédagogique.

Pour bien saisir l'approche développée par Varela, commençons avec un exemple banal : Je marche dans la rue, me rendant à mon travail. Soudainement, je prends conscience que je n'ai pas mon portefeuille dans ma poche. Je me raidis, ralentis mon pas et m'arrête. Je

passe alors en mémoire les derniers instants où je l'ai tenu dans mes mains, etc. Ce qui se passe ici, Varela (1996) le nomme « microrupture ». J'habite d'abord un « micromonde » bien connu de moi, la marche qui me sépare de mon travail, et j'habite alors une « micro-identité » qui constitue un ensemble de savoirs-faire et de manières d'être qui sont habituellement mobilisées dans cette situation. Lors d'une microrupture, nous en vivons des centaines chaque jour, se joue alors une intense activité neuronale qui se stabilise sur un schème sensori-moteur : la micro-identité qui nous semble la mieux adaptée au micromonde que nous percevons. « Et ce sont les ruptures, les charnières qui articulent les micromondes, qui sont la source de l'autonomie et de la créativité dans la cognition vivante. Il faut donc examiner ce sens commun sur une micro-échelle, car c'est pendant les ruptures que la naissance du concret a lieu » (Varela, 1996, p. 28).

Varela définit donc l'approche éactive de la cognition selon ces deux propositions corrélées : « 1- la perception consiste en actions guidées par la perception ; 2- les structures cognitives émergent des schémas sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception » (Varela, 1996, p. 29). Varela situe ainsi la cognition comme un processus incarné. La conscience d'une situation passe par une interaction entre ce que les sens perçoivent et des schémas sensori-moteurs, c'est-à-dire des façons de faire et d'être que j'ai apprises et qui sont imprégnées dans mon système nerveux. Varela définit ainsi la nature virtuelle de soi qui tient au fait que ce que nous percevons comme étant « soi-même » est une multitude de micro-identités récurrentes jamais présentes toutes à la fois. Lorsqu'au chapitre 2 je me reconnais quatre co-identités d'enseignant (prof-clown, prof-savant, prof-police et prof-expert), on pourrait maintenant dire que je me reconnais quatre micro-identités. Celles-ci correspondent effectivement à des schémas élaborés préalablement, tout en étant le fruit de ma perception des élèves *in situ*,

Comme c'est le cas à propos des actions éducatives, Varela soulève que la plupart de nos actions éthiques sont le fruit d'une aptitude « à faire face immédiatement aux événements » (Varela, 1996, p. 18). Ainsi, être présent, c'est se donner la possibilité de faire varier notre perception de la situation et ainsi de se donner la possibilité de « choisir » une micro-identi-

té plutôt que de prendre celle qui apparaît spontanément. C'est ce qui se passe dans le cas du récit de pratique qui ouvre la section 3.3.2 sur le geste et l'impulsion. Au début, je suis rigide, pris au piège, en quelque sorte, de ma micro-identité, cette dernière oriente mon attention et filtre ma perception en accord avec ma conception de ce micro-monde. Puis, ce mouvement de recul de ma part, accompagné de cette suspension de mon intention, permet une micro-rupture, une mise à jour de ma perception de la situation et un nouveau micro-monde m'apparaît, de même qu'une nouvelle micro-identité.

La mise en relation de l'approche énaïve et du moment socio-historique apporte également un éclairage très intéressant de part et d'autre. Dans les deux cas, notre perception nous renvoie, sans nous demander notre avis, à nos schèmes connus, qu'ils soient sensori-moteurs ou bien socio-historiques, et conditionnent, du même coup, notre perception. Un moment socio-historique n'est-il pas vécu de la même manière qu'une micro-identité ? La perception d'un micro-monde est-il vécu différemment d'une définition de la situation ? Si le moment socio-historique favorise la prise de conscience de nos institutions, l'approche énaïve favorise la prise de conscience des actes au niveau psycho-phénoménologique, invite à être plus conscient du rapport entre ses perceptions et l'émergence de nos micro-identités. Être plus près, en somme, de ses sens.

3.4.3. Sens, sensible et senti

*L'enracinement de la conscience dans le sentir
nous permet d'expliquer le sentiment de soi*

Antonio Damasio

Pour Antonio Damasio, la relation existant entre corps et conscience va plus loin encore que chez Varela : « La conscience prend naissance dans un sentiment » (Damasio, 1999, p. 311). Damasio explique ceci par le fait que les structures cérébrales les plus étroitement liées à la conscience « sont toutes chargées de traiter diverses informations en provenance du corps, du milieu interne comme de l'appareil musculo-squelettique. Or, ces structures fonctionnent toutes avec le vocabulaire non-verbal du sentir » (Ibid. p. 312). La proposi-

tion de Varela nous amène à lier conscience et perception, mais il est aisé d'entendre en cela, de manière implicite, qu'il s'agit de nos perceptions qui sont tournées vers l'extérieur. On pense spontanément aux cinq sens. La proposition de Damasio nous invite explicitement à investir le niveau du sentir, de la conscience externe à la conscience interne. Il insiste même sur l'aspect contre-intuitif de cette démarche : « Nous utilisons parfois notre esprit, non pour découvrir des faits mais pour les cacher. [...] L'une des choses que l'écran cache le plus efficacement, c'est le corps, notre propre corps, par quoi j'entends ses dedans, ses intérieurs » (Ibid. p. 32).

Korzybski (1933) affirme pour sa part, dans le cadre de la sémantique générale, que toute compréhension repose ultimement sur le niveau « neuro-psycho-logique » (Korzybski, 1933, Traduction Libre), c'est-à-dire un niveau de non séparation du système neurologique, des affects et de la pensée. L'exemple qu'il fournit à ce propos est le suivant : si je tente de définir un quelconque mot, je devrai, pour ce faire, utiliser d'autres mots et, tôt ou tard, je vais en venir à tourner en rond, autour de références circulaires, puisque le sens réel de tout mot repose dans l'expérience d'une réalité neuro-psycho-logique qui ne peut être nommée. En fait, ce que Korzybski affirme, c'est que le senti, qu'il soit lié au système nerveux ou à une émotion, n'est pas un succédané de compréhension mais plutôt indispensable à toute réelle compréhension.

Voici un exemple où, comme enseignant, un senti s'impose au point de devenir un sentiment et fait pour moi sens, sans pour autant que je puisse y mettre des mots :

Journal de pratique (novembre 2003)

Les élèves entrent dans la classe et avant même que quiconque ait dit un seul mot, je me rends compte que le cours que j'ai préparé à leur intention va être un *flop* monumental. Sur le coup, je me demande comment j'ai pu penser que ça allait fonctionner et je me trouve vraiment poche. Avec un peu de recul, je me demande plutôt comment j'ai pu savoir, et avec autant de certitude, que ça ne fonctionnerait pas ? J'ai vécu ce type de situation plus d'une fois et je ne me suis jamais trompé. C'est-à-dire qu'à chaque fois que j'ai eu cette sorte de sentiment et que j'ai décidé d'aller tout de même de l'avant avec mon idée, j'ai toujours rencontré les difficultés pressenties. J'en ai d'ailleurs discuté avec un

collègue qui enseigne lui-aussi la musique et y reconnaissait sa propre expérience.

Quand, dans cet exemple, « je me rends compte », c'est qu'il y a là un sentiment (je me sens décalé, inadéquat) qui me permet de décoder la situation, d'en faire du sens (le cours que j'ai préparé ne fonctionnera pas). Mais je n'ai pas de mot, seulement une sensation, un ressenti corporel. Le sentiment naît du ressenti et contient le sens. Mais encore faut-il que je sois d'abord présent à ce qui se passe alors en moi !

Ceci nous amène à aborder le sentiment, mais prenons d'abord le temps de faire le point sur le chemin parcouru depuis le premier chapitre pour expliciter la posture épistémologique propre à cette recherche. Prenant comme point de départ l'analyse de pratique, c'est d'entrée de jeu que l'expérience concrète de la pratique éducative a été ciblée comme source de conceptualisation. De plus, la pratique a été considérée inséparable, pour le praticien, de la question du sens de ses actions. Mais, déjà avec la psycho-phénoménologie, un angle particulier est donné pour poser le regard sur cette expérience. Il s'agit de l'expérience vécue, telle qu'elle apparaît aux sens de celui qui la vit, on suspend pour cela le sens au profit des sens. Puis, pour percevoir ces actes à l'extérieur, cela implique des actes à l'intérieur, actes de conscience, actes cognitifs. Pour percevoir ces actes intérieurs, la perception se tourne également vers l'intérieur. Ce qui est alors perçu à l'intérieur de soi, c'est un mode d'appréhension du réel qui ne se fonde plus seulement sur un raisonnement logique, mais également sur une prise directe d'un senti. Et ce senti se trouve être non seulement à la base de toute compréhension mais une condition de toute compréhension.

3.4.4. Le sentiment

À mesure qu'on explore la conscience, le sentiment prend de plus en plus de place, jusqu'à être le point de départ de la conscience elle-même. Le sentiment semble également indissociable du senti et donc des sens, mais aussi du sens. On pourrait peut-être tenir des propos analogues au sujet des émotions. On distingue néanmoins le sentiment de l'émotion par la durée et surtout la persistance du premier. En d'autres mots, si les deux sont ressentis

intérieurement et si on leur attache tous deux un sens, ils ne sont pas de même nature. Si on suit la distinction élaborée par Ricoeur (1980), l'émotion est un mouvement (*motion*) que l'on reconnaît comme une mêmeité (*idem*). C'est-à-dire qu'on reconnaît l'émotion surtout en ce qu'elle a ou ce qu'elle apporte de différent. Par contre, le sentiment peut non seulement persister dans le temps mais, de ce fait, évoluer, changer. Alors, on le reconnaît comme une ipséité : malgré qu'il change, c'est le même sentiment. Ce sentiment va ainsi même participer à un « renforcement du soi » (Ricoeur, 1980), sa propre identité se trouvant renforcée par la reconnaissance de ce sentiment. Cette conception va d'ailleurs dans le même sens que celle de Damasio (1999) qui parle d'un sentiment même de soi enraciné dans le sentir.

Vincent de Gaulejac parle également de « méta-sentiment » :

une chaîne associative d'éléments disparates, réels et/ou fantasmatiques, qui sont reliés les uns aux autres dans un ensemble. Cet ensemble est constitutif du sentiment.

de Gaulejac, 1996, p. 62

Le sentiment se trouve à être une construction identitaire complexe et multidimensionnelle basée à la fois sur de l'objectif et du subjectif. Par exemple, l'élève qui réussit à jouer sa pièce est un fait objectif. Le sentiment qui en résulte pour moi d'être un bon enseignant ou d'avoir pu faire mieux est subjectif. Les deux peuvent jouer un rôle dans la construction de mon sentiment d'éduquer. La relation que j'ai avec mon chien peut aussi y jouer un rôle, pour peu que j'associe, par exemple, un moment où j'ai obtenu l'attention de mon chien turbulent et un moment où j'ai obtenu celle d'une classe turbulente ! Ceci pour démontrer à quel point le critère est avant tout privé : cette expérience participe-t-elle à ce sentiment que je ressens et que je reconnais comme celui d'éduquer ?

Du point de vue étymologique, sentiment et sentir ont la même racine latine : *sentire* « percevoir par les sens ou par l'intelligence » (Rey, 2000, p. 3464). En même temps, le mot sens tire son origine du latin *sensus* :

désigne en général l'action de sentir, de percevoir, d'où de nombreuses acceptations : « perception par les sens », « sentiment », dans le domaine intellectuel « manière de voir », « faculté de penser, de comprendre »

Rey, 2000, p. 3458

L'origine de ces mots semble bien être inextricable autant dans notre expérience que dans leur étymologie, en particulier si on considère l'héritage polysémique de *sensus*. C'est pourquoi, plutôt que de chercher à définir le sentiment d'éduquer, la présente recherche va plutôt chercher à comprendre son articulation avec le geste pédagogique, à l'intérieur du moment pédagogique.

3.5. La conscientisation : du sentiment au geste

Comme il a été dit auparavant, le geste peut être abordé selon deux mouvements : le geste comme voie d'accès à l'intériorité, le geste comme voie d'accès à la situation dans sa globalité. À la suite de cette théorisation qui nous a mené du geste au sentiment, voici maintenant la théorisation qui nous mène du sentiment au geste. Ceci est une composante essentielle de l'articulation du geste avec le sentiment, mais aussi une condition pour que la recherche puisse effectivement interpeller la pratique et non seulement l'analyser.

3.5.1. Abstraction réfléchissante

Après avoir élaboré une conception de la conscience enracinée dans le corps et accessible par les sens, dans un souci de demeurer proche des enjeux liés à la pratique, il a été possible de préciser la nature du sentiment de même que ses divers rapports avec le sens et le sensible. Cette section mettra en évidence les processus de prise de conscience qui prennent racine dans l'expérience. C'est ce que Piaget (1974a, 1977a, 1977b) a nommé « l'abstraction réfléchissante ».

Jean Piaget, dans l'élaboration de son modèle de la prise de conscience, fait ressortir deux éléments importants, à savoir que

l'action constitue une connaissance (un « savoir faire ») autonome, dont la conceptualisation ne s'effectue que par prises de conscience ultérieures ; et que celles-ci procèdent selon une loi de succession conduisant de la périphérie au centre, c'est-à-dire partant des zones d'accommodation à l'objet pour aboutir aux coordinations internes des actions.

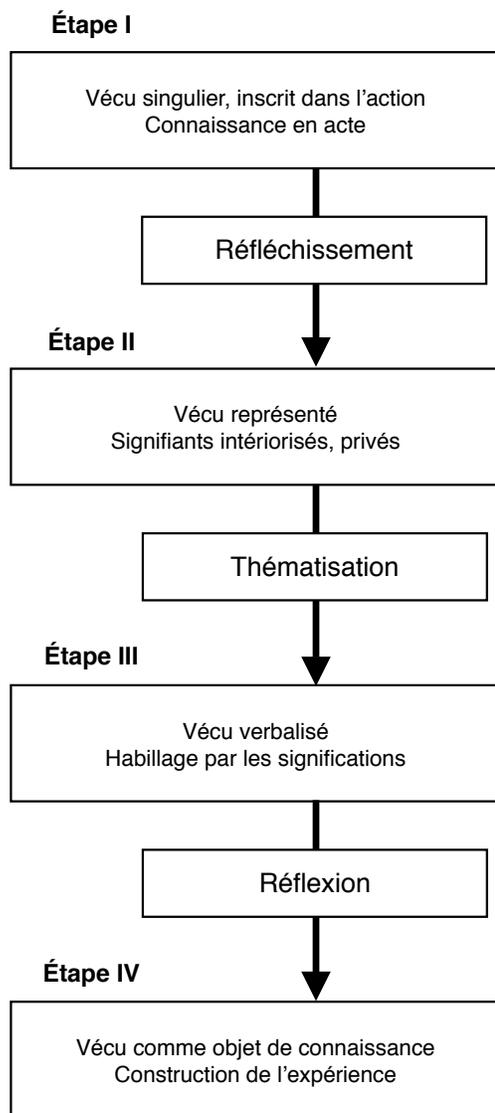
Piaget, 1974b, pp. 231-232

Ainsi, il y a, d'une part, l'action qui est de nature procédurale et qui est guidée par la perception. D'autre part, il y a le système des implications signifiantes (Ibid. p. 241) par lesquels se déterminent les raisons qui mènent à la signification. Or, ce processus de compréhension se situe nécessairement dans un monde de relations possibles : « le monde des « raisons » s'élargit sur les possibles et déborde ainsi le réel » (Ibid. p. 242). La compréhension est ainsi vue comme un authentique processus de création ou, « un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan » (Vermersch, 2003, p. 81). Analyser sa pratique serait donc, en quelque sorte, « s'inventer » sa pratique.

Ceci se joue au travers d'interactions continues, pour chaque palier de conscientisation, entre des finalités plus ou moins conscientes et des relations équilibrantes ouvertes sur l'avenir (Piaget, 1974b, p. 246). Mais cet avenir se trouve à être une représentation reposant sur l'équilibre des nouveaux acquis qui devra laisser place à un nouvel équilibre à mesure que le sujet se rapproche de ses finalités, finalités que le sujet doit préciser pour pouvoir s'en approcher. C'est pourquoi Piaget parle d'une téléonomie de nature causale (Ibid.), par opposition à une téléologie dont les finalités sont clairement pré-déterminées. Dans une téléonomie, le sens (*telos*) se nomme par une cohérence interne, tandis que dans une téléologie, le sens se dit (*logos*), s'énonce selon une logique.

À ce sujet, Piaget note que ce passage de la périphérie vers le centre s'accompagne presque toujours d'une négligence des aspects négatifs du problème en faveur des aspects positifs, ceci dans une perspective logique. Autrement dit, l'abstraction réfléchissante, ou la prise de conscience du sujet de ses coordinations internes, implique, entre autres, de mieux en mieux cerner les écarts de la situation initiale qu'il faut opérer pour se rapprocher du but visé, plutôt que de viser un but sans égard à la perte de l'état initial.

Figure 1 : Modélisation des étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget
(Vermersch, 2003, p. 80)



Vermersch (2003) fait clairement ressortir trois étapes qui composent ce passage du pré-réfléchi au réfléchi. Pour chaque étape, on distingue les actes - les rectangles plus petits et les caractères plus grands - et les produits de ces actes - les rectangles plus grands et les caractères plus petits. Le premier acte est le réfléchissement qui consiste à faire passer au plan de la représentation (étape II) un vécu qui n'était qu'agi (étape I). « Mais la façon dont il existe, au plan de la représentation, est déterminée par le codage sensoriel dans lequel le sujet traduit le vécu » (Vermersch, 2003, p. 82). On trouve ici un point commun avec Damasio (1999) à propos de l'enracinement sensoriel de la conscience. La représentation, à ce stade-ci, n'existe pas nécessairement au travers de codages visuels ou langagiers mais est davantage liée aux sens et au senti.

La mise en mots, dont le produit du réfléchissement (étape II) est le point de départ, conduit à une nouvelle étape de conceptualisation (étape III). Partant de là, le sujet peut alors effectuer le troisième acte : l'abstraction réfléchie, c'est-à-dire réfléchir sur le contenu de cette représentation (étape III), pour faire de son vécu un objet de connaissance et construire son expérience (étape IV). Vermersch note, à propos de l'abstraction réfléchie, que « sa valeur repose sur la qualité de la carte initialement élaborée à partir du terrain (vécu) » (Vermersch, 2003, p. 84). On peut donc penser

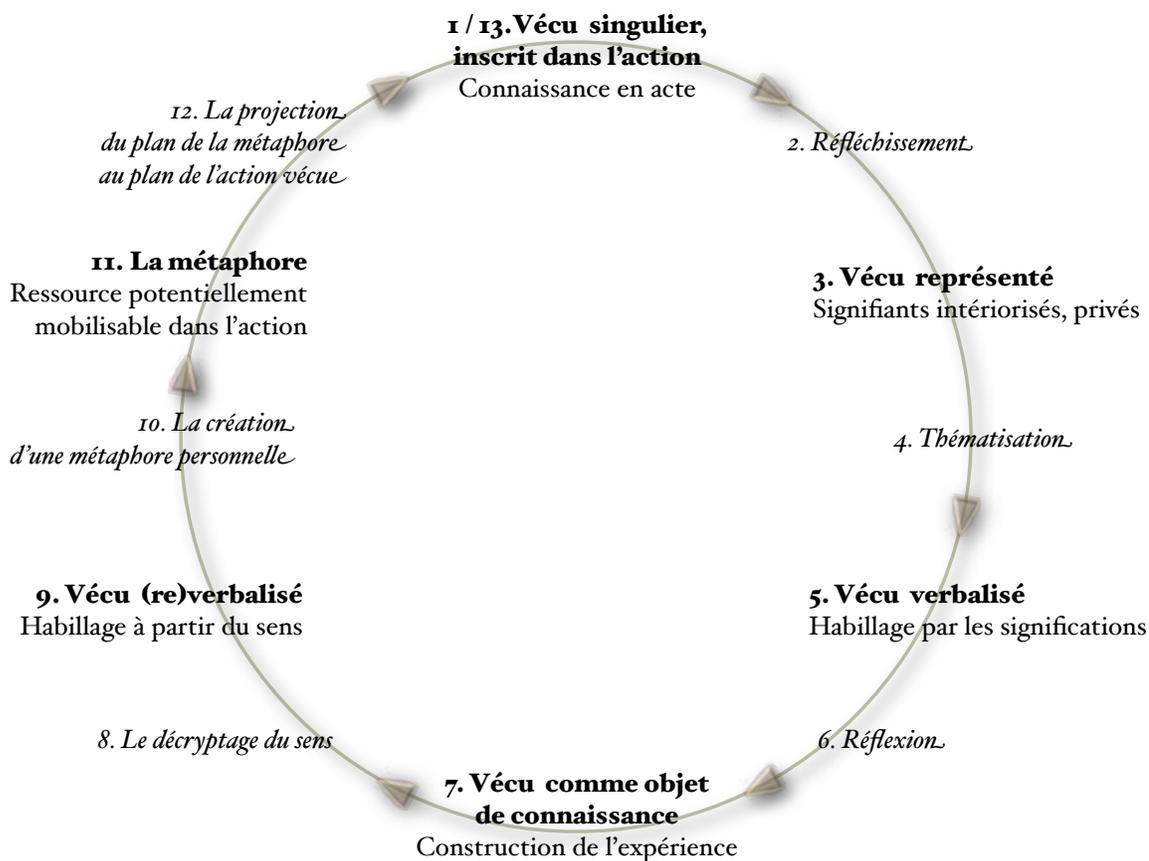
que la qualité de notre présence à ce vécu puisse jouer un rôle important dans l'élaboration de cette carte, c'est-à-dire le réfléchissement.

3.5.2. Vers un réfléchissement dans l'action

Un point important me semble souvent négligé à ce sujet. Le praticien qui se trouve en pleine action, comme c'est généralement le cas du pédagogue, va très rarement thématiser et encore moins réfléchir dans son action. Même le praticien formé à réfléchir dans l'action ne peut le faire qu'à l'intérieur de certaines limites liées au fait que réfléchir prend du temps. Il semble donc que c'est bien plus souvent le réfléchissement qui guide l'action du praticien. Le réfléchissement est le premier niveau de contact avec son vécu et correspond à l'interaction entre perception et schème sensori-moteur qui, dans l'action, guide notre conduite par la mise en place de micro-identités (Varela, 1996). À ce niveau, le sentiment pourrait être considéré comme une prise d'information sur ce processus qui se déroule presque complètement sous le seuil de la conscience réflexive. Alors, comment élaborer le processus de prise de conscience pour accompagner le praticien au niveau du « réfléchissement dans l'action » (Legault, 2006) ?

En prenant pour point de départ la modélisation de l'abstraction réfléchissante de Piaget telle qu'élaborée par Vermersch (2003) et en intégrant les travaux de Faingold (1997, 2002), Maurice Legault a modélisé ce « retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi » (Legault, 2005). Cette modélisation vise à décrire les étapes pour amener plus loin le produit de l'abstraction réfléchie jusqu'à un « aboutissement du processus réflexif dans des vécus singuliers » (Legault, 2005, p. 51). Ces étapes qui suivent l'abstraction réfléchie sont le « décryptage du sens » (Faingold, 1998), la création d'une métaphore personnelle et la projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue. Voici la modélisation dans son ensemble. Dans cette figure, on distingue les actes - en italiques - des produits de ces actes - en caractères gras.

Figure 2 : Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi (Legault, 2005)



Une fois que le processus de l'abstraction réfléchissante (no 2-6) a amené la personne à créer un savoir réfléchi (no 7) à partir de son vécu (savoir en acte - no 1), le décryptage du sens (no 8) consiste à développer le sens de cette expérience sur d'autres « niveaux logiques » (Dilts, Hallbom et Smith, 1990), soit les niveau des valeurs, des croyances, de l'identité, de l'appartenance et de la mission. L'étape suivante consiste à intégrer le sens dans la création d'une métaphore personnelle (no 10). La personne commence alors à inverser le processus pour passer d'un savoir réfléchi vers un médium plus proche du vécu, la métaphore étant liée à la sensorialité. Celle-ci peut en effet être soit portée par un geste ou une posture, soit présentée sous une forme habituellement visuelle, mais aussi auditive, olfactive ou liée au toucher. Finalement,

La projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue est l'acte qui fait en sorte que cette « métaphore-ressource » puisse être mobilisée et utilisée dans un contexte singulier et unique.

Legault, 2005, p. 51

Il s'agit alors d'intégrer cette métaphore d'une manière ou d'une autre dans la quotidienneté de sa pratique. Si c'est une image, je peux l'avoir à la vue lorsque j'enseigne, si c'est un geste, je peux refaire ce geste lorsque j'en ressens le besoin ou bien l'intégrer dans une routine.

Ce qui fait la particularité de cette approche, c'est l'importance accordée au processus de réfléchissement à chacune des étapes. Bien que le réfléchissement constitue la première étape du modèle, ce modèle ne fonctionne réellement que si le réfléchissement est présent ou réactivé à chacune des étapes, en conservant un lien dynamique fort avec le vécu de référence. Le réfléchissement ne peut s'opérer qu'à partir du vécu et le vécu est toujours unique, singulier (Vermersch, 2003). Ce qui veut dire que le travail de décryptage du sens cherche à faire émerger les différents niveaux de sens tels que vécus par la personne dans une situation précise. La métaphore constitue ainsi un lien sensoriel avec le réfléchissement de la situation de référence qui a mené à sa création.

Ainsi, non seulement le réfléchissement est un acte de création (Vermersch, Op. Cit.), mais cette création peut également s'inscrire dans une téléonomie : « Faire exister au plan du représenté un vécu passé, jusqu'à sa maturité dans la verbalisation, serait un processus de création face à un futur pour cette personne » (Legault, 2005, p. 52). À ce titre, le processus de création d'une métaphore contient la promesse d'une conscience renouvelée de situations à venir et sert effectivement le débordement du réel dont parle Piaget (Op. Cit.) et qui est le propre de la conscientisation :

Ainsi, l'essor créateur en faisant reculer les limites du monde extérieur, répond à une poussée intérieure vers le dépassement non-seulement des limites que le monde fixe comme cadre à notre expérience, mais avant tout, des moules que nous nous sommes forgés nous-mêmes par nos façons de sentir, de voir, d'évaluer ce que nous perpétons passivement comme les formes de notre participa-

tion au monde, à autrui, à notre propre intériorité. [...] En cherchant à le dépasser, c'est le monde que l'acte créateur vise mais en visant le monde, c'est par ricochet, au moi qu'il ramène, à cette intériorité d'où l'on était précisément parti.

Tymieniecka, 1972, p. 6

On retrouve chez Tymieniecka cette même circularité que chez Legault. Le réfléchissement vise d'abord le monde, le vécu singulier, par un acte de création d'un vécu représenté, et déborde ainsi du réel. La création d'une métaphore-ressource vise ensuite à dépasser nos propres limites dans un vécu singulier à venir, dans la mesure où cette métaphore me ramène à cette intériorité d'où elle a émergé.

Cette métaphore-ressource, en plus de favoriser une « présence au vécu de l'action » (Legault, 2007), favorise un « réfléchissement dans l'action » (Legault, 2006), c'est-à-dire une prise en compte d'éléments sensoriels et sensibles dans le cours même de l'action. En d'autres mots, il y a un passage, en cours d'action, qui s'effectue directement entre le réfléchissement et la projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue. Les éléments symboliques et sensoriels du réfléchissement deviennent en quelque sorte la clé d'un réinvestissement direct d'éléments réfléchis sans qu'il y ait besoin de réfléchir.

Cette section termine la présentation théorique des éléments clés de l'objet de recherche, soit le geste, le sentiment et leur conscientisation. La section suivante développe un concept d'écoute qui sera utilisé lors de l'analyse et qui est pleinement développé en ce sens dans le cadre du chapitre méthodologique.

3.6. L'écoute acousmatique

Ce chapitre se termine sur une élaboration de l'écoute acousmatique. Il s'agit d'une autre conception tirée du monde de la musique, plus particulièrement de « l'art des sons fixés » (Schaeffer, 1966). Ce terme a été en effet élaboré dans le cadre de la musique concrète, musique composée à partir de sons enregistrés. L'écoute acousmatique est présentée ici puisqu'elle sert de fondement à la méthodologie d'analyse des données de cette recherche.

3.6.1. Fondements historiques

Le terme « acousmatique » nous vient du grec *akousma* : « ce qu'on entend ». Ce terme est attribué à Pythagore (VI^e siècle avant J.-C.).

Pythagore [...] dispensait, dit-on, son enseignement - uniquement oral - dissimulé derrière une tenture afin que ses disciples ne soient pas distraits par sa présence physique et puissent concentrer leur attention sur le seul contenu de son message.

Dhomont, 1991, p. 9

Si cette version est généralement acceptée (Bayle, 1985; Guérin, 1993; Schaeffer, 1966), on trouve aussi une autre version selon laquelle l'acousmatique tient son origine du nom donné à un disciple de Pythagore en particulier, qui suivait ainsi les leçons du maître (Rey, 2000, p. 28). Quoi qu'il en soit, le terme qualifie « un son entendu sans que l'on puisse en voir la cause ». Notons aussi le terme « acousmate » qui désigne « un bruit imaginaire » (Ibid.).

En 1955, lors des débuts de la musique concrète, le poète Jérôme Peignot reprend ce terme pour désigner « cette distance qui sépare les sons de leur origine » (Peignot, 1955, cité par Dhomont, 1991, p. 9). En effet, la musique concrète, inventée par Pierre Schaeffer, repose sur une perception nouvelle des sons. Aujourd'hui, le terme « musique concrète » désigne encore les travaux d'une certaine époque, plus particulièrement celle des débuts de Pierre Schaeffer et de Michel Henry. La musique qui est aujourd'hui créée en filiation avec ce courant et en continuité avec les développements théoriques de la musique concrète est généralement appelée « musique acousmatique » (Guérin, 1993). Il serait par contre plus juste de parler d'un « art acousmatique » ou mieux, d'acousmatique tout court. Il serait logique de considérer que si l'acousmatique est bien, à l'instar de la musique, un art des sons, ce n'est pas pour autant de la musique, et ce pour les mêmes raisons qui font que le cinéma n'est pas du théâtre. En effet, l'acousmatique est un art des sons fixés, ou enregistrés, tout comme le cinéma tient sa particularité d'être fait d'images fixées, filmées.

Fait remarquable, l'acousmatique se distingue de la musique instrumentale aussi par la nature qualitative de son approche. Dans le domaine de la musique dite « sérieuse », la période d'après-guerre a vu émerger deux courants dominants. Aux États-Unis, John Cage (1961) inaugure une musique où le hasard prend une place prédominante, allant jusqu'à réduire l'instrumentiste au silence (Cage, 1952). C'est, en quelque sorte, une musique « négativiste », au sens d'une abdication de la volonté humaine face à la complexité de la vie, une invitation à simplement être attentif au moment présent, quel qu'il soit. À cette même époque, en Europe, se développe en revanche une musique positiviste à l'extrême, dont le compositeur et chef d'Orchestre Pierre Boulez (1963) et le philosophe Theodor Adorno (1958, 1963) sont les figures de proue. On pourrait dire que la volonté humaine est considérée ici comme trop dangereuse et que toute hiérarchie doit être, enfin, supprimée. Tout doit donc être contrôlé selon des critères rationnels, chaque aspect de la musique, dynamique, timbre, rythme, hauteur de note, devient un paramètre égal à tous les autres, c'est l'avènement de la musique sérielle.

Ce que Schaeffer (1966) propose, en revanche, avec la musique concrète, c'est une authentique approche qualitative. Cette approche qui, comme on le verra, se fonde avant tout sur une relation de perception, sera d'ailleurs sévèrement critiquée par les tenants de la musique instrumentale pour son incapacité à codifier sa musique avec la précision mathématique propre à l'écriture instrumentale. Évidemment, la précision de l'écriture musicale ne fournit aucune information à propos de la perception que pourrait en avoir un auditeur et, ironie du sort, la plus grande critique adressée à la musique sérielle (Xenakis, 1963) a été le fait que les structures sur lesquelles elle était basée étaient impossible à percevoir ! L'acousmatique est donc la toute première approche qualitative musicale puisqu'elle propose un système construit d'abord et avant tout sur la perception subjective de l'auditeur.

3.6.2. Fondements théoriques

Pierre Schaeffer, dans le *Traité des objets musicaux* (1966), situe l'écoute acousmatique en opposition à l'écoute naturelle et en relation à « l'écoute réduite ». L'écoute réduite corres-

pond à une réduction phénoménologique appliquée à l'écoute. Travaillant à l'Institut National de l'Audiovisuel à l'époque bénie des rouleaux de cire, Schaeffer devait composer fréquemment avec des sillons fermés, ruinant l'enregistrement, mais mettant ainsi un court fragment sonore en boucle. Schaeffer a ainsi pris conscience que l'écoute répétée d'un court fragment amène les variations de l'écoute.

Les variations de l'écoute [...] ne sont pas le fait d'un « flou » dans la perception, mais d'éclairages particuliers, de directions chaque fois précises et révélant chaque fois un nouvel aspect de l'objet, vers lequel notre attention est délibérément ou inconsciemment engagée.

Chion, 1983, p. 19

Autrement dit, c'est la permanence de l'objet qui permet la variation de l'écoute, tout comme c'est la variation de l'écoute qui constitue l'objet. Ceci met en évidence le caractère fondamental, en acousmatique, du fait de travailler avec des sons fixés sur un support.

Comme le relève Stéphane Roy (1993), l'écoute réduite ne se pratique réellement que sur un « objet sonore », c'est-à-dire une unité perceptive ou *gestalt* qui n'existe que dans l'intention de l'écoute réduite elle-même. Cet objet peut être lui-même fragmenté en plusieurs objets ou amalgamé en un autre plus long, selon les limites de la perception d'une unité. Aussitôt qu'un son se retrouve en contexte, on peut encore pratiquer une écoute réduite, mais de manière relative qui ne peut être comparée à un fragment mis en boucle, à cause des phénomène d'anamorphose, c'est-à-dire de l'effet déformant du contexte sur la perception. Roy note également que l'écoute réduite peut ainsi exister à l'intérieur d'intentions à plus large échelle, comme par exemple la composition ou l'analyse d'une oeuvre.

L'écoute réduite dépend ainsi de l'*epochè*, d'une mise en parenthèse de l'intention habituelle d'écoute, d'une dissociation entre le son et la cause, l'événement ou la signification. L'écoute réduite et l'objet sonore se trouvent ainsi à englober les deux aspects de la réduction, soit respectivement la réduction comme processus et la réduction comme résultat. Schaeffer (1966) distingue par ailleurs quatre modes d'écoute : écouter, ouïr, entendre et comprendre.

Tableau 1 : Les quatre modalités de l'écoute (Schaeffer, 1966)

	ABSTRAIT parce que l'objet est dépouillé en qualités qui servent à qualifier la perception (3) ou à constituer un langage, à exprimer un sens (4).	CONCRET parce que les références causales (1) et le donné sonore brut (2) sont un concret inépuisable.
OBJECTIF parce qu'on se tourne vers l'objet de perception.	(4) COMPRENDRE un sens véhiculé par des SIGNES.	(1) ÉCOUTER des événements, des causes dont le son est INDICE.
SUBJECTIF parce qu'on se tourne vers l'activité du sujet percevant.	(3) ENTENDRE des objets sonores qualifiés dans une perception qualifiée.	(2) OUIR des objets sonores bruts dans une perception brute.

Ainsi, si écouter (1), c'est prêter l'oreille à la source d'un son, à viser sa cause, l'événement, ouïr (2), est une activité quasi-ininterrompue, l'oreille reçoit bien plus qu'on ne souhaite écouter ou comprendre. Entendre (3) implique une intention d'écoute, une sélection en vue d'une qualification de ce qui se présente à nos oreilles. Comprendre (4), finalement, c'est saisir un sens en fonction d'un code, une écoute sémantique. L'écoute réduite apparaît ainsi clairement dans la mise en parenthèses de l'événement, de la cause et de la signification (modalités objectives), de même que dans une sélection très fine du matériau brut pour cibler un élément très précis, pour l'abstraire du concret inépuisable et ainsi le laisser apparaître dans son essence, laissant apparaître du même coup les modalités de notre propre perception dans ses variations. « Et je m'aperçois alors que c'est dans mon **expérience** que la transcendance de l'objet par rapport au flux changeant de ses différentes perceptions **se constitue** » (Chion, 1983, p. 31). On retrouve une relation très apparentée à la relation dynamique existant entre le geste et la figure présentée plus tôt dans ce chapitre. Le « geste sonore » que constitue le son fait place à la figure lorsque notre écoute amène ce son dans sa potentialité en révélant ses divers aspects qui possèdent chacun leur propre logique de devenir. Ce qui fait la particularité de l'acousmatique c'est sa position radicalement phénoménologique par laquelle la perception n'est pas liée à un médium conceptualisé d'écriture mais à un médium qui vise à restituer l'événement acoustique de la manière la plus fidèle possible. Y'a-t-il moyen, maintenant, d'utiliser ce concept dans le cadre d'une recherche en analyse de pratique pédagogique ?

3.6.3. Situer l'herméneutique dans l'expérience acousmatique

Une longue hésitation entre le son et le sens.

Paul Valéry

Dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation, on doit le rapprochement entre herméneutique et acousmatique à Jacques Daignault (2002) par le biais du roman de formation. C'est Danielle Nolin (2007) qui a ensuite fait le lien avec les travaux de Ricoeur (1986, 1990), en particulier avec l'herméneutique du soi, et qui a grandement développé les enjeux méthodologiques liés à la recherche et à la mise en oeuvre de ce concept d'écoute. La présente recherche apporte une nouveauté en développant une herméneutique acousmatique en lien avec l'analyse de pratique. Cette facette sera développée dans le cadre du chapitre méthodologique. Voyons d'abord comment l'herméneutique et l'acousmatique se rencontrent.

Stéphane Roy (1993) a été le premier à faire le rapprochement entre herméneutique et acousmatique dans l'élaboration d'une méthode d'analyse des oeuvres acousmatiques. Il situe alors cette démarche, à la suite de Jean-Jacques Nattiez (1990), comme

essentiellement une démarche herméneutique puisqu'elle est basée sur une « intrigue », c'est-à-dire un choix méthodologique particulier de la part de l'analyste pour attribuer une interprétation à l'oeuvre.

Roy, 1993, p. 71

Roy considère la démarche herméneutique comme nécessairement heuristique, refusant en cela un sens ontologique préexistant. « Au contraire, toute analyse herméneutique exige de la part de l'interprète (ici l'analyste) qu'il s'absorbe dans le « champ sémantique » de l'oeuvre (Ricoeur, 1969, p. 58) et qu'il en pratique une interprétation forcément subjective » (Roy, 1993, p. 72). L'aspect heuristique de la méthode a donc le rôle de valider la construction de sens à l'intérieur d'une téléonomie, c'est-à-dire d'un sens qui se construit en visant une projection idéale qui se valide et se modifie tout au long de cette construction.

Partant de là, sachant le lieu de construction que constitue l'expérience acousmatique, et sachant comment l'herméneutique peut aborder cette expérience, est-il possible de tirer des leçons valables de l'expérience acousmatique et d'en faire un lieu d'herméneutique en soi ? Francis Dhomont résume ainsi les éléments fondateurs de l'art acousmatique, éléments qui seront ensuite repris, expliqués, puis élaborés en vue d'une herméneutique acousmatique :

1. Tout d'abord, bien entendu, le préalable pythagoricien : « Écouter sans voir » (Bayle).
2. L'importance décisive de la sono-fixation (Chion) sur un support (analogique, numérique, peu importe : bande, disquette, disque compact, etc.)
3. Un mode de création fondé sur la perception mentale plutôt que strictement auditive (au sens de la psycho-acoustique).
4. D'où l'on postule l'acousmatique (ses visées, sa conduite d'écoute perceptive) comme discipline phénoménologique.
5. La problématique causalité/non-causalité et causalité virtuelle des éléments sonores mis en présence (d'où peut émerger la narrativité).
6. Une rhétorique des morphologies et de leurs prégnances.
7. Une musique du son en tant que matière sonore.
8. L'espace comme dimension compositionnelle à part entière, de l'élaboration de l'oeuvre jusqu'à sa projection en salle.

Dhomont, 1993, pp. 57-58

Sans prétendre à une correspondance pure et simple, osons tout de même l'analogie jusqu'au bout.

« Écouter sans voir »

L'acousmatique prend comme point de départ une expérience d'écoute dans laquelle les référents visuels sont absents. Nous avons tous la réaction spontanée de lever la tête en entendant un grand bruit, ou de chercher du regard la source de ce son que nous n'arrivons pas à identifier. L'acousmatique postule plutôt que l'absence de référent visuel permet une perception plus riche du son. Une démarche d'herméneutique acousmatique favorisera donc une écoute dans une aperception où la personne se coupe autant du contexte de l'élément retenu que de son propre entourage et demeure disponible à ce que cet élément pourra évoquer en elle ou pour elle.

L'importance décisive du support.

À l'origine, c'est cette possibilité de fixer un son sur un support (disque, bande magnétique) qui a permis cette découverte du son détaché de son contexte. L'herméneutique acousmatique s'adresse donc à un texte fixé sur un support, que ce soit un texte écrit, enregistré ou même filmé.

Un mode de création fondé sur la perception mentale

L'acousmatique ne s'intéresse pas au son comme donnée physique objective, mais comme événement perçu subjectivement. C'est avec cette subjectivité des perceptions que l'oeuvre va jouer. L'herméneutique acousmatique va donc favoriser d'abord l'émergence d'une création subjective fondée sur ce que la personne perçoit du texte.

L'acousmatique comme discipline phénoménologique

Lorsqu'on entend un son et qu'on se dit, sans nécessairement sans rendre compte, « c'est un violon », on interprète ce son en le reliant à sa cause et, du coup, ce son n'a plus rien à dire pour lui-même. Il doit jouer une mélodie sinon il devient rapidement ennuyant, voire ennuyeux. L'écoute réduite, en suspendant cette interprétation, permet au compositeur de laisser vivre le son et de le déployer à d'autres niveaux. C'est cette *epochè* qui permet à l'herméneutique acousmatique d'être autre chose qu'une suite d'associations subjectives à partir d'un événement. Si on suspend également l'interprétation de cette réaction subjective que le texte provoque en soi, alors cette réaction peut y vivre, ce qui permet de déployer la compréhension à d'autres niveaux. Ce texte devient alors l'oreille qui m'écoute et qui me permet de me comprendre.

La problématique causalité/non-causalité des éléments mis en présence (d'où peut émerger la narrativité)

Outre les référents visuels absents, c'est tout le rapport de causalité, les causes du son, qui est mis de côté par l'acousmatique. Bien que le premier rapport à la musique concrète soit souvent d'entendre une musique faite de sons de voiture, de porte ou autres, c'est d'abord l'affranchissement de ce rapport de causalité qui permet d'ouvrir un espace proprement artistique. Néanmoins, une fois que ce rapport est supprimé au premier niveau, il se reconstitue à un autre niveau, comme l'a si bien expliqué Smalley (1986) par rapport au geste. C'est de cette création de nouveaux niveaux de rapports de causalité que peut émerger un discours, une narrativité, voire même « une activité de langage » (Dhomont, 1993, p. 57). Comme on l'a vu, l'herméneutique acousmatique suspend également ce rapport de causalité de premier niveau en refusant l'association ou l'interprétation directe du texte. Ceci pour permettre à d'autres associations, d'autres interprétations, certes, mais qui sont le fruit d'une narrativité inhabituelle, ouvrant ainsi à des espaces de soi plus profonds, plus rarement visités, ou alors entrevus selon une perspective renouvelée.

Une rhétorique des morphologies et de leurs prégnances

La morphologie du son, que ce soit son enveloppe, son timbre ou ses particularités dynamiques, est ce qui permet au compositeur d'assembler des sons de toutes sortes de manière esthétique et cohérente. Si, par la suspension phénoménologique, le sujet laisse vivre ses réactions en lui, il prends conscience que ces réactions l'habitent d'une certaine façon, ce qui leur donne une certaine morphologie. C'est cette perception de la morphologie de ces réactions en lui qui permet d'en dégager une compréhension cohérente sans pour autant les interpréter au fur et à mesure. Tout comme dans l'acousmatique, la morphologie indique des pistes à suivre.

Une musique du son en tant que matière sonore

Il est difficile de rendre compte du plaisir que peut représenter, pour le compositeur, la possibilité de traiter le son comme une matière : tenir le fragment de bande dans ses mains, le retourner pour le faire jour à l'envers, le coller en boucle et le voir défiler en rond tout en écoutant cette boucle. Bien entendu, le développement des technologies numériques rend cette relation à la matière sonore plus abstraite, en même temps qu'elle démocratise l'accès aux outils qui permettent cette relation. Quoi qu'il en soit, dans le processus herméneutique, pour le laisser vivre et en ressentir les morphologies, il faut bien que le texte habite la personne dans sa matière. Il faut laisser ce texte devenir « matière » à réflexion.

L'espace comme dimension compositionnelle à part entière

Les outils de traitement du son permettent au compositeur de créer un espace virtuel. Une prise de son plus ou moins rapprochée, des filtres de basses ou de hautes fréquences, de la réverbération, toutes ces techniques vont amener l'auditeur à se figurer un espace plus ou moins grand, une intimité plus ou moins marquée, dans laquelle l'acousmatique va pouvoir exister. De même, lors du concert, un orchestre de haut-parleurs, souvent plus de vingt répartis dans toute la salle, va permettre d'investir une nouvelle dimension de l'espace, non plus en un lieu virtuel, mais dans ce lieu où se situe l'auditeur lui-même. Pour l'herméneutique acousmatique, il s'agit de créer cet espace en soi, par le biais de l'*epochè*, de manière à laisser de la place en soi à l'émergence d'une nouvelle compréhension. Car l'espace herméneutique, c'est l'horizon (Gadamer, 1960) qui peut être lui-aussi lointain et dégagé, comme il peut se retrouver, concrètement, « bloqué » (Daignault, 2002, p. 165). De plus, cette fusion des horizons que constitue la compréhension implique également un espace d'accueil en soi.

Mais la notion clé de ce transfert entre l'art acousmatique et l'herméneutique acousmatique se situe au niveau de l'écoute, qui est le fondement de toute acousmatique. Il faut ainsi, à la suite de Tomatis (1974), considérer l'écoute non seulement comme une capacité de percep-

tion acoustique, mais comme une faculté humaine fondamentale, d'une très grande subtilité, qui implique l'ensemble de l'enveloppe sensible de l'homme. Cet engagement de notre globalité inclût, nécessairement, un acte de conscience :

L'écoute évoque, dans notre esprit, l'immanence de la conscience ; elle ne peut exister sans que cette dernière soit présente. De même que toute conscience qui veut s'exprimer exige une écoute d'elle-même qui produit, sur le plan du contrôle, une audition consciente.

Tomatis, 1974, p. 40

On reconnaît donc à l'ensemble du corps la capacité de participer à l'écoute. On reconnaît également le rôle de la conscience à tous les niveaux de l'écoute, de même que le rôle de l'écoute dans l'expression de la conscience. Ainsi, l'écoute acousmatique devient une modalité d'écoute de soi dans nos plus infimes détails. Mais pour s'approcher autant de soi, Ricoeur avance qu'il faut d'abord une certaine distanciation.

Le texte est, pour moi, [...] le paradigme de la distanciation dans la communication; à ce titre, il révèle un caractère fondamental de l'historicité même de l'expérience humaine, à savoir qu'elle est une communication dans et par la distance. [...] on élaborera la notion de texte en vue de cela même dont elle témoigne, à savoir la fonction positive et productive de la distanciation au coeur de l'historicité de l'expérience humaine.

Ricoeur, 1986, p. 102

L'herméneutique acousmatique consisterait donc, dans un premier temps, à se détacher de l'affirmation que « [...] si tout discours est effectué comme événement, tout discours est compris comme signification » (Ricoeur, 1986, p. 104). Pratiquer une écoute réduite du texte, ne visant ni l'événement, ni la signification, pour cibler non pas des objets sonores, mais des objets résonnants, que l'on peut observer à répétition, dans une posture phénoménologique, à travers les variations de notre perception qui nous révèlent cet objet. Ceci étant possible puisque que « D'abord, l'écriture rend le texte autonome à l'égard de l'intention de l'auteur. Ce que le texte signifie ne coïncide plus avec ce que l'auteur a voulu dire » (Ricoeur, 1986, p. 111). La posture acousmatique devient ainsi la méthode heuristique qui permet, autant au lecteur qu'à l'auteur, d'assumer et d'opérationnaliser cette distance face

au texte, distance qui est la condition même d'une herméneutique telle que la conçoit Ricoeur :

Si nous ne pouvons plus définir l'herméneutique par la recherche d'un autrui et de ses intentions psychologiques qui se dissimulent derrière le texte, et si nous ne voulons pas réduire l'interprétation au démontage des structures, qu'est-ce qui reste à interpréter? Je répondrai : interpréter, c'est expliciter la sorte d'être-au-monde déployé devant le texte.

Ricoeur, 1986, p. 114

Or, l'être-au-monde déployé devant le texte, c'est « soi-même comme un autre » (Ricoeur, 1990). C'est la rencontre de l'altérité incluse dans le soi, qui permet la rencontre de l'ipséité (identité *ipse*), c'est-à-dire le soi qui n'est pas déterminé par comparaison (identité *idem*) mais qui conserve son identité au travers de son évolution. Le même soi dont Damasio (1999) dit qu'il est enraciné dans le sentir et donc sensible aux morphologies de nos réactions. L'herméneutique acousmatique se trouve ainsi à constituer la rencontre de la phénoménologie et de l'herméneutique au niveau sensible. On s'attend donc à voir s'y déployer la raison sensible (Denoyel, 1999), c'est-à-dire des inférences par transduction, du singulier au singulier.

Schaeffer a tout d'abord parlé de musique concrète. Il signifiait, en cela, le renversement radical du mode de création d'une oeuvre musicale. Alors que la musique classique existe d'abord sous la forme abstraite de la partition, elle en vient à être exprimée de façon concrète par des musiciens. La pièce de musique concrète, à l'inverse, tire son origine de sons concrets, enregistrés, qui sont remaniés de manière à créer une oeuvre artistique et à ainsi développer des niveaux d'abstraction. L'herméneutique acousmatique opère aussi un renversement radical. À l'origine, le texte est écouté. Mais lorsque s'opère le renversement, c'est alors le texte qui m'écoute et qui me permet ainsi de me dire.

3.7. Conclusion

Ceci clôt le chapitre visant à poser les bases conceptuelles sur lesquelles la recherche pourra être élaborée. Les objets visés par cette recherche étant d'abord le geste pédagogique.

que et le sentiment d'éduquer, deux éléments issus du vécu, l'approche visant leur conscientisation est donc élaborée dans cette même relation de proximité avec le vécu. On pourrait même avancer qu'il s'agit d'une relation d'intimité avec ce vécu. Or, cette proximité induit un certain rapport non seulement à la pédagogie mais surtout au discours pédagogique, puisque c'est bien l'objet de cette thèse que d'élaborer un discours. La particularité de ce discours est de chercher ses racines dans des passages de nature réflexive, visant en cela à cultiver continuellement le lien avec l'expérience vécue et à exprimer cette expérience dans ses multiples dimensions.

Pour appréhender ces multiples dimensions, il va être question de deux types de moments. Le moment pédagogique (Meirieu, 1995) qui désigne cette rencontre singulière de l'enseignant et de l'élève. Le moment socio-historique (Hess et Weigand, 1994), qui permet de comprendre comment le moment présent est une construction résultante de sa propre histoire et des diverses forces sociales qui traversent la situation. Le geste pédagogique peut ainsi être conçu de façon analogue, soit pour ce qu'il est, soit pour ce qu'il révèle. Le second cas nous amène à considérer la figure (Ferneyhough, 1987) constituée par les tensions et les lignes de forces qui traversent le geste, cette figure pouvant alors être vue comme une perception d'un moment socio-historique. Le premier cas, en revanche, nous amène vers une psycho-phénoménologie de ce geste et vers l'impulsion (Grotowski dans Richards, 1995) qui se situe à l'intersection du geste en tant qu'action physique et de sa raison intérieure.

Dès lors, la démarche de conscientisation et d'analyse de pratique développée pour cette recherche doit être bi-directionnelle, permettant de suivre le geste vers l'intérieur jusqu'au sentiment à l'origine de ce geste et permettant aussi de suivre un sentiment jusque dans le geste qui tente de l'actualiser. La première intention nous amène d'abord à considérer la conscientisation comme une démarche pratique. De ce fait, on pourra considérer la présence au vécu comme un acte de conscience, cet acte pouvant évidemment être fragmenté en une suite d'actions élémentaires (Vermersch, 2003). L'approche éactive de Varela (1996) fournit un cadre de référence fort utile en ce sens en décrivant comment nos actes de

perception influence notre perception en éveillant des schèmes sensori-moteurs récurrents, faisant ainsi le lien entre les moments socio-historiques et les « micro-moments » qui en sont les manifestations à un degré plus fin de fragmentation, soit au niveau du geste lui-même. Cette conscience de plus en plus fine de la relation entre nos perceptions et nos schèmes sensori-moteurs amène notre perception au niveau sensible des impulsions et du senti, là où les sens se mêlent au sens et au sentiment.

La seconde intention, par laquelle nous passons du sentiment au geste, nous amène plutôt à suivre le modèle de prise de conscience élaboré par Piaget (1974) et à se pencher d'abord sur le principe d'abstraction réfléchissante, qui implique que ce premier acte de la prise de conscience se situe au niveau pré-verbal des signifiants intériorisés, donc des sensations. Partant de là, il est possible de construire une grande boucle réflexive (Legault, 2005) pour utiliser les traces du réfléchissement de façon à créer une métaphore-ressource mobilisable dans l'action, autrement dit, de permettre ainsi à ces traces de court-circuiter la prise de conscience, créant ainsi la petite boucle (Legault, 2006) du réfléchissement dans l'action.

Le rapport intérieur que nous entretenons avec le geste et le sentiment amène donc le discours à se situer aux frontières de la pratique et de la réflexion pour mieux comprendre le moment pédagogique : moment comme rencontre singulière mais aussi moment comme définition de l'institution. Ainsi, plutôt que de tenter de définir tous ces éléments qui composent la richesse de chaque moment, nous allons plutôt tenter de comprendre comment ces éléments s'articulent pour devenir opératoires dans l'action, de perception en perception, d'intention en impulsion, d'impulsion en geste, de geste en figure et de senti en sentiment qui fait sens.

L'écoute acousmatique possède justement cette qualité de persister à la frontière du concret et de l'espace réflexif, de prolonger cette rencontre par la présence soutenue à l'objet concret, conjuguée à la suspension phénoménologique. L'acousmatique ouvre ainsi la voie de l'herméneutique en explicitant l'être-au-monde déployé non pas derrière mais devant le texte (Ricoeur, 1986), en amenant la suspension phénoménologique au niveau sensible.

CHAPITRE IV

Méthodologies

Ce chapitre présente les aspects méthodologiques de cette recherche. Il s'agit, en premier lieu, de situer cette recherche dans un cadre plus large, celui de l'autoformation et de la recherche-action. D'abord, en quoi la recherche formation, en particulier dans une perspective à la première personne, constitue une démarche valide de recherche et en quoi elle se distingue d'autres types de recherche. Ensuite, de façon plus précise, en quoi une telle démarche d'analyse de pratique comporte des similitudes intéressantes avec la recherche-action. De nouvelles précisions seront aussi apportées au sujet de l'approche psycho-phénoménologique en lien avec la recherche, de même que sur les conséquences méthodologiques liées à sa dimension herméneutique.

Les deux sections suivantes présentent les outils de collecte de données : le journal de pratique et l'entretien d'explicitation. Ces passages expliquent et explicitent en quoi et comment le journal de pratique et l'entretien d'explicitation s'insèrent dans une approche psycho-phénoménologique. Il y sera donc question de la démarche propre à chacun, de même que des types de données visées et de leurs rôles possibles lors de l'analyse.

Le chapitre se termine ainsi sur une présentation détaillée de la méthode développée pour analyse : l'herméneutique acousmatique. Compte tenu du caractère intérieur, voire intangible, de cette approche, celle-ci sera décrite et mise en relation de plusieurs façons pour en rendre une vision la plus claire possible. L'herméneutique acousmatique sera premièrement comparée à la psycho-phénoménologie du sens se faisant (Vermersch, 2005) étant donné les ressemblances qu'on retrouve dans plusieurs aspects de ces deux démarches. Ensuite, la structure de l'acousmatique sera présentée, puis explicitée par l'exemple d'un moment spécifié d'écoute acousmatique. On verra, finalement, comment s'effectue le lien entre l'écoute et l'expérience.

4.1. Recherche, formation et recherche-action

Un tel projet de recherche ne peut être vu comme « purement » de la recherche. Bien sûr, n'importe quelle démarche de recherche implique un certain degré de formation pour le chercheur. Mais en ce qui me concerne, l'aspect formatif de la démarche occupe évidemment une place prépondérante, à tel point qu'on puisse parler de recherche-formation. Or, comme on le verra, la forme que prend cette démarche comporte une structure analogue à celle de la recherche-action. Voyons d'abord de quelle façon cette démarche s'insère dans le cadre plus général de la formation.

4.1.1. Recherche et formation

Premièrement, l'approche de cette recherche se situe résolument dans une perspective « à la première personne ». Ce point de vue particulier se définit par « le fait de se rapporter à sa propre expérience subjective » (Vermersch, 2003, p. 208). Mais dans un contexte de recherche, cette perspective a également un sens précis sur lequel il convient de se pencher.

Mais cette appellation désigne simultanément des pratiques de recherche où le sujet et le chercheur sont confondus (le chercheur se prend lui-même comme objet de recherche), ce qui est inacceptable suivant les critères méthodologiques s'il ne prend pas d'autres sujets. Le critère de l'intersubjectivité est un critère qui semble incontournable pour produire un travail scientifique.

Vermersch, 2003, p. 208

Ce dont il est question ici, ce sont les critères de validité scientifique. Mais ces critères de validité ne peuvent être réfléchis sans la question des finalités de la recherche ni celle de ses limites. Je vais donc commencer par définir plus finement ce type de recherche. Comme point de départ, il y a la recherche « ontogénique, c'est-à-dire qui vise un changement auto-centré par l'évaluation des pratiques personnelles et le développement des habiletés professionnelles des enseignants en exercice » (Van Der Maren, 1993, p. 87).

Néanmoins, la présente recherche prétend déborder du cadre ontogénique pour inclure le volet plus large de l'optique bio-cognitive et existentielle de l'autoformation qui peut être comprise comme étant

un processus quotidien, humain, vital, qui permet à chaque individu de produire une forme personnelle à partir de l'ensemble de ses interactions avec l'environnement.

Galvani, 2001, p. 42

Une prise en charge par la personne des différentes dimensions de sa formation pour les assimiler d'une manière qui fasse sens pour la personne. Le terme « auto », ici, ne signifie pas le moi, mais fait référence au grec *autos* (le même) et désigne un principe d'organisation qui traverse la personne et qui l'amène à se former. On a donc affaire à un processus d'émergence vitale de la forme appréhendée cognitivement.

Mais ces quelques définitions ne répondent pas nécessairement au commentaire de Vermerch. C'est pourquoi il serait utile de considérer l'analyse suivante à propos des différences entre recherche et pratique réflexive :

- Elles n'ont pas le même objet ; la recherche en éducation s'intéresse à tous les faits, processus et systèmes éducatifs, à tous les aspects des pratiques pédagogiques. L'enseignant réflexif porte en priorité un regard sur son propre travail et son contexte immédiat, au jour le jour, dans les conditions concrètes et locales de son exercice. Il y a donc à la fois limitation et localisation du champ d'investigation.
- Recherche et pratique réflexive n'exigent pas la même posture. La recherche veut décrire et expliquer, en affichant son extériorité. La pratique réflexive veut comprendre pour réguler, optimiser, aménager, faire évoluer une pratique particulière, de l'intérieur.
- Recherche et pratique réflexive n'ont pas la même fonction. La recherche vise des savoirs de portée générale, durables, intégrables à des théories, la pratique réflexive se contente de prises de conscience et de savoirs d'expérience localement utiles.
- Elles n'ont pas les mêmes critères de validité. La recherche se réclame d'une méthode et du contrôle intersubjectif, la valeur de la pratique réflexive se juge à la qualité des régulations qu'elle permet d'opérer et à son efficacité dans l'identification et la résolution de problèmes professionnels.

Perrenoud, 2001, p. 188

Alors, en quoi cette recherche-formation à la première personne se démarque-t-elle à la fois de la pratique réflexive et de la recherche ontogénique ? Prenons d'abord les quatre points relevés par Perrenoud.

1) Que la recherche en éducation s'intéresse à tous les faits, processus et aspects des pratiques, cela ne semble possible que dans la mesure où la « recherche » soit prête à modifier ses critères de validité. Sinon, ces critères deviennent eux-mêmes les limites d'investigation au-delà desquelles la recherche ne veut plus aller (Nicolescu, 1996). Par exemple, avant d'invalider ma recherche d'un point de vue scientifique, il faudrait d'abord être en mesure de prouver scientifiquement que les mêmes savoirs peuvent être produits selon la méthode scientifique ! Mais le fait de travailler « localement », dans le contexte immédiat d'une seule personne, ouvre une profondeur difficile à atteindre par d'autres moyens. D'ailleurs, désirer atteindre une telle profondeur avec des sujets autres que soi-même pose d'emblée des problèmes éthiques de taille. En effet, le fait pour la recherche d'aborder la personne dans sa globalité suppose la possibilité de toucher à des zones psychologiquement sensibles. Sans pouvoir tirer de conclusions spécifiques, je suis tout de même en mesure d'affirmer que j'ai bénéficié d'un suivi psychologique et psycho-corporel durant la presque totalité de ma démarche de recherche. À la limite, la recherche à la première personne pourrait être considérée comme une première étape incontournable pour mettre en place une recherche de même ordre visant d'autres personnes. Selon cette logique, le chercheur découvre d'abord pour lui-même les aspects impliquants de la démarche. Il se trouve ainsi beaucoup plus sensible aux divers enjeux et implications auxquels d'éventuels participants à un projet de recherche semblable pourraient faire face.

2) C'est ici que la démarche proposée prend une distance avec la recherche ontogénique. Une fois posée l'opposition « décrire en affichant son extériorité » et « comprendre de l'intérieur », n'y a-t-il pas une position tierce qui consisterait à décrire de l'intérieur pour extérioriser sa compréhension ? La proposition de Perrenoud rejoint la vision ontogénique de Van Der Maren en ce sens que toutes deux semblent valider cette approche uni-

quement dans une visée d'évaluation et de développement de la pratique professionnelle. Mais en déplaçant la démarche vers une visée de « formation par production de savoir » (Chartier et Lerbet, 1993), du coup, on n'évacue pas l'aspect autoformatif de la démarche, mais on y inclût également la possibilité d'une production de savoir scientifique. La description de l'intérieur donne accès à une source de données objectives quand à la vision subjective du chercheur, tandis que la démarche de compréhension ouverte vers l'extérieur permet son insertion dans le contexte plus large du savoir scientifique.

- 3) Effectivement, la recherche vise des savoirs de nature théorique, ce qui, comme on l'a constaté, ne va pas de pair avec le premier critère de s'intéresser à « tous les faits » (Perrenoud, 2001). Mais comme la recherche prétend occuper tous les champs pertinents de connaissance tout en ne se souciant pas toujours de sa validité pour les praticiens, ceci semble mener à une « utilisation abusive de la recherche scientifique comme argument de validité [...] pour faire adopter des pratiques qui n'ont et ne peuvent rien avoir de scientifique » (Van Der Maren, 1993, p. 88). Autrement dit, les critères de validité scientifiques seraient non seulement inapplicables du point de vue de la pratique mais même de nature dichotomique. La présente recherche a donc la prétention de se situer dans cet espace peu occupé entre la recherche et la pratique et de produire des savoirs pertinents pour les deux.

Finalement, qu'en est-il de l'intersubjectivité ? De quelle intersubjectivité est-il ici question ? Dit de manière provocante, le praticien qui s'engage dans une démarche de recherche doit faire face à la plus exigeante des intersubjectivités : la réalité. Les critères très stricts d'intersubjectivité reliés à la recherche scientifique n'ont-ils pas pour origine et pour raison le fait que le chercheur soit traditionnellement coupé de la réalité pratique de son objet d'étude, et ce en vue de favoriser un certain type de savoir ? En ce qui me concerne, en tant qu'enseignant, je me dois de remettre en question mes idées préconçues, mes valeurs et mes croyances pédagogiques, si celles-ci sont inopérantes dans ma pratique. Dans le même ordre d'idées, toutes les théories que je rencontre devront être, tôt ou tard, validées pour moi et par moi, ceci dans la mesure où elles ont ou non une incidence effective sur ma pra-

tique. L'analyse de pratique m'a appris une chose : les élèves ne se gênent aucunement pour invalider mes théories les plus chères. Outre cela, la raison fondamentale qui me pousse à m'engager dans une recherche à la première personne, c'est l'adéquation que j'y trouve avec la réalité de mes collègues enseignants. Nous devons réfléchir individuellement, solitairement et quotidiennement pour évoluer dans notre pratique. Ma recherche constitue, en ce sens, un « récit exemplaire » (Desgagné, 2005) de praticien réflexif, au sens où il est porteur d'un enseignement « celui qu'en dégage l'enseignant pour lui-même, en tant que son histoire illustre une facette significative de sa pratique, et éventuellement pour d'autres, en tant que son histoire est susceptible d'offrir un héritage, issu de la pratique » (Ibid., p. 3). Ma thèse en serait même, à ce titre, un méta-récit : un récit (du parcours global de la recherche), composé de récits (des descriptions de moments de pratique) et accompagné d'un récit du récit (la méthodologie). En ce sens, et en raison de son caractère hautement individualisé, une recherche collaborative, une recherche-action ou une recherche clinique sur des praticiens réflexifs ne saurait s'approcher autant de la réalité concrète, quotidienne et humaine que présente ma recherche, du moins pas sans amener une part énorme d'induction qui serait complètement inacceptable.

En résumé, voilà une recherche pratique, qui veut contribuer à l'élaboration du savoir dans le domaine de l'éducation mais qui veut, surtout, être une réflexion et une démarche de compréhension qui puisse faire du sens pour les enseignants. Les savoirs issus de cette thèse ne visent donc pas à être généralisables, mais à être potentiellement généralisables de par leur capacité à faire du sens pour d'autres praticiens.

4.1.2. Recherche-formation et recherche-action

Sans pour autant confondre les deux types de recherche, il existe un certain nombre d'éléments communs qui, ayant été bien théorisés dans le contexte de la recherche-action, permettent de mieux comprendre la démarche de recherche-formation. C'est David Dillon (1993) qui a attiré mon attention sur cette adéquation, lui-même se penchant, pour ce faire, sur une recherche-action de Fred Burton (1986). On trouve dans ses propos une validation

et un complément aux idées formulées ci-haut sur la relation entre la recherche et la formation. On y trouve également des pistes pour comprendre la structure d'une recherche-formation :

Revenons à la recherche-action de Fred Burton [...] et attardons-nous à sa description de l'interaction récursive et réciproque entre la pensée et l'action, entre la pratique et la réflexion, aux liens qui ont guidé ses transactions et ses apprentissages [...] Il n'y avait que Burton qui, par son rôle d'enseignant en classe, pouvait apprendre ce qu'il a appris. D'abord le facteur temps : tout autre chercheur ou chercheuse de l'extérieur n'aurait pu que très difficilement disposer d'un espace-temps aussi long pour mener une étude similaire. Mais surtout, Burton était l'unique personne qui avait la responsabilité et le droit de prendre des décisions pédagogiques en ce qui concernait Alan et d'interagir avec lui; cette responsabilité constituait une partie intégrante du processus d'apprentissage de l'enseignant-chercheur qu'était Burton.

Dillon, 1993, pp. 144-145

Ainsi, l'enseignant-chercheur occupe une position unique pour comprendre une situation du point de vue de celui qui doit y agir. La responsabilité qui incombe à l'enseignant de devoir poser des gestes et de s'investir jour après jour, année après année, implique effectivement des savoirs difficiles à appréhender de l'extérieur. Cet engagement face à la pratique, on retrouve son équivalent en recherche-formation. On peut même rencontrer une zone où l'engagement face à soi-même est impossible à séparer de l'un comme de l'autre.

Celui qui veut connaître et la connaissance ne font qu'un. L'objectif de la recherche-action, plutôt que générer des règles générales et scientifiques, est de découvrir la signification humaine des situations pédagogiques afin de pouvoir agir plus efficacement.

Dillon, 1993, p. 154

Ainsi, au cours de la recherche-action, l'objet de l'étude comme la relation que le chercheur entretient avec cet objet se transforment. Ceci est également vrai pour ce qui est de la recherche-formation mais, dans ce cas, le chercheur tient également compte de sa propre transformation. Cette « signification humaine » se trouve quelque part entre cette relation que l'enseignant entretient avec ces situations et cette relation qu'il entretient avec lui-même, de moment en moment.

4.1.3. De moment en moment : une approche psycho-phénoménologique

Journal de pratique (avril 2005)

[Pendant un atelier de création de danse] Je remarque un élève en retrait à l'air maussade. Je lui demande ce qui ne va pas. Il dit ne pas vouloir faire la danse, que les idées de son groupe ne sont pas bonnes. Je lui dis que ce n'est pas en restant là qu'il va pouvoir leur proposer de meilleures idées. Il est très réfractaire mais je ne comprends pas trop pourquoi. Je lui demande :

- Comment te sens-tu, là ?

- (Il commence à avoir les yeux plein d'eau) Pas bien.

- Tu ne penses pas que tu te sentirais mieux en train de participer, plutôt que de rester là ?

- Je n'aime pas ça cette danse !

- Écoute, ça m'est déjà arrivé de ne pas aimer une danse, mais de là à me sentir aussi mal ... ça me semble un peu trop gros, peut-être qu'il y a quelque chose d'autre qui est arrivé, tu n'es pas obligé de m'en parler, mais il me semble qu'une danse, c'est pas si pire que ça.

- ... il .. il y a peut-être mon chat ...

- Tu l'as perdu ?

- (Fais signe que oui et pleure)

- Ah oui, je comprends.

Je reste quelques secondes puis je pars tranquillement en prétextant que je dois aller voir les autres. Quelques minutes plus tard, il participe joyeusement.

Ce cours récit illustre bien comment je tente de découvrir, de moment en moment, la signification humaine de cette situation pédagogique. Je l'aborde de façon assez détachée, puis je commence à interroger le plan affectif parce que je sens une charge démesurée. Ma relation face à cette situation, comme ma relation face à moi-même, se transforme de moment en moment. D'abord détaché, je deviens impliqué. Lorsque que cette signification a été nommée, la perte du chat, je l'accueille avec empathie puis mon travail est fait, pour ainsi dire.

Comme il a été dit, cette recherche est celle d'un praticien qui interroge sa pratique, au niveau des idées, bien sûr, mais particulièrement dans la mesure où ces idées sont vivantes dans sa *praxis*, entendant en cela le savoir-faire de celui qui habite un projet, qui choisit librement sans esquiver la question du bien (Gadamer, 1995, p. 234-240). C'est donc vérita-

blement la *praxis* elle-même qui est interrogée, dans l'action, telle que vécue par le praticien. Cette recherche se situe ainsi dans la perspective d'un « point de vue en première personne » (Vermersch, 2003, p. 208), c'est-à-dire centré sur ce dont le sujet peut faire l'expérience, sur ce qu'il peut conscientiser. C'est en ce sens que Pierre Vermersch (2003) considère que les objets de recherche ainsi visés relèvent de manière générale d'une discipline phénoménologique. Il convient, par contre, de ne pas confondre cette démarche avec celle de la phénoménologie comme sous-discipline de la philosophie, puisque ce qui est en jeu, ici, c'est plutôt l'analyse des actes cognitifs tels qu'ils sont vécus dans l'action. On remarque également que la nature de cette psycho-phénoménologie est différente de la psychologie phénoménologique issue des travaux de Giorgi (1970) et du courant de recherche qualitative d'inspiration phénoménologique, celle-ci visant plutôt l'expérience de vie du point de vue de l'apparaître (Vermersch, 2003, p, 214).

La psycho-phénoménologie dont il est ici question vise à aborder la nature procédurale du vécu, dans une approche pratique et expérientielle, au niveau le plus fin que le permette notre capacité à s'en informer :

D'où notre métaphore : le niveau psycho-phénoménologique nous permet de décrire "le manche de la cognition", par lequel le sujet peut "tenir" ou "attraper" son instrument cognitif en action. Le niveau neurodynamique est "la lame" ou la partie active de l'outil, mais sans le manche, il n'y a pas d'outil. [...] Le fondement de l'argumentation réside en la réhabilitation de la compétence pratique de l'utilisateur, séparée de l'emphase mise sur le savoir théorique ou relatif aux mécanismes du type cognitif neurodynamique, aussi intéressants ces derniers peuvent-ils être.

Depraz, Varela & Vermersch, 2003, p. 165 (Traduction libre)

On remarquera, à ce niveau, une certaine circularité entre la visée et la méthode. Autrement dit, pour arriver à une description psycho-phénoménologique, je dois mettre en action des processus du niveau psycho-phénoménologique afin de pouvoir les analyser, tout comme il n'est pas possible de décrire l'acte réfléchissant autrement qu'en l'ayant mis en oeuvre (Ibid.).

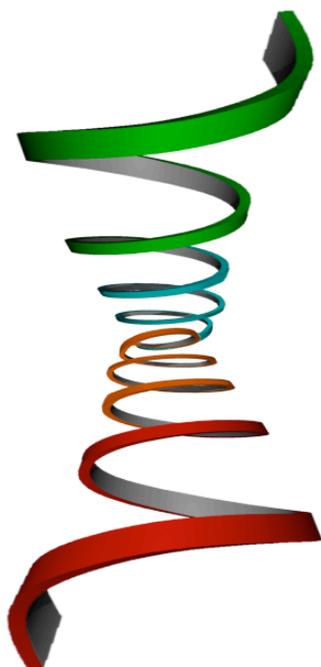
4.1.4. Déploiement herméneutique de la recherche

La présente recherche se positionne donc dans une perspective à la première personne et comme une recherche-formation, une formation par production de savoir. Le chercheur entreprend, par le biais de la recherche, un processus d'autoformation, ce qui signifie une posture particulière face à la recherche. D'abord, ce qui est observé est aussi transformé, ce qui lui donne, comme l'a relevé Dillon (1993), plusieurs traits apparents à la recherche-action. La différence majeure est que l'observateur se trouve lui-aussi transformé sans cesse, ce qui modifie son regard sur l'objet de recherche, même lorsque ce dernier n'a été en rien modifié.

C'est en ce sens que le déploiement de ma recherche est fait de manière circulaire. Cette circularité n'est pas celle de la psycho-phénoménologie, mais plutôt celle de l'herméneutique, plus particulièrement dans la visée gadamerienne de la philosophie pratique introduite au premier chapitre. L'herméneutique remplit effectivement bien ce rôle dans la mesure où cette démarche de compréhension et d'interprétation ne manque pas d'interroger celui qui interroge sa pratique et amène ainsi plus de conscience de soi par le fait même de comprendre. On retrouve effectivement, dans cette conception, une autre forme de circularité.

Jacques Daignault modélise le processus herméneutique en deux spirales aux mouvements opposés et complémentaires : Un « double mouvement: vers le bas, pour mieux sentir, et vers le haut, pour mieux comprendre - autrement, il n'y aurait aucune interprétation possible » (Daignault, 2002, p. 175). Ce double mouvement se retrouve à tous les niveaux de la méthodologie, de l'alternance sur de longues périodes entre immersion et intériorisation, jusque dans le double micro-mouvement qu'on retrouve à l'oeuvre dans la description psycho-phénoménologique de l'*epochè*, de manière à garder vivant le lien entre le *comment* et le *pourquoi*.

Figure 3 : Les spirales de l'herméneutique (Daignault, 2002)



Mouvement vers le haut pour mieux comprendre.

Compréhension ancrée dans les symboles de la culture.

L'origine de l'interrogation.

Compréhension ancrée dans ce qui fait sens pour moi.

Mouvement vers le bas pour mieux sentir.

L'enjeu propre à ces deux spirales est leur équilibre. Un déséquilibre trop grand menant à un état de crise. Dans mon propre cas, on pourrait dire que je tente d'engager le dialogue entre ce que je comprends de la situation scolaire et ce qui fait sens pour moi comme enseignant. Mais plutôt que de viser directement le centre, je vais plutôt viser l'équilibre par un déploiement plus important des deux spirales. Vers le bas par l'exploration de mon sentiment d'éduquer. Vers le haut par l'élaboration théorique de la thèse.

4.2. Journal de pratique

Avec la présentation du journal de pratique commence la présentation des outils méthodologiques proprement dits qui ont été privilégiés dans cette étude. Dans le cas du journal de pratique, tout comme pour l'entretien d'explicitation qui va suivre, il s'agit d'outils qui ont servi à la collecte de données. Le journal de pratique constitue un recueil de description de moments de pratique et constitue l'outil de base de la démarche réflexive. Outre ce journal, un journal de recherche et un journal méthodologique ont aussi été tenus. Ces deux journaux ne seront pas présentés puisqu'il s'agissait avant tout d'outils personnels de prises de

notes par rapport à l'évolution de la recherche, leur objectif principal étant de conserver des traces de chaque étape de la recherche. Disons seulement que le journal de recherche a été particulièrement utile pour reconstruire le parcours de l'élaboration de la problématique, rassembler les diverses sources théoriques, ainsi que pour échafauder l'analyse qui a pris plusieurs formes intermédiaires. La principale utilité du journal méthodologique est laissée aux bons soins de votre imagination débridée. Le journal de pratique, en revanche, se distingue par sa fréquence, sa longévité et, surtout, parce qu'il a constitué à la fois le principal outil de cueillette de données et le principal outil de réflexion sur ma pratique d'enseignant.

4.2.1. Approche psycho-phénoménologique

Mon implication en tant que chercheur demande, puisque je veux décrire de l'intérieur, de conserver des traces non seulement de mes observations, mais surtout de ma manière de voir. C'est en ce sens qu'une approche psycho-phénoménologique de l'écriture du journal de pratique a été privilégiée. Ce journal est d'abord un compte-rendu de mon vécu d'éducateur, c'est-à-dire ma manière de voir et de percevoir des moments de ma pratique. Les extraits inclus dans la première partie sont de bons exemples de la manière dont les contenus sont abordés. Par contre, en raison du contexte du présent document, ces extraits sont réduits au minimum, c'est-à-dire à la limite de l'intelligibilité, tout en prenant soin d'en conserver la saveur. De manière générale, chaque extrait est de trois à cinq fois plus élaboré dans sa version originale.

4.2.2. Tenue du journal

Le journal de pratique, tenu entre 2004 et 2007, est constitué de moments de pratique professionnelle, de temps forts, c'est-à-dire vécus comme tels. Il s'agit de moments intenses, ou moments d'autoformation (Galvani, 2006), en ce sens qu'ils ont été vécus comme particulièrement signifiants. L'écriture est de nature phénoménologique, tentant de décrire les événements, les paroles et les actions telles qu'ils me sont apparus, tel que je les ai vécus. Les commentaires, jugements et autres réflexions a-posteriori sont soit évités, soit consi-

gnés dans un espace à part. L'outil utilisé pour cela est un logiciel en ligne « Les cahiers collectifs » (<http://notes.lelinux.org>). Ce logiciel a été développé par Augustin Schapira sous le nom de *The Diary* qui désirait se doter d'un outil flexible qui pourrait l'aider à tenir des notes pour son propre parcours de doctorat dont la thèse s'intitule *Collaboratively Searching the Web* (Schapira, 1999). J'ai traduit sa version originale et j'en assure depuis la mise à jour et le bon fonctionnement sur le serveur de Lélinux. Son grand avantage est de permettre d'y accéder et d'y travailler par internet, ce qui est presque incontournable pour moi, étant donné que je travaille dans plusieurs écoles. J'y tiens d'ailleurs toute ma planification de cours et mon suivi pédagogique. Ensuite, sa structure permet de tenir des notes datées, d'y inclure des commentaires et aussi d'inviter des personnes à y inclure leurs propres commentaires. On pourrait y voir un précurseur du maintenant ubiquiteux *blog*, mais ayant néanmoins l'avantage d'opérer plusieurs cahiers distincts, chacun pouvant se présenter en version privée, semi-privée ou publique, au choix.

4.2.3. Un moment d'écriture du journal de pratique

Voici maintenant un exemple du vécu de l'écriture de mon journal de pratique. En fait, dans l'extrait qui suit, je décris phénoménologiquement un moment d'écriture. Plus précisément, il s'agit d'une approche psycho-phénoménologique des actes qui composent l'écriture de mon journal. Ça se passe un dimanche matin en mars 2007. Je m'assieds à mon ordinateur dans l'intention de décrire au moins un moment de pratique de la semaine qui vient de se terminer. On voit bien, au début, comment le moment intense s'impose à moi, par une impression de noeud. Le contenu de ce que j'écris n'est pas inclus dans ce passage, seulement ce que je fais comme gestes intérieurs et ce que je vis en écrivant. Les passages en italiques sont les phrases que je me dis au moment de l'écriture.

Je suis à la maison, dimanche matin. Il y a un moment particulier de ma semaine qui m'habite où j'ai eu l'impression de frapper un noeud. Ce qui me reste, c'est le visage de cet élève de première année mêlé d'un sentiment que j'ai vécu à ce moment-là et que je nomme, pour l'instant, comme un noeud. Je viens donc m'asseoir à mon ordinateur et là, j'attends un peu, comme si quelque chose me retenait. Je sens un poids s'ajouter sur mes épaules, je me sens

fatigué, en perte d'énergie. Je commence rapidement à faire autre chose pendant quelques minutes, puis je me force à arrêter, la fatigue est toujours plus pesante. Je me recule sur ma chaise, je bascule mon attention vers l'intérieur, je ferme les yeux, je sens graduellement le poids délaissé les épaules et se répartir dans tout mon corps. Je cherche alors le début, qui ne vient pas, alors je fixe cet enfant dans les yeux, ce sont ses yeux qui me troublent, j'y décèle une grande détresse et il me semble que tout ce que j'arrive à faire avec lui, c'est de protéger mon espace d'enseignement à ses dépens. *Belle éducation ! Bon, il est peut-être un peu tôt pour juger de la situation dont rien ne me revient. Ah ! Ça me revient ...* le début me revient : il parle avec son voisin, je lui demande de changer de place et il refuse ... je n'écris pas encore, je laisse ces événements m'habiter ... la suite me revient ... je deviens plus autoritaire ... menaçant même ... il y a de la honte qui monte en moi ... n'empêche que ça fonctionne, il s'écrase et je peux continuer le cours. Maintenant que j'ai une vue d'ensemble, je repasse lentement les événements dans ma tête, tout en prenant conscience des sensations que cela provoque en moi ... une sorte de fièvre au plexus solaire ... quelque chose de sombre et lourd à l'abdomen ... mais sans juger ou interpréter ... je remplis tranquillement les trous dans le déroulement de l'action et à un moment, j'ai une vision assez claire du déroulement, je visualise plusieurs détails, je recontacte mes états intérieurs, ce que j'ai vu et entendu ... comment, par exemple, je détecte la nervosité du groupe par la modulation des bruits des élèves qui bougent sur leur chaise et des petits bavardages ... comment aussi je réagis à cela. Alors je commence à écrire, lentement, au présent, ce que je vois, ce que j'entends, ce que je dis, ce que je fais, comment je me tiens, ce que je sens ... Je dois arrêter souvent, faire une pause, recontacter la situation ... parfois, les mots viennent facilement, parfois, je fais une pause et je cherche le mot juste, je demeure en contact avec ce moment précis, je le visualise, le ressens, et j'attends que le bon mot apparaisse. Quand un mot apparaît, je le goûte, le compare avec la situation. Une fois le moment écrit du début à la fin, je relis. Je constate alors des trous, certains mots me semblent étrangers à l'expérience que j'ai vécue, je tente de reformuler ces passages. Quand je termine, je viens de passer plus de trente minutes à décrire un moment qui a duré environ 2 minutes. Alors, à ce moment, j'accueille les pensées, les prises de conscience, les idées, les interprétations et les jugements qui apparaissent (je sens dans les yeux de cet enfant la même détresse que j'ai vécue à son âge) ou qui étaient déjà apparus (la honte). Je les consigne dans un espace particulier pour les "commentaires".

Il est certes intéressant de constater l'isomorphisme dans ce texte : je veux décrire une situation dans laquelle j'ai frappé un noeud ... et je frappe un noeud en essayant de l'écrire : j'évite, je n'y arrive pas ... Ensuite, il y a tout le travail de se laisser habiter par la situation, de laisser revenir des sensations qui me remettent dans ce moment que je veux décrire. Ce-

ci constitue l'acte d'évocation, soit « le fait qu'un acte mental s'accompagne d'un contenu représenté de façon quasi-sensorielle » (Vermersch, 2003, p. 195). Cet acte d'évocation est central à la technique d'entretien d'explicitation décrite dans la section suivante. Cette progression est très typique. L'évocation prend son origine d'un élément sensoriel (le visage de l'élève). Puis, plutôt que de chercher à « me rappeler », je demeure en contact en laissant d'autres éléments sensoriels revenir progressivement, jusqu'au moment où je peux organiser ces moments qui remontent selon la logique temporelle de l'action. En me repassant l'action, d'autres détails émergent qui m'amènent dans un « quasi revivre » de cette situation.

Puis à un moment, il faut commencer à écrire. L'acte d'écrire me force à mettre des mots sur toutes ces sensations et ces images. Cette mise en mot constitue une étape importante dans la symbolisation de l'expérience parce que c'est par le contact avec cette expérience que j'arrive à trouver le mot juste. En me relisant, je suis alors à même de combler les vides et de préciser le sens de certains passages. Et l'herméneutique se met en marche : à force de décrire la situation avec le plus de justesse possible, j'en viens à comprendre un élément de mon histoire qui me fait m'attarder à cette situation, qui me fait même probablement sentir le noeud. C'est là que la démarche s'arrête. Déjà, quand les résonances de l'enfance montent, je suis sorti de la démarche phénoménologique en tant que telle.

4.2.4. Perspectives d'analyse

Tous les récits consignés dans le journal de pratique ont été utilisés de trois manières distinctes. D'abord, comme je le mentionnais, ce travail d'écriture a été un travail de pratique réflexive en soi. Les prises de conscience que j'y ai faites, comme le fait de reconnaître ma souffrance et ma honte dans l'exemple précédent, m'ont accompagné dans ma pratique d'enseignant et m'ont aidé à affiner ma pratique.

Ensuite, mes récits de pratique m'ont servi à construire ma problématique tout en conservant un lien vivant avec ma pratique. À mesure que ma problématique a commencé à

prendre forme, j'ai commencé à lui associer des moments de pratique qui me paraissaient correspondre aux thèmes abordés. J'ai nommé ce document « Moments fondateurs » puisque j'y reconnaissais les fondements pratiques de ma recherche. Les divers récits de pratique que l'on retrouve dans le chapitre 2 proviennent de ce document. Cette constante mise en relation entre les niveaux conceptuel et pratique a même été, pour moi, la manière privilégiée de comprendre et de manipuler la théorie.

Finalement, des extraits du journal de pratique m'ont servi, lors de l'analyse, à entrer en dialogue avec les éléments retenus des entretiens avec les autres éducateurs. Mais cette mise en relation sera expliquée dans la section qui vient sur l'herméneutique acousmatique.

En plus du journal de pratique, l'entretien d'explicitation a constitué mon second outil de cueillette de données.

4.3. L'entretien d'explicitation

Le point de vue à la première personne peut facilement faire croire que le chercheur demeure enfermé sur lui-même. L'entretien d'explicitation développé par Pierre Vermersch (2003) joue ici un double rôle dans l'élaboration d'une intersubjectivité. D'abord, en tant qu'interviewé, il y a la possibilité de m'informer sur mon action effective en ayant recours à ces entretiens pour expliciter des moments importants de mon expérience. Ensuite, en tant qu'interviewer, il y a une manière d'aller explorer en quoi et de quelle manière d'autres éducateurs peuvent situer mes objets de recherche dans leur pratique, en conduisant moi-même des entretiens d'explicitation. De plus, il semble plausible que la démarche de questionner autrui puisse amener un changement dans ma manière de questionner ma propre expérience. Nous sommes ici au cœur de l'approche psycho-phénoménologique visant la description fine des actes cognitifs du sujet.

4.3.1. Présentation générale

*Réussir, c'est comprendre en acte.
Comprendre, c'est réussir en pensée.*

Jean Piaget

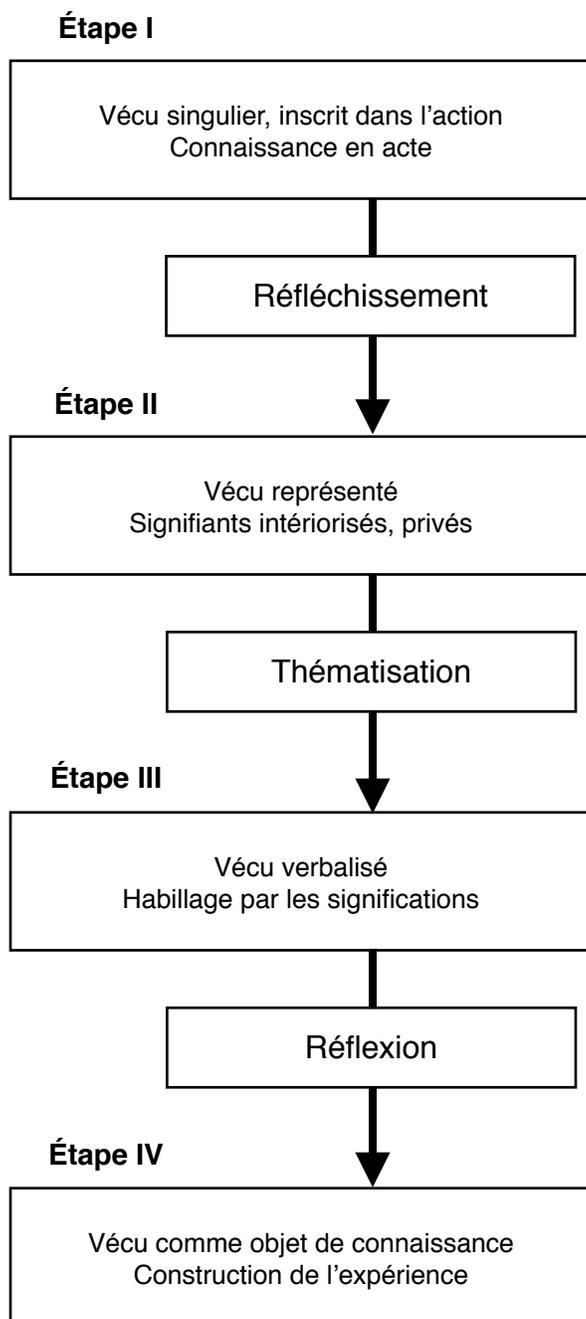
L'entretien d'explicitation est une technique d'entretien visant à aider la personne interviewée à s'auto-informer de son action effective. De ce fait, l'interviewer est aussi informé sur l'action de l'interviewé. La pratique de cette entretien donne également de bonnes pistes de travail pour en arriver à s'auto-informer soi-même, ce que l'on nomme auto-explicitation (Vermersch, 2007). Cette technique d'entretien postule que nous n'avons pas accès pleinement au vécu de notre propre action et que l'aide d'un médiateur nous permet de combler ce manque, du moins en partie.

En effet, Piaget (1974a) a bien reconnu que l'action est une connaissance autonome, que je n'ai pas besoin de savoir ce que je sais pour faire ce que je fais. Par exemple, je sais que je vais me tenir en équilibre sur ma bicyclette mais je ne sais pas en détail comment je m'y prends, quels muscles opèrent selon quelles informations, par exemple. Entre le vécu singulier, ou la connaissance en acte, et le vécu comme objet de connaissance, ou savoir expérientiel, il y a le processus de l'abstraction réfléchissante. Ce processus consiste d'abord en un réfléchissement, soit le passage de la connaissance en acte, ou du vécu premier, au plan du vécu représenté. Le réfléchissement implique d'établir un certain rapport intérieur avec son expérience. C'est pourquoi l'entretien d'explicitation va guider l'interviewé vers la « position de parole incarnée » (Vermersch, 2003).¹ L'interviewé est alors en « évocation » de son expérience. On peut repérer cette position de parole par divers signes extérieurs tels un ralentissement du débit de parole, des hésitations du genre du mot sur le bout de la langue ou un décrochage du regard. On peut aussi repérer l'évocation par le contenu de ce qui est dit. L'interviewé va souvent parler au présent et va généralement évoquer des percep-

¹ Tous les termes relatifs à l'entretien d'explicitation exposés ici proviennent de la même source.

tions sensorielles d'au moins un sens en particulier. Mais le réfléchissement n'est que la première étape, comme le démontre le schéma suivant :

Figure 4 : Modélisation des étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget (Vermersch, 2003, p. 80)



Le vécu représenté l'est souvent sous une forme pré-langagière et doit être verbalisé. C'est la thématization.

La prochaine étape est une nouvelle abstraction, l'abstraction réfléchie qui crée les objets de pensée. La qualité de la carte élaborée lors de la thématization est fonction de la qualité du rapport à l'expérience vécue lors du réfléchissement, ce qui est particulièrement important lorsqu'on travaille dans une approche expérientielle.

L'étape du réfléchissement est particulièrement importante aussi parce que les savoirs pratiques sont de l'ordre du pré-réfléchi. Conséquemment, le réfléchissement en est l'acte le plus proche de ce pré-réfléchi.

La structure générale d'un entretien va comme suit : il y a d'abord une phase d'initialisation durant laquelle il y a prise de contact et élaboration initiale d'un contrat de communication. Vient ensuite une phase de focalisation durant laquelle l'interviewé est guidé vers un moment spécifié, c'est-à-dire un moment précis, circonscrit dans le temps. Vient ensuite la phase d'élucidation de l'action. C'est la phase d'explicitation de l'action proprement dite. Lors de cette étape, l'interviewer relance surtout de manière à obtenir une description de l'action : « Et ensuite, qu'est-ce que tu fais ? » ... « Et quand tu fais ça, comment tu fais ? » ainsi que des prises d'informations : « Et quand tu dis que ... comment tu sais ? » ... « À quoi tu vois ça ? » On remarque, même à travers ces phrases vides de contenu, le souci de diriger l'attention sans induire le contenu des réponses. Ces phases sont toutes ponctuées, au besoin, de phases de régulation. Soit pour établir un nouveau contrat de communication, soit pour ramener l'interviewé dans le moment spécifié, ou pour toute autre raison.

L'élucidation de l'action implique également une certaine compréhension de la nature de l'action. À ce titre, toute action peut être conçue comme un élément d'une suite formant une action à plus large échelle. Le contraire est aussi vrai, toute action pouvant être conçue comme une suite d'actions élémentaires. Prenons un exemple au hasard : la confection de mon premier café ce matin. Je peux voir ce moment comme le premier d'une suite d'actions qui a composé mon déjeuner. Je peux en revanche décomposer cette action entre une suite de plus petites actions telles qu'allumer la machine, insérer du café dans le panier, placer ma tasse, etc. C'est ce que Vermersch nomme la « fragmentation » (Op. Cit.). L'entretien d'explicitation vise un niveau assez fin de fragmentation puisque c'est là que réside le savoir expert, composé notamment des prises d'informations. Ainsi, poursuivant l'exemple, je pourrais m'attarder à l'insertion du café dans le panier qui a consisté en une suite d'étapes incluant le dosage et la manière de déposer le café moulu. Porter ensuite son attention sur l'action de doser le café constituerait un nouveau niveau de fragmentation de l'action comportant des précisions essentielles sur la manière de prendre le café dans le pot et d'en évaluer la quantité par rapport à la finesse des grains et leur degré de compactage. La fragmentation peut d'ailleurs s'opérer jusqu'au niveau infra-conscient des mécanismes neurologiques à la base de la cognition (Op. Cit.). Comme on le verra lors de l'analyse, le

concept de fragmentation est incontournable dans une recherche qui vise la conscientisation aux niveaux du geste et du sentiment.

L'entretien d'explicitation fournit généralement trois types de données. La première partie de l'entretien permet généralement une discussion autour d'une thématique et donne lieu à des échanges de nature habituelle, typique à la majorité des discussions et des entretiens semi-directifs. Les propos recueillis à ce moment peuvent être intéressants. Il faut par contre être conscient que ce sont généralement des propos d'ordre général qui peuvent différer grandement de ce que la personne fait ou vit effectivement. Puis, viennent des verbalisations où l'interviewé est en évocation ou position de parole incarnée. Ce type de verbalisation fournit des informations sur ce que l'interviewé a effectivement réalisé comme action dans un moment précis. Il s'agit du premier niveau de prise de conscience, le niveau descriptif et procédural. Finalement, il y a aussi les verbalisations qui proviennent de prises de conscience provoquées par cette situation de ressouvenir. Une fois l'action décrite en détail lors de la phase d'élucidation, et parfois même pendant cette phase, l'interviewé va souvent avoir des prises de conscience en lien avec ces événements. Il s'agit d'un deuxième et d'un troisième niveau de prise de conscience. De manière assez générale, ces niveaux sont ceux des inférences cognitives, comme le fait d'y reconnaître une de ses stratégies récurrentes, et celui du sens personnel que l'on attribue aux événements, comme le fait d'y reconnaître un aspect identitaire important. À ce moment, l'interviewé n'est plus en train de décrire son action, mais ses propos sont souvent différents des propos d'ordre général tenus en début d'entretien parce qu'ils émergent en lien avec une expérience particulière. Ces trois types de données ne sont pas nécessairement plus ou moins bonnes, mais il semble important de les différencier d'un point de vue qualitatif, surtout en ce qui concerne la présente recherche qui pose la question du rapport à son expérience !

4.3.2. L'entretien de décryptage

Comme l'entretien d'explicitation est un excellent outil pour amener la personne en contact avec son expérience, il est possible, une fois qu'on y est, de vouloir s'informer sur autre

chose que le déroulement de l'action effective. C'est en ce sens que Nadine Faingold (2004) a développé l'entretien de décryptage. Plutôt que de chercher à élucider l'action, l'interviewer va plutôt chercher à déplier un moment de manière à en faire émerger les différents niveaux de sens : valeurs, croyances, identité, mission, tels qu'il étaient portés par la personne à ce moment. Je n'ai mené aucun réel entretien de décryptage dans le cadre de cette recherche, mais, m'intéressant au sentiment d'éduquer, je posais invariablement la question des valeurs en jeu sous la forme de : « Qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment-là ? »

4.3.3. Exemple de conduite d'un entretien

Voici un extrait de verbatim d'un des entretiens que j'ai menés dans le cadre de ma recherche. Les phases d'initialisation et de focalisation sont déjà passées, nous sommes en pleine phase d'élucidation. Le contenu, dans la colonne de gauche, n'est pas analysé. Seule la technique d'entretien est commentée dans la colonne de droite, de manière à montrer comment je mène cet entretien.

MP est un enseignant en musique au primaire qui décrit un moment avec une classe de 5e année qui se passe en fin de période. Il s'agit d'un moment très court au travers duquel MP a eu le sentiment d'éduquer, alors qu'il doit régler une situation où une fille a accusé un autre élève. Le but de ce passage est de décortiquer ce que MP a senti et qu'il a associé au sentiment d'éduquer. Une fois MP bien en contact avec son expérience, l'entretien se déplace vers le sens que revêt pour lui cette situation. Y c'est moi (Yves) qui interview. Ce passage débute à 32:57 du début de l'entretien et se termine à 37:27. Il se situe donc vers la fin de l'entretien. On remarque dès le début que je fais un « accompagnement des gestes » (Faingold, 1998) de MP. Ceci vise à aider MP à mettre des mots sur un savoir pré-réfléchi dont les gestes sont parfois porteurs (Ibid.).

Tableau 2 : Extrait d'entretien d'explicitation

MP	Le p'tit gars il fait signe comme « oui »	Je répète en écho un mot à la fois pour dire à MP que je le suis bien tout en renforçant son contact avec son expérience
Y	Oui ...	
MP	... pis je sens comme un p'tit euh ... dans la classe (fait un geste avec les bras en rond qui montent)	
Y	dans la classe ...	
MP	je sens comme ... comme un tsé, un ... c'est c'est vraiment très	J'acquiesce parce que MP devient plus hésitant. Il semble considérer que ce dont il en vient à parler est trop petit dans le temps pour valoir la peine.
Y	OK	
MP	un dixième de seconde	
Y	OK	
MP	tsé ... comme une approbation, si tu veux	Je reprends un geste ample qui accompagne « approbation » parce que le “si tu veux” suggère que le terme est insatisfaisant pour MP.
Y	OK, il y a quelque chose ici mais ça fait ça comme ça	
MP	Oui, tu sens un mouvement	Je reprends encore le geste pour amener MP à ressentir à nouveau ce mouvement.
Y	Ok, un mouvement comme ça	
MP	qui approuve, un peu	Double contrainte ! Je lui demande de rester avec ce mouvement avant de repartir dans son interprétation mais je lui demande aussi de l'interpréter.
Y	Peux-tu rester avec c'te mouvement-là un peu ? Pour toi c'est quoi c'te mouvement-là ?	
MP	...	Je reformule ma question pour rediriger son attention vers ce mouvement.
Y	Tu le nommerais comment c'te mouvement-là pour toi ?	
MP	Euh, c'te moment-là c'est ...	Comme il hésite mais qu'il a repris contact avec son corps, je lui demande seulement de prendre son temps.
Y	Reste avec, comme ça	
MP	C't'une vague (le mouvement s'amplifie)	J'acquiesce et je répète en écho pour demeurer avec lui dans sa prise de contact.
Y	Ok, y'a une vague	
MP	C't'une vague, tout le monde est monte dans un haut, là (les bras restent en haut)	
Y	OK	
MP	Wfffooo (l'onomatopée accompagne le geste)	Comme il passe dans un mode non-verbal et métaphorique, je lui redonne ses mots.
Y	Y'a une vague qui monte, pis toi tu sens ça	

MP	Oui oui, comme un wfffooo	Il y reste alors je n'insiste pas.
Y	Ok	
MP	Tu sens que tout le monde est à la même place	Les mots se placent et j'ai l'impression d'avoir toute la séquence dans l'ordre de micro-moment en micro-moment. Le verbal et le non-verbal sont synchronisés.
Y	OK	
MP	... pis là ça fait comme (les bras redescendent) ... pis après ça ça redescend	
Y	Ça redescend	
MP	Pis tu sens comme une approbation, là (les bras s'ouvrent)	
Y	OK	
MP	L'approbation que ... « oui ! (retour des bras qui descendent) ... c'est ça ! » ...	
Y	OK ...	
MP	Bon, pis là, j'arrête là, pour l'instant	MP me dit qu'il a terminé mais je lui propose d'y retourner.
Y	OK ... Tu veux-tu rester avec cette vague-là, ici ? (quand elle est suspendue en haut)	
MP	Oui	Il accepte et y retourne. Je prends le temps de m'en assurer.
Y	OK, tu l'as bien ?	
MP	Oui	Mon questionnement bascule de l'action aux valeurs.
Y	OK ... À ce moment-là, c'est quoi qui est important pour toi, quand cette vague-là elle monte ?	
MP	... Ben ce qui est important, moi, ce qui, ce qui me marque, c'est un espèce de comme de ... de consensus.	Un premier élément ressort, sur lequel j'insiste légèrement pour permettre à MP d'évaluer si c'est vraiment ça qui est important pour lui.
Y	OK, c't'un consensus.	
MP	que je sens dans la classe.	
Y	Ok, pis ça c'est important pour toi.	
MP	Ben, important, c'est que c't'un consensus mais c'est aussi je te parlais de senti tantôt	MP focalise sur l'aspect senti, je réponds rapidement pour qu'il évite de m'expliquer trop vite.
Y	Oui oui oui	
MP	je sens ... qu'y a comme une approbation générale de « oui c'est vrai ... »	Écho.
Y	Y'a un « oui »	

MP	... mais en même temps c'est comme ... dans le senti	Je laisse MP baigner dans ce senti et l'explorer tout en demeurant présent.
Y	mmm mmm	
MP	dans ce que je sens à l'intérieur de moi ...	
Y	Oui	
MP	C'est ... c'est pas négatif une seconde là	
Y	non	
MP	c'est très positif	
Y	OK	
MP	... c'est un peu comme quand on dit qu'un élève, s'excuse-moi j'ai mal au bras (redescend les bras)	MP avait les bras en l'air pour se tenir sur le haut de la vague.
Y	Oui oui, c'est correct	
MP	un élève, comme quand qu'on dit ... que tsé c'est bien de ... j'aime pas l'expression mais je vais l'utiliser quand même là	Ici, MP livre sa théorie en demeurant ancré dans ce moment d'expérience. Je me contente de demeurer présent mais effacé pour seulement l'encourager à y rester. N.B. : les mots répétés « t'as t'as », « cet cet » et autres sont conservés dans le verbatim puisqu'ils sont révélateurs d'une certaine tension dans le discours, d'hésitations rapides au même titre que les « ... » indiquent des hésitations plus lentes.
Y	mmm mmm	
MP	la main de fer dans un gant de velours	
Y	Oui ?	
MP	L'encadrement qui est important pour un élève	
Y	mmm mmm	
MP	En même temps qu'il faut qu'il y ait une souplesse, là. Tsé, faut que ça soit bien encadré mais à quelque part il faut que tu saches où est-ce qu'elle est la souplesse, faut qu'il y ait une souplesse dans tout ça	
Y	mmm mmm	
MP	C'est pas évident à ...	
Y	oui	
MP	d'être habile là-dedans	
Y	mmm mmm	
MP	Pis ... c'est un peu comme ... tu sens que comme bon, t'as t'as réussi là, cet cet aspect là, tsé à dire « bon ben on va créer un climat qui est intéressant »	
Y	mmm mmm	
MP	... un crr créer un climat qui a une certain souplesse	
Y	mmm	

MP	qui est agréable mais ... étant donné que je mets quand même un cadre dans cette classe-là qui ... des fois j'aime ... non je dirai pas que j'aime pas, mais qui, qui peut être contraignant, si on veut	... idem ...
Y	mmm mmm	
MP	malgré tout ça, ça passe bien	
Y	OK	
MP	C'est correct comme ça	
Y	OK	
MP	Pis, c'est un peu comme les élèves qui disent « oui, y est là, c'te cadre-là mais on est bien dedans, tsé on on est pas mal à l'aise là-dedans, c'est correct comme ça. »	
Y	mmm mmm, OK ... donc dans l'fond c't'un peu cette, c'te, le « oui » que tu reçois à ce moment-là, c't'un oui à ça.	Je vérifie que MP est encore en relation avec ce moment d'expérience en ramenant son "oui" du début.
MP	Oui, c'est ça.	
Y	OK	
MP	... pis aussi c'est un oui qui dit ... l'affirmation est là, qui dit un peu aussi à ... à la fille en question « regarde » ... (petit rire) ... en termes plus directs ... « mêles-toi de tes affaires ... y'en a un qui s'occupe de ça. »	Alors je le laisse continuer.
Y	mmm mmm	
MP	pis c'est ... « t'as pas à ... t'as pas ... à entrer là-dedans » et pis moi aussi en même temps c'est un peu protéger la fille ... de dire « regarde, je m'en occupe pis j'me fierai pas ... sur une ... » pis souvent j'suis de même avec mes élèves, j'me, j'ai beaucoup de difficulté à me fier sur une accusation d'un autre élève	
Y	mmm mmm	
MP	pour porter un jugement	

On remarque qu'au début, j'interviens davantage. D'abord pour isoler le moment précis et amener MP à revivre son sentiment d'éduquer. Puis, vient un moment où MP est en mesure de livrer « pourquoi » ce moment fait du sens pour lui, ce que ce moment contient. À partir de là, je demeure vigilant que son discours demeure enraciné dans son expérience, sinon, je le laisse aller sans intervenir ou presque. Les entretiens portant sur le sentiment d'éduquer comportaient tous un moment de la sorte où l'interviewé arrivait en contact avec un moment précis qu'il ou elle avait vaguement pressenti comme étant un moment où il ou elle avait eu le sentiment d'éduquer. À ce moment, l'entretien basculait de manière à déplier ce moment, à en faire émerger le sens pour l'interviewé.

4.3.4. Objectifs poursuivis

Pour les besoins de la recherche, j'ai mené des entretiens auprès de plusieurs éducateurs. Ces entretiens visaient à obtenir des verbalisations de leur vécu, qu'ils associaient au sentiment d'éduquer. Le but original de ces entretiens était d'abord de prendre connaissance de la pertinence du concept de sentiment d'éduquer. Ce concept était, à l'origine, tiré de ma seule pratique et plutôt vide, en ce sens qu'il n'existe pas dans la littérature scientifique ou pédagogique. En plus de valider que ce concept trouvait un écho dans l'expérience d'autres éducateurs, le but de ces entretiens a été de créer un espace d'intersubjectivité de deux façons. Premièrement, il y a la possibilité d'ouvrir ma conception du sentiment d'éduquer et des situations où celui-ci peut se manifester ou jouer un rôle. Ensuite, ce partage d'expérience me renvoie également à d'autres expériences que j'ai vécues mais qui étaient, jusque là, demeurées ignorées ou oubliées.

Les éducateurs interviewés ont été un professeur d'université en éducation, une enseignante au préscolaire, une enseignante au primaire, une directrice d'école primaire et secondaire, un professeur d'université en psychosociologie, un éducateur de centre jeunesse et un enseignant en musique au primaire. Pour ma part, j'ai été interviewé à trois reprises par trois personnes différentes. Outre cela, j'ai aussi demandé à une tierce personne de mener un entretien auprès de deux de mes élèves. Comme une partie de ma problématique est liée au fait que je ne connais pas suffisamment mes élèves, il y avait là un passage obligé. En outre, le sentiment d'éduquer et le geste pédagogique ne font du sens qu'en relation avec mes élèves. Je me devais donc d'aller m'informer du vécu correspondant à cet autre pôle de la relation.

L'entretien visait donc deux buts précis :

- obtenir une description détaillée d'un moment de pratique que l'éducateur associe au fait d'avoir eu le sentiment d'éduquer ;

- m'informer des éléments de sens qui émergent au contact de ce moment de pratique.

Pour initialiser ces entretiens, j'amène d'abord la personne à prendre contact avec le concept de sentiment d'éduquer, ce qui me permet en même temps de me rendre compte de sa résonance initiale :

Si je te dis « sentiment d'éduquer », qu'est-ce que ça te dis ? ... À quoi ça te fait penser ? ... Qu'est-ce qui monte ? ... À quoi ça te ramène ?

À la suite de cette introduction, mon objectif est de pouvoir en arriver à introduire cette proposition, qui amène la personne vers un moment spécifié :

Je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu as eu le sentiment d'éduquer.

Dans le cas des deux élèves, la formulation était quelque peu différente. Pour l'initialisation, la formulation était la suivante :

Pour toi, c'est quoi *éduquer* ?

Puis, la phrase qui visait le moment spécifié était plutôt :

Je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu as eu le sentiment *d'être* éduqué.

4.3.5. Mise en oeuvre des entretiens

Les entretiens étaient tous filmés, de manière à recueillir et analyser également les traces non-verbales qui sont un lieu d'émergence spontanée du pré-réfléchi (Faingold, 2002). Outre cela, j'ai aussi pris la peine d'être moi-même interviewé suivant la même méthodologie par mon directeur de recherche. Ceci par souci de « vivre avant de faire vivre », mais aussi pour amorcer la collecte de données.

L'apprentissage de l'entretien d'explicitation a été un volet formation très élaboré de cette recherche-formation. À la suite de ma formation de base à l'entretien d'explicitation en 2004, j'ai développé activement cette pratique d'entretien. Cela m'a amené à faire un stage d'un mois en France en juin 2006 qui a consisté en une formation avancée visant un travail plus précis au niveau des croyances et de l'identité en lien avec l'explicitation. J'ai aussi participé à un séminaire du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX). J'ai finalement participé en tant qu'assistant à des formations de base, entre autres avec Pierre Verersch, ce qui constitue une étape du processus de certification comme formateur. À cela s'est ajouté beaucoup de pratique de conduite d'entretiens dans un contexte de recherche.

Comme on le verra, des sept entretiens que j'ai menés, deux seulement ont servi à l'analyse. Ceci m'a donné l'occasion de raffiner et de préciser la conduite des entretiens. Le choix des entretiens pour l'analyse s'est effectué comme suit. Tout d'abord, trois de ces entretiens n'avaient pas bénéficié d'un cadre formel avec la caméra, ils avaient été envisagés d'abord comme un entraînement. Un autre de ces entretiens a été plus ou moins réussi du point de vue de la technique d'entretien en tant que tel. Un autre a passé le premier niveau d'analyse et se retrouve de ce fait en annexe. Par contre, il n'a pas permis un réel enrichissement des données aux niveaux suivants. Des trois entretiens dans lesquels j'étais interviewé, un seul a servi à l'analyse, celui qui m'a amené le plus d'ouvertures sur mon objet de recherche. Cet entretien se trouve également à être celui qui avait été conduit par la personne la plus compétente parmi les trois interviewers.

Ceci conclut la section sur la méthodologie de la cueillette de données. La dernière section du chapitre présente la méthodologie de l'analyse, soit l'herméneutique acousmatique.

4.4. L'analyse des données

La première étape d'analyse des données a consisté en une écoute acousmatique des entretiens de cinq éducateurs, incluant mon propre entretien. De ces cinq écoutes, quatre ont fait l'objet de l'écriture d'un texte qui se retrouve en annexe 2. De ces quatre textes, trois ont

servi à l'élaboration des résultats d'analyse. L'annexe 2 contient aussi deux textes basés sur les entretiens des deux élèves. L'approche utilisée pour ces textes est quelque peu différente. Tous ces entretiens qui ont mené à l'élaboration des textes qu'on retrouve en annexe 2 sont présentés en annexe 1.

Voici maintenant une élaboration de l'utilisation de l'herméneutique acousmatique dans un contexte d'analyse de pratique.

4.4.1. Mise en oeuvre de l'herméneutique acousmatique

L'herméneutique acousmatique étant une approche plutôt marginale, les seules notes méthodologiques existantes sont élaborées en lien avec l'écriture d'un roman de formation (Daignault, 2002) ou d'autoformation, c'est-à-dire fondé sur l'imaginaire (Nolin, 2007). Il doit maintenant être question d'amener l'herméneutique acousmatique dans le champ de l'analyse des pratiques. Il y a par ailleurs une parenté indéniable entre la conception de l'herméneutique acousmatique développée dans le présent texte et les récentes recherches de Pierre Vermersch (2005) visant à développer une approche psycho-phénoménologique du « sens se faisant ». Comme l'approche psycho-phénoménologique vise la dimension procédurale de la phénoménologie, les recherches de Vermersch dans ce domaine sont très riches en détails de mise en oeuvre de la méthode.

L'approche du « sens se faisant » consiste d'abord dans le repérage de ce Vermersch nomme, d'après les travaux de Marc Richir (1996), une « idée graine ». Il s'agit à proprement parler d'une « ipséité sans concept », une idée, un sentiment, voire une sensation qui nous habite. Sans que l'on puisse y mettre des mots (elle est sans concept), elle nous appartient et pourtant elle est autre, et elle a bien une identité puisqu'on peut sentir si on s'en éloigne ou si on s'en rapproche, et à mesure que cette idée fait progressivement du sens, son ipséité demeure et peut même servir de recadrage. Et ce qui est au rendez-vous, c'est bel et bien soi-même.

Ainsi, il ne s'agit pas de développer une idée, mais plutôt de la « déplier » (Vermersch, 2005). Il faut rester là, rester en contact et déplier les couches de sens. C'est une expérience semblable à celle d'avoir un mot sur le bout de la langue, mais où la recherche du mot juste nous amène sur plusieurs niveaux de signification. Sans entrer trop profondément dans les détails, notons que Vermersch distingue trois types de relation à l'idée graine :

- Une relation de résonance visant la justesse, qui évalue la justesse de l'expression en relation à la graine.
- Une relation d'évocation visant un ressourcement, qui recontacte et rend à nouveau vivace l'expérience première d'où est issue la graine. Ce type de relation ne s'applique pas directement à l'acousmatique, du fait que l'on demeure en contact avec un objet sur support (texte, enregistrement sonore ou vidéo). Néanmoins, ce travail de résonance amène, comme on le verra, à l'évocation d'autres expériences.
- Une relation d'évaluation visant la progression, relation très implicite qui évalue la valeur de la production verbale en comparaison avec la toute première formulation.

De plus, Vermersch note aussi trois types de cheminement dans l'élaboration du sens aux niveaux :

- de la teneur du sens (la thématique émergente) ;
- des modes d'élaboration (analytique, symbolique, émotionnel) ;
- du rapport au corps (l'aspect évolutif de son rôle).

Ce travail implique nécessairement une partie d'écriture qui n'est pas étrangère à l'approche phénoménologique développée par Amedeo Giorgi (1970) et décrite en détail par Bachelor et Joshi (1986). L'herméneutique acousmatique, se démarque par contre de l'approche psycho-phénoménologique et de l'expérience du sens se faisant en visant un élément extérieur à soi, isolé de manière spontanée par la résonance qu'il provoque en soi. De ce fait, cette approche ressemble beaucoup plus à la manière d'agir d'un praticien qui cible ce

qui lui saute aux yeux ou ce qui le touche le plus. Cette similitude permet d'espérer un réinvestissement de l'herméneutique acousmatique vers une acousmatique de l'expérience.

4.4.2. L'analyse des données avec l'herméneutique acousmatique

L'analyse des données de la présente recherche s'est déroulée en quatre temps réflexifs. Dans un premier temps, j'ai abordé les entretiens des différents éducateurs, y compris le mien, dans une écoute acousmatique, avec l'intention de documenter l'expérience du sentiment d'éduquer. Pour chacune des phrases retenues pour l'analyse, j'associais également un moment de mon journal de pratique pour préciser l'ancrage expérientiel de ma réflexion. Je me suis, en effet, aperçu que cette résonance en moi m'amenait à contacter un moment de ma propre expérience qui entrait lui-aussi en résonance. Ce moment de pratique me servait ainsi de point de référence pour la suite du processus. Mon écoute acousmatique des moments décrits par les différents éducateurs se faisait donc en relation avec une expérience de référence inscrite dans mon journal de pratique. Cependant, pour l'analyse de l'entretien dans lequel j'étais interviewé, je n'ai pas eu recours à mon journal de pratique puisque mon analyse avait déjà pour point de départ un moment tiré de ma propre expérience. De cette analyse a émergé des moments, compris au sens où l'entend Lefebvre (1989), soit des classes de moments construits socio-historiquement.

Dans un deuxième temps, afin de documenter mon geste pédagogique, j'ai analysé les entretiens d'explicitations de mes deux élèves en écoute acousmatique. Cette écoute acousmatique se fonde sur des textes beaucoup plus amples, des fragments de descriptions plutôt que de quelques mots, comme c'est le cas pour l'analyse des entretiens d'éducateurs. Ce processus d'analyse s'est fait lui-aussi en relation avec des moments de mon journal de pratique. De cette analyse ont émergé des gestes pédagogiques signifiants, porteurs d'un lien avec le sentiment d'éduquer.

L'annexe 2 correspond aux textes issus de ce travail d'écoute acousmatique en relation avec des moments de pratique. Les deux prochaines étapes de l'analyse utilisent ces textes comme point de départ.

Notons que cette herméneutique acousmatique, même si elle prend pour objet les récits d'élèves et d'autres éducateurs, demeure une construction personnelle, une résonance intérieure à des éléments isolés de ces récits. C'est pourquoi, dans un troisième temps et par souci d'intersubjectivité, j'ai aussi fait participer une lectrice qui a pris connaissance des résultats de mon écoute acousmatique et qui m'a écrit ses commentaires et ses propres réflexions à ce sujet. Il s'agit de Madame Danielle Nolin qui a elle-même développé les bases de la méthode d'analyse de l'herméneutique acousmatique dans sa thèse (2007). Cette lecture a eu deux apports au processus herméneutique : la mise en évidence de liens et de récurrences qui m'étaient demeurés implicites et l'émergence de questions en lien avec certaines idées et affirmations avancées dans mon texte.

Dans un quatrième et dernier temps, j'ai abordé la question de l'articulation entre le sentiment d'éduquer et le geste conscientisé. Les moments de la première étape ont fourni la structure générale. À la suite de cela, les moments de la deuxième étape sont venus mettre en évidence une dialectique du geste et du sentiment. Les commentaires de la troisième étape ont aidé à tisser les liens à l'intérieur de chaque moment. Cette quatrième étape s'est avéré être majoritairement un travail de réécriture et de mise en forme des données.

4.4.3. La structure de l'écoute acousmatique

L'écoute acousmatique a servi à générer un matériel à partir des entretiens, ce qui correspond aux temps premier (entretiens des éducateurs) et second (entretiens des élèves) de l'herméneutique acousmatique. Voici maintenant un exemple d'écoute acousmatique tiré de l'écoute de mon propre entretien.

Un passage m'interpelle / Découverte d'un objet résonant

La toute première étape est l'écoute de l'entretien sur vidéo. Dans le passage suivant, je suis seul dans ma classe et je décris la disposition de mon local de musique (il s'agit d'un procédé de l'entretien d'explicitation pour m'amener en contact avec l'expérience vécue cette fois là). Les interventions de l'interviewer ont été retirées du verbatim, il n'y a que mes mots :

Dans le coin à gauche il y a la batterie qui est là ... puis moi j'ai disposé les ... j'ai mon bureau qui est en plein centre, mais bon, plus près du mur avec le tableau en arrière ... pis j'ai placé toutes les chaises, elles font comme un genre de grand rectangle, elles font un peu un tour comme ça ... donc j'ai comme quatre-cinq chaises qui sont un peu dos au mur derrière moi ...

Il y a dans ce « dos au mur derrière moi » quelque chose qui m'interpelle. Je dis le mot « dos » d'une façon particulière, le rendant un peu chantant, mais d'une étrange façon. Je conserve donc ce petit bout de phrase, que j'écris. Cet élément devient, pour moi, un objet résonnant.

Écoute réduite / Mise en boucle / Résonance intérieure

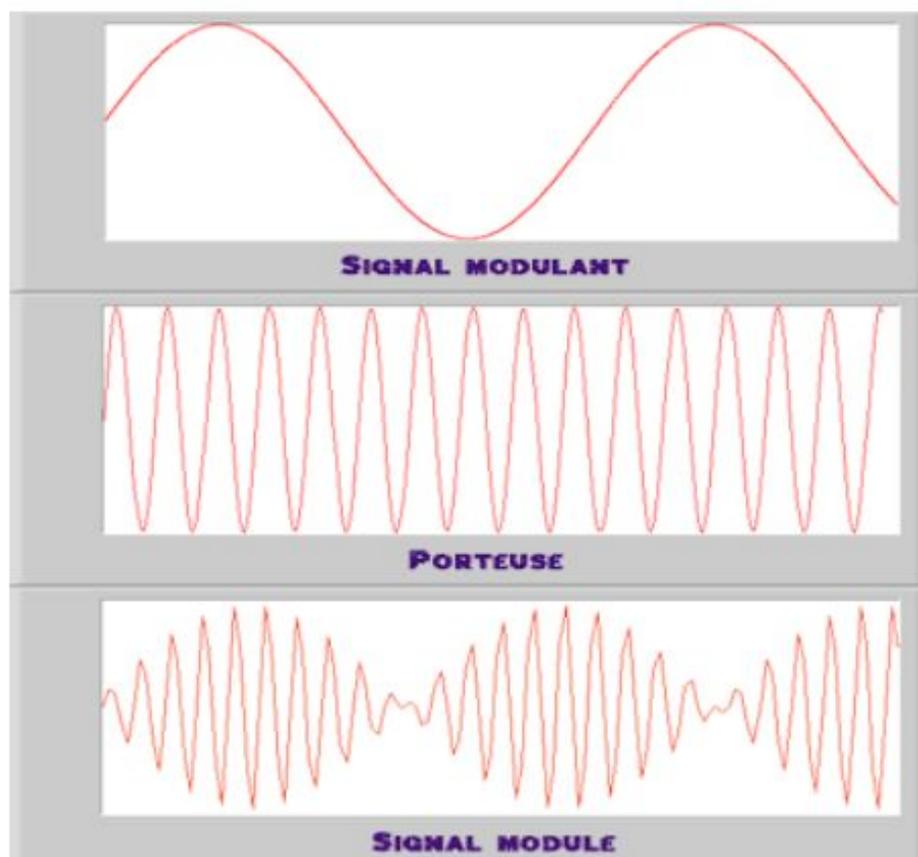
Alors je demeure avec ces quelques mots, je me les répète dans ma tête, pour moi-même. Mais l'expression « dans ma tête » ne me semble pas juste, puisque j'écoute la résonance de ces mots en moi, dans tout mon corps. La morphologie du son devient la morphologie de la résonance. Le sens des mots est modulé par ma propre expérience. Une sensation s'impose ainsi tranquillement, celle d'un mur qui se dresserait effectivement derrière moi. Mais ce n'est pas le mur de la classe, ni le mur de mon bureau où je travaille. Ce mur est accompagné d'un sentiment d'oppression.

La modulation

La modulation est un principe bien connu en composition électroacoustique. Il s'agit de transformer un signal - appelé signal porteur - par un autre signal - appelé signal modulant.

Le résultat de la modulation est appelé signal modulé. Voici un exemple composé de deux ondes simples : on voit comment la forme de la porteuse est modulée par la forme du signal modulant.

Figure 5 : La modulation (Picard et Jouve, 2002)



En ce qui nous concerne, le signal porteur est le son de l'énoncé qui fait l'objet de l'écoute acousmatique. Dans cet exemple, c'est le son des paroles « dos au mur derrière moi ». Le signal modulant provient de la résonance de ma propre expérience à ce son. Ce son amène une partie de moi à résonner et c'est cette résonance intérieure qui est alors le signal modulant. Le résultat, ou signal modulé, est ce mur que je sens se dresser derrière moi et ce sentiment d'oppression. Les mots « dos au mur derrière moi » ont pris un sens nouveau de par leur capacité à faire résonner mon expérience. Mon expérience donne une forme particu-

lière à ces mots et c'est à partir de cette forme que je vais être en mesure de me former par ces mots.

Herméneutique acousmatique

Une fois que cette sensation de mur oppressant est installée, une signification s'impose : je reconnais cette oppression, ce n'est pas une oppression mais la pression du système scolaire. Et là une image se forme : je me vois dos au mur, face aux élèves. Je me situe entre le mur et les élèves parce que je suis le médiateur pour eux de la composante musicale du système scolaire. Mais j'ai le sentiment que je devrais pouvoir m'appuyer sur ce mur, mais ce mur ne m'apporte que de la pression que je dois gérer, qui m'opprime quand je n'y arrive pas. Comment alors arriver à pouvoir m'y appuyer ? N'est-ce pas son rôle ?

4.4.4. Un moment d'écoute acousmatique

Voici maintenant un exemple plus détaillé de comment s'est constitué le premier extrait que j'ai analysé. Il s'agit de la réaction de MD face à la proposition de laisser revenir un moment en lien avec le sentiment d'éduquer : « La première chose qui m'est venue, c'est l'image de mon fils ». Cette phrase m'écoute. Cette écoute se module et m'amène à me livrer, chaque modulation de l'écoute amenant un nouvel aspect.

Dans l'extrait suivant, je décris ce que je ressens, ce qui se passe pour moi et ce que je me dis. Ce que je me dis est en italique. Parfois, la frontière entre ce que je me dis et ce qui se passe pour moi est indéterminable. La pensée est parfois tellement proche du langage. J'ai tranché de la manière la plus honnête possible. L'aspect le plus difficile à rendre dans cet exemple est la manière avec laquelle la résonance progresse et me fait progresser. On pourrait facilement croire qu'il s'agit d'association d'idées. Mais, ce qui est important à saisir, c'est que c'est la progression d'une forme intérieure qui guide cette progression, comme l'explique Vermersch (2005) à propos du sens se faisant. Ce passage vise à mettre en évi-

dence la relation entre le contenu de l'écoute acousmatique et le vécu des actes qui constituent cette écoute.

La première chose qui m'est venue, c'est l'image de mon fils.

Ma fille (en boucle).

La première chose qui me vient, c'est l'image de ma fille. Des images d'elle se succèdent dans ma tête, comme un diaporama. Et une sensation s'installe dans mon plexus solaire, chaude, pleine ... *c'est de l'amour*. Je reconnais cette émotion et cette émotion prend plus de place, monte dans mon thorax, dans ma gorge, dans ma tête.

Ma fille (en boucle).

Je sens comme un grand trou s'ouvrant sous mes pieds, un vertige. *Éduquer, c'est d'abord éduquer ma fille*. Je réalise d'un coup que toute ma réflexion sur l'éducation depuis que j'enseigne, et même depuis que j'ai commencé mon bacc ne s'adresse peut-être qu'à mon expérience d'être père. Non. Oui. Je ne sais pas. C'est cela mais ce n'est pas cela.

Éduquer ma fille (en boucle).

C'est plutôt que toute ma réflexion à propos de l'éducation, toute ma pratique d'enseignant ne serait-elle pas différente si je n'avais été d'abord un père ? Et les enseignants qui n'ont pas d'enfant ? Que font-ils ? Comment font-ils ? Est-ce possible d'enseigner sans être soi-même parent ? Comment peut-on y arriver sans la connaissance de cette expérience ? Je n'en sais absolument rien. Il est là mon vertige. Je suis presque paniqué à cette idée. Peut-être se basent-ils sur l'idée qu'ils s'en font ? C'est l'accouchement de ma fille qui me revient. Non, ce serait tellement absurde. C'est impossible de s'en faire une idée. Même dans les secondes qui ont précédé l'accouchement, je n'avais aucune idée. Quand j'ai pris ma petite fille dans mes bras pour la première fois, je suis devenu un étranger pour celui que j'étais jusqu'alors. Cette vision m'apaise. Comme ce geste de prendre ma fille m'a apaisé, m'a fait entrer dans le monde de l'éducation.

Éduquer ma fille (en boucle).

Des sensations se succèdent maintenant. *Ces sensations sont reliées au sentiment d'éduquer ma fille*. Mais ces sensations me renvoient à moi-même. À tout ce que cette éducation me fait vivre. À mon apprentissage le plus exigeant : celui d'être père. *Ce sentiment d'éduquer serait-il donc lié à ces moments où, pour devoir éduquer, je dois moi-même m'éduquer ? Ou bien est-ce la manière que je m'éduque moi-même qui guide ma manière d'éduquer l'autre ?*

M'éduquer (en boucle).

Cette expérience de m'éduquer ouvre un autre espace. *Je suis le premier responsable de m'éduquer*. Je revois des images de ma fille qui, maintenant à 11 ans, apprend de plus en plus à faire son propre chemin. Je revois des images de

classes, *tous doivent apprendre à s'éduquer. Quel est mon rôle ?* Je sens comme un éloignement, *mais de quoi ? D'eux ou bien de moi-même ?* Je me sens m'éloigner de moi-même. *De moi-même.* Les sensations et les images intérieures deviennent plus petites, plus pâles, plus ténues, floues. La sensation qui m'habitait n'est qu'un petit point dans mon abdomen.

M'éloigner (en boucle).

M'éloigner pour ne pas sentir mon impuissance, pour qu'il ne m'étouffe pas. J'ai peur d'être étouffé par mon impuissance. Et là je me vois me tenir dans la classe dans un sentiment de grisâtre, de clair-obscur. *Non, de grisâtre, par manque de contraste. Par le flou de l'éloignement de moi-même. Mon impuissance à les éduquer m'amène à leur faire vivre des expériences. Des expériences qui sont porteuses de défis et de nouveauté mais par rapport auxquelles je me tiens éloigné. Peur de faire face à mon impuissance ? Ou peur d'interférer ? Mais j'interfère sans cesse. Est-ce bien de la peur ? Ou un souci de ne pas y projeter mon sens ? Non.* Je me revois, plus précisément, je me rapproche. Je suis là et je guette. *Je veux être là pour ce qu'il y aura à être.* Je me vois m'éloigner d'un groupe d'élève, pour les laisser chercher. *Je suis vigilant à ne pas laisser mon intention de les faire apprendre submerger leur propre besoin d'apprendre. Je veux être là pour le moment où ce besoin doit être accompli.*

Accompagner (en boucle).

Des images fugaces de classe passent dans ma tête. *Encore des sensations liées au sentiment d'éduquer.* Une situation se pose. Je suis là, en classe, habité par le sentiment d'éduquer. *Non. C'est quelque chose qui habite la classe. Et je le sens.* Le sentiment vient comme une vague. *Accompagner comme suivre la vague qui passe. Le sentiment, c'est être conscient de ce quelque chose qui habite la classe. Un moment d'éducation, un moment sacré où quelque chose est appris, compris. J'en suis d'abord le témoin. Parfois le gardien. Parfois le guide. Non. Ce n'est pas moi qui guide. C'est la structure de l'expérience. Non. Il y a quelque chose là que je ne veux pas nommer, auquel je résiste. C'est la vie qui se manifeste et qui éduque. C'est elle qui guide et moi, j'accompagne le mouvement comme on accompagne la vague qui passe. Je me laisse porter par elle.*

Ma fille (en boucle).

La vague se brise. Encore un trou béant. *Quelque chose ne va pas. Cette expérience que j'ai en classe, je ne la vis pas avec ma fille. Jamais. Qu'est-ce que cela veut dire ?* J'ai peur à nouveau. *Mais une autre peur. Vivre plus de sentiment d'éduquer à l'école qu'avec ma fille.* Des souvenirs se bousculent. Un se pose. Un moment me revient où j'ai eu ce sentiment d'éduquer avec ma fille, un matin avant d'aller à l'école. *Non. Pas jamais.* Je me souviens l'avoir reconnu. Ça m'apaise. Mais il y a autre chose sous cette angoisse. *Quelque chose de vrai qui veut se nommer.* Les souvenirs reviennent plus lentement. Ce qui me frappe, c'est *combien je suis fragile, comment je m'effondre facilement*

là où j'affirme et je confronte aussi facilement en classe. Ça me ramène à ma problématique : (sur un ton pleurnichard) « Je ne peux pas éduquer les élèves, je ne les connais pas ! » Mais voilà que je ne peux éduquer ma propre fille parce que je la connais. Mais encore quelque chose qui veut se nommer. M'apparaissent tous ces moments quotidiens où rien ne se passe de particulier : au déjeuner alors que ni elle ni moi ne parlons, lorsqu'elle passe et monte dans l'escalier, lorsqu'elle a besoin d'aide à l'ordinateur, lorsque nous écoutons un film. Rien ne se passe, mais ça passe. Quelque chose passe alors entre nous deux. Comme une osmose.

Le sentiment d'éduquer (en boucle).

Avec ma fille, le sentiment d'éduquer existe dans une sorte de proximité, avec des moments d'éloignement, habituellement vécus comme pénibles et maladroits du point de vue de l'éducateur. Mais le sentiment d'éduquer en classe, c'est passer de l'éloignement au rapprochement. Dans des moments intenses qui le permettent.

Comme on le voit, l'écoute acousmatique prend son origine dans un élément isolé qui module cette écoute. Et chaque séquence amène un nouvel élément qui amène une nouvelle modulation. Cet élément modulant occupe, de ce fait, une fonction de pivot. Cette écoute en particulier a mené au texte suivant qui figure au tout début de l'annexe 2. Ce texte mis en relation avec la description précédente permet de comprendre le passage de l'écoute acousmatique au premier niveau de l'herméneutique acousmatique.

La première chose qui m'est venue, c'est l'image de mon fils (MD; 3:27)

Première modulation : ma fille / éduquer ma fille

La première chose qui me vient, c'est que le sentiment d'éduquer est indissociable du fait d'être parent, de l'expérience d'éduquer ma fille. Est-ce que le fait d'avoir eu ma fille avant de commencer à enseigner, avant même de m'inscrire au baccalauréat en éducation y est pour quelque chose ? La naissance de ma fille a même été la raison qui m'a fait choisir l'éducation comme activité professionnelle, pour la stabilité qu'elle permettait, moi qui étudiait alors en composition. Ce que je veux dire, c'est que ça me pose la question d'un éducateur sans enfant, ou dont les enfants sont arrivés après le début d'une carrière en enseignement.

Deuxième modulation : m'éduquer

Mais en ce qui me concerne, je dirais plutôt que le sentiment d'éduquer est indissociable du sentiment d'éduquer ma fille, et peut-être de m'éduquer moi-même. Je le ressens comme une connexion à quelque chose de plus grand, qui évoque le miracle de la vie.

Troisième modulation : m'éloigner

Éduquer est un métier pernicieux, où l'on peut croire facilement que l'on est important, voire indispensable. On peut certainement jouer un rôle important auprès de certains enfants ou à certains moments, comme on peut se retrouver complètement impuissant. La plupart du temps, j'ai le sentiment de naviguer dans une zone de confort relatif, où mon impuissance demeure en arrière plan, mais où je donne à vivre aux enfants, sachant que mon sentiment d'être éduqué, mon moment d'éduqué, passe par une suite d'expériences qui m'ont façonné au gré de mes perceptions et de mes interprétations.

Quatrième modulation : accompagner

Le sentiment d'éduquer serait un sentiment d'harmonie avec la vie qui éduque. Quelque chose de bien plus grand que tous les éducateurs et qui ne veuille jamais. J'entendais il y a de cela quelques années à la radio des personnes à qui on demandait pourquoi ils avaient décidé de retourner à l'école pour ré-apprendre à écrire. La réponse était simple et unanime : il n'y a qu'à l'école que l'on peut ne pas savoir écrire.

Cinquième modulation : ma fille

Et qu'en est-il de mon sentiment d'éduquer ma fille ? Ce qui me sidère le plus, c'est de voir combien ma proximité peut faire de moi un éducateur complètement incompetent, déraillant complètement au moindre grain de sable sur les rails. J'ai bien plus souvent l'impression de perdre tous mes moyens avec ma fille que de vivre le sentiment d'éduquer. Mais ce n'est pas vrai. Plutôt, avec ma fille, le sentiment d'éduquer se trouve dans la banalité du quotidien, dans une présence commune, sans plus. Tandis que les moments où je dois prendre position, je m'enchevêtre dans la proximité affective et je perds tous mes moyens. À l'école, la banalité quotidienne semble trop vide à mon goût. Ce sont dans des moments plus intenses que je peux canaliser ma présence, à l'enfant ou à la classe et à moi-même, et poser des gestes pédagogiques dans un sentiment d'éduquer.

Ce texte reprend le parcours de l'écoute mais tandis que l'écoute se fait sur un registre privé, intérieur et très personnel, l'écriture vise déjà à ramener le discours dans une médiation plus conceptuelle, de manière à favoriser la mise en relation de l'expérience avec les concepts émergents.

4.4.5. Pour une acousmatique de l'expérience

Comme il a été mentionné, la présente démarche comporte la particularité de prendre comme matériel de base des descriptions de moments de pratique éducative récoltés au

moyen d'entretiens d'explicitation. Quelles sont donc les implications particulière à cette approche ?

Tout d'abord, le contexte de l'entretien fait que ce matériel de base n'est pas un écrit mais une verbalisation. Les mots sont dits et entendus. Les mots sont adressés à l'autre qui les écoute. Il y a déjà un double souci de l'autre : souci de celui qui raconte et souci de celui qui écoute. Le son de ces mots est également conservé, enregistré. Mais, surtout, la verbalisation se fait à l'intérieur d'un lien particulier avec son vécu favorisant un réfléchissement ancré dans l'expérience.

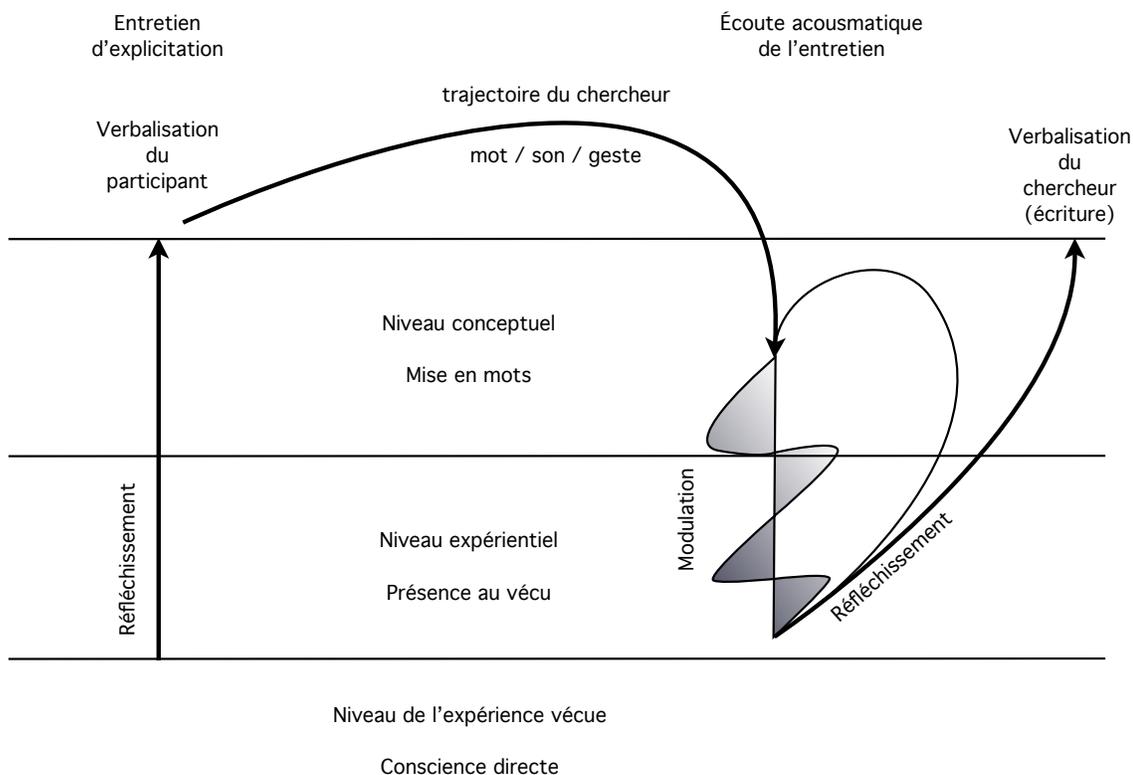
La rencontre de l'autre dans un souci de l'autre à travers l'écoute de son expérience est encore présente lors de l'écoute en différé des enregistrements. Par contre, cette fois-ci, celui qui écoute ne le fait pas dans l'intention de diriger l'entretien mais plutôt dans l'optique de rencontrer l'autre en soi, par la résonance de sa propre expérience. Ce qui amène les sons à résonner en soi, c'est l'écho de son expérience qui vient les moduler. C'est cette modulation qui m'amène à être écouté à mon tour et à pouvoir être entendu dans une résonance inouïe de moi-même.

Cette rencontre avec mon expérience met en mouvement un réfléchissement de cette expérience qui mène vers un savoir réfléchi mais qui peut également amener une autre partie de mon expérience à résonner, ou bien à créer une modulation différente.

Dans le schéma suivant, la ligne séparant le niveau expérientiel du niveau conceptuel correspond à la mise en mots de l'expérience. À gauche, on voit la verbalisation prenant comme point de départ le réfléchissement de l'expérience. À droite, on voit la réception de cette verbalisation à un niveau proche de l'expérience, là où les mots sont encore proches des résonances intérieures pour lesquelles il n'y a pas encore de mots, l'ipséité sans concept. Partant de là, la modulation amène à entrer en contact avec sa propre expérience de plus en plus profondément. L'émergence se fait de la même façon qu'à gauche, c'est-à-dire par le réfléchissement. Néanmoins, si ce processus mène encore une fois à une nouvelle

mise en mots, par le biais de l'écriture, la symbolisation intérieure peut également mener à une mise en mot qui éveille une nouvelle modulation.

Figure 6 : Écoute acousmatique d'un entretien



Ce schéma est, bien entendu, celui d'une écoute en différé dans un cadre de recherche. Néanmoins, ce modèle semble assez proche de mon expérience en situation de pratique. Face à ce que je perçois de la situation, je vais puiser par résonance dans mon expérience pour ainsi modifier la forme de ce que je perçois, la modifier suffisamment pour pouvoir agir. Un moment de suspension au sein de l'action serait ainsi une mise en boucle des résonances de mon expérience face à la situation. Ce modèle permet ainsi de décrire le « réfléchissement dans l'action » (Legault, 2006) puisque la réception peut s'opérer sur du pré-langagier, tout comme le réfléchissement peut déboucher directement sur une action. Dans ce contexte, l'ipséité sans concept qui sert de guide dans le sens se faisant chez Vermersch

(2005) devient une « ipséité agissante » (Legault, 2008). Plutôt que de guider vers une mise en mots et vers l'émergence du sens, elle guide vers la mise en action et l'émergence du geste pédagogique.

4.4.6. La présentation des résultats d'analyse

La présente section a beaucoup insisté sur la structure de l'écoute acousmatique et sur l'usage de l'herméneutique acousmatique en lien avec des données expérientielles. L'herméneutique acousmatique s'avère très puissante dans son double mouvement d'explorer le sens à partir de l'expérience de l'autre et aussi d'enraciner le sens dans sa propre expérience. Ce double mouvement correspond bien à un projet d'herméneutique pédagogique en favorisant une acousmatique de l'expérience.

Pour ce qui est de la présentation des résultats d'analyse, les processus mis en lumière dans la présentation de l'herméneutique acousmatique sont presque complètement mis de côté. Après avoir réalisé chacun des quatre temps de l'herméneutique acousmatique (tel que décrit précédemment : 1- l'écoute acousmatique qui mène aux moments du sentiment d'éduquer; 2- l'écoute acousmatique qui mène aux gestes pédagogiques; 3- la lecture intersubjective; 4- l'analyse de l'articulation entre le geste et le sentiment), les données ont été réorganisées en quatre niveaux d'analyse de manière à mettre en évidence les résultats. Il y a une certaine parenté entre les quatre temps de l'herméneutique acousmatique et les quatre niveaux de l'analyse. Les deux premiers niveaux de l'analyse - les moments et les gestes - correspondent aux deux premiers temps de l'herméneutique. Le troisième niveau de l'analyse - l'articulation - correspond au quatrième temps de l'herméneutique. Le quatrième niveau de l'analyse se trouve à être une synthèse des trois premiers.

4.5. Conclusion

Ce chapitre s'ouvrirait sur une présentation de la manière dont la méthodologie de cette recherche s'insère dans les cadres plus larges que sont la recherche, la formation et l'analyse

des pratiques. Comme on l'a constaté, cette insertion ne va pas de soi et soulève des questions de nature épistémologiques quant aux finalités de la recherche et aux implications de développer un projet aux frontières de la recherche et de la formation. La perspective à la première personne préconisée dans cette recherche nous place clairement dans une démarche d'autoformation. Or, il en est plusieurs pour affirmer qu'un projet de recherche ne peut être élaboré dans une telle perspective. Néanmoins, cette perspective permet de lever le voile sur des aspects de la réalité qui demeurent autrement ignorés de la recherche. C'est d'ailleurs le sens de la psycho-phénoménologie que d'ouvrir un champ de recherche jusque là ignoré pour des raisons de validité scientifique (Vermersch, 1999).

En outre, la parenté entre cette recherche formation et la recherche-action donne des pistes pour comprendre les enjeux qu'elle soulève. La recherche ontogénique fournit un cadre spacio-temporel unique puisque ce type de recherche tient compte des multiples dimensions de la pratique du chercheur sur une période de plusieurs années. Mais plus encore en ce qui nous concerne, ce dernier est constamment lié à la fois au devoir et au pouvoir agir du pédagogue. Comme il a été mentionné, une telle recherche implique, parallèlement, une recherche constante d'équilibre entre le mouvement extérieur du comprendre et le mouvement intérieur du « s'y comprendre ». C'est en ce sens que la démarche herméneutique donne forme à la recherche.

Suite cette introduction visant à répondre de façon plus complète à plusieurs des questions épistémologiques ouvertes au premier chapitre, les deux méthodes principales de collecte des données, soit le journal de pratique et l'entretien d'explicitation, ont été développées. Ces deux outils constituent, en quelque sorte, la concrétisation de l'approche psycho-phénoménologique dont il a été question, d'abord comme posture épistémologique et ensuite comme base conceptuelle pour la compréhension de la conscientisation, du geste et du sentiment. Ces deux outils visent la cueillette de données consistant avant tout en des descriptions, de nature phénoménologique, du vécu dans une perspective à la première personne.

Venait finalement une présentation de l'herméneutique acousmatique en tant que méthode d'analyse des données. D'abord par analogie avec la psycho-phénoménologie du sens se faisant (Vermersch, 2005) pour mettre en évidence les différents actes cognitifs qui constituent l'herméneutique acousmatique. Ensuite, par une déconstruction de la démarche en quatre étapes : la résonance initiale, l'écoute réduite, la modulation et la compréhension. Cette mise en oeuvre de l'herméneutique acousmatique, dans un cadre d'analyse de pratique et selon une approche psycho-phénoménologique, fournit des pistes pour comprendre la relation avec l'expérience rendue possible par l'écoute réduite. Un élément sonore, visuel ou ressenti, perçu dans mon expérience de l'autre, me met en contact avec ma propre expérience. L'herméneutique acousmatique, en insistant sur ce processus de réfléchissement, donne un aperçu, plus élaboré bien que par le fait même dénaturé, d'un phénomène qui nous traverse normalement en une fraction de seconde. L'herméneutique acousmatique, en plus de favoriser une compréhension sensible des données, serait peut-être aussi en mesure de fournir des bases à la compréhension et au développement d'un réfléchissement dans l'action.

CHAPITRE V

Le sentiment d'éduquer

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse. Comme il a été expliqué dans le chapitre méthodologique, les entretiens ont d'abord fait l'objet d'une écoute acousmatique visant à explorer ma compréhension du sentiment d'éduquer et à mettre en évidence des gestes pédagogiques. Puisque cette démarche fait appel à ma propre expérience d'éducateur, des extraits de mon journal de pratique ont été juxtaposés à l'écoute acousmatique pour rendre plus explicite l'ancrage expérientiel de cette écoute acousmatique. Le texte résultant de cette herméneutique acousmatique est inséré en annexe, ainsi qu'un tableau résumant chaque entretien du point de vue des phrases retenues pour l'écoute acousmatique. Le minutage accompagnant chaque extrait d'entretien permet ainsi de retrouver son contexte original dans l'entretien (annexe 1) ainsi que son contexte original dans l'écoute acousmatique (annexe 2). Le texte résultant de l'écoute acousmatique n'a pas de visée publique. Au sein de ce projet herméneutique, ce texte constitue surtout un mouvement vers le bas, visant à mieux ressentir, à mieux se comprendre soi-même par rapport à l'objet de recherche, à faire un premier tour d'horizon, pour reprendre la métaphore de Gadamer (1960). Toutefois, ce texte est inclus en annexe puisqu'il a ensuite servi de base pour élaborer les quatre niveaux d'analyse présentés dans ce chapitre.

Le premier niveau est celui des moments socio-historiques (Hess et Weigand, 1994, Lefebvre, 1989) au sein desquels le sentiment d'éduquer est vécu. Comme il a été expliqué au chapitre trois, nous vivons les différents aspects de notre vie par le biais de moments construits socio-historiquement. Ces moments sont invoqués, pour ainsi dire, par la perception que nous avons de la situation et constituent autant une manière de percevoir cette situation que d'y agir. Le premier niveau de l'analyse se base directement sur le texte issu de l'écoute acousmatique des entretiens menés auprès des éducateurs. En effet, ce texte a mené à la constatation que, s'il est très difficile de décrire le sentiment d'éduquer en tant qu'expérience vécue, on arrive à mieux le comprendre dans le contexte du moment socio-

historique au sein duquel il est vécu. Toutefois, Hess et Weigand (1994) avancent une conception assez large des moments. Par exemple, le « moment pédagogique » de l'enseignant couvre, *grosso modo*, l'ensemble des moments où celui-ci est en relation avec ses élèves. Les moments du sentiment d'éduquer impliquent une vision plus ciselée de divers moments constitutifs du moment pédagogique. Cette vision fait ainsi le pont avec les « micro-moments » (Varela, 1996) qui s'instaurent d'ailleurs de façon analogue au moment socio-historique, c'est-à-dire par une dialogique de ce qui est perçu et ce qui est déjà construit chez la personne.

Le second niveau est celui des gestes pédagogiques. Ces gestes pédagogiques sont tirés de l'écoute acousmatique des entretiens menés auprès des élèves. Comme le sentiment constitue un aspect intérieur du vécu, le geste en constitue un aspect extérieur. On pouvait donc s'attendre à ce que les gestes pédagogiques se retrouvent dans la description des élèves d'un moment où eux-mêmes ont le sentiment d'être éduqués. À ce niveau d'analyse, tout comme au précédent, les gestes sont répertoriés en lien avec des composantes plus globales qui constituent la pratique pédagogique. Sans pouvoir parler de moments socio-historiques, on y retrouve tout de même une parenté avec ce type de construction. Évidemment, le geste se trouve davantage lié au passage à l'acte au sein d'un moment mais, comme on le verra, la compréhension du geste permet aussi de mieux comprendre le moment en question. C'est en ce sens que le geste, comme chez Ferneyhough (1987), sera plutôt associé au concept de figure. Tel qu'expliqué au chapitre trois, la figure permet effectivement de poser sur le geste un regard qui met en évidence ces lignes de forces socio-historiques qui le traversent.

Le troisième niveau est celui de l'articulation du geste pédagogique au sentiment d'éduquer. On délaisse donc, à partir d'ici, le texte de l'écoute acousmatique tel que présenté en annexe 2 pour viser la mise en relation des deux premiers niveaux d'analyse. Ce troisième niveau s'ouvre donc par la construction d'un modèle de l'articulation du geste pédagogique et du sentiment d'éduquer. Cette modélisation vise à mettre en évidence le caractère dynamique de l'articulation, de même que les aspects fonctionnels de ses diverses composantes.

On verra d'ailleurs comment ce modèle de l'articulation peut également constituer un modèle de l'action. Ce modèle sera ensuite appliqué à divers moments de pratique éducative de façon à expliciter l'articulation du geste pédagogique avec le sentiment d'éduquer en fonction des catégories issues des deux premiers niveaux d'analyse.

Le quatrième niveau est une synthèse des trois premiers niveaux dans un moment de pratique. Tout ce niveau est fondé sur un seul moment de pratique. Cette section vise d'abord à démontrer une application du modèle de l'articulation à un autre niveau de la pratique elle-même. Comme on le verra, le troisième niveau d'analyse associe une application du modèle à un moment de pratique et à un moment socio-historique. Le quatrième niveau associe plusieurs applications et autant de moments socio-historiques à un seul moment de pratique. Cette association vise à démontrer que l'articulation existe non seulement au niveau des « micro-moments » (Varela, 1996), mais aussi que ces micro-moments peuvent exister à différents degrés de « fragmentation » (Vermersch, 2003) des unités temporelles.

La deuxième partie de ce quatrième niveau d'analyse vise, pour sa part, à déployer un autre niveau de l'écoute acousmatique elle-même. Ainsi, comme on se souvient, le contact avec l'expérience des éducateurs et des élèves, de même qu'avec plusieurs moments de ma pratique, a mené à un premier texte d'écoute acousmatique, lequel constitue l'annexe 2. Ce qui est proposé maintenant, c'est de faire une nouvelle écoute acousmatique de ce texte à la lumière du moment de pratique sur lequel est fondé ce quatrième niveau d'analyse. L'intention est donc d'extraire l'essence de la première écoute acousmatique pour en créer une mélodie acousmatique. Cette mélodie acousmatique permet, à la fois, une meilleure compréhension du moment de pratique et une meilleure compréhension du sentiment d'éduquer.

5.1. Premier niveau d'analyse : les moments du sentiment d'éduquer

Lors de l'écoute acousmatique des entretiens, il s'est avéré que le sentiment d'éduquer s'appréhende et se définit, pour moi, par le biais d'un moment au sein duquel il est vécu.

Un moment spécifié (Vermersch, 2003) qui lui donne forme mais aussi un moment socio-historique (Hess et Weigand, 1994, Lefebvre, 1989) qui lui donne sens.

Un moment spécifié, d'abord, puisque l'écoute acousmatique était faite en lien avec la description d'un vécu, donc un moment unique, circonscrit dans le temps et l'espace. Comme il a été mentionné, cette écoute acousmatique trouvait toujours un référent dans ma propre expérience, dans un moment de mon propre vécu. Il convient donc d'affirmer que le sentiment d'éduquer est un vécu et n'existe, en tant que tel, que dans des moments spécifiés.

Mais l'écoute acousmatique, dans sa dimension herméneutique, vise non seulement à ressentir mais aussi à nommer cette expérience. Le sentiment, s'il est intimement lié aux sens et au ressenti, n'en est pas moins inséparable du sens qu'il revêt pour soi. L'écoute acousmatique, par son acte de réduction, tend à retarder cette émergence du sens pour s'attarder sur ce qui est d'abord concrètement perçu. Un long réfléchissement, pourrait-on dire à la suite de Piaget (1977) et de Vermersch (2003). Quoi qu'il en soit, la mise en mots de l'écoute acousmatique a donné lieu à l'émergence de classes de moments en lien avec la signification que prenait ce moment.

Ces classes de moments correspondent bien au moment socio-historique présenté au chapitre trois. Il est à la fois le fruit d'une définition de la situation et d'une construction personnelle qui s'inscrit dans des rapports sociaux. Néanmoins, Hess et Weigand (1994) proposent une vision assez large du moment. Mon moment pédagogique, par exemple, serait l'ensemble des moments où je suis en relation avec mes élèves. Cette distinction amène donc une clarification, soit celui de l'importance de la transversalité. Un moment n'est pas une construction monolithique mais un équilibre dynamique de plusieurs forces issues de son histoire, du milieu et de la situation elle-même. C'est néanmoins l'approche énaïve de Varela (1996) qui va permettre de mieux saisir ces moments du sentiments d'éduquer.

Sans contredire la thèse des moments socio-historiques, Varela remarque que, au sein de moments spécifiés, peuvent se produire nombre de micro-ruptures, qui sont en fait des rup-

tures dans le flux perçu des événements. Cette micro-rupture provoque l'émergence d'une nouvelle micro-identité adaptée, selon nous, à notre perception de la situation. Voici donc une explication convaincante de la manière dont la transversalité peut être vécue, à l'intérieur d'un moment spécifié et selon une logique analogue à celle du moment socio-historique.

Voici donc les sept moments socio-historiques du sentiment d'éduquer qui ont émergé de l'écoute acousmatique :

- moment de conscience du lieu pédagogique;
- moment de doute;
- moment transcendant;
- moment de création;
- moment de partage
- moment présent;
- moment pédagogique pour la vie.

Bien entendu, cette liste ne se veut pas exhaustive, pas plus que ses catégories ne se veulent hermétiques. D'autres éducateurs pourraient certainement dresser une liste très différente. Également, il est aisé de concevoir que, par exemple, un moment de création implique le partage et le doute tout comme un moment présent puisse inclure la conscience du lieu pédagogique. En revanche, ces moments occupent une place très importante dans ma pratique pédagogique. Chacun d'eux correspond à une expérience particulière, à un type de vécu qui donne sens à ma pratique. C'est en cela qu'il s'agit bel et bien de moments socio-historiques. Chacun d'eux me permet, également, de mieux décrire et comprendre le sentiment d'éduquer dans ma pratique.

Ce premier niveau d'analyse ne prétend pas définir ou expliquer chacun de ces moments. Cette compréhension va se déployer au travers des quatre niveaux d'analyse, chacun y ajoutant un éclairage complémentaire. Ce premier niveau vise plutôt à montrer comment

chacun de ces moments a émergé d'un rapport réflexif au vécu. Cette section présentera donc, pour chaque moment, un de ses points d'émergence dans l'écoute acousmatique. Leur présentation suit une structure précise :

Tableau 3 : Structure de présentation des moments du sentiment d'éduquer.

5.1.*	(A) Moment socio-historique du sentiment d'éduquer
	(B) <i>Extrait d'un entretien</i>
	(C) Pseudonyme de l'interviewé (minutage)
	(D) Description du contexte pratique ou du contexte de l'entretien, dépendant de la nature de cet extrait, duquel est tiré l'extrait en question
	(E) Extrait du texte résultant de l'écoute acousmatique. <i>Les mots ayant mené à l'identification du moment y sont en italique.</i> L'extrait du texte est donc un exemple d'un passage qui a mené à la catégorie émergente que constitue le moment. Par contre, l'inverse n'est pas vrai. Il ne faut pas voir le moment, ou la catégorie, comme une analyse de l'extrait.
	(F) Extrait de journal de pratique qui a servi d'ancrage expérientiel à l'écoute acousmatique. Le journal n'est pas utilisé dans le cas de l'écoute d'un extrait de mon entretien.
	(G) Le reste du texte à la lumière du récit de pratique, le cas échéant.

Ainsi, chaque moment socio-historique du sentiment d'éduquer (A) correspond à une sous-section 5.2.1, 5.2.2, etc. Une fois le moment nommé (A), la section est introduite par un extrait d'entretien (B), qui peut être soit une phrase, un fragment de phrase, voire un seul mot. Cet extrait est présenté en premier lieu parce qu'il constitue le point de départ, l'objet résonnant, du texte qui va suivre. Suivent immédiatement l'identification de l'éducateur interviewé qui a dit cette phrase (C), de même que le minutage de l'entretien de façon à pouvoir repérer cet extrait dans son contexte original de l'entretien (annexe 1) et de l'écoute

acousmatique (annexe 2). Bien que l'écoute acousmatique suppose une écoute réduite (Schaeffer, 1966), ce qui implique la suspension des rapports de causalité et de contexte, le fragment est tout de même situé de manière brève dans le contexte de l'entretien d'où il est extrait (D).

Le lecteur pourra se demander, à ce moment, l'utilité d'ouvrir chaque section de manière aussi fragmentée. L'intention est de demeurer le plus près possible de la structure de l'expérience acousmatique, tout en fournissant des points de repères quant aux sources qui sont présentées. Par exemple, la section 5.1.1 s'ouvre sur « la mise en scène », paroles prononcées par MD à 11:04. On peut alors se demander qui est MD, pourquoi a-t-il parlé de mise en scène et dans quel contexte. Et si on ne se souvient plus très bien de qui est MD, ou bien si le bref contexte semble insuffisant, on peut alors se référer à l'annexe 1 pour en savoir plus. Par contre, tout ceci risque fort de demeurer insatisfaisant, puisque c'est d'abord à l'expérience acousmatique que le lecteur est convié. Ainsi, la section 5.1.1 s'ouvre sur « la mise en scène ». Pourquoi ne pas plutôt prendre le temps de se répéter, pour soi, ces paroles : « mise en scène » ? Et prendre ainsi le risque de découvrir comment ces paroles, lorsqu'on les écoute pour elles-mêmes, peuvent en venir à nous écouter, et à ainsi permettre de se révéler quelque chose de soi-même.

Vient ensuite un extrait d'herméneutique acousmatique (E) par lequel j'ai développé ma compréhension du sentiment d'éduquer et qui a mené à l'émergence du moment socio-historique dont il est question. Les mots qui ont mené à cette émergence sont en italique. Un extrait de journal de pratique (F) est ensuite ajouté et commenté (G) pour mettre en évidence l'ancrage expérientiel de cette compréhension. Dans le cas où l'extrait est tiré de mon propre entretien, il n'y a pas d'extrait de journal puisque l'écoute acousmatique est ancrée dans cette expérience en question. Finalement, des notes de nature théorique sont également incluses pour fournir un cadre au niveau conceptuel émergent.

On remarquera, à ce niveau, que le discours produit par l'herméneutique acousmatique n'est pas nécessairement très élaboré, faisant souvent place à des jugements de valeurs, à

des interrogations, à des pistes de réflexion peu fouillées, parfois même à de profonds cris d'indignation. C'est là le symptôme du mode très personnalisé de l'écoute acousmatique. Il demeure intéressant d'être témoin des enjeux pratiques et des réflexions qui peuvent entourer l'émergence d'une catégorie descriptive et conceptuelle telle que le moment socio-historique du sentiment d'éduquer. Car, comme il a déjà été mentionné, c'est d'abord de l'émergence de ces catégories dont il est question ici.

Voici donc la présentation de ces sept moments du sentiment d'éduquer :

5.1.1. Moment de conscience du lieu pédagogique

La mise en scène

MD (11:04)

Contexte

MD décrit un moment où il a mis en place un dispositif pédagogique qu'il nomme « la mise en scène praxéologique ». Ce dispositif est présenté dans le cadre d'un cours gradué en analyse des pratiques. Il s'agit, pour les participants, de rejouer le moment de pratique analysé tandis que l'étudiant qui présente ce moment joue le rôle de metteur en scène.

La mise en scène, c'est le geste pédagogique dans son environnement et sa globalité. C'est le *lieu pédagogique* qu'on déploie, qu'on met en place, pour que le geste puisse être porteur de sens. C'est là où l'enseignant a le plus de pouvoir parce que c'est un pouvoir qui ne paraît pas, tellement qu'il semble aller de soi. Un conditionnement, une infiltration, un détournement. Sans rien de péjoratif en soi, mais souvent usé de manière inconsciente et inconsiderée et c'est là que l'abus de pouvoir est le plus dangereux. Mais c'est là aussi que le geste pédagogique peut être le plus porteur à long terme, le plus subtil et le plus puissant, puisqu'il implique l'ensemble des personnes présente en ce lieu.

Journal de pratique (janvier 2005)

Les examens de flûte de MM (cinquième année) ont tendance à se dérouler ainsi : MM tremble, esquisse une note et se met à pleurer. Bref, pas ce qu'il y a de

plus convaincant. Cette fois-ci, j'avais pris le temps d'expliquer à la classe que lors d'un examen, chacun peut venir en aide à la personne qui passe l'examen par une attitude de respect et d'écoute. Alors, quand MM va commencer, je lui dis qu'on a tout notre temps et qu'on va tous l'aider. Il trouve ça très dur, a les larmes aux yeux, mais je le lâche pas : « Prends ton temps, moins vite, plus lentement, encore plus lentement, prends ton temps de bien faire sonner ta première note, ... » Puis, je demande aux élèves s'ils ont des trucs qu'ils pourraient partager avec MM. J'ai peur que le fait de trop insister puisse lui faire vivre son échec de façon encore plus cruelle alors je ne veux pas que les autres élèves demeurent seulement spectateurs, je veux qu'ils se sentent impliqués. Plusieurs élèves y vont de leur conseil. Finalement, quand MM a réussi à enfile quelques notes et arrête, je lui dis que c'est très bon, qu'il est capable et qu'il n'a qu'à pratiquer avec ces nouveaux trucs et revenir la semaine prochaine. Juste ce qu'il vient de faire me semble vraiment énorme. Parce que tous les élèves ont droit de se reprendre autant qu'ils le veulent. La semaine suivante, il s'exécute, il joue la pièce du début à la fin, lentement et calmement. À la fin, tous les élèves explosent en applaudissements, d'une manière très chaleureuse et très sincère. C'est moi qui a maintenant les larmes aux yeux.

Dans cet exemple, la mise en scène consiste effectivement à donner un rôle à chaque élève lors d'un examen qui est pourtant individuel. Les élèves doivent apprendre à écouter de manière à identifier ce qui est bien joué, alors que tous n'identifient spontanément que ce qui est raté. Ils doivent fournir un lieu accueillant par leur silence qui est en soi le signe d'une écoute attentive. Ils doivent être en mesure de donner des conseils qui permettent à chacun de dépasser ses limites. L'élève qui doit jouer sa pièce joue sa pièce, bien sûr, mais doit aussi apprendre à ressentir le respect qui émane de l'écoute pour pouvoir y prendre appui. Il doit aussi apprendre à recevoir les conseils des autres. Voilà un véritable *lieu pédagogique*.

Ceci me ramène sans détour à ma recherche de maîtrise : le « inventer un *lieu pédagogique* » (de Champlain, 2004). C'est de là que prend racine ma quête de conscientisation du geste pédagogique. Là où le geste est le plus subtil et le plus pernicieux, là où il gagne le plus à être explicité par l'éducateur. Je dirais même que de ne pas l'explicité, de le garder dans la magie de l'implicite suppose de savoir ce qui est bien pour tous et chacun. Ce qui est impossible. Il n'y a pas de meilleure formule pour tous, sinon, il y a fort longtemps qu'on la connaîtrait. Ce lieu doit être montré et interprété car c'est ainsi que les possibles pren-

ment corps, que la multiplicité des horizons se dévoile. C'est le foyer de l'herméneutique pédagogique. Sinon, c'est un non-*lieu pédagogique*.

Les amérindiens *atikamekw* n'ont pas de mot pour « éduquer ». Leur terme le plus proche est *Kiskinomaaso* qui se traduit par « Éveiller ce qui est en nous et se former avec ce qui m'entoure, s'éduquer » (Echaquan, inédit). La question qui peut donner corps à cette démarche nous plonge directement dans une pensée herméneutique : « Face à cet événement, qui-suis-je ? » Ne pas interroger le *lieu pédagogique*, c'est laisser toute la place à la perception première d'homogénéité que les élèves prennent souvent pour acquis et qui se manifeste, souvent, dans des raisonnements comme : « Je ne lèverai pas la main pour poser une question puisque personne ne lève la main pour poser de question ». Questionner le *lieu pédagogique*, c'est donner à chaque élève la chance de se reconnaître au sein de cette collectivité éducative.

5.1.2. Moment de doute

Est-ce que je leur laisse vraiment ?

Yves (1:00:26)

Contexte

Après avoir expliqué la démarche de l'activité de création que je propose aux élèves, je leur laisse la responsabilité d'en faire quelque chose. Je me retrouve ensuite mal à l'aise et il m'apparaît que ce malaise est un *doute* que j'entretiens face au fait de les laisser aller comme je le fait.

Voilà la *question* qui m'habite parfois lorsque je fais de mon mieux pour remettre aux élèves la responsabilité de leurs apprentissages. Ceci révèle un certain *malaise* avec ma propre pédagogie. Un *doute*, un Surmoi qui me demande si le fait de laisser aller les élèves ainsi, ce lâcher-prise, est bien mon rôle d'éducateur ? Ne devrais-je pas être plus actif ? Intervenir davantage ? Je m'aperçois que je dois *lutter* continuellement contre ça. Mais qu'est-ce que désigne par « ça », au juste ? La *peur* du jugement de mes pairs. La *peur* d'être découvert. La *peur* de celui qui « agit dans *l'incrédulité* » (de Champlain, 2004).

Comme je ne crois pas au système, je ne peux *croire* non plus que le système puisse *croire* en moi, alors il y a une partie qui doit demeurer cachée. Et en même temps, je me sens continuellement tiré, absorbé par la culture dominante. Il me semble que chaque moment où je baisse ma vigilance, je dérive inexorablement vers des modes de faire et de penser qui répondent aux exigences du système : se protéger en conservant toutes sortes de notes académiques et disciplinaires, toujours être en mesure de se justifier avec des preuves et, par conséquent, mettre l'accent sur tout ce qui est mesurable et observable à court terme. La *peur* règne et gruge, inlassablement, les *incrédules* comme les *crédules*. Alors, « est-ce que je dois leur laisser ? » Du fond de mon cœur, de tout mon amour, oui, je dois leur laisser.

5.1.3. Moment transcendant

La première chose qui m'est venue, c'est l'image de mon fils

MD (3:27)

Contexte

Au tout début de l'entretien, lorsque je propose à MD de laisser revenir un moment où il a eu le sentiment d'éduquer.

La première chose qui me vient, c'est que le sentiment d'éduquer est *indissociable* du fait d'être parent, de l'expérience d'éduquer ma fille. Est-ce que le fait d'avoir eu ma fille avant de commencer à enseigner, avant même de m'inscrire au baccalauréat en éducation y est pour quelque chose ? La naissance de ma fille a même été la raison qui m'a fait choisir l'éducation comme activité professionnelle, pour la stabilité qu'elle permettait, moi qui étudiait alors en composition. Ce que je veux dire, c'est que ça me pose la question d'un éducateur sans enfant, ou dont les enfants sont arrivés après le début d'une carrière en enseignement.

Mais en ce qui me concerne, je dirais plutôt que le sentiment d'éduquer est *indissociable* du sentiment d'éduquer ma fille, et peut-être de m'éduquer moi-même. Je le ressens comme une connexion à quelque chose de plus grand, qui évoque le miracle de la vie.

Éduquer est un métier pernicious, où l'on peut croire facilement que l'on est important, voire indispensable. On peut certainement jouer un rôle important auprès de certains enfants ou à certains moments, comme on peut se retrouver complètement impuissant. La plupart du temps, j'ai le sentiment de naviguer dans une zone de confort relatif, où mon impuissance demeure en arrière plan, mais où je donne à vivre aux enfants, sachant que mon sentiment d'être éduqué, mon moment d'éduqué, passe par une suite d'expériences qui m'ont façonné au gré de mes perceptions et de mes interprétations.

Le sentiment d'éduquer serait un sentiment d'*harmonie avec la vie* qui éduque. Quelque chose de *bien plus grand* que tous les éducateurs et qui veille constamment. J'entendais il y a de cela quelques années à la radio des personnes à qui on demandait pourquoi ils avaient décidé de retourner à l'école pour ré-apprendre à écrire. La réponse était simple et unanime : il n'y a qu'à l'école que l'on peut ne pas savoir écrire. Toutes ces personnes, une fois sur le marché du travail, avaient dû faire face à la dure réalité qu'il est inacceptable de ne pas savoir écrire.

Et qu'en est-il de mon sentiment d'éduquer ma fille ? Ce qui me sidère le plus, c'est de voir combien ma proximité peut faire de moi un éducateur complètement incompetent, déraillant complètement au moindre grain de sable sur les rails. J'ai bien plus souvent l'impression de perdre tous mes moyens avec ma fille que de vivre le sentiment d'éduquer. Mais ce n'est pas la réalité. Avec ma fille, le sentiment d'éduquer se trouve plutôt dans la banalité du quotidien, dans une présence commune, sans plus. Tandis que les moments où je dois prendre position, je m'enchevêtre dans la proximité affective et je perds tous mes moyens. À l'école, la banalité quotidienne semble trop vide à mon goût. Ce sont dans des moments plus intenses que je peux canaliser ma présence, à l'enfant ou à la classe et à moi-même, et poser des gestes pédagogiques dans un sentiment d'éduquer.

Journal, avril 2007

Ma fille repart chez sa mère et je sais qu'elle oublie toujours quelque chose et laisse sa chambre en bordel. Et à chaque fois je me dis que je vais régler ça la prochaine fois, mais, comme à chaque fois, près du départ, elle devient un peu

absente et, finalement, il faudrait que je l'accompagne dans chaque pièce de la maison, mais elle a 11 ans et ça ne me semble pas une bonne approche. Je sais qu'elle fait comme moi, elle se coupe d'elle-même pour ne pas sentir sa peine de partir. Je me reconnais. Même que je dois moi aussi être vigilant à son départ pour ne pas me retrouver déconnecté. Alors il y a une partie de moi qui voudrait la sauver de cet état et une autre qui se dit qu'elle en a besoin. Mais d'une manière ou d'une autre, je demeure incapable de trouver une position solide. Il y a le mélange de sa peine qui me touche et sa manière de la vivre qui me fait sentir coupable de lui avoir montré et encore plus coupable de ne pas pouvoir l'aider à en sortir.

Journal de pratique, avril 2005

J'ai invité MR, un rappeur, à venir animer une période de musique. Il s'agit d'un jeune d'une vingtaine d'années qui a eu beaucoup de difficultés à l'école mais qui manie les mots avec grâce et passion. Je suis très heureux de pouvoir l'inviter parce qu'il me semble que ça doit être bon pour lui de revenir à l'école non pas comme un élève en difficulté mais comme un spécialiste. Presque instantanément, MR se prend d'affection pour MJ, un jeune qui vit lui aussi l'école très difficilement. Je trouve cela plutôt fantastique, j'ai l'impression qu'il y a là une sorte de double résilience qui se joue. J'interviens à peine de tout le cours.

Ce qu'il y a de commun dans ces deux récits, c'est le fait de *se reconnaître chez l'autre, en l'autre*. Pour ce qui est de ma relation à ma fille, ce n'est pas très étonnant, mais c'est bien ce qui me paralyse, qui me rend la tâche bien plus compliquée.

Ce qui me frappe, c'est que dans ma problématique, c'est la distance avec l'élève qui semble poser problème. Pourtant, avec ma fille, c'est la proximité qui semble poser problème. De ce point de vue, c'est ma distanciation face à l'élève et au groupe qui me permet de poser mon geste pédagogique dans un sentiment d'éduquer. De la même façon, cette distanciation m'amène parfois à me sentir incompetent. De plus, il se dégage un sentiment d'éduquer lié à un moment intense et un sentiment d'éduquer par osmose. Deux natures d'une même essence ?

Pour Gadamer (1960), la distanciation de l'expérience constitue une perte de la vérité de cette expérience mais en constitue néanmoins une condition de sa compréhension. Chez Ricoeur (1990), la rencontre de soi-même n'est possible qu'à travers la rencontre d'un au-

tre. Soi-même, c'est l'être. Se rencontrer, c'est se rencontrer comme altérité, à travers l'autre, par un souci de l'autre. Le sentiment d'éduquer serait-il une rencontre de soi-même, dans son besoin de s'éduquer, de saisir le monde et de s'y déployer, à travers un autre, dans le souci de l'autre ? Autrement dit, la supposée distance d'avec les élèves deviendrait plutôt circonstancielle. La distance de moi à moi, par exemple, pourrait être beaucoup plus déterminante.

5.1.4. Moment de création

J'ai l'impression que je les ouvre à quelque chose de nouveau

MD (5:14)

Contexte

MD donne une formation à des directeurs d'écoles secondaires. Il associe le sentiment d'éduquer à un moment particulier de cette formation où il a l'impression de les ouvrir à quelque chose de nouveau pour eux.

L'ouverture à la nouveauté, l'ouverture par la nouveauté, une nouvelle ouverture. Amener chez l'autre une ouverture face à quelque chose de nouveau. Permettre à l'autre de *créer* en lui une ouverture pour accueillir quelque chose de nouveau. Donner du nouveau à l'autre de telle manière que celui-ci ouvre sur une nouvelle vision des choses ou de lui-même. La *création* d'une ouverture qui permet un dépassement de ses propres limites. Ce mouvement est fondamental au processus de *création*, mais aussi au processus de l'autoformation par le biais de l'acte créateur. C'est bien ce que semble suggérer Tymieniecka :

Ainsi, l'essor *créateur* en faisant reculer les limites du monde extérieur, répond à une poussée intérieure vers le dépassement non-seulement des limites que le monde fixe comme cadre à notre expérience, mais avant tout, des moules que nous nous sommes forgés nous-mêmes par nos façons de sentir, de voir, d'évaluer ce que nous perpétons passivement comme les formes de notre participation au monde, à autrui, à notre propre intériorité. [...] En cherchant à le dépasser, c'est le monde que l'acte *créateur* vise mais en visant le monde, c'est par ricochet, au moi qu'il ramène, à cette intériorité d'où l'on était précisément parti.

Tymieniecka, 1972, p. 6

Voilà un type de moment où une rétroaction spontanée et évidente vient me confirmer que je suis investi dans un acte d'éducation, qui vient confirmer la justesse de mon geste pédagogique. Mon sentiment d'éduquer, pour sa part, vient de ma propre *création* du geste pédagogique. Je recherche, comme pédagogue, cet espace de nouveauté, de *création*. Je me place dans une posture de pédagogue-compositeur. Au lieu de composer avec des sons, je compose avec des enfants.

Le but est d'amener aux élèves un élément de nouveauté de telle manière que ceux-ci voient une ouverture dans leur conception et créent du même coup de la place pour accueillir cette nouveauté, tout en étant ébranlés par cette révélation.

Journal de pratique (octobre 2006)

J'enseigne à une classe de sixième année et j'ai beaucoup de difficulté à leur faire conserver une attitude d'écoute parce qu'il y en a toujours un et un autre pour parler sans lever la main. Il y en a même qui lèvent la main et qui parlent en attendant d'avoir le droit de parole. Alors je prends un temps pour leur expliquer ce que signifie le geste de lever la main et je termine en disant que moi-même, lors de réunions avec les autres enseignants, je lève la main lorsque j'ai quelque chose à dire, parce que c'est la meilleure méthode que je connaisse. Et alors, il y a un moment de silence mêlé à de la surprise, je vois des grands yeux ouverts dans le vide, il y a comme un temps d'arrêt, de suspension. Et je réalise que les élèves réalisent que le fait de lever la main n'est pas lié au fait qu'ils soient jeunes. Pour eux, c'est quelque chose qu'ils ont appris sans jamais en saisir le sens. Je viens de faire comprendre à des élèves de sixième année ce que signifie de lever la main pour parler !

Ce petit discours improvisé aurait bien pu tourner court ou bien avoir un effet nul. Je savais que je devais leur dire d'une manière nouvelle, sinon à quoi bon répéter ce qu'ils savent. J'ai écouté cette situation. Que me disait-elle ? Elle me parlait de moi, elle m'écoutait. Quand je ne fais pas quelque chose, c'est que cela n'a pas de sens pour moi. Alors je leur ai expliqué quel sens cela avait pour moi, sens que j'ai découvert en leur expliquant. C'est comme si l'écoute acousmatique devient, pour moi, un mode de *création* pédagogique. Recevoir le son pour ce qu'il est : faire la même chose pour le geste pédagogique. Le recevoir pour ce qu'il est et ainsi lui donner un sens m'amène à ressentir le sentiment d'éduquer

comme dans un travail de composition l'écoute des gestes sonores amène à découvrir la figure qui permet de leur donner du sens.

Le moment pédagogique de Meirieu (1995) conceptualise une rencontre de l'enseignant et de l'élève, les axes de cette rencontre étant l'intention pédagogique de l'enseignant et la résistance de l'élève. La rencontre s'effectue par le biais de ce travail sur la résistance, travail lui-même dirigé par l'intention pédagogique et dont le médiateur est un certain savoir en cause. Il ne s'agit pas nécessairement d'une résistance pathologique. Le plus souvent, c'est une résistance normale au changement, qui peut être en revanche amplifiée, voire exacerbée, par la souffrance de ne pas comprendre, de se sentir exclu de la communauté apprenante qu'est la classe. Quoique Meirieu pose la résistance du côté de l'élève, mon mémoire de maîtrise (de Champlain, 2004) posait la question du travail de l'enseignant face aux résistances et aux souffrances qu'il rencontre en lui-même.

L'ouverture dont il est ici question me semble renvoyer à une rencontre où la nouveauté déjoue la résistance. L'enseignant se positionne dans son intention pédagogique. L'élève porte sa résistance. Mais l'ouverture à la nouveauté place la rencontre sur un autre niveau. L'enseignant *crée* une ouverture en dépassant les limites du monde établies dans le cadre en question comme l'artiste, chez Tymieniecka, dépasse les limites du monde, et par le fait même ses propres limites, par son travail de création.

5.1.5. Moment de partage

Je suis content de leur offrir ça

MD (29:43)

Contexte

MD remarque que les étudiants sont bien embarqués dans la mise en scène praxéologique et à ce moment, il est conscient du fait qu'il est en train de leur offrir une expérience significative.

Les élèves jouent le jeu, malgré les résistances, les difficultés, l'effort que ça leur demande. Ils reconnaissent par leur acceptation, leur abandon, que quelque chose de moi leur est *offert*, je suis content de *partager* qui je suis et de me sentir *accepté*. Je reconnais par le fait même que j'ai quelque chose de beau et de précieux à *offrir*. Le résultat devient secondaire, dans la mesure où ce que j'ai à *offrir* a été *offert*, dans le respect de l'autre, dans le souci de l'autre.

S'ils reconnaissent que quelque chose de moi leur est *offert*, c'est qu'ils sentent quelque chose de moi dans ce projet qui leur est *offert*. Ce quelque chose de beau et de précieux est ma propre reconnaissance qui fait naître mon sentiment d'éduquer et qui me pousse à poser un geste de création dans mon matériel didactique qui inclût la création et le savoir. Ne pas se ressentir, ne pas se voir comme praticien, c'est devenir un distributeur de savoirs à des machines à tête pesante.

Journal de pratique (mars 2006)

Je propose aux élèves un projet de création et eux, ils embarquent pleinement dans ce projet. Et puis à un moment, je trouve cela fantastique qu'ils *acceptent* ce projet, de même que toutes les conditions que je leur donne. Au nom de quoi ? Simplement le besoin ou le plaisir de créer ? Il y en a sûrement que oui, qui ont cette motivation en eux, mais ce n'est pas le cas de tous.

J'éprouve beaucoup de contentement parce que je leur propose un projet qui moi me passionne. Et je trouve réellement étonnant de voir un tel abandon aussi général à ce jeu (car on joue de la musique !). J'en viens à me dire que c'est presque trop facile. Comme un plaisir coupable. Mais, malgré tout cela, le contentement est bien réel.

5.1.6. Moment présent

Wfffooo

Yves (42:55)

Onomatopée accompagnée d'un geste qui part de mon thorax et qui descend en s'éloignant de moi. Je l'utilise pour signifier que je laisse aller quelque chose qui m'habite.

Une sensation, assez *fugace*, mais pleine de sens pour moi. Quelque chose que je porte au niveau de mon thorax, de mes épaules et de ma tête, qui s'évacue, comme une valve qui s'ouvre et laisse déverser le contenu. Mais pour se déverser de la sorte, ce contenu doit avoir, dans mon expérience, un destinataire. C'est une préoccupation ou une intention pédagogique qui *m'habite* et qui *m'habite* corporellement. Je dois la contenir tant que je n'ai pas aménagé les lieux pour qu'elle soit reçue par les élèves.

Mais comment puis-je savoir à quel moment le terrain est effectivement aménagé et à quel moment les élèves sont prêts à recevoir ? C'est quand je sens que « la valve est prête à ouvrir ». Ça peut certes sembler très tautologique, mais ça fonctionne à tous coups. On touche véritablement, ici, à la « raison expérientielle » (Denoyel, 1999), cette capacité du praticien à poser le bon geste, au bon moment et de la bonne façon. Ce type de savoir a été développé dans plusieurs cultures : la *mètis* des grecs, l'art du détour des chinois, le *mnopi* des objibway. On pourrait dire que « c'est quand les élèves ne posent plus de questions » ou bien que « c'est quand les élèves ont posé suffisamment de questions » ou encore que « c'est quand l'activité a été bien décortiquée en plusieurs points significatifs et que chaque point a été bien expliqué ». Mais toutes ces explications ne sont pas suffisantes. La raison expérientielle « ne justifie jamais sa démarche, mais se focalise sur le potentiel de la situation » (Ibid. p. 116).

Ce quelque chose que je *porte* dans mon thorax et que je lâche dans un *wfffooo* est effectivement lié au potentiel de la situation. Plus particulièrement, il est en rapport à une intention de prise en charge de la part des élèves. Autrement dit, c'est une responsabilité qui

leur est passée et une responsabilité demande plus que de la compréhension, elle demande de l'acceptation et de l'engagement de leur part, et du lâcher-prise de ma part. C'est un contrat pédagogique qui va au-delà de la simple demande « voulez-vous ? » ou « êtes-vous prêts ? » Le *moment* où la responsabilité est prise par les élèves, je le sens parce que je ressens une liberté, une sensation d'être libre, sans objet précis.

5.1.7. Moment pédagogique pour la vie

Regarder en moi ... ça m'amène à donner encore plus de sens

MN (21:20)

Contexte

MN constate, en rétrospective, que si elle est habituée à se regarder faire de l'extérieur, l'entretien d'explicitation l'a amenée à regarder faire de l'intérieur.

Personnellement, je ne fais pas confiance aux grandes choses. J'en ai même plutôt horreur. En même temps, je les envie. Comme si le rêve de réaliser de grandes choses et d'être reconnu pour cela m'habite et que je préfère rejeter ces grandes choses plutôt que de faire face à mon manque de confiance, faire face à la croyance que je ne pas peux les réaliser.

Toutefois, l'action me semble devoir être à la mesure de *l'humain* pour être réellement significative. Les grandes choses sont bruyantes, monopolisent beaucoup d'énergie et sont, pour moi, presque toujours décevantes en fin de compte, comme des mensonges devenus trop gros, comme une mascarade devenue grotesque et révoltante.

Si je dois choisir entre la réforme de l'éducation ou un seul instant de *vérité* vécu par un élève ou par moi, à quoi bon la réforme ? Mais est-ce que je dois nécessairement choisir ? Bien sûr, à chaque jour. C'est une question d'intention, de direction de l'attention. Appliquer le programme ou être au service de la *vie* ? Faire taire tout le brouhaha pour en venir à de minuscules moments qui ont le pouvoir de nous aider à *vivre*, de nous aider à trouver le chemin, la direction, de nous aider à poser le regard, à écouter, à ressentir. Prendre conscience de soi et de notre lien aux autres. Des étincelles *d'amour*.

Journal de pratique (mai 2001)

C'est le grand soir, celui du spectacle. J'enseigne la guitare au secondaire à trois groupes : un au programme d'études internationales, un en anglais enrichi et un autre qu'on dit « régulier », pour ne pas dire « et les autres ». Arrive le tour de ce groupe qui s'en vient chanter « L'arbre est dans ses feuilles ». Pendant qu'ils vont se placer sur scène, j'entends l'autre professeur de musique, qui dirige l'harmonie, être très mécontente qu'un des élèves ait gardé sa casquette. Sur le coup, je me sens coupable, je me dis que j'aurais dû mieux les préparer à monter sur scène. Suite au spectacle, je croise ce jeune garçon et je le taquine un peu, sur son attitude, la tête baissée, les mains dans les poches et il me dit : « Tsé, j'ai manqué une pratique de football pour être ici. » Ça m'a beaucoup touché. J'ai compris que j'en mettais un peu trop mais surtout que sa présence, lui qui n'était pas à l'aise en musique et encore moins sur une scène, représentait un effort beaucoup plus grand que je ne l'avais imaginé. J'ai tout de suite changé d'attitude et je lui ai dit combien j'appréciais. Un peu plus tard, une enseignante de français m'a félicité en me disant « c'est quelque chose avoir fait monter ce groupe là au complet sur la scène ! » Ce n'est qu'alors que j'ai réalisé que le professeur d'harmonie n'avait fait jouer que ses groupes d'élite. Alors j'ai été vraiment fier de moi, non pas de mes élèves qui avaient bien joué, mais de ceux qui étaient venus et qu'on n'attendait pas.

C'est ce genre de choix que je dois faire et refaire à chaque jour. Favoriser la présence de tous plutôt que l'éclat de l'élite. Étrangement, le ministère et la commission scolaire ne cessent de scander des hymnes à la réussite de tous et chacun. Un slogan n'attend pas l'autre, pourvu que le mot « réussite » y figure. Et pourtant, dans les communications émanant de ces deux instances, il y est toujours question de grandes réussites, jamais de la réussite de « tous ». Probablement parce qu'ils n'y croient pas eux-mêmes. Comment le pourraient-ils ? Les politiciens ont fait un slogan avec notre mission. Et, chacun le sait, un slogan est toujours vidé de toute signification réelle.

Finalement, regarder en moi, c'est le seul endroit où ça vaut la peine de regarder pour amener les changements. Qu'est-ce qui est si mauvais de l'éducation, qu'est-ce qui rend l'équilibre si fragile ? C'est ma façon de le voir. Un système est toujours truffé de contradictions à rendre fou. C'est en me recentrant sur ces petites expériences du quotidien que je retrouve le sentiment d'éduquer et le sens à le faire.

5.1.8. Conclusion du premier niveau d'analyse

Dans chacun de ces exemples d'émergence des moments du sentiment d'éduquer, des questions d'ordre pédagogique ont été abordées. Le développement conséquent de chacune de ces idées déborderait de l'intention de ce chapitre qui est de comprendre l'articulation du geste pédagogique au sentiment d'éduquer. Néanmoins ces questions constituent des pistes de réflexion liées au sentiment d'éduquer qui, si elles gagneraient à être fouillées davantage, méritent à tout le moins d'être récapitulées et synthétisées.

La première question concerne le pouvoir. Tout pouvoir ne demande-t-il pas une conscience en contrepartie qui garantisse de son bon usage ? Dans le contexte scolaire, la question de la conscience se pose avec encore plus d'acuité étant donné que l'école, qui est une culture en soi, a pour fonction de transmettre également une culture. Pour reprendre le concept du moment socio-historique, on pourrait parler de deux énormes moments, la structure scolaire et les valeurs de la société, qui forment le moment de l'expérience scolaire. Autrement dit, un grand nombre d'*habitus* et d'idées reçues sont à l'oeuvre, en majeure partie de façon inconsciente. Face à cette tâche impossible pour l'intelligence rationnelle, la réponse semble se trouver dans l'intelligence du coeur qui, sentant ce qui va et ne va pas, peut aider à diriger notre attention et à prendre conscience de ce qui nous échappe dans une situation.

Une autre question concerne la relation entre éduquer et s'éduquer. Cette question met en jeu, notamment, la distance et la proximité qu'on a alors face aux autres, certes, mais surtout face à soi-même. Comme chez Ricoeur (1986, 1990), la distance nécessaire à la compréhension n'est pas aliénante lorsqu'elle permet de se rencontrer soi-même dans le souci de l'autre. Il se crée alors un mouvement circulaire entre soi et les autres au sein duquel habiter le lieu ou la relation est directement lié au fait de s'habiter soi-même, d'un acte de présence. La pédagogie se trouve ainsi à être un authentique travail de création. Création d'ouvertures qui permettent l'accueil de soi et de l'autre.

5.2. Deuxième niveau d'analyse : les gestes pédagogiques

La découverte des gestes pédagogiques s'est effectuée par le biais des entretiens réalisés auprès de mes deux élèves. Tout comme le sentiment induit une démarche tournée vers l'intérieur, le geste, pour sa part, induit une recherche tournée vers l'extérieur. On pouvait donc s'attendre à voir apparaître mes gestes pédagogiques dans les descriptions de mes deux élèves. On délaisse ainsi la vision subjective de l'enseignant qui perçoit son sentiment et son geste pour aller interroger l'élève qui perçoit le geste de l'enseignant.

Cette perception de l'élève se fait, en revanche, dans un contexte que cet élève associe à un sentiment d'être éduqué. Face à ces gestes qu'il perçoit, il y attache également un sens. Autrement dit, le point de départ de ce second niveau d'analyse, c'est le geste pédagogique du point de vue de l'élève dans son sentiment d'être éduqué.

L'analyse du geste passe d'abord par sa relation avec la figure. Pour Donatoni (1986), la figure correspond à une perception du geste axée sur sa potentialité, sur ce qu'il contient comme devenir. De quoi, en somme, le geste est-il porteur ? Ce questionnement a mené à qualifier ainsi les gestes en onze catégories :

- Geste d'amour
- Geste de confiance
- Geste de sincérité
- Geste de lâcher prise
- Geste de demander
- Geste d'accueillir
- Geste de se respecter
- Geste de reconnaître
- Geste d'accompagner
- Geste de prendre du recul
- Geste d'écouter

Tout comme pour les moments du sentiment d'éduquer, il ne s'agit pas là de catégories exhaustives ou hermétiques. La logique de l'analyse en est encore une d'émergence. Il ne s'agit pas non plus de moments socio-historiques. En revanche, la relation entre geste et figure élaborée par Ferneyhough (1987) propose que le geste soit également porteur, à un niveau plus détaillé, de lignes de force qui le traversent et qui révèlent la figure. En ce sens, la conception de la figure chez Ferneyhough rejoint le moment socio-historique, ce dernier étant révélé dans l'action par les lignes de forces que constituent les institutions qui traversent l'individu.

Ces deux conceptions de la figure chez Donatoni (1986) et Ferneyhough (1987) sont donc différentes mais complémentaires. Donatoni favorise la perception globale liée à une *Gestalt* tandis que Ferneyhough vise une analyse qui relie le geste concrètement perçu à une construction socio-historique et permet de placer notre perception globale dans un contexte plus large.

Puisque la visée première de ce niveau d'analyse est tournée vers l'extérieur et que l'on cherche à la fois une perception globale et des liens avec la construction socio-historique inhérente à la situation, la manière de traiter les données sera différente de celle du premier niveau d'analyse. Plutôt que de prendre comme point de départ un mot ou une courte phrase, une verbalisation plus longue de l'élève a été retenue. Ceci permet de laisser des traces du contexte tel que perçu par l'élève, de ses perceptions également de ce qui est dit et fait.

Comme pour le niveau d'analyse précédent, les mots qui ont mené à l'émergence du geste comme perception globale de ce dont il est porteur sont en italique. Par contre, les textes qui suivent se veulent avant tout une réponse à la situation évoquée par l'élève, sinon une réponse à l'élève qui vit cette situation. On reconnaît en cela le principe qui avait été posé comme base de l'herméneutique pédagogique au chapitre deux : En quoi chaque situation pédagogique constitue une question à laquelle je m'efforce de répondre ? Il n'est toujours pas question de déployer une herméneutique pédagogique en tant que telle, mais plutôt de

relever « l'aspect herméneutique de l'éducation » (Simard, 1999). L'herméneutique acousmatique va ici suivre les traces du geste décrit pour éveiller les traces de ce geste en moi (Smalley, 1986). C'est ainsi que se révèlent les lignes de force socio-historiques. De ce fait, le journal de bord n'est plus utilisé de façon systématique puisque l'ancrage expé-rientiel réside avant tout dans la situation décrite par l'élève. Il arrive, néanmoins, que les traces mènent à d'autres moments de pratique qui sont alors inclus et commentés. La pré-sentation des gestes suit donc une structure analogue à celle des moments du premier ni-veau d'analyse, quoique différente en certains points.

Tableau 4 : Structure de présentation des gestes pédagogiques.

- 5.2.* (A) Perception globale du geste pédagogique
- (B) Contexte
- (C) Pseudonyme de l'élève (minutage)
- (D) Extrait de verbatim
- (E) Extrait du texte résultant de l'écoute acousmatique. *Les mots ayant mené à l'identification du geste y sont en italique.* L'extrait du texte est donc un exemple d'un passage qui a mené à la catégorie émergente que constitue le geste. Par contre, l'inverse n'est pas vrai. Il ne faut pas voir la qualification du geste, ou la catégorie, comme une analyse de l'extrait.
- (F) Extrait de journal de pratique auquel a mené l'écoute acousmati-que, si cela a été le cas.
- (G) Le reste du texte à la lumière du récit de pratique, le cas échéant.

Chaque sous-section débute donc par la qualification du geste pédagogique (A), tel que ré-vélé par une perception de ce dont ce geste est porteur, de façon globale. Suit ensuite un bref contexte (B) de l'extrait de verbatim, de même que l'élève dont il est question (C) ainsi

que le minutage de l'entretien. Ceci permet, encore une fois, de se référer au verbatim complet de l'entretien (annexe 1) ainsi qu'au texte ayant résulté de l'écoute acousmatique de cet entretien (annexe 2). Puis on enchaîne avec l'extrait de verbatim (D). Notons à nouveau que le verbatim ayant servi à l'analyse comprend uniquement les paroles de l'élève, les interventions de l'interviewer ayant été laissées de côté pour favoriser un contact direct avec la parole de l'élève. Il serait utile de rappeler à ce stade-ci que les deux élèves sont un garçon de quatrième année, identifié comme MG, et une fille de sixième année, identifiée comme MI. Le texte qui suit, issu de l'écoute acousmatique, constitue à la fois une élaboration de la question que me pose la situation décrite par l'élève et l'élaboration de la compréhension qui résulte de cette question. Ces deux élaborations ne sont pas nécessairement toujours bien distinctes, se nourrissant l'une et l'autre. Parfois, la question ou la compréhension trouve un écho dans un autre moment de pratique qui est alors intégré sous la forme d'un extrait de journal de pratique.

Encore une fois, le texte accompagnant chaque geste vise à montrer et contextualiser le processus d'émergence des différents gestes pédagogiques. Il ne constitue pas une analyse de ce geste. Ceci permet de montrer, en revanche, en quoi chacun de ces gestes donne du sens à mon expérience d'enseignant, tout comme le sens de ces gestes est inséparable de mon expérience. Encore une fois, donc, le lecteur est invité à d'abord accueillir le geste tel que présenté en début de chaque sous-section et à le laisser le guider dans sa propre expérience, à se laisser habiter par le sens que ce geste donne à cette expérience, à se laisser habiter par le sens que ce geste reçoit de cette expérience.

Voici donc la présentation de ces onze gestes pédagogiques :

5.2.1. Geste d'amour

Contexte

Réponse de MI à la question « Qu'est-ce que c'est pour toi l'éducation ? » (MI est une élève de sixième année)

MI (1:45 - 3:06)

Apprendre à quelqu'un à *aimer*, ça c'est la plus grande éducation ... faut que tu lui montres comment *aimer* ... il faut aussi que l'enfant soit en sécurité avec toi, ça c'est très important. Il faut qu'au début tu mets des relations, parce qu'au début, l'éducation, c'est juste de lui apprendre les choses les plus importantes dans la vie. Après, ça va commencer, l'école et pis tout ça ... le plus qui se fait de l'éducation, pour moi, c'est à la maison, mais aussi un petit peu à l'école parce que nous apprend les maths et pis toute ça mais le plus important qui se passe c'est à la maison ... lui apprendre toutes les choses les plus importantes dans la vie, se sentir en sécurité, savoir comment être indépendant, savoir contrôler ses choses, pas être toujours timide ... avoir pas de problème dans la vie, ça se peut pas mais ...

Je suis donc face à deux possibilités. Soit l'enfant se sent *aimé* et en sécurité à la maison, et alors je peux être conscient que ce que j'ai à lui enseigner ne sera jamais plus important que cela, soit ce n'est pas le cas, et alors je peux être conscient que ce que j'ai à lui enseigner ne correspond pas à ses besoins fondamentaux, ne peut donc faire aucun sens pour lui, sauf s'il trouve au travers de cela *l'amour* et la sécurité qui lui manquent. Dans le second cas, je n'ai aucune garantie que je peux lui apporter ce qui lui manque. Dans le premier, je n'ai aucune garantie que mon enseignement aura du sens pour l'élève non plus.

Dans le cas d'un élève insécure, il y a en plus de fortes chances, d'après la logique de l'énaction (Varela, 1996), qu'il perçoive l'école comme un lieu insécurisant. En effet, selon cette approche, notre perception guide notre perception tout en se basant sur des schèmes sensori-moteurs, jusqu'à nous faire adopter une « micro-identité » (Ibid.) qui serait la mieux adaptée à la situation. Ainsi, l'élève dont les schèmes sont liés à l'insécurité va avoir tendance à percevoir le monde comme étant menaçant, sur un mode pré-réflexif. Cette insécurité risque donc de faire obstacle à sa capacité à réussir à l'école, c'est-à-dire à répondre à ce qu'on attend de lui, tant face à l'institution qu'à ses pairs. Si l'enseignant est conscient de cela, peut-il alors différencier sa façon de faire pour répondre aux besoins de cet enfant ? Probablement. Sauf qu'il n'est pas qualifié pour une telle tâche, pas plus qu'il n'en est mandaté. Les enseignants sont formés pour développer des stratégies didactiques mais pas pour intervenir sur des aspects psychologiques ou socio-affectifs. Un enseignant

qui le fait jouer à l'apprenti sorcier, mais aucun enseignant ne peut pourtant ignorer cette dimension.

Ceci nous ramène au coeur de la problématique de légitimation qui est à l'origine de cette recherche. Des professionnels qui doivent jour après jour poser des gestes pour lesquels ils ne sont ni formés, ni mandatés. En effet, si un enseignant pose un tel geste, les parents de l'enfant concerné pourront alors lui dire que cet aspect n'est pas de son ressort et, d'un point de vue légal, ils auront raison. C'est la tâche des psychoéducateurs, qui eux non plus n'ont pas les moyens de leur mission, faute de temps. D'un point de vue éthique, tout cela me semble inacceptable, mais « Que voulez-vous que je vous dise, c'est comme ça ! Il faut faire avec ce qu'on a ! » répondent les directions d'école et la commission scolaire. Alors d'un côté je vois des enfants vivre à l'école semaine après semaine, année après année, des problématiques dont ils n'arrivent pas à se sortir mais qui ne sont du ressort de personne en particulier, au point où ils doivent être convaincus qu'ils en sont responsables et qu'ils méritent leur châtiment (de Gaulejac, 1996). De l'autre, j'entends des enseignants bien intentionnés dire : « Lui, il est temps que je le casse. » Cela est dit sans agressivité, plutôt un mélange de honte et de résolution ferme. C'est le point de vue honnête de l'enseignant qui n'est pas formé pour intervenir avec des problématiques qui débordent le cadre académique de l'apprentissage et qui doit quand même enseigner.

Par conséquent, dans le meilleur des cas, entendant par là que l'enseignant a une vision juste et profonde de la situation, celui-ci pourra tenter de minimiser l'impact de la problématique vécue par l'élève, souvent sans espoir d'arriver à vraiment aider cet enfant. J'ai vu des enseignantes fondre en larmes à force d'essayer sans espoir. J'en ai vu bien plus, y compris moi-même, choisir plutôt de se protéger de ce désespoir, tenter d'accepter que ce ne soit pas de notre ressort puisqu'on ne peut mélanger l'autorité de l'enseignant et l'accueil du thérapeute, ce que l'enseignant n'est pas de toutes manières. Voilà la base d'une éducation sans *amour*. Quand *aimer* est trop souffrant.

5.2.2. Geste de confiance

Contexte

MG refuse de répondre à une question lors de l'entretien mais dit à l'interviewer que je connais la réponse. MG est un élève de quatrième année.

MG (4:43)

... c'est parce que j'ai pas envie de le dire ... mais Yves le sait.

C'est tout à fait clair pour MG, il n'a aucun doute, il me fait *confiance* : je le sais. Ça me rend étrangement inconfortable d'entendre ça. Je me débats à dire que je ne sais pas, et lui dit que je sais, avec une telle évidence. Il a bien fallu que je lui inspire cette *confiance*. Et moi aussi je fais ça. Je me dis « ça il le sait » ou bien « ça ils le savent » parce que les élèves m'ont donné des signes que je pouvais leur faire confiance là-dessus. Mais qu'est-ce que je sais exactement ? Et que l'élève sait-il réellement ? Il me semble que c'est là que tout se joue en pédagogie. Le bon pédagogue n'est-il pas celui qui sait précisément là où le savoir de l'élève se termine pour pouvoir l'amener à continuer ? Toute la didactique n'est que la tentative de répondre de façon générale à cette question. La pédagogie est la capacité à le faire avec des élèves.

Par exemple, j'ai montré à une classe à déchiffrer les notes, mais je ne sais pas encore ce que les élèves savent, individuellement. Ou bien il me semble que cet élève sait qu'il doit lever la main pour parler. Mais qu'il le fasse ou non, que sait-il ? De quoi est composé ce savoir ? Sait-il que s'il le fait, ça lui donne du pouvoir ? Sait-il que s'il ne le fait pas ça lui donne du pouvoir ? Et sait-il qu'il le sait ? Comment savoir ? Et comment éduquer si je ne le sais pas ?

5.2.3. Geste de sincérité

Contexte

MG parle d'un moment où il a décidé d'abandonner le projet de flûte pour se joindre au volet de danse du spectacle.

MG (29:03)

Rendu à un moment je me suis dit « Même s'il m'éduque, je réussirai pas »

Dans ce cas-ci, le geste pédagogique est posé par l'élève pour lui-même. C'est d'être assez *sincère* avec soi-même pour se révéler et accepter ses limites. Ça me fait de la peine d'entendre ça. Je reçois ça aussi comme un constat d'échec de ma part. Ce type de moment est parmi les plus difficiles : le fait de voir un élève prendre une direction alors qu'on sait qu'il n'aboutira pas, soit pour des raisons de temps ou de difficulté. Ce qui rend cette situation difficile, pour moi, c'est de savoir que si un élève choisit une telle direction, c'est qu'il s'y sent interpellé, qu'il y trouve une motivation. Ce qui me fait dire que même si le résultat visé n'est pas atteint, ce parcours aura tout de même été source de bons apprentissages. Mais je sais que la déception et le sentiment d'échec sont aussi au rendez-vous. Malgré tout, je préfère souvent laisser l'élève s'en rendre compte que de lui annoncer son échec. Je vais lui dire, par contre, que c'est difficile, qu'il va devoir travailler dur, qu'il a d'autres options moins exigeantes. Parfois, c'est facile, l'élève le réalise rapidement.

Dans le cas de MG, je ressentais la situation comme délicate, fragile même. Il aime la musique et travaille bien mais il a aussi des difficultés au niveau de la motricité fine qui prennent plus d'importance dans le cas de l'apprentissage de la flûte. Là où je perçois la situation comme délicate, c'est que dans son discours, sa perception de lui-même se situe plutôt au niveau de son intérêt et de ses efforts, même s'il arrive souvent qu'il ne puisse plus suivre. Pour moi, ce type de décalage entre le discours et les capacités observables me signale quelque chose de douloureux au niveau identitaire. Alors je suis particulièrement vigilant au fait de ne pas prononcer de jugements. Je vais plutôt demeurer ouvert aux possibilités et reconnaître son travail. Finalement, il me semble que cet aveu final a quelque chose de bien assumé et de serein en ce sens qu'il n'est pas accompagné de justifications exagérées ou de jugements négatifs. C'est un constat et une décision cohérente que je crois redevables au fait qu'il ait partagé ces difficultés en travaillant avec un ami et qu'ils aient ainsi pu prendre une décision commune. Mais ...

5.2.4. Geste de lâcher prise

MG (13:25 - 14:46)

Au début c'est pas vraiment Yves qui nous aidait, parce que ... y'était là pour nous aider mais, puisque que y'avait la danse puis nous-autres, nous on était comme dans les vestiaires du gymnase en train de faire de la flûte ... ça fait que Yves, quelques fois, on pouvait lui demander de l'aide ou, euh, si on avait un problème, y'avait quelque chose là, ben là fallait plutôt compter sur nos amis, pis les personnes qu'il y a autour de nous. [...] Yves y'était comme dans les deux, mais Yves il faisait pas de danse, il faisait juste venir s'il y avait un problème. Il les avait pas trop trop parce que c'était plutôt une affaire, c'était eux qui devaient décider c'était quoi.

Là je me reconnais. Le médium de l'apprentissage a avantage à être un projet qui ne me concerne pas. Les élèves décident de leur projet et doivent ensuite s'organiser entre eux pour y arriver. Ça me demande beaucoup de *lâcher-prise* et ce, continuellement. Idéalement, je me couche dans un coin et je dors. Il n'y a que ma présence qui fournit le cadre minimum. Dans les faits, je cours tout le temps, je suis sans cesse sollicité, mais, ce qui compte, c'est que je ne prends pas la responsabilité d'un projet, je ne tranche pas, je n'oblige pas. Je propose des pistes, je dis ce que je vois, je partage mon expérience, je retourne les élèves à leurs capacités et à leur volonté.

Journal de pratique (novembre 2004)

Je suis en classe avec un groupe de quatrième année. Les élèves s'affairent tous en petits groupes à élaborer une composition avec les rythmes qu'ils connaissent. Je me sens vraiment bien. Léger et vivant, plein d'énergie. Et je m'en aperçois. Pour moi, ce bien-être est directement relié à l'énergie que je sens circuler dans la classe. Le plaisir de se dire, d'essayer, de jouer, d'inventer, de construire, d'être en projet avec ses amis. C'est bien ce qui se vit dans la classe à ce moment. Je suis dans un lieu pédagogique bien réel et actuel. Et je me demande si, finalement, je n'ai pas toujours favorisé la création pour ce sentiment de bien-être qu'il me procure. Est-ce là mon véritable fondement pédagogique ? Une chose est sûre, même si je prends pour la première fois conscience de cet effet, je le reconnais pour ce qu'il est. C'est d'ailleurs ce qui me permet d'associer les deux sans hésiter. Comme un rêve dont l'interprétation nous est sans équivoque.

Ici, se rencontrent deux parties de moi. Ma tendance à préférer la *non-intervention* et mon besoin de créer qui m'amène à me *déresponsabiliser* pour sentir les élèves dans leur acte de création. Leur propre *prise en charge* de leur projet semble me porter pour ressentir le sentiment d'éduquer. Ça me ramène aussi au fait que, à la base, mon choix d'enseigner venait d'un besoin de prendre mes *responsabilités* familiales. J'ai quitté l'univers de la création musicale pour une possibilité de travail qui me donnait un cadre plus équilibré et stable pour élever ma fille. Mon choix d'enseigner n'est donc pas venu d'un besoin de transmettre l'éducation, mais bien plutôt de transmettre mon oeuvre. Donc, ce besoin, de leur part de se retrouver en situation de création et d'échange me permet d'avoir des repères intérieurs sur le sentiment de bien-être qu'accompagne la création comme possiblement je l'ai moi-même vécu en tant que compositeur. Il est donc facile pour moi d'intégrer les moments de création au sentiment d'éduquer. Il y a déjà une trace dans mon corps de cet effet de besoin de nouveau, de liberté.

5.2.5. Geste de demander

Contexte

Une des premières paroles de MI par rapport à sa participation à l'entretien.

MI (0:25 - 0:34)

J'ai été contente qu'il me *demande* ça ... parce que Yves j'aime ça être dans sa classe.

C'est souvent par la *demande* de l'autre qu'on reconnaît son importance. Et on a beau dire qu'on ne peut pas être aimé de tous nos élèves, qu'on ne peut pas tous les aimer ... Bien sûr, ce n'est pas écrit dans notre description de tâche, d'aimer les élèves ou de s'en faire aimer. Mais que peut-il y avoir de pire, de plus pervers, qu'une éducation sans amour ? Pervers, parce que l'élève apprend alors qu'on peut faire les choses les plus importantes, comme grandir, connaître et apprendre, sans amour. Il apprend aussi qu'il n'est pas aimable pour l'adulte qui doit l'éduquer et en prendre soin. Tout cela est vrai. L'école est bien un de ces lieux où l'enfant apprend que l'amour n'est pas inconditionnel. Mais la perver-

sion vient surtout du fait que cet apprentissage ne soit jamais fait ouvertement, comme si personne n'avait de pouvoir là dessus. Mais ne peut-on pas faire une place à cette réalité ? On répète sans cesse la futilité d'une vie sans amour mais quand prenons-nous des mesures conséquentes à cela en tant que pédagogues ? Quelle est ma responsabilité en tant que pédagogue si je ne sens pas que j'aime un ou des élèves ? Que pouvons-nous faire ? Daignault (2002) propose ainsi les fondements d'un tel projet :

La compagnie d'Ismène est une communauté disséminée dans toutes les oeuvres de bonté. Les penseurs de l'amour sont légion, mais aucun pouvoir ne les a encore institués. Il y a bien des penseurs SUR l'amour, à l'université ou ailleurs [...] Mais penser sur l'amour et penser l'amour, ce sont deux créations différentes; la première appartient aux artistes et aux philosophes, la seconde aux auteurs anonymes de la grande compagnie d'Ismène.

Il y aura peut-être une Faculté de l'amour à l'université : dans dix mille ans. Une faculté où l'amour en oeuvre siègera côte à côte avec la connaissance. Une faculté de l'amour pour guider nos écoles professionnelles en sciences anthropo-sociales. L'amour en oeuvre est un savoir-être qui mérite une place au sein de nos institutions de formation.

Daignault, 2002, pp. 133-134

Alors, attendons-nous encore dix mille ans ou bien allons-nous rejoindre la compagnie d'Ismène ? Il y a, dans cette histoire d'amour, quelque chose de l'ordre de l'énergie de l'invisible, l'attirance spontanée qui nous ramène à des gens ou des énergies qui sont plus touchants pour nous. Sans que l'on puisse se l'expliquer vraiment, cela existe et les autres le reconnaissent. Pour que le geste soit sincère, il faut d'abord le reconnaître pour soi. Y réfléchir, tenter de faire des liens de reconnaissances pour soi afin de pouvoir mieux adapter son geste pour ne pas blesser les autres. Le contraire est aussi vrai. L'enfant qui nous agresse existe. Le reconnaître pour soi permet un geste plus adapté. Dans la composition musicale, il y a ce fameux son ou motif que l'on est tenté de toujours refaire qui fait notre identité d'artiste, qui participe à l'élaboration de son langage. Ne pas le reconnaître c'est, entre autres, donner le droit à l'autre d'en faire toutes sortes d'interprétations qui sont mi-vraies et mi-fausses. Le reconnaître donne une liberté de le vivre et de l'assumer pour que le geste suive cette cohérence pour soi et pour l'autre. Le geste de *demander* est souvent contraignant ou humiliant, tant pour l'élève que pour l'enseignant. Mais ce geste de *de-*

mander peut aussi devenir un geste d'humilité lorsque la reconnaissance se fait sentir parce qu'il y a alors place à l'accueil de l'autre dans sa *demande*.

5.2.6. Geste d'accueillir

Contexte

Réponse de MI face à la possibilité qu'il y ait ce qu'elle reconnaît comme de l'éducation dans le cours de musique.

MI (3:30 - 6:03)

Beaucoup, surtout avec Yves ... quand j'ai connu Yves j'ai trouvé ça le *fun* parce que je pouvais m'exprimer comme que je voulais, sans que un prof me donne une fiche ou exemple, comme ça, je veux dire, écoutez, parfois ça arrive que je suis pas de bonne humeur, que je lui parle bête, mais tsé, la seule chose qu'il restait à faire c'est il rit, tsé, pis ça marche. Mais je trouve que Yves il nous montre à être patient pis il nous montre aussi à comment interagir, il nous montre pas les notes, il nous les apprend ... parce que nous d'habitude les profs de musique, c'est le seul qui fait ça, nous les profs de musique que j'ai eus, d'habitude, il nous montrent les notes, ils nous montraient juste pis c'est « fais ci, fais ça » parce que Yves quand on a de la misère il vient, il vient nous montrer comment le faire correctement, pis il s'attarde à tout le monde pis il donne pas les notes en conséquence de comment on a joué mais en conséquence de comment on est ... comme par exemple, si on fait de la flûte, si moi je suis bonne beaucoup, il va s'attendre à plus de moi, ça mettons je suis pas bonne, j'ai beaucoup de misère en flûte, ben il va s'attendre à avoir sûrement mettons un B ou un affaire de même ... Yves qu'est-ce qui est le *fun*, c'est, tu y parles pis y comprend. C'est le seul prof qui est attentif à ce qu'on dit ... pas rien qu'à moi, à toutes les élèves ... il dit quand qu'y est pas d'accord mais il a une autre solution à la place. Parfois il y en a d'autres qui disent qu'ils sont pas d'accords mais ils ont pas d'autres solutions. Yves a toujours une solution.

Accueillir l'élève dans ce qu'il a à exprimer, dans ses difficultés, dans ses réussites. Je m'engage à les *accueillir* et cet *accueil* m'engage auprès d'eux. Être patient ? Ça me surprend, mais c'est vrai qu'il y a une tension dans le fait, par exemple, de laisser s'exprimer les élèves. Les élèves vont se plaindre qu'ils sont tannés de parler, qu'ils veulent passer à l'action, puis je me retrouve ensuite à avoir assez de mains levées pour y passer le cours au complet. Et puis ouvrir un espace de parole est aussi quelque chose qui s'apprend. Si, pour

moi, prendre le temps d'écouter un élève énervé est un signe de respect, j'ai dû me rendre à l'évidence que ça peut aussi être vu comme une ouverture au manque de respect, à la possibilité de me parler sur n'importe quel ton. C'est pourquoi c'est important de proposer des solutions au groupe. En ouvrant un espace de parole, on ouvre grand la porte à la critique. Alors la seule critique que j'accepte est celle qui s'accompagne d'une solution. Et la seule manière que je connais pour enseigner une telle chose, c'est de la pratiquer. Ne jamais demander ce dont je ne suis pas capable, ne jamais croire que je suis capable de faire ce que je ne fais pas. C'est drôle quand j'y pense, je suis un des seuls enseignants à toujours lever la main pour parler lors des réunions. Et puis mon manque de patience, ça c'est un des signes qui m'alertent et me disent « Yves, là t'es où ? Tu fais quoi ? » Un de mes *show-stopper*.

Montrer ou faire apprendre ? Montrer, c'est objectif et impersonnel. C'est ça qui est ça. On doit y faire face. Apprendre, c'est entrer en relation avec. C'est faire un bout de chemin avec soi-même. C'est pour ça que je m'attarde. C'est ça que j'évalue. Pas le résultat mais l'apprentissage.

Mon geste d'évaluer comme mon geste d'enseigner prend sa source dans un espace d'auto-formation pour moi et pour l'autre. Évaluer dans la sincérité de l'autre à sa vitesse et selon sa capacité. La capacité de croire que l'autre est en processus et non en finitude. Une autre attitude de compositeur. Le sentiment d'éduquer me vient du partage avec l'autre dans un processus d'apprentissage. Si l'autre est respecté dans son processus, peu importe le résultat, je me sens éducateur. Le geste est donc porté par une sincérité.

5.2.7. Geste de se respecter

Contexte

Les raisons qui ont amené MG à abandonner le projet de flûte pour le spectacle.

MG (24:22 - 24:42)

À la fin ça allait vraiment vite ... c'est pour ça que moi *j'ai arrêté*, j'étais plus capable ... même si je faisais à semblant de souffler, c'est parce que *je voulais*

pas rien faire, *je voulais* faire quelque chose ... *j'ai décidé* de faire de la danse
pis mon ami il m'a suivi, parce que lui-aussi il avait de la misère, pis *il était*
tanné de voir l'affaire des conflits ... alors on s'est tous les deux suivis.

En bout de ligne, le plus important, c'est la flûte ou l'amitié ? La danse ou la solidarité ?
Ce qui est important, c'est que l'un mène à l'autre. Il y a un grand débat qui semble exister
depuis toujours en éducation : doit-on prioriser les savoirs ou bien les individus ? Et les
didacticiens méprisent les humanistes et vice versa. Ce qui est important, c'est que l'un
mène à l'autre.

Cela me rappelle lorsque j'étudiais la composition électroacoustique à l'Université de
Montréal. Il y avait un débat souterrain, entendant en cela qu'il n'avait jamais été avoué
sur la place publique mais qu'il se reflétait tout de même dans l'embauche des professeurs.
En résumé, il y avait d'un côté l'école technique qui prônait les nouvelles technologies, re-
jetait les technologies analogues, dépassées, et qui tenait comme discours que « la composi-
tion, ça ne s'enseigne pas ! » De l'autre, il y avait l'école acousmatique qui prônait le déve-
loppement du langage du compositeur, et qui n'avait guère d'amour pour ces nouvelles
technologies « trop froides ». J'avais écrit, à l'époque, que peu importe les arguments et les
raisons, il s'agissait là avant tout d'un travail humain et qu'on faisait fausse route en relé-
guant cet aspect au second rang de nos préoccupations (de Champlain, 1994).

Ce vieux conflit m'habite encore dans cette dualité. Chacun se préoccupant de questions
éducatives a sûrement déjà entendu des choses analogues : soit l'importance qu'on accorde
aux outils ou encore le fameux d'entre tous : « Enseigner, ça ne s'enseigne pas, on l'a ou on
l'a pas » ! Ce qui est encore important pour moi, c'est que l'un mène à l'autre, grâce à
l'écoute. Le geste qui accompagne mon sentiment d'éduquer, c'est l'écoute que je fais
comme éducateur de la rencontre des savoirs et des individus. S'il n'y a pas de rencontre, il
n'y a pas d'harmonie.

5.2.8. Geste de reconnaître

Contexte

MI explique pourquoi elle a eu le sentiment d'être éduquée.

MI (12:11 - 13:00)

J'ai senti qu'il s'est rendu compte que parfois j'en demandais trop pour moi-même, pour les autres autour de moi pis que ça se voyait que j'aimais ça euh quand ça paraissait bien pis Yves il sait que pour moi la musique c'est très important pis ça euh c'est beaucoup pis quand il m'a dit ça ça m'a fait du bien parce que il *connaissait* au moins un petit peu de moi. Parce que à chaque fois à chaque année qu'on a un nouveau prof, le prof nous donne un petit peu de lui sur nous. Ça c'était comme important pour moi ... J'ai tout de suite compris quand il me l'a dit, c'était clair pour moi.

Ici, c'est le fait de se *reconnaître* en l'autre qui permet le partage de qui je suis. Et l'autre, *reconnaissant* ce qui lui est partagé se sent *reconnu*. Tout ça peut avoir l'air très tautologique, mais c'est sur cette base que l'enseignant peut espérer partager un peu de lui avec les élèves. Et pour qu'il y ait partage, cela doit aussi opérer dans les deux sens.

5.2.9. Geste d'accompagner

Contexte

MG explique comment il a le sentiment d'être éduqué lors de l'apprentissage d'une pièce à la flûte.

MG (18:47 - 22:10)

Pour me concentrer, moi je je fixe pas Yves parce que je c'est c'est un peu menaçant là (petit rire) ouin, ça c'était pas très gentil, je regarde juste la flûte de Yves, je fixe juste sa flûte. Je me concentre juste sur la flûte pis sur la mienne ... je regarde mes doigtés, qu'est-ce que je fais, dans ma tête je pense aux sons qu'Yves fait, je les répète, je les répète, les sons ... ben, la première fois qu'on l'écoute tranquillement, souvent il la recommence une ou deux fois ça fait que s'il la fait juste une fois, j'écoute les sons pis je fais rien au début mais la deuxième fois je sais c'est quoi les notes ça fait que je peux les refaire ... [la première fois] c'est pour l'écouter dans ma tête, la deuxième fois c'est les doigtés ... parce que ça reste dans la tête ... C'est la tête, après ça c'est les mains ...

mais la tête a reste encore parce qu'il faut toujours que ça se répète, tout le temps, tout le temps, tout le temps. Parce que si ça s'arrête, c'est parce qu'il pourrait y avoir une fausse note ou bien tu te rappelles plus de qu'est-ce que tu fais, t'essaies de t'en rappeler mais tu penses comme à d'autre chose ... c'est comme si euh je m'énerve ou je fais quelque chose de même, je fais quelque chose qui a pas rapport à la musique ... c'est comme si je me déconcentre d'un coup ... ça me déconcentre complètement, je sais pu trop où, ça me prend un petit peu de temps pour me reprendre ... mais souvent je me remarque ... le monde joue, ça fait qu'on recommence souvent la pièce, nous-autres. Fait que Yves il dit « la première fois, si tu sais pas les notes, arrête-toi » ça fait que moi je fais rien. Là j'attends, j'écoute, pis là je l'ai encore dans la tête, je recommence ... Même si je perds le fil pis j'arrête de souffler, ça dérange pas à Yves. Si je suis parti pour faire une fausse note pis que je baisse ma flûte comme ça c'est pour dire que je suis plus le fil, Yves ça lui dérange pas, il va attendre que je recommence ... c'est rare que ça lui dérange parce que c'est lui-même qui dit « si tu suis pas le fil, t'arrête » ... dans un spectacle il dit que « si t'es rendu à faire une fausse note, c'est pas grave si tu fais à semblant de souffler, si tu peux rien faire c'est pas grave » il dit « l'important c'est que t'aies l'air de souffler. »

En premier lieu, je suis vraiment impressionné par cette description. On voit, de moment en moment, comment l'élève gère son apprentissage dans toute sa globalité, comment il s'y prend pour jouer. Les notes dans sa tête, la tête qui continue avec le doigté et les émotions rassurantes de « ce n'est pas grave ». Cette dernière remarque me semble particulièrement importante parce que, parfois dans le moment présent, une charge émotive est véhiculée face à l'apprentissage. Mon sentiment d'éduquer dans le moment présent est très souvent lié à la transmission de quelque chose qui va être utile pour toute la vie. Apprendre à écouter est, pour moi en tant qu'éducateur, la voie de passage qui permet d'accéder au moment présent. Et s'il y a justesse de l'écoute, il y aura de la profondeur et de l'harmonie plutôt que de la performance dans le geste. L'écoute permet d'habiter le geste. Le sentiment de devoir performer rend le geste mécanique et creux.

Alors, à la base, ce qui est important, c'est que ça soit pas grave ! Le droit à l'erreur est une condition incontournable pour apprendre. Et à force d'évaluations, on le détruit. Les élèves ont peur de se tromper ! Ils pleurent parce qu'ils ne réussissent pas leur morceau de flûte et ils ne le réussissent pas parce qu'ils ont peur. Ça me met dans une telle colère rien

que d'y penser. Des fois j'ai le goût de crier : *crissez-leur la paix* à ces enfants ! Tous les enfants adorent apprendre. Tous sans exception. Jusqu'à ce qu'ils arrivent à l'école. Le seul apprentissage que chacun fait à l'école sans exception, c'est qu'apprendre, ce n'est pas merveilleux. Je leur dit souvent à mes élèves : « On s'en fout que vous soyez capable ou non de jouer de la flûte. C'est pas important. Si vous avez le goût d'en jouer, vous allez être capable. Apprendre à écouter, attentivement, ça par contre ça vaut de l'or. Ça ça va vous être utile dans la vie. »

5.2.10. Geste de prendre du recul

Contexte

MI explique le contexte qui a fait que j'ai été amené à intervenir et à aller lui parler dans le corridor.

MI (7:09 - 8:29)

Pis moi, l'improvisation je suis capable. Mais avec des groupes là, quand je suis avec mes amis pis toute ça, ben ça me stresse parce que j'ai toujours peur que ça soit pas correct, pas assez, pis toute. Pis là moi je suis quand même assez difficile pour ça parce que moi, la musique, c'est ce qui compte le plus pour moi. Pis, qu'est-ce qui s'avait passé, c'est que j'étais pas capable parce que tout le monde parlait en même temps pis c'était tout mélangé et puis je me comprenais plus. J'ai pogné les nerfs, j'ai mauvaise patience, *je me suis en allée*, je me suis assises par terre pis j'ai attendu. Là, Yves il est venu me voir, pis c'est que là il m'a demandé qu'est-ce qui se passait. Là je lui ai expliqué qu'est-ce qui se passait, qu'est-ce qui marchait pas. Pis, *il m'a mis dans le corridor*, il est venu pis il m'a parlé. Il m'a dit que peu importe, quand t'enlève une qualité, t'enlève le défaut. Quand t'enlève le défaut, t'enlève la qualité aussi. Pis ça, ça là c'est la chose que je vais me rappeler toute ma vie parce que ça m'a appris que peu importe, si t'es pas parfait c'est pas grave, t'as essayé de faire de ton mieux. Que si tu peux enlever ton défaut, ça va enlever ta qualité. Moi j'ai mauvaise patience, mon mauvais côté c'est que j'ai mauvaise patience. Mon bon c'est que je suis capable de dire ce que je pense, que je suis pas gênée.

Ce qui se passe ici, c'est que je lui partage un apprentissage provenant de ma propre expérience. Je suis quelqu'un qui vit très mal le fait de ne pas être parfait. La compréhension que le défaut et la qualité sont les deux facettes d'une seule et même chose m'a été d'un

grand réconfort. Mais de dire cela, de l'expliquer n'est pas suffisant. De le dire à quelqu'un au moment où cette personne en a besoin, c'est ce qui en fait la force. En voyant MI, j'ai d'abord su que je devais la *retirer* du groupe pour créer un espace vide autour, fermer les entrées pour lui permettre de se retrouver et avoir un espace pour laisser sortir le trop-plein. Ensuite, comme son discours était porteur d'un jugement envers elle-même, j'ai reconnu ma propre capacité à me juger. Je lui ai donc partagé ma propre réponse à cette dynamique.

Finalement, le levier principal de l'articulation entre le geste pédagogique et le sentiment d'éduquer ne serait-il pas une articulation de l'authenticité avec l'amour ? Une authenticité envers soi-même, envers et contre toutes les craintes de jugement et un amour inconditionnel, non pas envers l'enfant à éduquer, mais envers le potentiel de vie qui l'habite.

Ce retour sur ces événements m'amènent à revenir sur ma position aussi. Il y a bel et bien un espoir de pouvoir aider vraiment ces jeunes. De leur donner des outils pour la vie.

5.2.11. Geste d'écouter

Contexte

MI fait le lien entre le fait de s'être sentie *écoutée* et ce qu'elle a appris de la situation.

MI (17:17 - 17:47)

Je sentais vraiment qu'il m'avait écouté, qu'il m'avait montré c'était quoi, que la perfection ça n'existait pas, que j'essayais de m'en demander beaucoup ... de réussir toujours à satisfaire les autres sauf moi ... Parfois je me sacrifie, je me pile sur la tête pour une autre personne ... Ça servait plus à rien de se piler dessus.

Que se passe-t-il pour moi quand j'écoute MI ? C'est ma propre histoire qui résonne. Il me semble que la chose la plus difficile pour moi, comme pédagogue, est de faire la distinction entre l'intolérance et le respect de moi-même. Je suis constamment interpellé par des choses qui me dérangent, qui me heurtent. Prenons le cas d'un élève qui perturbe constamment

le cours. À un moment je n'en peux plus, j'explose. Je vois bien que cet élève a besoin d'aide, qu'il cherche à répondre à un besoin, mais d'une manière qui évite ce besoin probablement inconscient, ou alors innommable. Mais ses gestes sont aussi un manque de respect à mon égard, à l'égard des autres élèves, à l'égard du travail. Et puis, je peux tenter de travailler avec cet élève sur ce qui lui fait problème mais, tel qu'il a été dit précédemment, mon temps est restreint, mon mandat ne couvre pas cette démarche et mon rôle est ambigu du moment où je mélange la fonction d'autorité et la fonction d'accompagnateur. Alors je peux appliquer des règles de vie, mais cela me semble souvent participer davantage à alimenter le problème qu'à le résoudre. Et tout ce temps, je vis la situation comme un respect que je ne m'offre pas, ce qui m'amène à devenir intolérant et à gérer plutôt qu'éduquer. J'explose, je me fragmente. Tous ces petits morceaux de moi sont répandus dans la classe.

Deux choses ici se croisent et entravent l'articulation du sentiment d'éduquer avec le geste pédagogique. D'abord, le fait de ramener à moi, de vivre comme un manque de respect, le comportement indiscipliné d'un élève. Dans une telle situation, c'est d'abord l'élève qui ne se respecte pas. C'est ma propre histoire qui résonne au point que je n'entende plus rien de la situation présente. Ensuite, le manque de temps est une limite incontournable de ma réalité. Voir chaque groupe une heure par semaine fait d'une dizaine de minutes passées à accompagner un élève en difficulté un luxe que je ne peux me permettre très souvent. Ma perception de déborder de mon mandat et de tenir un rôle ambigu découle entre autres de ce manque de temps. J'ai le mandat d'aider les élèves sur une base de besoins individuels, mais je n'en ai guère le temps.

Mais le véritable malaise se situe dans ce paradoxe : Si je situe la problématique de l'élève dans un rapport adéquat / inadéquat, alors je ne manque plus de temps, mon mandat et mon rôle sont clairs, mais j'ai conscience de ne pas travailler sur ce qu'il y a à éduquer chez cet élève. Comme si je me disais : « Je n'arrive pas à éduquer cet élève, donc ce n'est pas mon problème ». Mais si je situe le problème dans une perspective plus complexe d'un être humain en formation qui, tout comme moi, fait ce qu'il a appris, alors il me semble que je déborde de mon mandat pour entrer dans des considérations psychosociologiques. Mais

l'ambiguïté ne vient-elle pas plutôt de ma crainte personnelle de m'affirmer et de prendre position en ce sens ? Ce n'est pas faute d'avoir essayé, mais qui a vraiment la capacité de prendre en considération une des contradictions majeures du système scolaire, soit la mission d'éduquer conjugée avec l'impossibilité de le faire ?

Alors la seule voie qu'il me reste à exploiter est bien souvent l'autorité, autorité qui ne m'a jamais donné quoi que ce soit de bénéfique lorsque j'étais moi-même en difficulté. L'autorité ne semble bénéfique qu'à ceux qui réussissent et qui se conforment. Et je suis en position d'autorité. J'ai horreur de jouer ce rôle duquel il ne sort jamais rien de bon.

Mais est-ce que je mélange autorité et abus de pouvoir ? L'autorité consiste à installer des règles de vie pour tous, pour faciliter la vie. L'abus de pouvoir est d'installer des règles de vie qui vont me rapporter à moi. Souvent l'enfant a le sentiment que les règles ne servent qu'aux professeurs. Il n'a pas le sens de la communauté mais est bien souvent lui-même rejeté par cette communauté. Il est alors centré sur un rôle de victime. Dans mon cas, c'est une autorité qui semble profiter au plus grand nombre et qui permet d'identifier plus facilement les rebelles. Mais comme je mets en question ma légitimité d'éducateur, c'est que je mets également en question l'autorité qui me la confère. Alors, je ne peux pas plus avoir confiance en la légitimité de ma propre autorité. Et si je mets en question cette légitimité, c'est justement parce que je vois ces enfants se désagréger eux-mêmes sous cette autorité.

Si je prends le temps, honnêtement, de réfléchir à ce que je connais du monde, jamais rien n'est sorti de bon de l'autorité telle que l'incarnent les diverses hiérarchies politiques et économiques. Et même si on me trouvait quelques exemples que je m'efforcerais d'occulter, ceux-ci pourraient-ils rivaliser avec les millénaires de guerre et d'esclavage qui composent notre histoire ? Et quelles positions incarnent mieux l'autoritarisme que l'armée et l'esclavage ? Mais les enfants ne souffrent-ils pas du manque d'autorité, de limites floues, de cadres mous, de valeurs incertaines ? Manifestement. Mais ces choses ne s'inventent pas, sinon ce ne sont encore que d'autres mensonges à la coquille creuse, comme le gou-

vernement prône des valeurs et une autorité auxquelles plus personne ne croît. Les enfants ne sont pas plus fous. S'ils rejettent en masse notre autorité, c'est sans doute parce qu'ils n'y croient plus eux non plus (Benasayag et Schmit, 2006).

Voilà ! C'est pour cela que, comme enseignant, je mine constamment mon autorité. Quand les élèves ont l'air trop sûrs de moi, je me contredis, je laisse planer un doute ou je me remets moi-même en question. Je souhaite montrer des chemins différents. J'ai de la difficulté à accepter qu'on accepte mon autorité sans difficulté. On entend dire chaque jour que le monde se meurt, qu'il est en danger. Alors n'y aurait-il pas de la place pour de nouveaux paradigmes ? Cette affirmation de Philippe Meirieu exprime bien, à mon avis, la logique inhérente à nos paradigmes éducatifs :

Il convient tant aujourd'hui de mettre fin à un malentendu : la non-directivité, ça n'a jamais vraiment existé... c'est, comme le dit si bien Daniel Hameline, « un lieu dont tout le monde revient sans jamais y être allé ». Et la « pédagogie de la maîtrise », personne ne l'a jamais pratiquée, pas plus que l'évaluation formative ou formatrice, pas plus que la pédagogie différenciée !

Meirieu, 1995, p. 110

Ceci me paraît très instructif sur nos manières de concevoir la pédagogie. Ce qui est dit ici, c'est que nous avons des idées d'une pédagogie non-directive. Plusieurs enseignants ont été charmés ou stimulés par cette idée. D'autres l'ont peut-être acceptée de plus ou moins bon gré. Mais toujours est-il que les enseignants ont dû faire rapidement face à l'évidence que cette idée était impraticable. Lorsque cela arrive, on part à la recherche d'autres idées, peut-être moins impraticables ou peut-être seulement plus à la mode. Mais ne nous vient-il pas à l'idée que ce ne sont, justement, que des idées que nous nous faisons ? Pour ma part, je dirais que je pratique depuis 10 ans la pédagogie non-directive et que je ne saurais encore dire ce que c'est. Ma pratique change d'année en année. J'ose aussi croire qu'elle se raffine. On oublie vite que dans le terme « pratique », il y a le terme « pratique ». Un musicien qui pratique un instrument depuis 10 ans sait bien qu'il n'est, après tout, rien d'autre qu'un sympathique débutant. En enseignement, le terme de débutant désigne généralement l'enseignant qui en est à ses trois premières années. C'est à croire que l'éducation est

moins compliquée que la trompette.

En ce qui me concerne, ce n'est pas un hasard si je travaille si fort à développer une approche non-directive. Ce fut initialement une manière de faire vivre le processus de création, celui-ci s'accommodant assez mal de la directivité. En approfondissant la réflexion, j'ai été à même de réaliser que c'est aussi une manière pour moi de travailler mon rapport à l'autorité et au pouvoir. Et on pourrait sans doute me demander pourquoi je choisis une approche considérée par plusieurs comme désuète qui a tendance à compliquer mon rapport déjà difficile à l'autorité. La réponse est qu'une autre méthode me permettrait peut-être, justement, d'ignorer cette difficulté et cette ignorance pourrait avoir comme conséquence de m'amener à polluer ainsi ma pédagogie sans m'en rendre compte.

Mais l'approche non-directive implique aussi un deuxième versant : l'encouragement et le plaisir. Y'a-t-il du plaisir dans ma pratique à enseigner la vie ou la musique ? C'est peut-être là la prochaine étape de mon processus d'éducateur en devenir.

5.2.12. Conclusion du deuxième niveau d'analyse

Comme pour les moments, chacun de ces exemples d'émergence des gestes pédagogiques a également côtoyé l'émergence de questions de nature pédagogique. Voici donc, comme pour la section précédente, ces questions brièvement récapitulées et synthétisées.

La première question se résumerait ainsi : comment bien faire mon travail d'enseignant, avec sincérité, sans perdre de vue que ce que j'ai à enseigner demeure secondaire pour l'enfant, comparativement à ce qui est réellement important, apprendre à aimer et à s'aimer, par exemple ? Ceci impliquant, entre autres, que ce que j'ai à enseigner ne soit pas toujours recevable pour un élève ou qu'un élève puisse être privé de ce qui est important. Et comment développer une telle pratique si l'élève comme l'enseignant doivent avant tout réussir ?

Une autre question, plus personnelle, est la part d'influence de mon expérience de compositeur. Cette influence est manifeste dans l'élaboration de cette recherche, elle l'est tout autant dans l'élaboration de ma pédagogie. De façon plus générale, ceci me questionne sur l'élaboration de la pédagogie en général. Les sciences de l'éducation sont constituées de plusieurs disciplines de manière plus ou moins assumée, voulant dire en cela qu'elles abordent les aspects psychologiques, sociologiques, éthiques, philosophiques et didactiques de l'éducation, alors que les enseignants ne sont sérieusement formés qu'à la didactique. Ce mode constitutif des sciences de l'éducation retrouverait-il sont équivalent dans la pratique pédagogique de chaque enseignant ?

Ce questionnement n'est pas étranger à ce *leitmotiv* : « que l'un mène à l'autre ». Ce qui se dessine dans cette suggestion, c'est la nature transdisciplinaire de l'éducation. Si l'un mène l'autre, c'est qu'on habite cet espace entre les disciplines, qu'on tend vers la souplesse nécessaire pour conscientiser la condition fondamentale de toute éducation : un humain rencontre un humain. On aura sans doute également noté le retour de la question du pouvoir sous un nouveau nom : autorité.

5.3. Troisième niveau d'analyse : l'articulation

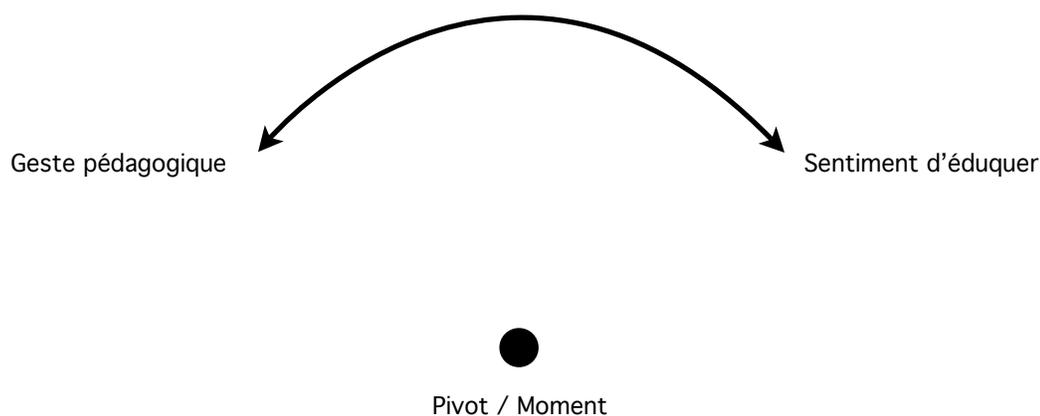
Après avoir présenté les moments du sentiment d'éduquer et les gestes pédagogiques dans leurs contextes d'émergence respectifs, il sera question de leur articulation. Pour ce faire, revenons d'abord sur la notion d'articulation. Une articulation, comme il a été mentionné, implique un point de rencontre, point de rencontre qui fonctionne comme un pivot. Du point de vue physiologique, ce pivot est mis en mouvement par les tendons qui appliquent des tensions orientées vers l'intérieur ou vers l'extérieur.

Les moments qui sont ressortis du premier niveau d'analyse se sont révélés être ces points de rencontre. L'articulation du geste et du sentiment se fait à l'intérieur d'un moment qui, par son sens particulier, permet cette rencontre. D'autre part, la rencontre du geste et du sentiment crée aussi le moment. Le mouvement peut donc se déployer dans un sens ou

dans l'autre : le sentiment mène au geste ou le geste mène au sentiment. Mais, dans un cas comme dans l'autre, le point de rencontre entre les deux est aussi l'impulsion. C'est au niveau de l'impulsion que le sentiment peut prendre forme dans un geste ou que le geste peut se connecter au sentiment. Donc, si le moment est l'aspect macroscopique de ce point de rencontre, l'impulsion en est le point microscopique.

Pour l'élaboration d'un modèle de cette articulation, le moment sera privilégié, puisque ce dernier est un concept riche de sens et de possibilités. L'impulsion, en revanche, joue un rôle crucial en pratique, plus encore que le moment, mais demeure plus ou moins inopérant au niveau théorique.

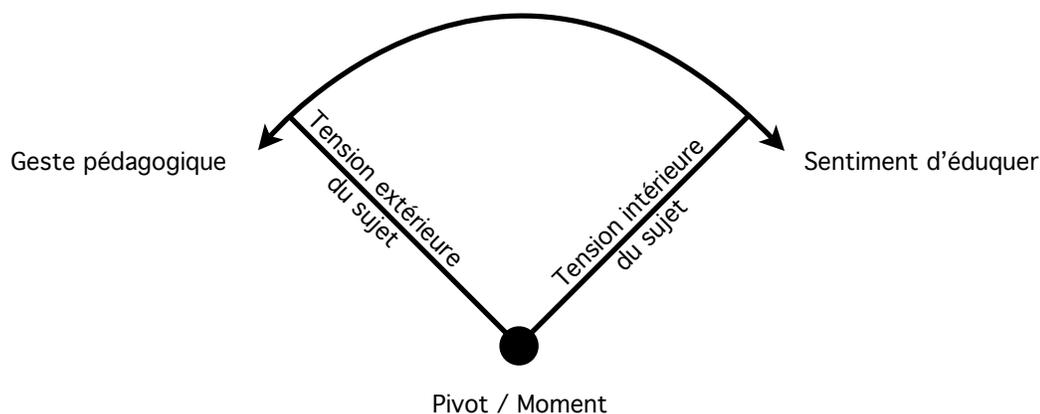
Figure 7.1 : L'articulation - le pivot



Ainsi, le moment pédagogique (Meirieu, 1995) de la rencontre entre l'enseignant et l'élève peut être vu comme faisant partie d'un ensemble plus large, le moment pédagogique socio-historique (Hess et Weigand, 1994) de l'élève et de l'enseignant, ce dernier étant un amalgame du moment pédagogique socio-historique de chacun et du moment pédagogique socio-historique de leur rencontre. Cela signifie que les gestes pédagogiques et les sentiments d'éduquer sont inséparables de ce moment. Ils sont des résultantes de ce moment, mais ils sont aussi constitutifs de ce moment.

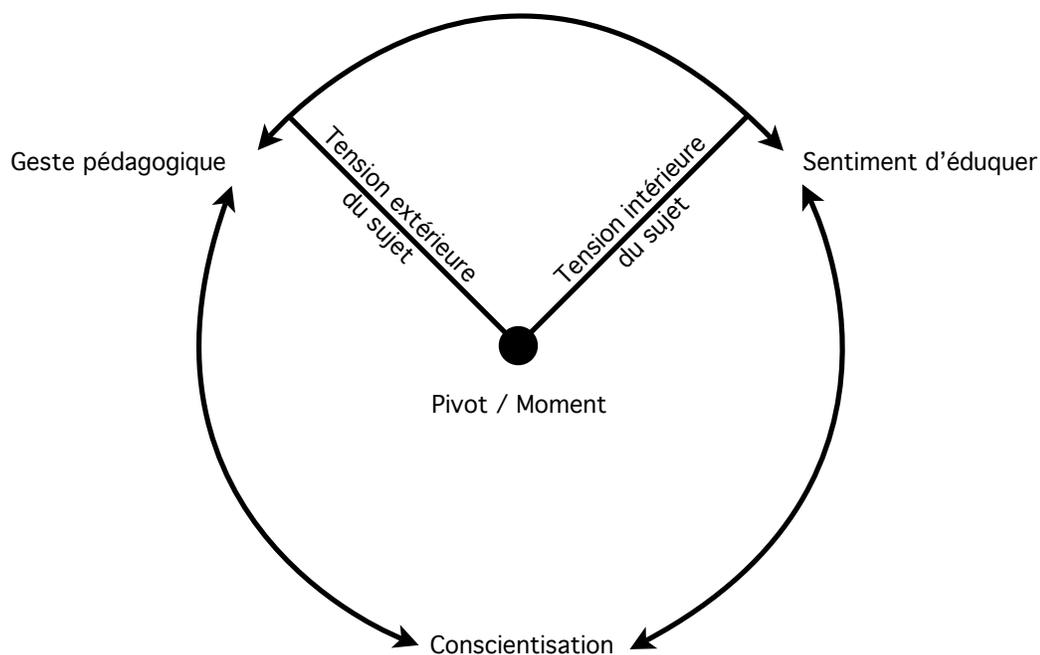
Alors, quelles sont les tensions en cause ? La conception du geste élaborée par Ferneyhough permet de comprendre qu'il existe une tension entre le geste « concrètement perceptible » (Ferneyhough, 1987, p. 131) et la figure. Comme on l'a déjà mentionné, la figure a une relation au geste analogue à celle du moment, toutes deux tendant à mettre en évidence les institutions, les rapports de force qui les traversent. Le geste permet effectivement, en ce sens, de mettre à jour les tensions du sujet entre son moment et la situation dans laquelle le geste est posé. Si la tension est tournée vers l'intérieur, l'articulation se fait du geste au sentiment. Si la tension est tournée vers l'extérieur, l'articulation se fait du sentiment vers le geste.

Figure 7.2 : L'articulation - les tensions



On voit ainsi tout l'intérêt de comprendre le sentiment d'éduquer au sein du moment puisque c'est la nature même du moment qui permet de créer ou de comprendre la relation pouvant exister avec le geste. Dans la pratique, cette articulation peut certes être le fruit d'une conscientisation, bien que cela ne soit pas un passage obligé. Par contre, l'articulation du geste pédagogique et du sentiment d'éduquer mène invariablement à une conscientisation. Ici, le terme conscientisation peut signifier un très large éventail de possibles allant d'une simple redirection de l'attention à une prise de conscience vécue comme majeure et profondément significative pour la personne.

Figure 8 : L'articulation du geste pédagogique au sentiment d'éduquer



Il importe également de considérer que tous ces mouvements peuvent, bien entendu, être incomplets ou changer de direction à tout moment. En effet, si l'articulation du geste et du sentiment mène invariablement à une conscientisation, des aller-retours sont possibles entre geste et conscientisation sans que le sentiment d'éduquer ne soit vécu de manière consciente. Il est aussi possible de demeurer présent au sentiment d'éduquer sans pour autant mettre en oeuvre un geste pédagogique. Bien entendu, à ce moment-là, il n'est plus question de l'articulation du geste pédagogique avec le sentiment d'éduquer, mais seulement d'un élément pris de façon isolée.

5.3.1. Une nouvelle façon de comprendre l'action

Plusieurs théories ont été élaborées pour aider à comprendre la nature de l'action. Un de ces modèles, développé dans le cadre de la cybernétique, est le *TOTE* (Miller, Galanter et

Pribam, 1960) pour *Test. Operate. Test. Exit*. Autrement dit, chaque action peut être décomposée en une prise d'information qui va mener à une action suivie d'une autre prise d'information qui va mener à l'arrêt de cette action. Comme le remarque Vermersch (2003), on peut aussi considérer chaque action comme une suite d'actions qui la composent, cette « fragmentation de l'action » (Ibid.) pouvant s'opérer jusqu'au niveau infra-conscient des mécanismes neurologiques à la base de la cognition.

La conception de l'articulation du geste pédagogique et du sentiment d'éduquer élaborée ici tente aussi de fournir une nouvelle approche pour comprendre l'action. De ce fait, cette conception ne fait que peu de sens si on ne la considère pas en relation avec une action précise, dans un moment spécifié (Ibid.). À ce titre, le fait de considérer l'articulation par rapport à un geste délimite sérieusement le champ d'action temporel de cette articulation. Si des gestes, tels qu'un battement de paupières, peuvent exister à la limite de la perception consciente, un geste peut difficilement durer plus de quelques secondes, sauf dans des conditions extrêmes comme, par exemple, un exercice de tai-chi. D'autre part, le fait de considérer l'articulation par rapport à un sentiment introduit un autre niveau temporel puisqu'une série de gestes peut être articulée avec un sentiment qui perdure.

Ainsi, une articulation basée sur un sentiment peut englober plusieurs gestes et avoir une durée qui est déterminée par le contexte de l'action, certes, mais aussi par une unité de sens, de signification. En revanche l'articulation basée sur le geste est généralement le lieu d'un seul sentiment dominant. Il peut certes exister des moments d'ambiguïté face au sentiment dominant mais il semble que les moments d'articulation du geste et du sentiment ont comme caractéristique, justement, d'être exempts de cette ambiguïté, ceci toujours du point de vue subjectif de l'action telle que vécue à la première personne. En résumé, on peut concevoir que le sentiment puisse articuler une suite de gestes, ce sera d'ailleurs l'approche préconisée pour ce troisième niveau d'analyse. On peut également concevoir que le geste puisse articuler le passage d'un sentiment à un autre, ce sera l'approche préconisée pour le quatrième niveau d'analyse. Ce qui varie dans ces deux conceptions, c'est d'abord le niveau de fragmentation temporel de l'action.

Pour revenir au modèle de l'action et de la distinction entre action et prise d'information, la mise en relation du sentiment et du geste amène une conception particulière de la prise d'information. Ce qui est perçu est, en tout temps, porteur de sens pour la personne. Si ce sens peut être compris *a posteriori* par rapport au moment socio-historique de la personne, il peut également être ressenti *in situ* par cette personne.

Il s'agit donc de poser un regard sur l'action en s'intéressant à la relation qui existe entre le geste posé et le sentiment ressenti. Cette démarche comporte un réel intérêt pour le praticien puisque cette articulation entre geste et sentiment est en soi source de conscientisation de son action « dans » son action (St-Arnaud, 1992). On pourrait parler, en ce sens, d'une méta-prise d'information, c'est-à-dire d'une prise d'information sur la structure même de son action. Outre cela, en tenant compte de la structure de la prise de conscience (Piaget, 1974a, 1974b), toute prise de conscience dans l'action implique une part de ressenti puisque la conscience directe est non verbale et que les mots qu'on peut attribuer à son expérience sont les fruits de deux opérations préalables, à savoir le réfléchissement et la thématization. Or, cette mise en relation entre geste et sentiment se situe au niveau du réfléchissement. L'enjeu majeur serait donc de cultiver et de conscientiser cette relation de proximité entre conscience directe et réfléchissement qui constitue, en tout temps, l'opération la plus directe de conscientisation de l'action pour le praticien, c'est-à-dire un « réfléchissement dans l'action » (Legault, 2007).

Une telle démarche est importante pour deux raisons. La première est que toutes les démarches d'analyse de pratique visent, d'une manière ou d'une autre, à combler ce « manque » entre conscience directe et conscience réfléchie, postulant qu'un tel travail de réflexion « sur » l'action aide à développer une réflexion « dans » l'action (St-Arnaud, 1992). Cette mise en relation entre geste et sentiment ouvre, en ce sens, de nouvelles antennes pour le praticien. Plutôt que de réfléchir « plus » dans l'action, celui-ci va réfléchir « moins et autrement », puisqu'il ne s'agit pas de réflexion mais plutôt de réfléchissement. Autrement dit, on vise un contact plus large à la conscience directe au lieu du contact plus pointu de la réflexion. Ce qui nous amène à la deuxième raison qui fonde l'importance de cette

démarche. Le praticien ne dispose que de peu de temps pour réfléchir dans son action, la majorité de ses actions, même verbales, ne saurait être le fruit d'une réflexion, au sens d'une prise de conscience mise en mots. L'espace du réfléchissement se trouve donc, *de facto*, le lieu où le praticien a potentiellement le plus d'emprise sur son action. L'exploration de cette articulation entre le geste et le sentiment vise donc à mieux la comprendre, mais aussi à la rendre plus opératoire dans l'action.

5.3.2. L'articulation du geste pédagogique et du sentiment d'éduquer

Voici maintenant, pour chaque moment du sentiment d'éduquer, issu du premier niveau d'analyse, une modélisation de l'articulation du sentiment avec des gestes pédagogiques, ces derniers étant issus du second niveau d'analyse. On reconnaît ici l'une des deux modalités de l'articulation du sentiment d'éduquer et du geste pédagogique dans laquelle plusieurs gestes sont articulés avec un sentiment qui perdure. L'intention est donc de reprendre chaque moment du sentiment d'éduquer et de montrer comment, dans la pratique, ce sentiment peut s'articuler avec des gestes pédagogiques. On se situe donc toujours dans une logique expérientielle. La question à laquelle ce niveau d'analyse tente de répondre est, après avoir esquissé un modèle de l'articulation, comment ce modèle permet-il de comprendre des moments de pratique ? Cette démarche est réalisée pour chacun des moments du sentiment d'éduquer du premier niveau d'analyse et on y retrouve également l'ensemble des gestes pédagogiques du second niveau.

Tel que mentionné, c'est le moment du sentiment d'éduquer qui joue ici le rôle du pivot de l'articulation. Cette mise en commun des trois niveaux d'analyse (moment, geste et articulation) correspond d'ailleurs à la manière dont l'analyse s'est déroulée, la séparation en trois niveaux étant une manière de distinguer plusieurs aspects qui sont, en fin de compte, inséparables.

Dans les passages qui suivent, chaque moment du sentiment d'éduquer est mis en relation, au moyen d'un extrait du journal de pratique, avec trois gestes pédagogiques. Pourquoi

trois gestes ? Il m'est effectivement apparu que, pour chaque moment de pratique sauf un, j'y avais identifié trois gestes. Je ne saurais, en revanche, tirer de conclusion à ce sujet. Quoi qu'il en soit, chacune des prochaines sous-sections s'ouvre avec le moment du sentiment d'éduquer de même qu'avec les gestes pédagogiques dont il sera alors question. Le modèle de l'articulation y est également présenté, tel qu'il s'applique à la situation analysée. Vient ensuite le moment de pratique tel que consigné dans mon journal de même qu'un commentaire visant à clarifier les liens entre la description du moment de pratique et les éléments de la modélisation.

Évidemment, l'identification des gestes pédagogiques, de même que la reconstruction contextualisée du modèle de l'articulation, sont les fruits de l'analyse de ce moment de pratique. La démarche d'analyse s'est effectivement déroulée ainsi : prenant comme point de départ un moment du sentiment d'éduquer, j'identifiais un moment de pratique y correspondant. Suite à cela, j'y identifiais les gestes pédagogiques et je pouvais alors compléter l'analyse de ce moment en utilisant le modèle de l'articulation. Le choix d'ouvrir avec sentiment, gestes et modèle et d'inverser, pour ainsi dire, la démarche, vise à donner au lecteur des pistes, voire des indices, pour aborder le récit de pratique, lui permettant possiblement d'y repérer le sentiment, les gestes et leur articulation tout au long de sa lecture. Le commentaire qui suit l'extrait de pratique relate ma propre vision de cette démarche, permettant ainsi au lecteur de confirmer ses incertitudes, de répondre à ses questions ou de préciser un conflit d'interprétation.

Comme il a été mentionné, l'élément de conscientisation qui se trouve dans le modèle de l'articulation peut se situer à plusieurs niveaux. Dans les exemples qui suivent, il s'agit exclusivement de prises de consciences de nature réflexive qui favorisent la mise en relation entre l'expérience et le moment du sentiment d'éduquer.

Moment de conscience du lieu pédagogique

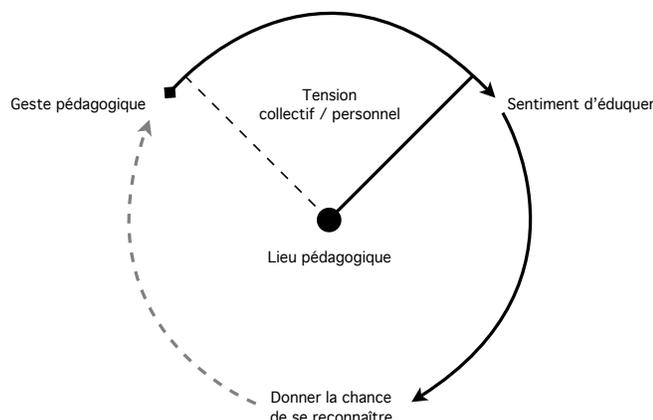
Figure 9.1 : Articulation autour d'un lieu pédagogique

Geste d'accueillir

Geste de sincérité

Geste de reconnaître

Journal de pratique (janvier 2005)



Les examens à l'instrument de MM (cinquième année) ont tendance à se dérouler

ainsi : MM tremble, esquisse une note et se met à pleurer. Ça fait pas des examens très concluants. Cette fois-ci, j'avais pris le temps d'expliquer à la classe que lors d'un examen, chacun peut venir en aide à la personne qui passe l'examen par une attitude de respect et d'écoute. Alors, quand MM va commencer, je lui dis qu'on a tout notre temps et qu'on va tous l'aider. Il trouve ça très dur, a les larmes aux yeux, mais je le lâche pas : « Prends ton temps, moins vite, plus lentement, encore plus lentement, prends ton temps de bien faire sonner ta première note. » Puis, je demande aux élèves s'ils ont des trucs qu'ils pourraient partager avec MM. J'ai peur que le fait de trop insister puisse lui faire vivre son échec de façon encore plus cruelle alors je ne veux pas que les autres élèves demeurent seulement spectateurs, je veux qu'ils se sentent impliqués. Plusieurs élèves y vont de leur conseil. Finalement, quand MM a réussi à enfile quelques notes et arrête, je lui dis que c'est très bon, qu'il est capable et qu'il n'a qu'à pratiquer avec ces nouveaux trucs et revenir la semaine prochaine. Juste ce qu'il vient de faire me semble vraiment énorme. Parce que tous les élèves ont droit de se reprendre autant qu'ils le veulent. La semaine suivante, il s'exécute, il joue la pièce du début à la fin, lentement et calmement. À la fin, tous les élèves explosent en applaudissements, d'une manière très chaleureuse et très sincère. C'est moi qui a maintenant les larmes aux yeux.

Ce n'est pas seulement moi qui accueille la difficulté de MM, mais tout le groupe, c'est en cela que se constitue un lieu pédagogique. Nous accueillons, par le fait même, notre propre malaise face à ses difficultés. MM peut aussi accueillir son propre malaise. C'est ainsi que chacun en arrive à reconnaître ce projet d'entraide que je leur propose. C'est ainsi que cette

tension entre l'aspect collectif du groupe et l'aspect individuel de l'examen articule le lieu pédagogique. Chacun se reconnaît un rôle, une importance. Chacun s'y reconnaît. Et c'est ainsi que le geste est sincère et mène au sentiment d'éduquer.

Moment de doute

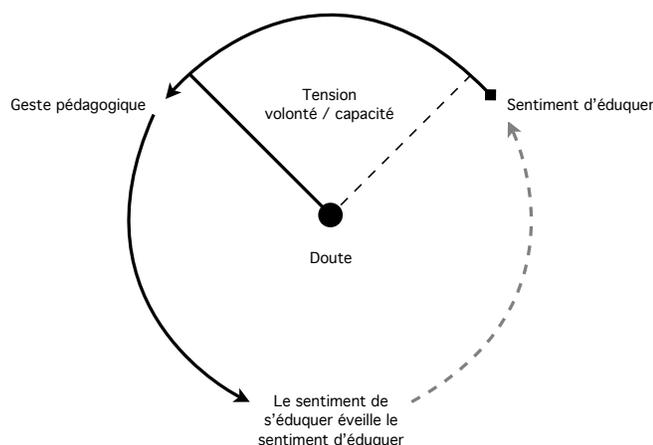
Figure 9.2 : Articulation autour d'un moment de doute

Geste de demander

Geste de confiance

Geste d'accompagner

Journal de pratique (mai 2007)



Lors du spectacle de fin d'année, il y a 5 filles de sixième année qui ont demandé à faire une chanson ensemble. Je dis OK, comme toujours, mais j'ai quand même une petite inquiétude parce que ce sont des filles plutôt timides, pas très charismatiques et qui s'attaquent à une chanson pas évidente non plus. Pour ma part, je sais que je suis un très mauvais professeur de chant et je me demande un peu comment ça va sortir devant toute l'école. Pas en terme de performance, mais en terme de l'image d'elles-mêmes qu'elles pourraient se faire renvoyer. Lors de leurs pratiques, elles ne chantent jamais assez fort et l'une d'elles, MA, est très particulière parce qu'elle est atteinte d'une maladie dégénérative et qu'elle a beaucoup de difficulté à mémoriser. Mais je ne les ai jamais lâchées ou remises en doute et je les ai aidées du mieux que j'ai pu. Lors du concert, elles s'en sont pas trop mal tirées, mais le bonheur qui se dégageait du visage de MA ! Je crois que plusieurs personnes en ont été très touchées. Même une fille de troisième année l'a relevé lors du retour en classe. J'ai été vraiment fier d'avoir permis cela. Pas parce que j'ai dit oui malgré mes doutes, mais parce que c'est la formule du spectacle, d'inviter chaque classe à proposer ce qu'ils veulent faire, qui permet à ces moments d'exister.

Le point départ est un geste de demander, posé par les élèves. Cette demande est portée par une forte volonté, une volonté de quelque chose d'important qui doit se réaliser. Serait-ce

là le sens du sentiment de s'éduquer ? Face à mon doute quant à leur capacité à réussir et à ma capacité à les accompagner, je dois poser un geste de confiance ancré dans mon sentiment d'éduquer. C'est parce que je sens que c'est important pour eux que je suis en mesure de m'engager à les accompagner. Et mon geste d'accompagner demeure ancré dans ce sentiment. En bout de ligne, je reconnais que je pouvais leur faire confiance justement parce que le sentiment qui portait leur geste de demander m'amenait à mon sentiment d'éduquer.

Moment transcendant

Figure 9.3 : Articulation autour d'un moment transcendant

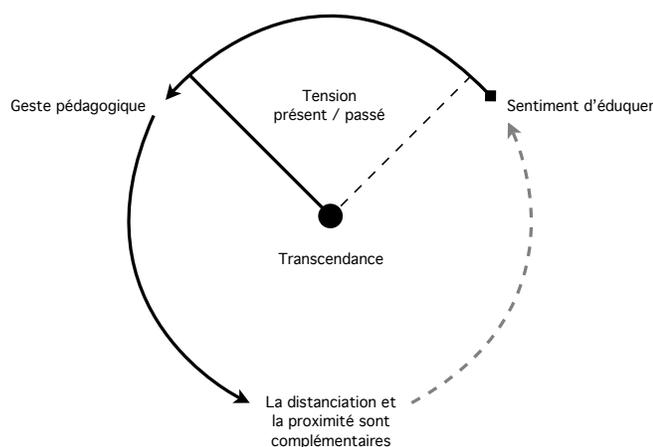
Geste d'amour

Geste de reconnaître

Geste de prendre du recul

Journal de pratique (août 2006)

Je rencontre ma classe de troisième année pour la première fois, ce sont aussi tous des élèves auxquels je n'ai jamais enseigné. En voyant MX, je revois MY qui est maintenant au secondaire. Je ne le connais pas encore et pourtant, je le connais déjà mieux que des élèves que j'ai depuis deux ans. Je me dis de demeurer vigilant, ouvert à ne pas lui coller trop vite des préjugés, de ne pas faire du Pygmalion, mais, au fond, je sais déjà quoi lui dire, quoi ne pas lui dire.



Le fait de reconnaître MY au travers de MX fait que, spontanément, j'aime ce garçon. C'est déjà mon chouchou. Et pourtant, MY est un élève qui m'a donné beaucoup de difficultés, mais je reconnaissais déjà quelque chose chez lui : sa difficulté à s'articuler avec le monde, sa sensibilité. Je n'arrivais pas à l'aider, mais j'arrivais à l'aimer. Face à tout cela, je dois prendre du recul. Cette transcendance s'articule avec une tension entre moi, MY dans le passé et MX dans le présent. Le geste de prendre du recul vise à ramener le geste dans le présent même s'il se fonde sur un sentiment passé. Étrangement, la transcendance

qui me met en contact avec plus grand que moi, par cette triple reconnaissance, m'amène dans une proximité telle avec moi-même que je dois prendre du recul.

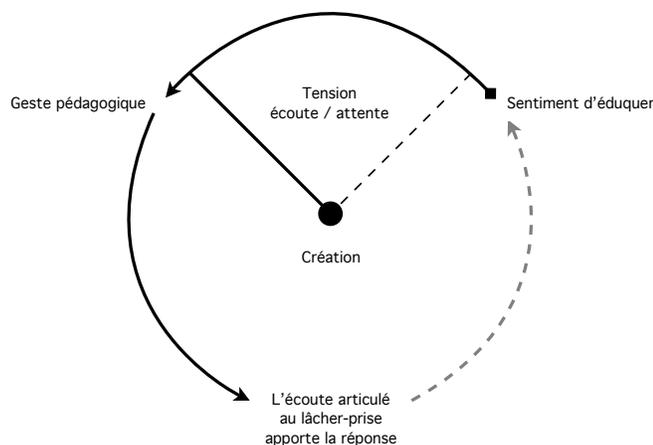
Moment de création

Figure 9.4 : Articulation autour d'un moment de création

Geste d'écouter

Geste de lâcher-prise

Journal de pratique (octobre 2006)



La classe de première année arrive. En les voyant, je me rends compte que le cours que j'ai prévu avec eux ne fonctionnera pas. Ils sont trop agités. Je les regarde arriver, s'asseoir, je leur souris. Dans ma tête je me demande vraiment ce que je vais faire. À un moment, j'arrête de chercher. Je leur dis bonjour, je marche tranquillement, je les regarde. Puis, je me dirige vers mon bureau et, avec l'air mystérieux de celui qui ne veut pas dire ce qu'il a en tête (à moins que ce soit l'air idiot de celui qui ne sait pas quoi faire), je fouille dans mon sac et je sors ma flûte. Je m'assois sur mon bureau et je commence à jouer. J'ai fini par faire le cours en entier à leur présenter les divers types de flûte et à leur jouer toutes sortes d'airs et ils ont vraiment adoré ça. Je n'aurais jamais cru que ça irait bien comme ça.

Mon écoute du groupe n'a rien de spécial ce matin-là. Mais un sentiment m'alerte, m'amène à raffiner cette écoute. Je dois prendre une décision, rapidement, je lâche prise sur ce que j'avais prévu. Je demeure à l'écoute du groupe. Je dois prendre une décision rapidement. Je lâche prise. J'écoute. Ce mouvement s'articule avec la tension entre l'écoute et l'attente d'une solution. Je crée cette solution, d'abord par mon air mystérieux, ensuite par mon jeu avec les flûtes. Mais ce sont ces aller-retours entre l'écoute et le lâcher-prise qui m'amène à créer un cours qui s'accorde à ce que je sens.

Moment de partage

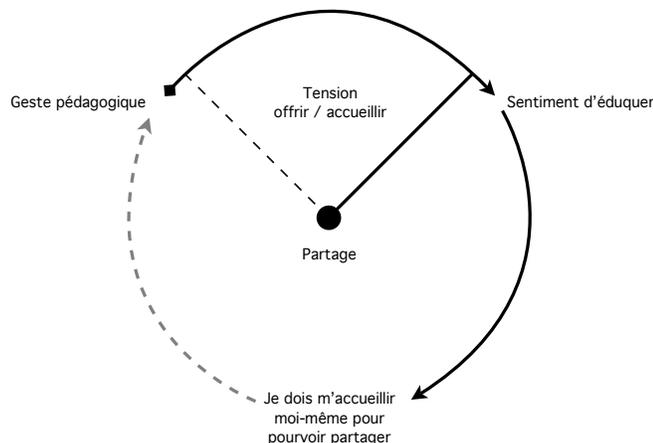
Figure 9.5 : Articulation autour d'un moment de partage

Geste d'écouter

Geste d'accueillir

Geste de se respecter

Journal de pratique (novembre
2006)



La classe de première année arrive. Comme à l'habitude, les élèves sont plutôt chargés, il y a de l'électricité dans l'air. Peut-être encore plus que d'habitude, même. Je m'installe dans une écoute flottante de ce groupe. Et dans cette attitude d'écoute, ce groupe d'élèves énervés devient des élèves qui bougent, qui répondent individuellement à un besoin, pas tous le même. Et de ces élèves, une semble bouger parce qu'elle n'arrive pas à répondre à son besoin. Elle est particulièrement agitée. Je lui demande si elle a besoin de quelque chose. Elle me dit qu'elle a faim. Je m'adonne à avoir une pomme dans mon sac, alors je lui offre et lui demande d'aller la manger de l'autre côté du tableau. Je reviens à mon écoute flottante. Le groupe change. Puis je demande à un autre élève particulièrement agité s'il a besoin de quelque chose. Il nous raconte quelque chose qui s'est passé pendant la fin de semaine. Je sens dans ce qu'il raconte que cela l'a insécurisé. Je me contente de lui répondre que je comprends ça. Puis, je m'aperçois que, soudainement, toute la classe est calme, comme si chaque élève, en voyant qu'on pouvait répondre à leurs besoins, s'était déposé. Il y a une sorte d'immobilité qui s'est installée, mais pas figée, juste calme. C'est un très beau moment.

À la base de mon geste d'écouter, il n'y a pas, cette fois-ci, un sentiment d'éduquer. C'est plutôt une certaine « déconfiture » face à cette énergie trouble avec laquelle je ne sais que faire. Je veux m'en occuper non pas pour le bien des élèves, mais d'abord pour mon bien à moi. Je veux me respecter dans mon besoin de me sentir bien dans ma classe. Autrement dit, mon geste d'écoute est d'abord tourné vers moi avant d'être tourné vers les élèves. Serait-ce ce qui leur permet de s'accueillir dans leurs propres besoins ? Mais m'accueillant

dans mon besoin, je peux les accueillir dans le leur et ainsi résoudre la tension en leur offrant de reconnaître et nommer leurs besoins, de se respecter dans leurs besoins. C'est cette articulation qui amène au sentiment d'éduquer dans un moment de partage.

Moment présent

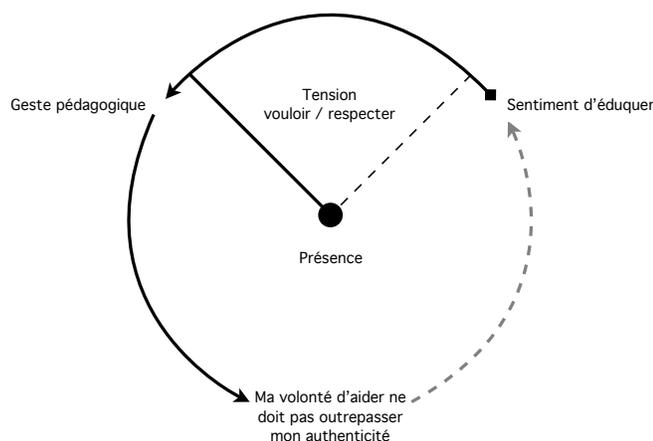
Figure 9.6 : Articulation autour d'un moment présent

Geste de sincérité

Geste de confiance

Geste d'accompagner

Journal de pratique, mai 2005



La semaine suivant la visite de MR², MJ arrive au cours de musique et se renferme

et ne veut rien faire du tout. Ça me fait beaucoup de peine parce que j'ai senti combien son rap était important pour lui et comme je le connais, s'il sent que ça devient trop important, il va le jeter immédiatement plutôt que de risquer un « vrai » échec. Alors je m'assois avec lui et je lui parle, je veux qu'il réalise ce qu'il fait, je veux lui redonner courage ou espoir, n'importe quoi mais une nouvelle possibilité plutôt qu'encore de l'auto-sabotage. Il demeure renfermé. Alors je lui demande : « As-tu confiance en moi ? » « Non. » Ça m'a fait un choc, pas facile à encaisser. Ça fait quand même trois ans que je fais de mon mieux pour l'encourager, j'ai quand même le goût, à ce moment-là, de commencer à l'engueuler. Je suis sorti de ce cours avec un sentiment d'échec lamentable et en me plaignant du système scolaire. Mais je réalise que j'ai été authentique avec lui, que je me suis montré aussi respectueux face à ce qu'il pouvait vivre et que, finalement, il m'a quand même fait assez confiance pour me dire qu'il ne me faisait pas confiance. Ça a un peu des allures de prix de consolation, mais, avec du recul, nous avons tous deux à apprendre de cette situation. Je ne saurai probablement jamais ce qu'il en a été pour MJ.

² Voir la section 5.2.3.

Au début de notre interaction, je suis porté à voir mon geste d'authenticité dans ma volonté d'aider MJ, à cause de mon sentiment à son égard. Mais, dans la présence, mon geste d'accompagner doit s'articuler à ma volonté de l'aider tout en le respectant dans son refus. Ainsi, plutôt que de voir une démarche qui n'aboutit pas au geste pédagogique qui l'aurait aidé, j'y vois plutôt une démarche qui a mené au geste de sincérité et de confiance. MJ a eu la sincérité de me dire qu'il ne me faisait pas confiance. Et moi je lui ai fait confiance. Avoir poussé ma volonté plus loin, mon geste n'étais plus dans l'authenticité.

Moment pédagogique pour la vie

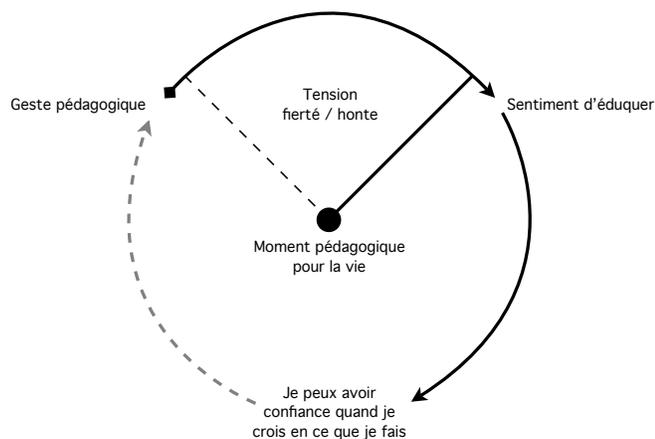
Figure 9.7 : Articulation autour d'un moment pédagogique pour la vie

Geste de sincérité

Geste de reconnaître

Geste de prendre du recul

Journal de pratique (mai 2001)



C'est le grand soir, celui du spectacle. J'enseigne la guitare au secondaire à trois

groupes : un au programme d'études internationales, un en anglais enrichi et un autre qu'on dit « régulier », pour ne pas dire « et les autres ». Arrive le tour de ce groupe qui s'en vient chanter « L'arbre est dans ses feuilles ». Pendant qu'ils vont se placer sur scène, j'entends l'autre professeur de musique, qui dirige l'harmonie, être très mécontente qu'un des élèves ait gardé sa casquette. Sur le coup, je me sens coupable, je me dis que j'aurais dû mieux les préparer à monter sur scène. Suite au spectacle, je croise ce jeune garçon et je le taquine un peu, sur son attitude, la tête baissée, les mains dans les poches et il me dit : « Tsé, j'ai manqué une pratique de football pour être ici. » Ça m'a beaucoup touché et je me suis encore senti coupable de mon attitude. J'ai compris que j'en mettais un peu trop mais surtout que sa présence, lui qui n'était pas à l'aise en musique et encore moins sur une scène, représentait un effort beaucoup plus grand que je ne l'avais imaginé. J'ai tout de suite changé d'attitude et je lui ai dit combien j'appréciais. Un peu plus tard, une enseignante de français m'a félicité en me disant « c'est quelque chose avoir fait monter ce groupe là au

complet sur la scène ! » Ce n'est qu'alors que j'ai réalisé que le professeur d'harmonie n'avait fait jouer que ses groupes d'élite. Alors j'ai été vraiment fier de moi, non pas de mes élèves qui avaient bien joué, mais de ceux qui étaient venus et qu'on attendait pas.

Dans ce récit, il y a une tension continuelle entre la fierté et la honte. L'enseignante d'harmonie fière de son orchestre bien rodé se permet un commentaire sur un élève qui appartient au groupe « des autres » qui connaissent bien leur place dans la hiérarchie académique. Pour ma part, je me sens coupable parce que c'est non seulement mon premier spectacle dans cette école, mais aussi au niveau secondaire. Je suis aussi hiérarchiquement inférieur en ce sens. Quand je taquine l'élève, c'est avec fierté qu'il me répond et c'est encore moi qui a honte d'avoir déplacé mon malaise sur lui. Mais c'est néanmoins par ce geste que je peux reconnaître ce que cet élève a fait, et le voir par conséquent sous un nouveau jour. Et c'est en lui renvoyant cette reconnaissance que je touche à mon sentiment d'éduquer. La reconnaissance qui me provient de l'enseignante de français, qui mesure bien plus que moi mon exploit, m'amène non seulement la fierté liée à cette reconnaissance, mais m'amène aussi à prendre du recul face à la situation dans son ensemble. Ce recul me permet de percevoir la sincérité de mon geste qui a amené tous mes élèves à participer parce que, pour moi, la participation de tous est plus importante que la question de leur performance. Ma prise de conscience est que le fait de réaliser concrètement mes croyances pédagogiques devrait constituer un appui suffisant sur lequel baser ma confiance en moi et en mes réalisations.

5.3.3. Conclusion du troisième niveau d'analyse

Ce troisième niveau d'analyse est particulièrement important puisqu'il correspond à la synthèse des éléments les plus importants de cette recherche : moment pédagogique, moment socio-historique, sentiment d'éduquer, geste pédagogique, figure et impulsion. Cette synthèse se trouve inscrite en un modèle qui constitue un premier élément de réponse à la question de recherche : Comment mon geste pédagogique s'articule-t-il avec mon sentiment d'éduquer ? Ensuite, ce modèle se trouve à constituer une nouvelle façon de comprendre

l'action. Ensuite, ce modèle de l'articulation est mis en relation avec chaque moment du sentiment d'éduquer pour répondre avec plus de détails à la question de recherche.

Cette adéquation d'une articulation pour un moment de pratique, utilisée dans cette section, s'avère être un bon point de départ pour élaborer une compréhension de ce moment, permettant effectivement au praticien de saisir les enjeux d'une situation par ses gestes les plus significatifs et par le sentiment dominant qui a soit émergé d'un geste ou dont un geste a émergé. Autrement dit, le modèle de l'articulation remplit sa promesse en tant que théorie de l'action puisqu'il constitue en soi un dispositif d'analyse de pratique. Cette qualité particulière ouvre la porte à la mise en place d'un dispositif de formation, initiale et continue, visant à intégrer la personne dans son geste et son sentiment d'éduquer. Comme nous savons, maintenant, nous méfier de l'efficacité, force est de constater que cette adéquation, outre son caractère pratique, est quelque peu simplificatrice. C'est pourquoi un quatrième niveau d'analyse sera élaboré pour examiner l'articulation du geste pédagogique au sentiment d'éduquer à un niveau plus fin de fragmentation de l'action.

Quoi qu'il en soit, cette compréhension de l'articulation du geste pédagogique et du sentiment d'éduquer ne saurait être réellement autre chose qu'un point de départ. Que ce soit dans le domaine de la formation, pour créer une nouvelle approche en analyse des pratiques éducatives ou en formation continue, que ce soit une nouvelle recherche prenant ce modèle comme point de départ, cette démarche de recherche formation est devenue une démarche à partager. D'autres éducateurs arriveraient, sans aucun doute, avec des moments et des gestes inédits qui pourraient jeter un éclairage plus large sur la question, sans compter toutes les questions laissées en suspend dans les deux sections précédentes. Finalement, le processus de l'articulation en tant que tel gagnerait à faire l'objet d'une recherche plus approfondie pour en dégager les actes et les mécanismes qui le composent.

5.4. Quatrième niveau d'analyse : moment de synthèse

Le quatrième niveau d'analyse consiste en l'élaboration d'une synthèse des éléments essentiels qui sont apparus au cours de tous les niveaux d'analyse, y compris le texte de l'écoute acousmatique que constitue l'annexe 2. Pour ce faire, je vais d'abord prendre appui sur un moment de pratique qui constitue, à mes yeux, une synthèse en lui-même des enjeux propres au sentiment d'éduquer et à son articulation avec le geste, rendue possible grâce au moment. Il s'agit, en quelque sorte, de la démarche inverse de la section précédente. Plutôt que de prendre comme point de départ un concept de moment du sentiment d'éduquer pour en arriver à un vécu concret, il s'agit plutôt d'une démarche « concrète » (Schaeffer, 1966) qui est à la base de tout le mouvement acousmatique : le vécu concret est pris comme base pour élaborer une oeuvre conceptuelle.

Ce moment de pratique sera d'abord décortiqué en trois moments du sentiment d'éduquer. Une modélisation contextualisée de l'articulation en cause est également présentée et commentée pour chacun de ces trois moments. Il s'agit là d'une modalité plus serrée au niveau de la fragmentation temporelle qui permet de voir comment l'articulation du geste pédagogique et du sentiment d'éduquer amène le sentiment et le geste à changer au sein d'une situation.

Ensuite, ce même moment de pratique servira de base pour déployer une mélodie acousmatique qui consiste en une double relecture. La relecture de cette expérience d'enseignement passe par la relecture de l'écoute acousmatique que constitue l'annexe 2. Les éléments épars de cette écoute amplifient le sens de ce moment de pratique et revêtent, ce faisant, un nouveau sens pour eux-mêmes qui se dessine à la lumière de cette expérience. Plus qu'un quatrième niveau d'analyse, cette mélodie acousmatique constitue, on le verra, un second niveau d'herméneutique acousmatique en soi.

Journal de pratique (novembre 2007)

Je suis avec une classe de deuxième et troisième année. Depuis le début de l'année, j'éprouve de la difficulté avec MO, un des élèves de cette classe. Il a souvent tendance à décrocher complètement pour aller ramper sous les chaises ou à ignorer complètement ce que je lui demande. Si je tente alors de lui parler, il croise les bras, regarde droit devant lui et répond « non » à tout ce que je lui dit en prenant une voix de bébé et même si ce « non » ne fait pas de sens dans le contexte de la conversation. Les autres élèves le regardent avec condescendance, si ce n'est avec mépris. Pour ma part, j'ai l'impression qu'il n'arrive pas à agir de manière à répondre à ses besoins.

Les élèves font un travail de création en équipe et MO se dépêche dès le départ de s'accaparer le plus gros instrument sans aucune possibilité de négociation avec les autres membres de son équipe. Je le laisse faire et ceux-ci n'en font d'ailleurs pas un cas. Le travail avance et, à un moment, je remarque que MO s'est placé en retrait. Je vais le voir et m'accroupis à ses côtés pour lui demander pourquoi. Il me répond que c'est parce qu'il veut un autre instrument dont joue un de ses coéquipiers. Je lui répond qu'il a dès le départ demandé à avoir le xylophone basse et qu'il l'a eu. Il n'a donc pas de raison de ne pas être content et doit assumer son choix. Il rétorque et se plaint mais je lui répète la même chose et après lui avoir répété trois fois, je me lève et m'en vais. Je ne sais pas ce qu'il va en faire, mais je remarque un peu plus tard qu'il a repris son instrument.

Lorsque je demande quelques minutes plus tard à tous les élèves de reprendre leur place, je remarque que MO, plutôt que de retourner à sa place, qui est aussi la place qu'il avait l'an dernier, va s'asseoir à une chaise libre qui se trouve juste à côté de mon bureau. Et à ce moment, je sais qu'il est en train de répondre à son besoin. Je le sais hors de tout doute, je le sens. Et je suis conscient aussi à ce moment de la nature particulière de ce savoir. Je suis aussi étonné du geste de MO de répondre à son besoin que de mon savoir à ce sujet.

Vers la fin du cours, je demande à MO s'il aimerait que ça soit sa nouvelle place en classe. Il hésite un peu, regarde son ancienne place et répond que oui.

5.4.1. Modélisation

Figure 10.1 : Moment de doute

Le récit de pratique s'ouvre sur la conscience d'un moment socio-historique constitué d'un bagage d'expériences difficiles : MO est un élève qui me met face à mes limites et qui me fait voir également les limites du système scolaire. En outre, cette difficulté

semble se préciser dans sa capacité à nommer ses besoins ou à y répondre. C'est en ce sens que je pose un geste de reconnaître son besoin d'avoir le plus gros instrument, dans sa capacité à exprimer ce besoin. Ici, le sentiment prédominant est celui de la crainte de mal intervenir avec MO. La tension entre ma responsabilité d'enseignant et mon sentiment d'incompétence ou d'impuissance face à lui n'est pas mise en mouvement. Le doute demeure. Ma prise de conscience est donc de ne pas intervenir, de le laisser faire et de demeurer vigilant.

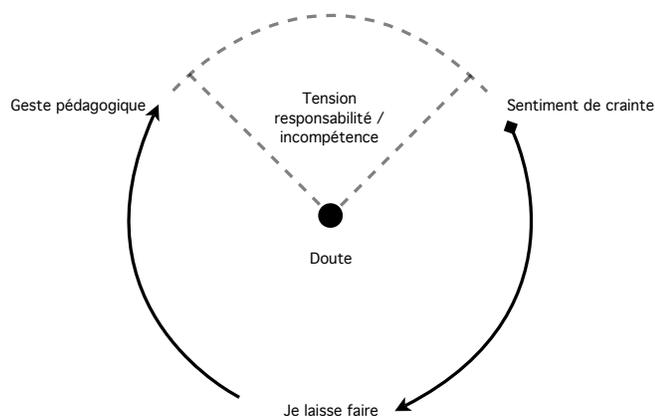
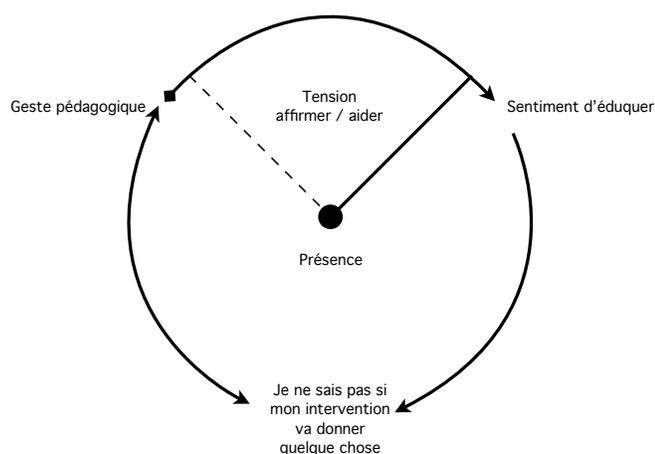


Figure 10.2 : Moment présent

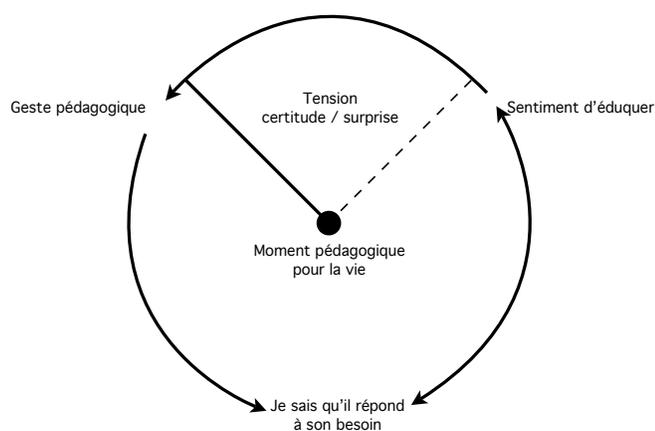
Arrive ensuite un moment où je le mets face à la responsabilité de son choix, où je pose le geste de lui demander d'assumer ce choix. Ce geste de demander prend fin par un geste de lâcher prise, alors que je le laisse seul même si mon

intervention n'a pas donné de résultats observables. Alors que je suis investi dans mon geste de demander, visant ainsi à affirmer un cadre, je suis présent autant à ses réactions



qu'aux miennes. Le sentiment d'éduquer prend naissance dans mon geste pédagogique de demander à MO d'agir en cohérence avec son choix. C'est ce sentiment qui me guide, qui me permet d'être inflexible dans mon intention et en même temps à l'écoute de ce qu'il dit. Le sentiment fait contre-poids à ma difficulté d'intervenir avec lui, à mon incertitude quand à la manière de lui parler et de m'y prendre avec lui. C'est également ce sentiment qui me dit qu'il est temps de lâcher prise, quand arrive un moment où je sens que j'ai suffisamment demandé et affirmé, et que le fait de continuer ne serait pas aidant. Je lâche prise et je vais ailleurs, même si je n'ai perçu aucun signe que mon intervention a été reçue. Je demeure donc attentif et remarque qu'il a repris sa place avec son instrument. Je suis toujours dans le doute quant à la portée de mon intervention. Peut-être cela ne durera-t-il pas ?

Figure 10.3 : Moment pédagogique pour la vie



Puis, vient ensuite un moment où je suis habité par un savoir face à la situation de MO. Je peux ainsi poser le geste de reconnaître, et ainsi de valider sa démarche, en lui offrant de demeurer à cette nouvelle place qu'il s'est choisie. C'est le sentiment qui fait que je sais que MO est en train de répondre à son besoin. Le geste de reconnaître, qui était d'abord posé dans un moment de doute n'est plus le même une fois posé dans un sentiment d'harmonie avec la vie. Malgré cela, il m'apparaît alors une tension entre la surprise et la certitude. Je pose alors le geste de prendre du recul face à cela en me posant la question : « Comment puis-je en être aussi sûr ? » Je reprends ensuite pleinement contact avec ce sentiment qui m'habite, je vais à mon bureau et lui demande alors s'il veut rester là. Son hésitation et sa réponse me confirme encore qu'il a répondu à son besoin.

En fin de compte, mon sentiment d'éduquer prend réellement toute son ampleur lorsque MO pose à son tour un geste en choisissant la chaise à côté de mon bureau. Je me trouve alors à valider mon geste pédagogique auprès de lui mais aussi à donner du sens à cette situation dans un contexte beaucoup plus large. Je suis certes content de moi, mais sur le coup, je suis seulement content pour lui. Je sais aussi que notre relation a changé. J'étais curieux de voir ce qu'il allait faire la semaine suivante. Il a effectivement eu un moment d'hésitation en entrant dans la classe, mais est allé prendre sa nouvelle place. La symbolique de ce geste est pour moi très forte. Ce qui n'a pas empêché MO, ce matin, d'en faire à sa tête avant la sortie de la classe. Mais il l'a fait à l'intérieur d'une autre relation. Il ne rampe plus sous les chaises et est capable de me regarder quand je lui parle.

5.4.2. Une mélodie acousmatique

Suite à la présentation de ce moment de pratique, les éléments essentiels mis en évidence lors de tous les niveaux d'analyse seront repris, condensés, puis commentés à la lumière de ce moment. Dans le passage suivant, toutes les phrases en italiques, y compris les sous-titres, ont été extraites, mot pour mot, du texte résultant de l'écoute acousmatique qui se retrouve en annexe 2. On peut en ce sens considérer ce texte comme une mélodie acousmatique sur le thème du sentiment d'éduquer. Le terme « mélodie acousmatique » est sans doute un oxymore. L'acousmaticien parlerait plutôt d'un montage, voire d'un micro-montage.

Mais il y a bien un sentiment d'unité propre à la mélodie qui s'en dégage. Néanmoins ce quatrième niveau d'analyse est bien un deuxième niveau d'herméneutique acousmatique. Les éléments de compréhension issus de l'herméneutique acousmatique sont, à leur tour, extraits de leur contexte pour former une oeuvre de compréhension dans un nouveau contexte, leur donnant ainsi une nouvelle résonance.

Par ailleurs, il s'agit aussi de la mise en oeuvre du versant du retour à l'expérience vécue qui suit la réflexion. On voit de quelle manière les éléments issus de la réflexion viennent

modifier la perception du praticien dans l'action. Mais, surtout, cette mélodie constitue la récolte du praticien chercheur. À la fois une validation du processus de recherche et une récolte à être réinvestie dans les moments de pratique à venir. Un texte pour accompagner le praticien dans son action.

Le sentiment d'éduquer

Le sentiment d'éduquer me parle peut-être plus de ma relation à moi-même que de ma relation à l'autre. Il apparaît par le rapport sensible que j'entretiens avec moi-même. Dans chacune de mes interactions avec MO, je demeure attentif à mes attitudes et aux signes que je capte. Je suis continuellement en distance face à moi-même pour évaluer ce que je fais. Je suis particulièrement vigilant au fait de ne pas prononcer de jugements. Pour accompagner cette droiture d'affirmer des limites, la souplesse qu'induit l'écoute du sensible me permet d'éviter la dérive et de demeurer en contact avec l'expérience de MO. Parfois, je fais figure d'autorité face à un élève, mais toute mon autorité n'y peut rien. Parfois, cette figure est elle-même le mur qui se dresse entre l'élève et moi. Je ne peux ordonner à MO d'apprendre à reconnaître et répondre à ses besoins. J'ai même plus de chances de simplement lui signifier son incapacité que de réellement l'aider si je ne me situe pas d'emblée dans une écoute sensible. Il y a une parenté entre laisser le geste être guidé par l'intuition, ou par ce que l'on sent dans le moment, et se laisser sentir le sentiment d'éduquer.

Apprendre ce qui est bien

C'est à MO d'apprendre à écouter ce qui est bien, à fournir un lieu accueillant par son silence, à en arriver à dépasser ses limites. C'est à MO d'apprendre à ressentir le respect qui émane de l'écoute pour pouvoir y prendre appui et à recevoir les conseils des autres. Questionner le lieu pédagogique en affirmant un cadre dans lequel il doit s'articuler avec les autres, c'est lui donner la chance de se reconnaître au sein de cette collectivité éducative.

Faire confiance aux élèves

Si c'est réussi, ce qui va suivre n'a plus d'importance en soi, puisque de toutes façons il se fait dans les bonnes conditions. On peut donc faire confiance aux élèves pour aller chercher ce qu'ils ont à y chercher. Mais avec MO, je ne sais jamais si c'est réussi. Je peux toutefois être conscient que ce que j'ai à lui enseigner ne correspond pas à ses besoins fondamentaux, ne peut donc faire aucun sens pour lui, sauf s'il trouve au travers de cela l'amour et la sécurité qui lui manquent. En ce sens, je me situe au coeur d'une authentique approche transversale. Je me retrouve, par contre, à poser des gestes pour lesquels je ne suis ni formé, ni mandaté. Et c'est très difficile à vivre d'accompagner un tel élève dans l'ouverture face à soi-même pour se heurter continuellement à la fermeture de l'autre. Voilà la base d'une éducation sans amour. Quand aimer est trop souffrant. D'où l'importance de s'accueillir soi pour pouvoir accueillir et appréhender la vie. L'importance de s'accueillir soi pour pouvoir se livrer à l'autre, d'accueillir l'autre pour se livrer à soi. C'est le geste d'accueil qui articule le geste d'amour.

Complètement démuni

Analyser ma pratique, porter un regard sur ma pratique, implique un moment où je me sens complètement démuni, comme si j'atterris pour me rendre compte que le lien entre ce que je dis et ce que je fais n'a rien d'acquis ou d'évident. ... Mais une fois passée cette panique, il y a un vide à accueillir, un vide qu'il fait bon habiter parce qu'il permet à ce lien, entre ce que je dis et ce que je fais, de se révéler. N'est-ce pas là le même processus qui se passe chez l'élève qui fait une prise de conscience ?

Une présence attentive à soi-même

Les micro-ruptures sont beaucoup le fait d'événements extérieurs mais une présence attentive à soi-même, à ses réactions, permet de provoquer la micro-rupture de l'arrêt, de mettre en place la micro-identité de la mise à distance. Comme lorsque je décide d'intervenir au-

près de MO, où lorsque je décide de ne plus intervenir auprès de MO. Comme lorsque je suis attentif à la place qu'il va se choisir. *Tout part d'un sentiment qui m'habite et dont j'ai plus ou moins conscience mais qui pousse, qui insiste, assez pour forcer une conversion du regard.*

L'impulsion

Toutefois, l'impulsion disparaît rapidement face à l'intention. C'est dans ce contexte que le lâcher-prise fait partie de mon rôle d'éducateur. Si je continue à lui réaffirmer le cadre, le sentiment change, mon intention prend le dessus sur son besoin. Ce qui m'habite n'est plus connecté avec ce que vit MO. Lorsque je le vois s'asseoir à sa nouvelle place, je ne veux rien. Mais lorsque le geste pédagogique est posé par l'élève pour lui-même, l'intention cède la place à l'accueil. Le geste de confiance est un mouvement qui avance et recule tranquillement comme monte la marée. C'est ce mouvement qui permet au sentiment de doute de se transformer en sentiment d'éduquer. Parce que sans le doute, pas de micro-rupture et pas de conscientisation. Parce qu'il y a une progression. Le geste de confiance dans un sentiment d'éduquer nous rapproche du coeur, du geste d'amour.

Seulement l'avoir permis

Je demeure avec le sentiment de seulement l'avoir permis, d'avoir ouvert cette possibilité. En fait, ce qui me touche le plus, c'est que MO se soit lui-même autorisé à poser ce geste qui est adapté pour lui et pour son environnement. Et c'est là où l'expérience devient transcendante, nous fait toucher à quelque chose de plus grand que soi.

Une direction

Le vécu, pour sa part, est à la fois circonscrit et infini. Mon action, ma manière de percevoir et d'aborder est conditionnée par une expérience passée. Le fait d'être conscient de cette organisation me donne du pouvoir sur ma vie, donne une direction à une suite de gestes plus ou moins douteux pris de manière isolée. En effet, certains moments très précis

fonctionnent comme des pivots entre nos diverses expériences. Ce travail d'analyse de moments reliés par transduction introduisent, amènent à un autre niveau, celui du sens. Que faisait MO en rampant sans cesse sous les chaises et en se cachant sous les bureaux sinon chercher sa place sans la trouver ? C'est ce qui rend si grandiose son geste de trouver sa place. Alors plutôt que d'être simplement témoins de notre vie qui semble nous échapper, la conscientisation du geste pédagogique peut nous amener à en être des témoins privilégiés et à en saisir, à l'occasion, toute la profondeur. Une dimension de plus à la sincérité.

Un sentiment d'harmonie avec la vie qui éduque

Mais en ce qui me concerne, je dirais plutôt que le sentiment d'éduquer est indissociable du sentiment d'éduquer ma fille et de m'éduquer moi-même. Je le ressens comme une connexion à quelque chose de plus grand, qui évoque le miracle de la vie. Le sentiment d'éduquer serait un sentiment d'harmonie avec la vie qui éduque. Je sais que ce moment pédagogique ne peut être le fait de ma seule intervention. Sinon, il y a déjà plusieurs mois que cela se serait passé. J'ai été là, par contre, pour agir au moment propice. En ayant un amour semblable à celui qui accompagne l'éducation de ma fille. Récoltant du même coup un enseignement pour moi, qui a tant de difficulté à trouver ma place dans ce système scolaire. Le sentiment d'éduquer serait-il une rencontre de soi-même, dans son besoin de s'éduquer, de saisir le monde et de s'y déployer, à travers un autre, dans le souci de l'autre ? Autrement dit, la supposée distance d'avec les élèves deviendrait plutôt circonstancielle. La distance de moi à moi, par exemple, pourrait être beaucoup plus déterminante. J'ai écouté cette situation. Que me disait-elle ? Elle me parlait de moi, elle m'écoutait. Ce qui se passe ici, c'est que je lui dit quelque chose que j'ai appris pour moi.

Le sens est présent

Lorsque j'ai le sentiment d'éduquer, le sens est présent, de façon intrinsèque. Se reconnaître. Se surprendre à se reconnaître. Confirmer son identité. Se confirmer dans sa mission d'éduquer. J'ai l'impression d'avoir fait une différence. Et l'intensité avec laquelle je vais

vivre ce moment dépend en grande partie de l'importance que revêt, pour moi et sans doute pour l'élève également, l'objet de cette prise de conscience dont je suis témoin.

Ici, se rencontrent deux parties de moi

Ici, se rencontrent deux parties de moi. Ma tendance à préférer la non-intervention et mon besoin de créer qui m'amène à me désresponsabiliser pour sentir les élèves dans leur acte de création. C'est ce projet de création qui me donne l'espace et la latitude nécessaires pour intervenir auprès de MO. Ce projet me donne aussi une aisance naturelle à intervenir dans ce contexte. Ce projet fournit, finalement, l'occasion de rencontre avec MO. Donc, ce besoin, de leur part de se retrouver en situation de création et d'échange me permet d'avoir des repères intérieurs sur le sentiment de bien-être qu'accompagne la création comme possiblement je l'ai moi-même vécu en tant que compositeur. Il est donc facile pour moi d'intégrer les moments de création au sentiment d'éduquer. Il y a déjà une trace dans mon corps de cet effet de besoin de nouveau, de liberté. C'est aussi une légitimation pour le musicien éducateur.

L'ouverture

L'ouverture à la nouveauté, l'ouverture par la nouveauté, une nouvelle ouverture. Amener chez l'autre une ouverture face à quelque chose de nouveau. Permettre à l'autre de créer en lui une ouverture pour accueillir quelque chose de nouveau. Donner du nouveau à l'autre de telle manière que celui-ci ouvre sur une nouvelle vision des choses ou de lui-même. La création d'une ouverture qui permet un dépassement de ses propres limites.

Le respect et le bien-être de chacun

Restreindre, c'est affirmer un cadre de vie visant le respect et le bien-être de chacun. Permettre, c'est donner la possibilité à l'élève d'aller là où il ne serait pas allé par lui-même, de lui enlever des oeillères, ne serait-ce que pour lui donner la possibilité d'en essayer de nouvelles. C'est amener de la nouveauté dans sa manière de voir. Accueillir l'élève dans

ce qu'il a à exprimer, dans ses difficultés, dans ses réussites. Je m'engage à les accueillir et cet accueil m'engage auprès d'eux.

L'un mène à l'autre

Ce qui est important pour moi, c'est que l'un mène à l'autre, grâce à l'écoute. Ici, c'est le fait de se reconnaître en l'autre qui permet le partage de qui je suis. Et l'autre, reconnaissant ce qui lui est partagé se sent reconnu. Il reconnaît par son acceptation, son abandon, que quelque chose de moi lui est offert, je suis content de partager qui je suis et de me sentir accepté. Je reconnais par le fait même que j'ai quelque chose de beau et de précieux à offrir. C'est par ma difficulté à trouver et à prendre ma place que je reconnais MO. Et c'est ainsi qu'il se sent reconnu et qu'il peut reconnaître son besoin.

Le plein et le vide

Et qu'en est-il de cette opposition entre le plein et le vide ? Il y avait, dans le moment de doute, un vide à accueillir, un vide difficile à vivre mais qui permet à quelque chose d'arriver. Face à MO, je fais face au vide, à mon incapacité. Et voilà, dans le moment transcendant, que je suis face à une présence. Le vide fait place à de la nouveauté, le vide n'est pas que plein, il est investi. C'est tout le sens que revêt ce simple geste de choisir une nouvelle place. Et puis, le vide qui tantôt était nécessaire pour faire place à de la nouveauté, à une nouvelle qualité de présence ou d'attention, semble redevenir vide quand cette présence est partagée au niveau de tout le corps, de tout l'espace, de tous et chacun. Ce vide n'a plus de potentiel ou de devenir, il est devenu précieux en lui-même. Ce petit bonhomme assis sur sa chaise, c'est rien, mais c'est tout.

L'écoute permet d'habiter le geste

En résumé, l'écoute permet d'habiter le geste. Le sentiment de devoir performer rend le geste mécanique et creux. Le geste est porteur d'un ou de plusieurs points de référence. Mais ce n'est pas une posture que j'adopte consciemment, elle arrive dans de tels moments.

Et les élèves la reconnaissent aussi pour ce qu'elle est. De la même façon que MO ne choisit pas consciemment cette nouvelle place. En ce qui me concerne, il ne s'agit plus de geste ou de posture, mais d'une sensation, assez fugace, mais pleine de sens pour moi. Une vérité. Jusqu'à maintenant, mon approche basculait selon l'axe donner / reprendre. Comment donner et reprendre la responsabilité du processus d'apprentissage. Il semble que je doive maintenant inclure un autre axe transversal au premier : encourager / partager. Je partage sa réussite et je l'encourage à continuer en l'invitant à demeurer à cette place. La confiance en l'autre et en soi conduit au partage avec l'autre. La confiance est le lieu commun qui permet ce partage. La présence à soi nous informe, dans un premier temps, de ce qui nous habite. C'est le passage du sensible à l'intelligible. Dans un deuxième temps, le corps peut devenir un outil pour choisir et diriger ce qui devrait nous habiter. C'est le versant de l'intelligible au sensible.

L'amour ?

Enfin, le levier principal de l'articulation entre le geste pédagogique et le sentiment d'éduquer ne serait-il pas une articulation de l'authenticité avec l'amour ? Une authenticité envers soi-même, envers et contre toutes les craintes de jugement et un amour inconditionnel, non pas envers l'enfant à éduquer, mais envers le potentiel de vie qui l'habite. Et ceci me ramène à une croyance pédagogique qui donne forme à l'ensemble de la thèse : l'action me semble devoir être à la mesure de l'humain pour être réellement significative. C'est à ce niveau aussi que se situe l'action légitime.

ÉPILOGUE

Finalement, que se dégage-t-il de ce parcours de recherche ? Je suis parti en quête de légitimité, mais qu'ai-je donc trouvé ?

Tout d'abord, que l'analyse de pratique est plus qu'une méthode, une approche ou une démarche. Elle est aussi une posture épistémologique. Elle vise des savoirs d'une nature particulière, issus de la pratique et visant cette dernière en retour. Elle demeure ouverte à l'ensemble des dimensions de la pratique et constitue, en ce sens, une ouverture sur la transdisciplinarité, par sa capacité à questionner ces espaces qui traversent les disciplines ou qui se situent entre celles-ci.

Ensuite, que la légitimité de mes actes doit avant tout passer par la conscience de ces actes. Cette démarche de conscientisation de mon geste pédagogique m'a mené à la conscientisation d'un sentiment d'éduquer. La légitimité de mes actes se trouve alors à passer par une perception plus aiguisée et lucide de chacun de mes gestes, mais aussi par la perception d'un ressenti corporel, d'un savoir immanent et irrationnel qui joue un rôle de premier plan dans ma pratique. Le geste pédagogique légitime pourrait être celui qui s'articule avec le sentiment d'éduquer, dans la conscience de cette articulation. C'est ainsi que la recherche s'est détournée de la légitimation pour viser à comprendre cette articulation.

Cette recherche est donc déployée en un double mouvement. Vers l'extérieur, le geste révèle les tensions et les lignes de forces socio-historiques qui traversent le moment pédagogique. Vers l'intérieur, l'impulsion qui connecte le sentiment au geste révèle un savoir ancré dans le système nerveux, lié au sentiment et aux perceptions, à la fois le point de départ et l'aboutissement de toute compréhension. La méthodologie de recherche se fonde donc dans une approche psycho-phénoménologique. Un journal de bord et des entretiens d'explicitation qui recueillent, chacun à leur façon, des descriptions de vécu dans une perspective à la première personne, c'est-à-dire des données visant un vécu concret mais lié à une perception subjective, cette dernière étant inséparable de la pratique.

L'herméneutique acousmatique constitue, quant à elle, une élaboration très importante, permettant de conserver ce double mouvement dans le processus d'analyse. D'une part, la démarche herméneutique y rencontre l'approche psycho-phénoménologique au niveau sensible. D'autre part, l'élaboration théorique de l'articulation demeure liée aux enjeux qui traversent l'expérience. Ce qui me frappe à ce sujet, c'est que sans nécessairement aller à la recherche des enjeux qui traversent ma pratique pédagogique, je les ai bel et bien rencontrés. Je serais tenté de dire que cette logique de résonance propre à l'écoute acousmatique fait qu'il est à peu près impossible de se rater. Laisser résonner en soi le moindre son, c'est nécessairement aller à la rencontre de soi, de ce soi qui résonne et que j'aurais peut-être oublié. Multiplier les résonances, c'est multiplier les rencontres.

Cette herméneutique acousmatique a d'abord été le fruit de la rencontre du chercheur et du compositeur. Mais, au travers de cette démarche, une autre rencontre s'est maintes fois affirmée : la rencontre du pédagogue et du créateur. Le pédagogue qui tente, jour après jour, de créer la pédagogie avec ce matériau aussi instable que sont les enfants. À l'instar de Donatoni (1986) qui affirme que « on compose pour se composer », le pédagogue a ici tenté non seulement de se former mais aussi de se créer au travers de sa recherche.

Pour ce faire, l'intention principale consistait à vouloir mieux comprendre mon action et à aussi mieux me comprendre comme acteur. De la question « Comment j'articule mon geste pédagogique avec mon sentiment d'éduquer ? » a émergé une autre question complémentaire : « Comment je me nourris de la situation et aussi de moi-même pour m'articuler en tant que pédagogue ? ».

Cette démarche m'interpelle aujourd'hui dans le sens d'une exploration plus poussée de cette articulation. L'impulsion demeure un élément à la fois essentiel et obscur. Ensuite, quels sont les actes de l'écoute acousmatique ? Il y a des pistes ça et là, mais il demeure bien plus de questions que de réponses car ces actes sont autant de portes d'entrée dans le vécu pédagogique. Il me semble également que cette herméneutique acousmatique contient les bases d'une acousmatique de l'expérience, d'un moyen pour accompagner le praticien

dans l'action. Ce qui pourrait aussi constituer le noyau d'une herméneutique pédagogique, une manière d'interpréter au jour le jour la situation éducative. Ce qui pourrait aussi n'en constituer que le versant intérieur.

Les entretiens des élèves ont permis de révéler ce qui pourrait bien constituer l'autre versant. Ce qui me ramène à ma toute première interrogation : comment connaître suffisamment cet enfant pour faire oeuvre d'éducation auprès de lui ? Le pédagogue créateur croit que c'est par la création d'une oeuvre commune que cette légitimation pourra arriver. Mais le pédagogue herméneute sait qu'il manque parfois des bases communes qui permettent à ce processus de création d'exister, qu'il faut alors savoir creuser plus à fond ses propres motivations, comme celles ces élèves.

Le pédagogue acousmate, pour sa part, a entendu que la légitimité se situait toujours ailleurs. Dans cet ailleurs où le pédagogue n'est plus pédagogue, où l'élève n'est plus l'élève, et où on ne serait jamais arrivé s'il n'avait été d'abord ainsi.

ANNEXE 1

Présentation des entretiens

Comme il a été précisé, la technique d'entretien choisie a été l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003). Il y a eu trois types d'entretien. J'ai conduit les entretiens sur le sentiment d'éduquer auprès de sept éducateurs. Lorsqu'il s'agissait d'entretiens me sollicitant, j'ai demandé à trois personnes de conduire ces entretiens sur le sentiment d'éduquer. Finalement, j'ai aussi demandé à une personne de conduire un entretien sur le sentiment d'être éduqué auprès de deux de mes élèves.

En ce qui concerne les entretiens que j'ai moi-même menés et qui ont été utilisés pour l'analyse, ceux-ci se sont adressés à une enseignante titulaire au primaire, un spécialiste en musique au primaire et un professeur d'université en sciences de l'éducation. Ces entretiens tendaient tous, à un moment donné, mais à un certain degré seulement, à se transformer en entretiens de décryptage du sens (Faingold, 2004), alors que le questionnement laissait l'action de côté pour interroger les valeurs et croyances portées par l'éducateur à un moment précis lors duquel ce dernier reconnaissait le sentiment d'éduquer. La titulaire et le spécialiste en musique ont également été rencontrés pour un deuxième entretien portant sur des éléments de conscientisation qui auraient pu émerger depuis le premier entretien.

Les entretiens avec les élèves ont été menés par Madame Denise Marmet, une enseignante au préscolaire maintenant à la retraite. Cette dernière oeuvre dorénavant dans l'analyse de pratique et, plus particulièrement, dans l'accompagnement des jeunes enseignants. L'entretien dans lequel je suis interviewé a été mené par mon directeur de recherche, Monsieur Maurice Legault, lui-même formateur à l'entretien d'explicitation.

Chaque entretien sera maintenant présenté un à la suite de l'autre. En premier lieu, une brève présentation de la personne interviewée est suivie d'une mise en contexte du ou des moments spécifiés évoqués lors de l'entretien. Vient ensuite un tableau des phrases retenues pour l'analyse. Chacune de ces phrases ou fragment de phrase y est restituée avec sa

chronologie et son contexte. Ces phrases sont aussi accompagnées d'une lettre I, F, E ou R pour la situer dans le déroulement de l'entretien (Initialiser, Focaliser, Éclaircir ou Réguler). Ceci permet de situer dans quel contexte ces fragments d'entretiens sont issus.

1.1. Entretiens avec les éducateurs

1.1.1. Moments d'analyse de pratique

MD est professeur en sciences de l'éducation. L'entretien a porté sur deux moments de pratiques distincts. L'un est tiré d'un cours gradué portant sur l'analyse de pratique en situation éducative, plus particulièrement lors de la mise en oeuvre d'un dispositif de « mise en scène praxéologique » (MD). L'autre moment est tiré d'une formation à l'entretien d'explicitation offerte à des directions d'école secondaire, plus particulièrement lors de l'ouverture en matinée.

MD	Phrase	Contexte	P
3:27	La première chose qui m'est venue, c'est l'image de mon fils	Réaction à la proposition de « laisser revenir un moment où tu as eu le sentiment d'éduquer. »	I

MD	Phrase	Contexte	P
5:02	Mais bon, là c'est un cours plus technique	Faisant référence à la possibilité d'explorer un moment d'une formation à l'entretien d'explicitation, par opposition à un moment de travail d'un groupe d'analyse de pratique.	F
5:14	J'ai l'impression que je les ouvre à quelque chose de nouveau	Moment d'une formation particulière à l'entretien d'explicitation avec des directions d'écoles secondaires où le sentiment d'éduquer est présent en raison de cette impression.	
8:32	Wow ! Là je suis vraiment un éducateur	Fais référence, sans les nommer, à des moments de stages en nature avec les finissants qui lui reviennent spontanément.	
10:24	C'est un peu comme eux qui me le renvoient, le sentiment d'éduquer	Précise que ces moments sont surtout des moments de témoignage d'appréciation de la part des étudiants.	
11:04	La mise en scène	Un moment précis s'impose avec force. Il s'agit d'une mise en scène praxéologique, soit un des dispositifs développés dans le cours d'analyse de pratique. C'est ce moment que nous conviendront d'explorer en premier.	
13:22	Je sais pas comment ça se fait que j'ai fait ça	A fait quelque chose de très inhabituel, soit travailler deux situations en même temps.	
28:58	Je suis en train de leur donner un moment	Voit que tous les étudiants, en particulier un étudiant étranger qui a de la difficulté avec cette culture, sont bien embarqués dans le dispositif.	E
29:43	Je suis content de leur offrir ça		
33:32	J'avais ça aussi comme histoire	Avait déjà eu des difficultés pédagogiques à la session précédente avec une étudiante de même nationalité.	
41:46	Il y a rien	Exercice d'évocation tiré de la formation avec les directions. C'est l'absence de mouvement et de bruit qui permet de savoir que l'ensemble des personnes est engagé dans l'exercice.	
42:36	C'est tout petit ... C'est déjà beaucoup ... une modestie	Décrit comment l'expérience du sentiment d'éduquer est similaire dans ces deux situations, en se manifestant dans de petites choses.	
48:53	Bien fait ... sans sentiment de performance	Ce qu'il y a de particulier, c'est que le sentiment d'éduquer accompagne un sentiment de compétence mais sans sentiment de performance.	

1.1.2. Moment de poésie, moment de transfert

MN est titulaire au primaire. L'entretien a porté sur un moment charnière d'un cours de poésie avec des élèves de sixième année, soit un moment où il y a un « déclic » chez les élèves.

MN	Phrase	Contexte	P
2:00	Quand j'éduque, quels sentiments ça m'apporte ?	Première réaction à la question « Le sentiment d'éduquer, ça te dit quoi ? »	I
2:09	Je n'avais plus de sentiment à éduquer	Fait référence à une période difficile lors de laquelle MN a pensé sérieusement quitter l'enseignement.	
2:44	Il a fallu que je trouve un sens à enseigner		
6:39	Pekliiiiing !	Onomatopée pour exprimer un « déclic », la prise de conscience forte et soudaine qu'elle perçoit chez ses élèves lorsqu'elle leur explique, à l'aide d'un exemple, comment en poésie on peut jouer avec les mots pour créer des métaphores.	E
13:34	J'ai comme permis quelque chose	L'exemple utilisé « danser avec les couleurs » a brisé, en quelque sorte, des limites que s'imposaient les élèves.	
15:10	On est arrivé : c'est le début	Le fait d'en être arrivé avec tous les élèves à cette compréhension de ce qu'est la poésie permet de commencer à vraiment faire de la poésie.	
15:34	Il y a une espèce d'arrêt	Le déclic est perçu d'abord par un temps d'arrêt chez tous les élèves, suivi par plusieurs mains qui lèvent et des demandes de pouvoir s'y mettre immédiatement.	
16:14	L'urgence de faire tout de suite		
16:47	Ça me valorise	Cette réaction des élèves est à la fois stimulante et valorisante. C'est une réussite en soi.	
21:20	Regarder en moi ... ça m'amène à donner encore plus de sens	En rétrospective, MN prend conscience que l'entretien l'a amenée à non seulement se regarder elle mais à regarder en elle.	R

1.1.3. Moment senti

MP est spécialiste en musique au primaire. L'entretien a porté sur un moment qui se passe vers la fin d'un cours. Une élève vient d'en accuser un autre et MP doit gérer cette situation. MP pose alors un geste pédagogique basé sur ce qu'il sent de la situation.

MP	Phrase	Contexte	P
1:57	Ca part de quelque chose qui est intérieur	Première réaction à la question « Le sentiment d'éduquer, ça te dit quoi ? »	I
2:57	Je crois fermement ... qu'on l'a tous		
4:33	Ce goût-là ... c'est plus que l'enseignement		
5:24	Primordial ... essentiel		
7:49	Intérieur / Extérieur		
10:30	Je peux amener quelque chose intérieur chez les jeunes		
15:47	Rattaché à mes croyances		
20:58	Très très banal	À propos du premier moment qui vient en lien avec le sentiment d'éduquer : une fin de cours où MP à affaire à un élève qui en accuse un autre.	F
23:53	Ils savent très bien	MP a fait une remarque teintée d'ironie et les élèves comprennent bien autant la part de vérité que la part de blague.	E
26:52	Je suis attentif à moi-même	MP attend que les élèves soient revenus à leur place.	
38:15	Je trouvais que c'était bon ni pour l'élève qui accusait, ni pour ma crédibilité	MP explique ce qui motivait sa façon d'agir et son intention.	

1.1.4. Moment seul, moment avec

Mon propre entretien a porté sur deux moments. Lors du premier, je suis tout seul dans ma classe en fin de journée. Après avoir reconduit le groupe d'élèves aux autobus, je reviens dans ma classe et il me semble alors que quelque chose ne va pas avec ce local. Dans l'au-

tre moment, je dirige un travail d'équipe de création musicale auprès d'une classe d'élèves de sixième année et, tandis que tous les élèves participent et travaillent bien, pour ma part, je ne me sens pas bien du tout.

Yves	Phrase	Contexte	P
3:24	C'est comme si, tout d'un coup, je sais pas de quoi je parle	Lorsqu'interrogé sur le sentiment d'éduquer, il n'y a pas de moment qui me revient spontanément.	I
3:45	Je me pétris les mains (geste)	C'est un geste que je fais beaucoup. Les deux mains croisées et des doigts qui pèsent sur les articulations. Je ne m'en rends pas compte en le faisant.	
13:06	J'étais plus témoin	C'est un moment qui me revient et dont je ne parle pas qui s'est très bien passé mais dans lequel je n'ai pas eu le sentiment d'éduquer.	F
13:58	Je suis tout seul	Le premier moment qui m'est revenu est un moment où j'étais seul dans ma classe, ce qui me semble étrange pour parler du sentiment d'éduquer.	
15:33	Je suis rendu roi et maître de ce local là	J'explique que cette année, je ne partage plus le local avec personne et que je peux l'aménager de façon plus personnelle.	
17:18	Je prends la peine d'expliquer	Un autre moment où je suis avec une classe de 5e année et où je leur fait part de mes réflexions face à leurs difficultés d'attention.	
17:35	J'avais l'impression qu'ils découvraient quelque chose	Un autre moment où j'explique à une classe de 6e année la logique de lever la main pour parler.	
18:01	J'ai essayé d'avoir le sentiment	Dans ce dernier moment il me semble que j'ai eu le sentiment d'éduquer tandis que dans le précédent, j'avais plutôt essayé de l'avoir.	
19:05	C'est comme un cadeau	Cet autre moment où j'étais plus témoin, je fais faire aux élèves un exercice rythmique et, lors des présentations, ceux-ci me font de la musique.	
23:08	Là je me suis dit : « Non ça a pas d'allure »	J'évoque le moment où je suis seul dans ma classe en fin de journée et je trouve que l'aménagement ne convient pas du tout.	E
26:07	Dos au mur derrière moi	Je décris la disposition de classe et je parle d'une rangée de chaise à ma gauche.	F

Yves	Phrase	Contexte	P
26:57	Je sens surtout le poids dans mes épaules	Je décris la sensation de malaise qui me fait dire que je dois réaménager la classe.	E
28:03	C'est comme s'il y a un immense trou au centre		
35:43	C'est beaucoup de ramener vers moi	Suite à cela, j'ai replacé les chaises mais je dois souvent les replacer. C'est un de ces moments qui est maintenant exploré.	
36:11	Si je pouvais m'en rendre compte quand ça se passe	Je n'ai jamais conscience du moment où les chaises sont déplacées.	
41:38	J'ai repris la même position	Une fois que j'ai replacé les chaises, je me penche sur mon bureau dans la même position que lorsque j'ai ressenti le malaise lors du moment précédent.	
42:55	Wfffooo	Onomatopée pour décrire un mouvement qui part de l'intérieur et qui va vers l'extérieur, la sensation de quelque chose qui me quitte.	
42:58	Ça m'habite plus	Une fois de retour à mon bureau, le souci de la disposition des chaises est disparu.	
43:03	Ça, ça me ramène à un autre moment	Le mouvement « wfffooo » me met en contact avec un autre moment où j'ai éprouvé cette même sensation.	F
48:56	Comment ça se fait que ça marche ?	En explorant cet autre moment, il arrive que les élèves font le travail demandé avec entrain mais que je me sens mal, comme si il y avait sûrement un problème.	E
52:20	C'est son visage qui me dit que ça marche	Je revois le visage d'une élève qui semble absorbée par son travail et qui semble aussi y prendre plaisir.	
55:49	C'est comme une dissonance avec ce que moi je sens	Je constate, pendant l'entretien, qu'il y a une dichotomie entre ce que je ressens et ce que je perçois.	
58:17	Tant mieux si ça marche	Puis je cesse de me préoccuper de ce malaise qui semble fondé sur rien de réel dans la classe.	
1:00:26	Je leur laisse-tu vraiment ?	Le point de départ de cette activité est l'instant où, après avoir expliqué la démarche, je leur laisse la responsabilité d'en faire quelque chose et il apparaît que le malaise est un doute face au fait de le leur laisser.	R

1.2. Entretiens avec les deux élèves

Les deux entretiens qui suivent marquent un changement très important. Il s'agit des entretiens de deux de mes élèves. Spontanément, j'ai été poussé à transcrire de manière plus élaborée leurs propos, plutôt que de réagir à de courts extraits, sortis de leur contexte, comme je l'ai fait pour les autres entretiens en utilisant la méthode de l'herméneutique acousmatique. Je suis envahi d'une grande pudeur face à ce texte. Je me suis assez plaint du fait que je ne connais pas mes élèves, je ne veux pas escamoter ce qui me semble un moment important de ma recherche, ce moment de rencontre avec mes élèves. Moment de découverte de ce qu'ils font, de ce qu'ils pensent et de ce qu'ils ressentent. Je suis très touché de leur témoignage. Je tenais à laisser vivre cette rencontre d'abord et avant tout.

Après quelques semaines, une autre exigence est apparue. Je me devais de leur répondre, de réagir à leur propos, d'aller moi aussi à leur rencontre, de continuer à aller à ma rencontre à travers leurs mots. Mais cette herméneutique acousmatique s'est faite en me basant sur ces extraits plus élaborés. L'objet résonant est moins ciblé à l'avance et est parfois demeuré dans le flou. C'est pourquoi, contrairement aux autres entretiens, j'inclus ici cette première transcription. Il s'agit des moments qui me sont apparus les plus significatifs. Les interventions de l'interviewer ont été retirées pour faire apparaître leur propos.

1.2.1. Moments d'apprentissage

MG est un élève de quatrième année. L'entretien a porté sur quelques moments tirés de l'apprentissage d'une pièce à la flûte à bec.

Pour moi, [éduquer] ça veut dire apprendre, quelqu'un qui t'aide à apprendre.

1:23

... c'est parce que j'ai pas envie de le dire ... mais Yves le sait.

4:43

Là je vois bien Yves ça fait que je vois bien ses doigts, j'écoute bien les sons. Même si des fois ça m'arrive, il faut pas trop je m'énerve, il faut bien que je me concentre, même quand c'est pas très important ... pour que j'apprenne mieux.

6:42 - 6:56

Mais des fois il nous le demande lui-même, il le demande quand c'est vraiment très important, ça arrive là, oui, il demande de suivre les doigtés, même de juste faire les doigtés pis faire les sons dans notre bouche.

7:56 - 8:04

Souvent, quelque fois on fait ça pis ... même assez souvent ... qu'on euh qu'on le fait dans notre tête parce que ... c'est c'est vraiment utile d'avoir une aide, quelque chose pour t'aider, tsé, proche.

8:16 - 8:29

C'est en même temps Yves pis nous parce que c'est notre tête qui fait les sons dans notre tête, pis c'est les doigts, c'est qu'en même temps, c'est comme trois choses en même temps, c'est la tête, les mains pis Yves.

8:54 - 9:04

Au début c'est pas vraiment Yves qui nous aidait, parce que ... y'était là pour nous aider mais, puisque que y'avait la danse puis nous-autres, nous on était comme dans les vestiaires du gymnase en train de faire de la flûte ... ça fait que Yves, quelques fois, on pouvait lui demander de l'aide ou, euh, si on avait un problème, y'avait quelque chose là, ben là fallait plutôt compter sur nos amis, pis les personnes qu'il y a autour de nous.

13:25 - 13:46

Yves y'était comme dans les deux, mais Yves il faisait pas de danse, il faisait juste venir s'il y avait un problème. Il les avait pas trop trop parce que c'était plutôt une affaire, c'était eux qui devaient décider c'était quoi.

14:33 - 14:45

C'est plus compliqué parce que ça c'est un recopiage ... la flûte c'est des doigtés à retenir. Si tu sais pas tes doigtés, tu sais pas recopier la musique, tu peux rien faire ... j'ai dû, euh, j'ai dû chercher les notes. C'est comme passe une page, regarde ici, retenir les notes, revenir à l'autre page ... c'est déjà quelque chose qui faut bien être éduqué pour savoir, déjà ses notes, c'est déjà un point

de base, d'éducation. Après ça, deux autres points de base c'est de savoir ses notes pis c'est faire le recopiage, les deux vont ensemble là.

16:32 - 17:27

Pour me concentrer, moi je je fixe pas Yves parce que je c'est c'est un peu menaçant là (petit rire) ouin, ça c'était pas très gentil, je regarde juste la flûte de Yves, je fixe juste sa flûte. Je me concentre juste sur la flûte pis sur la mienne ... je regarde mes doigtés, qu'est-ce que je fais, dans ma tête je pense aux sons qu'Yves fait, je les répète, je les répète, les sons ... ben, la première fois qu'on l'écoute tranquillement, souvent il la recommence une ou deux fois ça fait que s'il la fait juste une fois, j'écoute les sons pis je fais rien au début mais la deuxième fois je sais c'est quoi les notes ça fait que je peux les refaire ... [la première fois] c'est pour l'écouter dans ma tête, la deuxième fois c'est les doigtés ... parce que ça reste dans la tête ... C'est la tête, après ça c'est les mains ... mais la tête a reste encore parce qu'il faut toujours que ça se répète, tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps. Parce que si ça s'arrête, c'est parce qu'il pourrait y avoir une fausse note ou bien tu te rappelles plus de qu'est-ce que tu fais, t'essaies de t'en rappeler mais tu penses comme à d'autre chose ... c'est comme si euh je m'énerve ou je fais quelque chose de même, je fais quelque chose qui a pas rapport à la musique ... c'est comme si je me déconcentre d'un coup ... ça me déconcentre complètement, je sais pu trop où, ça me prend un petit peu de temps pour me reprendre ... mais souvent je me remarque ... le monde joue, ça fait qu'on recommence souvent la pièce, nous-autres. Fait que Yves il dit « la première fois, si tu sais pas les notes, arrête-toi » ça fait que moi je fais rien. Là j'attends, j'écoute, pis là je l'ai encore dans la tête, je recommence ... Même si je perds le fil pis j'arrête de souffler, ça dérange pas à Yves. Si je suis parti pour faire une fausse note pis que je basse ma flûte comme ça c'est pour dire que je suis plus le fil, Yves ça lui dérange pas, il va attendre que je recommence ... c'est rare que ça lui dérange parce que c'est lui-même qui dit « si tu suis pas le fil, t'arrête » ... dans un spectacle il dit que « si t'es rendu à faire une fausse note, c'est pas grave si tu fais à semblant de souffler, si tu peux rien faire c'est pas grave » il dit « l'important c'est que t'aies l'air de souffler. »

18:47 - 22:10

La première fois que tu fais de la musique, ça marche pas comme ça, faut que tu demandes à Yves que t'as un problème, sinon, parce que tu pourras pas remarquer.

23:22 - 23:31

À la fin ça allait vraiment vite ... c'est pour ça que moi j'ai arrêté, j'étais plus capable ... même si je faisais à semblant de souffler, c'est parce que je voulais pas rien faire, je voulais faire quelque chose ... j'ai décidé de faire de la danse pis mon ami il m'a suivi, parce que lui-aussi il avait de la misère, pis il était tanné de voir l'affaire des conflits ... alors on s'est tous les deux suivis.

24:22 - 24:42

Souvent, quand il le fait, c'est qu'il prend son triangle pis qu'il va dire « silence » ... C'est parce que c'est nous autres qui a trouvé un moyen ... On s'arrête. Bon, ben quand on est rendu là, là il dit des affaires qui marchent pas, c'est comme si ça fait pleins de fois qu'on fait ça pis là ça va super bien, c'est comme trois couplets qu'on voit que ça va super bien pis là ça se met à aller mal ... là il va le faire parce que là il se dit « Wô là ! C'est quoi vous avez fait ? » pour savoir qu'est-ce qui s'est passé.

26:00 - 26:41

On a juste fait deux cours avec Yves, je pense, avec la chanson *dégénération*, parce qu'après ça, on s'aidait tout seul, pis Yves venait nous voir pour nous aider ... il venait juste nous dire comment ça va. Si on faisait encore de la flûte pis qu'on avait pas fini, il attendait. Il faisait pas comme quand on était en classe parce que comme en classe, ça doit être direct, faut comme savoir juste la base, en classe c'est la base, pis d'autres endroits, souvent, c'est pour être avancé.

28:15 - 28:43

Rendu à un moment je me suis dit « Même si il m'éduque, je réussirai pas »

29:03

1.2.2. Moment de recul

MI est une élève de sixième année. L'entretien a porté sur un moment où, alors qu'elle était prise dans une situation conflictuelle, je l'ai amenée à l'écart des autres pour l'aider à y faire face.

J'ai été contente qu'il me demande ça ... parce que Yves j'aime ça être dans sa classe.

25'' - 34''

Apprendre à quelqu'un à aimer, ça c'est la plus grande éducation ... faut que tu lui montres comment aimer ... il faut aussi que l'enfant soit en sécurité avec toi, ça c'est très important. Il faut qu'au début tu mets des relations, parce qu'au début, l'éducation, c'est juste de lui apprendre les choses les plus importantes dans la vie. Après, ça va commencer, l'école et pis toute ça ... le plus qui se fait de l'éducation, pour moi, c'est à la maison, mais aussi un petit peu à l'école parce que nous apprend les maths et pis toute ça mais le plus important qui se passe c'est à la maison ... lui apprendre toutes les choses les plus importantes dans la vie ,, se sentir en sécurité, savoir comment être indépendant, savoir contrôler ses choses, pas être toujours timide ... avoir pas de problème dans la vie, ça se peut pas mais ...

1:45 - 3:06

Beaucoup, surtout avec Yves ... quand j'ai connu Yves j'ai trouvé ça le *fun* parce que je pouvais m'exprimer comme que je voulais, sans que un prof me donne une fiche ou exemple, comme ça, je veux dire, écoutez, parfois ça arrive que je suis pas de bonne humeur, que je lui parle bête, mais tsé, la seule chose qu'il restait à faire c'est il rit, tsé, pis ça marche. Mais je trouve que Yves il nous montre à être patient pis il nous montre aussi à comment interagir, il nous montre pas les notes, il nous les apprend ... parce que nous d'habitude les profs de musique, c'est le seul qui fait ça, nous les profs de musique que j'ai eus, d'habitude, il nous montrent les notes, ils nous montraient juste pis c'est « fais ci, fais ça » parce que Yves quand on a de la misère il vient, il vient nous montrer comment le faire correctement, pis il s'attarde à tout le monde pis il donne pas les notes en conséquence de comment on a joué mais en conséquence de comment on est ... comme par exemple, si on fait de la flûte, si moi je suis bonne beaucoup, il va s'attendre à plus de moi, ça mettons je suis pas bonne, j'ai beaucoup de misère en flûte, ben il va s'attendre à avoir sûrement mettons un B ou un affaire de même ... Yves qu'est-ce qui est le *fun*, c'est, tu y parles pis y comprend. C'est le seul prof qui est attentif à ce qu'on dit ... pas rien qu'à moi, à toutes les élèves ... il dit quand qu'y est pas d'accord mais il a une autre solution à la place. Parfois il y en a d'autres qui disent qu'ils sont pas d'accords mais ils ont pas d'autres solutions. Yves a toujours une solution.

3:29 - 6:03

C'est assez gênant

6:45

Pis moi, l'improvisation je suis capable. Mais avec des groupes là, quand je suis avec mes amis pis toute ça, ben ça me stresse parce que j'ai toujours peur que ça soit pas correct, pas assez, pis toute. Pis là moi je suis quand même assez

difficile pour ça parce que moi, la musique, c'est ce qui compte le plus pour moi. Pis, qu'est-ce qui s'avait passé, c'est que j'étais pas capable parce que tout le monde parlait en même temps pis c'était tout mélangé et puis je me comprenais plus. J'ai pogné les nerfs, j'ai mauvaise patience, je me suis en allée, je me suis assises par terre pis j'ai attendu. Là, Yves il est venu me voir, pis c'est que là il m'a demandé qu'est-ce qui se passait. Là je lui ai expliqué qu'est-ce qui se passait, qu'est-ce qui marchait pas. Pis, il m'a mis dans le corridor, il est venu pis il m'a parlé. Il m'a dit que peu importe, quand t'enlève une qualité t'enlève le défaut. Quand t'enlève le défaut, t'enlève la qualité aussi. Pis ça, ça là c'est la chose que je vais me rappeler toute ma vie parce que ça m'a appris que peu importe, si t'es pas parfait c'est pas grave, t'as essayé de faire de ton mieux. Que si tu peux enlever ton défaut, ça va enlever ta qualité. Mois j'ai mauvaise patience, mon mauvais côté c'est que j'ai mauvaise patience, mon bon c'est que je suis capable de dire ce que je pense, que je suis pas gênée.

7:09 - 8:29

Il m'a dit que « il faut pas que tu te demandes toujours la perfection parce que tu peux pas » pis que « peu importe ce que tu vas faire, faut toujours qu'on soit fier de ce qu'on fait, c'est très important » ... Je me suis sentie mieux pis je me suis dit qu'il avait raison pis ça, je pense que je l'aurais pas appris, je l'aurais peut-être appris par mes parents, mais pas de la même façon ... J'ai senti que Yves y sentait ce que qui marchait pas pis qu'il savait que j'avais pas besoin beaucoup de parler, qu'il savait ce qui faisait pas mon affaire pis je me suis sentie vraiment qu'il m'écoutait ... lui il me connaît quand même assez, ça fait 2 ans que je l'ai pis quand je dis qu'il me comprend, c'est que ... il sait ce que je, comment je suis, comment je le suis pis toute ... comment il l'a dit, ça paraissait qu'il y avait vraiment de la vérité dans toute ça ... il m'a dit que « peu importe ce que tu vas faire, peut-être que pour toi c'est pas la perfection, mais ça va être le mieux que tu peux avoir fait pis c'est important d'accepter, d'être fière de ce que t'as fait, si tu t'es forcée, si t'as montré ce que t'étais, pis ça, c'est le plus important » ... Moi, j'ai rien dit, ça m'a tellement surpris quand il m'a dit ça ... j'ai juste souri, j'ai dit OK pis je me suis en allée ... pour refaire mes improvisations. Ça a bien été, là je me sentais plus qu'on s'amusait, pas qu'on se préparait, c'était plus le *fun* ...

9:12 - 11:45

J'ai senti qu'il s'est rendu compte que parfois j'en demandais trop pour moi-même, pour les autres autour de moi pis que ça se voyait que j'aimais ça euh quand ça paraissait bien pis Yves il sait que pour moi la musique c'est très important pis ça euh c'est beaucoup pis quand il m'a dit ça ça m'a fait du bien parce que il connaissait au moins un petit peu de moi. Parce que à chaque fois à

chaque année qu'on a un nouveau prof, le prof nous donne un petit peu de lui sur nous. Ça c'était comme important pour moi.

12:11 - 12:47

J'ai tout de suite compris quand il me l'a dit, c'était clair pour moi.

13:00

Y' a une de mes meilleures amies, c'est ma meilleure amie ... elle m'avait appris qu'elle déménageait ... pis elle m'avait appris qu'elle déménageait à Montréal. Pis là, quand il fallait que je, qu'on continue à sourire, pis là j'étais plus capable parce que ... tsé ... là, à chaque fois qu'on essayait de parler, la seule chose qui revenait c'est le déménagement de ML. Pis là, une de nos autres amies qui était amie avec ML ... ils se rengueulaient encore une autre fois, tsé « t'avait pas d'affaire à déménager ... tu nous a lâchées » ... mais elle est super sensible ... toute était mélangé pis on se retrouvait plus ...

13:35 - 14:36

Comme qu'on dit, il faut que t'aïlles le ventre, première chose il faut que tu manges beaucoup. Après ça il faut qu'il y aies le coeur ... il faut pas enlever un élément de la chaîne, sinon, ça va la briser.

15:01 - 15:27

Là je sentais, je parlais à mes amies, pis toute, pis là je leur ai dit que ça avait pas de sens « arrêtez de parler de ça pis essayer de suivre des bons souvenirs, de faire encore des bons souvenirs ... ça sert à rien de continuer à en parler, elle est pas encore partie, faudrait qu'on en profite à la place de s'engueuler » pis là y ont arrêté pis là ça a commencé. Là on s'est mis d'accord ...

16:09 - 16:32

Je sentais vraiment qu'il m'avait écouté, qu'il m'avait montré c'était quoi, que la perfection ça n'existait pas, que j'essayais de m'en demander beaucoup ... de réussir toujours à satisfaire les autres sauf moi ... parfois je me sacrifie, je me pile sur la tête pour une autre personne ... ça servait plus à rien de se piler dessus.

17:17 - 17:47

Apprendre à m'occuper de moi mais sans me regarder le nombril ... appris à m'accepter ... à être fière de moi, à m'aimer comme que j'étais ... c'est impor-

tant d'apprendre les maths pis toute ça pour faire un travail dans la vie mais avant de travailler dans la vie faut peut-être qu'on apprenne c'est quoi la vie.

18:33 - 19:18

J'ai été contente qu'on voit qui Yves était vraiment parce qu'il comprend les élèves, il comprend les enfants. C'est fait pour être un prof, pour montrer qui qu'il est.

19:37 - 19:49

Je pense qu'au primaire c'est là qu'on apprend le plus. Les profs ont plus de temps à nous apprendre tandis que le secondaire c'est « vite vite vite » ... j'ai été voir des cours, on s'est promené, pis je voyais que il y avait des personnes qui avaient de la misère, ça se voyait tout de suite. Pis le prof il portait pas attention pis ça m'a dérangé un petit peu.

22:33 - 23:11

ANNEXE 2

Le texte de l'écoute acousmatique

2.1. Entretien avec MD

MD est professeur à la faculté des sciences de l'éducation. L'entretien a porté sur deux moments de pratique professionnelle : un cours gradué et une formation offerte à des directeurs d'écoles secondaires.

2.1.1. La première chose qui m'est venue, c'est l'image de mon fils (3:27)

La première chose qui me vient, c'est que le sentiment d'éduquer est indissociable du fait d'être parent, de l'expérience d'éduquer ma fille. Est-ce que le fait d'avoir eu ma fille avant de commencer à enseigner, avant même de m'inscrire au baccalauréat en éducation y est pour quelque chose ? La naissance de ma fille a même été la raison qui m'a fait choisir l'éducation comme activité professionnelle, pour la stabilité qu'elle permettait, moi qui étudiait alors en composition. Ce que je veux dire, c'est que ça me pose la question d'un éducateur sans enfant, ou dont les enfants sont arrivés après le début d'une carrière en enseignement.

Mais en ce qui me concerne, je dirais plutôt que le sentiment d'éduquer est indissociable du sentiment d'éduquer ma fille, et peut-être de m'éduquer moi-même. Je le ressens comme une connexion à quelque chose de plus grand, qui évoque le miracle de la vie.

Éduquer est un métier pernicieux, où l'on peut croire facilement que l'on est important, voire indispensable. On peut certainement jouer un rôle important auprès de certains enfants ou à certains moments, comme on peut se retrouver complètement impuissant. La plupart du temps, j'ai le sentiment de naviguer dans une zone de confort relatif, où mon impuissance demeure en arrière plan, mais où je donne à vivre aux enfants, sachant que mon sentiment d'être éduquer passe par une suite d'expériences et de vécus qui m'ont façonné

au gré de mes perceptions et de mes interprétations.

Le sentiment d'éduquer serait un sentiment d'harmonie avec la vie qui éduque.

Et qu'en est-il de mon sentiment d'éduquer ma fille ? Ce qui me sidère le plus, c'est de voir combien ma proximité peut faire de moi un éducateur complètement incompetent, déraillant complètement au moindre grain de sable sur les rails. J'ai bien plus souvent l'impression de perdre tous mes moyens avec ma fille que de vivre le sentiment d'éduquer. Ce n'est pas vrai. Plutôt, avec ma fille, le sentiment d'éduquer se trouve dans la banalité du quotidien, dans une présence commune, sans plus. Tandis que les moments où je dois prendre position, je m'enchevêtre dans la proximité affective et je perds tous mes moyens. À l'école, la banalité quotidienne semble un peu trop vide à mon goût. Ce sont dans des moments plus intenses que je peux canaliser ma présence, à l'enfant ou à la classe et à moi-même, et poser des gestes pédagogiques dans un sentiment d'éduquer.

Ma fille repart chez sa mère et je sais qu'elle oublie toujours quelque chose et laisse sa chambre en bordel. Et à chaque fois je me dis que je vais régler ça la prochaine fois, mais, comme à chaque fois, près du départ, elle devient un peu absente et, finalement, il faudrait que je l'accompagne dans chaque pièce de la maison, mais elle a 11 ans et ça ne me semble pas une bonne approche. Je sais qu'elle fait comme moi, elle se coupe d'elle-même pour ne pas sentir sa peine de partir. Je me reconnais. Même que je dois moi aussi être vigilant à son départ pour ne pas me retrouver déconnecté. Alors il y a une partie de moi qui voudrait la sauver de cet état et une autre qui se dit qu'elle en a besoin. Mais d'une manière ou d'une autre, je demeure incapable de trouver une position solide. Il y a le mélange de sa peine qui me touche et sa manière de la vivre qui me fait sentir coupable de lui avoir montré et encore plus coupable de ne pas pouvoir l'aider à en sortir.

Journal, avril 2007

J'ai invité un rappeur à venir animer une période de musique. Il s'agit d'un jeune d'une vingtaine d'années qui a eu beaucoup de difficultés à l'école mais qui manie les mots avec grâce et passion. Je suis très heureux de pouvoir l'inviter parce qu'il me semble que ça doit être bon pour lui de revenir à l'école non pas comme un élève en difficulté mais comme un spécialiste. Presque instantanément, Gilles se prend d'affection pour Julien, un jeune qui vit lui aussi l'école très difficilement. Je trouve cela plutôt fantastique, j'ai l'impression

qu'il y a là une sorte de double résilience qui se joue. J'interviens à peine de tout le cours.

Journal, avril 2005

Distanciation

Ce qui me frappe, c'est que dans ma problématique, c'est la distance avec l'élève qui semble (p)oser problème. Pourtant, avec ma fille, c'est la proximité qui semble poser problème. De ce point de vue, c'est ma distanciation face à l'élève et au groupe qui me permet de poser mon geste pédagogique dans un sentiment d'éduquer. De la même façon, cette distanciation m'amène parfois à me sentir incompetent. De plus, il se dégage un sentiment d'éduquer lié à un moment intense et un sentiment d'éduquer par osmose. Deux natures d'une essence ?

Pour Gadamer, la distanciation de l'expérience constitue une perte de la vérité de cette expérience mais qui permet néanmoins sa compréhension. Chez Ricoeur, il y a la rencontre de soi-même à travers un autre. Soi-même, c'est être. Se rencontrer, c'est se rencontrer comme altérité, à travers l'autre. Le sentiment d'éduquer serait-il une rencontre de soi-même, dans son besoin de s'éduquer, de saisir le monde et de s'y déployer, à travers un autre, dans le souci de l'autre ? Autrement dit, la supposée distance d'avec les élèves deviendrait plutôt circonstancielle. La distance de moi à moi, par exemple, pourrait être beaucoup plus déterminante.

2.1.2. Mais bon, là c'est un cours plus technique (5:02)

Il y a effectivement une opposition « naturelle », qui va de soi ou facile à accepter d'emblée, entre le sentiment d'éduquer et des aspects plus techniques, ou orientés vers la technique. Ceci ne veut pas dire qu'une analyse ne puisse pas révéler une technique à l'oeuvre. Ceci témoigne plus d'une manière d'orienter notre attention. En visant le sentiment, on vise un état, une qualité particulière de vécu : peut-être pas une plénitude, mais certainement plus un plein qu'un vide, une présence plus qu'une absence. Éduquer, lui aussi, vise

quelque chose de plus englobant, enrobant. Enseigner désigne effectivement un acte dont les composantes techniques sont dans le registre visible et audible. Instruire désigne la transmission de savoirs précis, voire des techniques elles-mêmes. Éduquer vise encore une fois une certaine profondeur, accepte une part d'invisible, d'indicible. Ne serait-il pas question de transmettre un sens ou des valeurs ? En tous cas, pour celui qui enseigne ou instruit, le sens de ces actions me semble extrinsèque. Lorsque j'enseigne ou instruit, le sens de mon action va me parvenir de la satisfaction des élèves, de leurs progrès ou de leur reconnaissance. Lorsque j'ai le sentiment d'éduquer, le sens est présent, de façon intrinsèque, alors que, bien souvent, je n'aurai aucun retour de l'élève, ou alors bien plus tard.

La semaine suivant la visite de Gilles, Julien arrive au cours de musique et se renferme et ne veut rien faire du tout. Ça me fait beaucoup de peine parce que j'ai senti combien son rap était important pour lui et comme je le connais, s'il sent que ça devient trop important, il va le jeter immédiatement plutôt que de risquer un « vrai » échec. Alors je m'assoie avec lui et je lui parle, je veux qu'il réalise ce qu'il fait, je veux lui redonner courage ou espoir, n'importe quoi mais une nouvelle possibilité plutôt qu'encore de l'auto-sabotage. Il demeure renfermé. Alors je lui demande : « As-tu confiance en moi ? » « Non. » Ça m'a fait un choc, pas facile à encaisser. Ça fait quand même trois ans que je fais de mon mieux pour l'encourager. Je suis sorti de ce cours avec un sentiment d'échec lamentable et en me plaignant du système scolaire. Mais je réalise que j'ai été authentique avec lui, que je me suis montré aussi respectueux face à ce qu'il pouvait vivre et que, finalement, il m'a quand même fait assez confiance pour me dire qu'il ne me faisait pas confiance. Ça a un peu des allures de prix de consolation, mais, avec du recul, nous avons tous deux à apprendre de cette situation. Je ne saurai probablement jamais ce qu'il en a été pour Julien.

Journal, mai 2005

Opposition ou conciliation

Y a-t-il une opposition alors entre technique et sens ? Il semble y avoir là deux dimensions difficiles à concilier, ou du moins qui s'éloignent l'une de l'autre avec facilité. Est-ce souhaitable ou utile de les concilier ? Je crois que oui, dans la mesure où, comme praticien, je vis une tension souvent très désagréable, difficile à gérer, entre un besoin intrinsèque de faire du sens et un besoin extrinsèque de mettre en oeuvre une pratique, donc un ensemble de techniques, de façon de faire. Comme dit mon chaton, c'est dans cette tension que la

transdisciplinarité prend tout son sens. Sortir de la discipline pour changer de niveau et trouver le tiers inclus.

2.1.3. J'ai l'impression que je les ouvre à quelque chose de nouveau (5:14)

L'ouverture à la nouveauté, l'ouverture par la nouveauté, une nouvelle ouverture. Amener chez l'autre une ouverture face à quelque chose de nouveau. Permettre à l'autre de créer en lui une ouverture pour accueillir quelque chose de nouveau. Donner du nouveau à l'autre de telle manière que celui-ci ouvre sur une nouvelle vision des choses ou de lui-même. La création d'une ouverture qui permet un dépassement de ses propres limites.

Voilà un type de moment où une rétroaction spontanée et évidente vient me confirmer que je suis investi dans un acte d'éducation, qui vient confirmer mon geste pédagogique. Amener aux élèves un élément de nouveauté de telle manière que ceux-ci voient une ouverture dans leur conception et créent du même coup de la place pour accueillir cette nouveauté, tout en étant ébranlés par cette révélation.

J'enseigne à une classe de sixième année et j'ai beaucoup de difficulté à leur faire conserver une attitude d'écoute parce qu'il y en a toujours un et un autre pour parler sans lever la main. Il y en a même qui lèvent la main et qui parlent en attendant d'avoir le droit de parole. Alors je prends un temps pour leur expliquer ce que signifie le geste de lever la main et je termine en disant que moi-même, lors de réunions avec les autres enseignants, je lève la main lorsque j'ai quelque chose à dire, parce que c'est la meilleure méthode que je connais. Et alors, il y a un moment de silence mêlé à de la surprise, je vois des grands yeux ouverts dans le vide, il y a comme un temps d'arrêt, de suspension. Et je réalise que les élèves réalisent que le fait de lever la main n'est pas lié au fait qu'ils soient jeunes. Pour eux, c'est quelque chose qu'ils ont appris sans jamais en saisir le sens. Je viens de faire comprendre à des élèves de sixième année ce que signifie de lever la main pour parler !

Journal, octobre 2006

Ouverture et résistance

Le moment pédagogique de Meirieu conceptualise une rencontre de l'enseignant et de

l'élève avec, comme axes de rencontre, l'intention pédagogique de l'enseignant et la résistance de l'élève. La rencontre s'effectue par le biais de ce travail sur la résistance, travail lui-même dirigé par l'intention pédagogique et dont le médiateur est un certain savoir en cause. Il ne s'agit pas nécessairement d'une résistance pathologique. Le plus souvent, c'est une résistance normale au changement, qui peut être en revanche amplifiée, voire exacerbée, par la souffrance de ne pas comprendre, de se sentir exclu de la communauté apprenante qu'est la classe. Quoique Meirieu pose la résistance du côté de l'élève, mon mémoire de maîtrise posait la question du travail de l'enseignant face aux résistances et aux souffrances qu'il rencontre en lui-même.

L'ouverture dont il est ici question me semble renvoyer à une rencontre où la nouveauté déjoue la résistance. L'enseignant se positionne dans son intention pédagogique. L'élève porte sa résistance. Mais l'ouverture à la nouveauté place la rencontre sur un autre niveau. L'enseignant crée une ouverture en dépassant les limites du monde établis dans le cadre en question, comme l'artiste, chez Tymieniecka, dépasse les limites du monde, et par le fait même ses propres limites, par son travail de création.

2.1.4. Wow ! Là je suis vraiment un éducateur (8:32)

Se reconnaître. Se surprendre à se reconnaître. Confirmer son identité. Se confirmer dans sa mission d'éduquer. C'est beau, c'est splendide, c'est rempli de sens, ça me remplit de sens. Je retrouve le sens de ma mission et de mon engagement, dans un moment particulier qui me remplit, qui m'illumine et me réchauffe à l'intérieur. Mon plexus solaire devient réellement solaire.

Les examens à l'instrument de Bruno (cinquième année) ont tendance à se dérouler ainsi : Bruno tremble, esquisse une note et se met à pleurer. Ça fait pas des gros examens. Cette fois-ci, j'avais pris le temps d'expliquer à la classe que lors d'un examen, chacun peut venir en aide à la personne qui passe l'examen par une attitude de respect et d'écoute. Alors, quand Bruno va commencer, je lui dis qu'on a tout notre temps et qu'on va tous l'aider. Il trouve ça très dur, a les larmes aux yeux, mais je le lâche pas : « Prends ton temps, moins vite, plus lentement, encore plus lentement, prends ton temps de bien faire sonner ta pre-

mière note, ... » Puis, je demande aux élèves s'ils ont des trucs qu'ils pourraient partager avec Bruno. Plusieurs élèves y vont de leur conseil. Finalement, quand Bruno a réussi à enfiler quelques notes et arrête, je lui dis que c'est très bon, qu'il est capable et qu'il n'a qu'à pratiquer avec ces nouveaux trucs et revenir la semaine prochaine. Parce que tous les élèves ont droit de se reprendre autant qu'ils le veulent. La semaine suivante, il s'exécute, il joue la pièce du début à la fin, lentement et calmement. À la fin, tous les élèves explosent en applaudissements, d'une manière très chaleureuse et très sincère. C'est moi qui a maintenant les larmes aux yeux.

Journal, janvier 2005

2.1.5. Des témoignages d'appréciation ... c'est un peu comme eux qui me le renvoient, le sentiment d'éduquer (10:24)

La rétroaction qui vient après, qui me confirme qu'à un moment donné, même si je ne pouvais en avoir conscience à ce moment, du moins pas à ce point, j'ai bien porté un geste pédagogique qui a porté. Je sais que j'ai été un éducateur, cela me procure un sentiment particulier, qui me confirme que j'ai été, mais aussi que je peux l'être sans pour autant le savoir ou en être sûr au moment où je le suis. Mais c'est **un peu comme**, ce qui m'est réellement renvoyé, c'est un sentiment d'avoir été éduqué. C'est bien ce que je capte.

Je croise un ancien élève aux portes de l'université. On échange quelques mots. Celui-ci semble content de me revoir et me raconte qu'il a un groupe de musique.

temporalité

Ce qui se dégage, c'est donc un sentiment d'avoir éduqué, qui serait la résonance à un sentiment d'avoir été éduqué. Mais ce qui s'en dégage, c'est une sorte d'intemporalité, parce que ce que qui est réellement important dans ces moments passés, c'est ce qui a été fait, dit et vécu dans un autre présent. Le geste pédagogique se déroule toujours dans un présent. Mais l'incertitude de son moment peut s'apaiser sur la reconnaissance du passé. C'est en effet ainsi que se construit un moment selon Hess et Weigand. C'est aussi ainsi que se vit un moment selon Varela. Si je travaille sur le sentiment d'éduquer, c'est bien parce que j'ai le sentiment d'avoir été éduqué et que c'est ce que je retiens comme important.

2.1.6. La mise en scène (11:04)

La mise en scène, c'est le geste pédagogique dans son environnement et sa globalité. C'est le lieu pédagogique qu'on déploie, qu'on met en place, pour que le geste puisse être porteur de sens. C'est là où l'enseignant a le plus de pouvoir parce que c'est un pouvoir qui ne paraît pas. Un conditionnement, une infiltration, un détournement. Sans rien de péjoratif en soi, mais souvent usé de manière inconsciente et inconsidérée et c'est là que l'abus de pouvoir est le plus dangereux. Mais c'est là aussi que le geste pédagogique peut être le plus porteur à long terme, le plus subtil et le plus puissant.

L'examen de flûte de Bruno. J'ai pris beaucoup de soin pour donner un contexte formatif à cet examen : apprendre à jouer devant les autres, apprendre à écouter les autres, apprendre à aider, apprendre à faire le point sur sa démarche. J'ai aussi pris du temps pour les accompagner dans cette approche, comment faire et pourquoi faire ainsi. C'est cette mise en scène qui a permis à Bruno cette réussite et qui a permis à la classe entière de s'y sentir impliquée.

Résumé du journal, janvier 2005

Lieu pédagogique

Ceci me ramène sans détour à ma recherche de maîtrise. C'est la graine de la conscientisation du geste pédagogique. Là où le geste est le plus subtile et le plus pernicieux, là où il gagne le plus à être explicité par l'éducateur. Je dirais même que de ne pas l'expliciter, de le garder dans la magie de l'implicite suppose de savoir ce qui est bien pour tous et chacun. Ce qui est impossible. Ce lieu doit être montré et interprété. C'est le foyer de l'herméneutique pédagogique. Sinon, c'est un non-lieu pédagogique.

2.1.7. Je sais pas comment ça se fait que j'ai fait ça (13:22)

Le sentiment d'éduquer semble s'associer facilement à un geste issu de l'intuition, mais ce serait plutôt le contraire. Lors des moments où mes gestes pédagogiques semblent connectés à mon intuition, je suis alors dans une disposition favorable à être aussi connecté au sentiment d'éduquer. Il y a une parenté entre laisser le geste être guidé par l'intuition, ou par

ce que l'on sent dans le moment, et se laisser sentir le sentiment d'éduquer.

En bout de ligne, ça reviendrait à dire que je laisse alors mon geste être guidé par le sentiment d'éduquer, mais ce n'est pas comme ça que ça se présente. D'abord, il y a la nécessité et l'urgence d'agir. Cette nécessité et cette urgence ne signifient pas une vision dramatique de la situation, mais tendent néanmoins à pointer le fait que si un enseignant demeure plus de 5 secondes sans agir, ce temps d'arrêt est alors perçu comme un geste pédagogique en tant que tel : celui d'imposer un temps d'arrêt.

La plupart du temps, j'agis en fonction de ce que j'ai prévu, de ce que je peux prévoir ou en fonction de mécanismes habituels, récurrents ou réflexes. L'analyse de ces mécanismes, ainsi que ma manière de prévoir mes cours, pourraient sans doute définir mon « style » d'enseignant. Mais il y a des moments où soit j'agis de manière imprévue ou nouvelle, soit j'agis de manière habituelle mais avec une conscience différente, toute aussi imprévue et nouvelle, de mon action. Dans le premier cas, je peux en être conscient ou non sur le moment, quoi qu'il y ai de fortes chances que je me surprenne moi-même à agir de la sorte, que je sente la perte de repères associée à une digression de mes habitudes. Dans le second cas, le geste est semblable, mais c'est la conscience que j'en ai qui constitue la digression. Il y a également perte de repères.

La perte de repères force une qualité de présence accrue à la situation. Puisque les schémas intellectuels deviennent en quelque sorte inopérants, le geste doit se déployer à partir de ce qui est senti à ce moment. Bien sûr, on continue parfois à tergiverser intérieurement, à dialoguer avec soi-même, mais il arrive aussi que non. Dans ces cas, le geste, qu'il soit mouvement, parole, silence, posture, regard, écoute ou autre, émerge de ce que je sens. Parfois, c'est aussi là que ça s'arrête. Parfois, le geste demeure connecté à ce que je sens. Et ce que je sens devient connecté à mon geste. C'est là qu'émerge de manière consciente le sentiment d'éduquer en tant que guide du geste pédagogique. Une relation bidirectionnelle s'installe, je m'y installe.

La classe de première année arrive. En les voyant, je me rends compte que le cours que j'ai prévu avec eux ne fonctionnera pas. Ils sont trop agités. Je les regarde arriver, s'asseoir, je leur souris. Dans ma tête je me demande vraiment ce que je vais faire. À un moment, j'arrête de chercher. Je leur dis bonjour, je marche tranquillement, je les regarde. Puis, je me dirige vers mon bureau et, avec l'air mystérieux de celui qui ne veut pas dire ce qu'il a en tête (à moins que ce soit l'air idiot de celui qui ne sait pas quoi faire), je fouille dans mon sac et je sors ma flûte. Je m'assois sur mon bureau et je commence à jouer. J'ai fini par faire le cours en entier à leur présenter les divers types de flûte et à leur jouer toutes sortes d'airs et ils ont vraiment adoré ça. Je n'aurais jamais cru que ça irait bien comme ça.

Journal de pratique (octobre 2006)

impulsion

La conscientisation du geste pédagogique, en bout de ligne, c'est d'accepter la vision de Grotowski, à savoir que le geste part toujours d'une impulsion, d'un pré-mouvement. Sinon, ce n'est pas un geste, c'est une mécanique plus ou moins rationalisée. C'est l'éducateur qui s'ouvre à la nouveauté et qui se donne un lieu pour accueillir la signification sensible de son geste.

2.1.8. Le sentiment d'éduquer (15:04 - 17:47)

Analyse phénoménologique d'un extrait d'entretien.

1. MD : Le sentiment d'éduquer je l'ai quand, une fois que la mise en scène est faite là, une fois que ... les choses sont placées	Le sentiment d'éduquer arrive après la mise en place.
2. pis que ... donc la ... l'enseignante donc c'est la tranche de vie euh ... lorsqu'elle prend la mise en scène, lorsqu'elle devient metteur en scène Y : Mmm mmm MD : moi je suis comme ... à l'extérieur de ça pour guider	Alors, l'étudiant devient metteur en scène et l'enseignant guide de l'extérieur.
3. À un moment donné c'est comme si ... je les regarde ... et puis là j'ai dit : « Là on est en affaire. »	Il arrive un moment où le processus est bien enclenché.

<p>4. Là je suis en train d'éduquer. Y : OK MD : J'ai ce sentiment d'éduquer-là quand à un un moment donné je les regarde jouer ça. Y : OK MD : pis là ils sont pris dedans</p>	<p>Alors, les étudiants sont pris dedans et l'enseignant ressens le sentiment d'éduquer.</p>
<p>5. pis moi je ... je suis à la fois conscient de ça mais je suis très présent j'interviens quand même beaucoup dans ces affaires-là Y : Mmm mmm MD : je laisse pas aller ça n'importe comment</p>	<p>L'enseignant demeure présent au groupe et dit devoir intervenir souvent dans ces cas-là.</p>
<p>6. mais c'est comme si un sentiment, là à un moment donné j'ai vraiment le sentiment que ... i ... il se passe de quoi là</p>	<p>Le sentiment est relié au fait qu'il se passe quelque chose de difficile à nommer.</p>
<p>7. euh c'est-à-dire que j'ai ... ils se rendent pas compte tout ce qu'ils sont en train de vivre pis que</p>	<p>Les étudiants ne sont pas conscients de cette chose.</p>
<p>8. tsé moi je le dis très souvent que le système nerveux est en train de ramasser là</p>	<p>Cette chose pourrait être liée au système nerveux.</p>
<p>9. Le corps, tsé c'est le corps qui est important, c'est à-dire que ils sont pas, ils sont dans un séminaire d'analyse réflexive .. qui valorise l'intellect, hein, on est à l'université pis c'est comprendre mais là ... là là ça se passe à un autre niveau</p>	<p>Pour l'enseignant, l'implication du corps est primordiale, ce qui détonne avec le contexte universitaire.</p>
<p>10. Y : OK Pis là, c'est quoi ça ici qui ... ? M : C'est le corps, c'est drôle hein ?</p>	<p>En référence au mouvement des bras.</p>
<p>11. Y : C'est le corps M : C'est c'est, c'est c'est le corps, c'est comme si pour moi ... là je vois s'incarner devant moi ... une espèce de croyance pédagogique ou quelque chose qui est ...</p>	<p>Une croyance pédagogique s'incarne</p>
<p>12. là ça compte pour vrai, là ce qu'on fait. C'est-à-dire que pour moi, y'a une inscription corporelle, on pourrait dire, c'est-à-dire ils sont en train de se donner une expérience réelle de réflexion mais corporellement. Y : OK MD : Pis que à cause de ça il y a il y a une promesse de changement dans l'action, c'est-à-dire que pour moi Y : OK MD : c'est ça qui est ... l'enjeu.</p>	<p>L'enjeu est la réflexion corporelle qui contient la promesse de changement dans l'action.</p>
<p>13. Y : OK MD : C'est qu'ils s'en rendent pas compte là ... mais ils sont en train de jouer ...</p>	<p>Le jeu masque l'enjeu.</p>

<p>14. Par exemple lorsqu'ils commencent à basculer là, une fois que la mise en scène de la situation a été vécue, a été mise en place, donc on, après 4-5-6-7 répétitions là on a joué ... l'affaire qui a été vécue.</p> <p>Y : OK</p> <p>MD : Pis là on bascule dans « OK ! Essayons de voir qu'est-ce que l'acteur maintenant doit faire pour ... faire la chose qu'il voulait faire et qui finalement a pas marché. »</p>	<p>L'appropriation du vécu par la répétition et la mise en place permet de basculer au niveau de la réflexion, de l'intention et de la remédiation.</p>
<p>15. Y : OK</p> <p>MD : Et là quand ils sont en train de ... quand on est en train de faire ça ... et pis que là à in moment donné ça bascule dans ça et dans ça ça bascule vers « Ah ça y est là ! »</p>	<p>Ce niveau bascule à niveau dans une prise de conscience heuristique.</p>
<p>16. Là on le voit bien là ...</p> <p>Y : On le voit bien ...</p> <p>MD : On le sent corporellement que ... on a le geste pédagogique, ou en tous cas, l'action pédagogique ... qui crée l'affaire qu'on veut créer.</p>	<p>Ce moment confirme par un ressenti corporel l'aboutissement de la démarche elle-même heuristique.</p>
<p>17. Et moi j'ai l'impression que là ça y est</p> <p>Y : OK</p> <p>MD : Là j'ai plus rien à faire.</p>	<p>À ce moment, aucune intervention n'est plus nécessaire de la part de l'enseignant.</p>

La mise en scène prend tout son sens à partir du moment où elle devient effective, où son cadre ouvre un espace de liberté propice à s'éduquer. Éduquer, c'est créer des conditions pour permettre de s'éduquer, soi-même et avec les autres. Le geste pédagogique est un geste d'ouverture et de permission, un geste d'encouragement et de lâcher-prise.

Kiskinomaaso

« Éveiller ce qui est en nous et se former avec ce qui m'entoure, s'éduquer. » ... « Face à cet événement, qui suis-je ? » Roger Echaquan.

2.1.9. Je suis en train de leur donner un moment (28:58)

Un don de savoir-être. Donner à vivre.

Je propose un jeu aux élèves. Je divise la classe en quatre équipes et je fais jouer des extraits musicaux de 30 à 40 secondes. Eux ont 1 à 3 minutes pour préparer une chorégraphie sur cet extrait et le présenter ensuite. Je pourrais énumérer les objectifs pédagogiques de cette activité, mais en même temps, ce que chacun va y chercher est tellement particulier. Tout ce qui compte réellement pour moi, c'est de les voir faire quelque chose de nouveau pour eux et avoir du plaisir à le faire.

Journal, février 2006

2.1.10. Je suis content de leur offrir ça (29:43)

Les élèves jouent le jeu, malgré les résistances, les difficultés, l'effort que ça leur demande. Ils reconnaissent par leur acceptation, leur abandon, que quelque chose de moi leur est offert, je suis content de partager qui je suis et de me sentir accepté. Je reconnais par le fait même que j'ai quelque chose de beau et de précieux à offrir. Le résultat devient secondaire, dans la mesure où ce que j'ai à offrir a été offert, dans le respect de l'autre, dans le souci de l'autre.

Je propose aux élèves un projet de création et eux, ils embarquent pleinement dans ce projet. Et puis à un moment, je trouve cela fantastique qu'ils acceptent ce projet, de même que toutes les conditions que je leur donne. Au nom de quoi ? Simplement le besoin ou le plaisir de créer ? Il y en a sûrement que oui, qui ont cette motivation en eux, mais ce n'est pas le cas de tous.

Journal, mars 2006

2.1.11. Il y avait ça aussi comme histoire (33:32)

À un moment, je prends conscience que mon action, ma manière de percevoir et d'aborder est conditionnée par une expérience passée. M'apparaît soudain, en plein milieu de l'action, mais plus souvent de la réflexion, un visage, une situation qui donne un sens nouveau et très personnel aux événements en cours. J'ai le sentiment que mon être s'organise de cette manière et que d'être conscient de cette organisation me donne du pouvoir sur ma vie, donne une direction à une suite de gestes plus ou moins douteux pris de manière isolée.

Je rencontre ma classe de troisième année pour la première fois, ce sont aussi tous des élèves auxquels je n'ai jamais enseigné. En voyant Alex, je revois

Maxime qui est rendu au secondaire. Je ne le connais pas encore et pourtant, je le connais déjà mieux que des élèves que j'ai depuis deux ans. Je me dis de demeurer vigilant, ouvert à ne pas lui coller trop vite des pré-jugés, de ne pas faire du Pygmalion, mais je sais déjà quoi lui dire, quoi ne pas lui dire.

Journal, août 2006

Moment

Encore le moment, Varela et les histoires de vie en toile de fond.

2.1.12. Il y a rien (41:46)

Difficile de ne pas donner un statut particulier et important à ces moments où on atteint un rien, une absence manifeste. Tout superflu semble effacé, il ne reste qu'une présence attentive palpable qui semble soutenir la classe entière. Tout semble glisser dessus, ou dedans. Il semble qu'il doit absolument se passer quelque chose d'important à ce moment, ne serait-ce que l'expérience de cette attention commune ou collective. Je le vis, et je sens aussi que c'est vécu globalement, comme un moment d'apaisement, où le souci de l'autre prend toute la place dans un respect mutuel, par l'écoute. C'est tout le corps qui écoute.

La classe de Johanne (première année) arrive. Comme à l'habitude, les élèves sont plutôt chargés, il y a de l'électricité dans l'air. Peut-être encore plus que d'habitude, même. Je demande à une élève particulièrement agitée si elle a besoin de quelque chose. Elle me dit qu'elle a faim. Je m'adonne à avoir une pomme dans mon sac, alors je lui offre et lui demande d'aller la manger de l'autre côté du tableau. Puis je demande à un autre élève particulièrement agité s'il a besoin de quelque chose. Il nous raconte ce qui s'est passé en fin de semaine. Je sens dans ce qu'il raconte que cela l'a insécurisé. Je me contente de lui répondre que je comprends ça. Puis, je m'aperçois que, soudainement, toute la classe est calme, comme si chaque élève, en voyant qu'on pouvait répondre à leurs besoins, s'était déposé. Il y a une sorte d'immobilité qui s'est installée, mais pas figée, juste calme. C'est un très beau moment.

Journal, novembre 2006

Écoute

Tomatis : l'écoute humaine. Mais aussi une ipséité : la rencontre de soi par le souci de l'autre. Une situation acousmatique : ce n'est pas la cause de ce rien qui importe, mais sa forme, sa structure et sa direction : ce qu'il permet.

2.1.13. C'est tout petit ... C'est déjà beaucoup ... une modestie (42:36)

Personnellement, je ne fais pas confiance aux grandes choses. J'en ai même plutôt horreur. En même temps, je les envie. Comme si le rêve de réaliser de grandes choses et d'être reconnu pour cela m'habite et que je préfère rejeter ces grandes choses plutôt que de faire face à mon manque de confiance, faire face à la croyance que je ne peux les réaliser.

Toutefois, l'action me semble devoir être à la mesure de l'humain pour être réellement significative. Les grandes choses sont bruyantes, monopolisent beaucoup d'énergie et sont finalement, la plupart du temps, décevantes, comme des mensonges devenus trop gros, comme une mascarade devenue grotesque et révoltante.

Si je dois choisir entre la réforme de l'éducation ou un seul instant de vérité vécu par un élève ou par moi, à quoi bon la réforme ? Mais est-ce que je dois nécessairement choisir ? Bien sûr, à chaque jour. C'est une question d'intention, de direction de l'attention. Appliquer le programme ou être au service de la vie ? Faire taire tout le brouhaha pour en venir à de minuscules moments qui ont le pouvoir de nous aider à vivre, de nous aider à trouver le chemin, la direction, de nous aider à poser le regard, à écouter, à ressentir. Prendre conscience de soi et de notre lien aux autres. Des étincelles d'amour.

C'est le grand soir, celui du spectacle. J'enseigne la guitare au secondaire à trois groupes : un au programme d'études internationales, un en anglais enrichi et un autre qu'on dit « régulier », pour ne pas dire « et les autres ». Vient le tour de ce groupe qui s'en viennent chanter « L'arbre est dans ses feuilles ». Pendant qu'ils vont se placer sur scène, j'entends l'autre professeur de musique, qui dirige l'harmonie, être très mécontente qu'un des élèves a gardé sa casquette. Sur le coup, je me sens coupable, j'aurais du mieux les préparer à mon-

ter sur scène. Suite au spectacle, je croise ce jeune garçon et je le taquine un peu, sur son attitude, la tête baissée, les mains dans les poches et il me dit : « Tsé, j'ai manqué une pratique de football pour être ici. » Ça m'a beaucoup touché. J'ai compris que j'en mettais un peu trop mais surtout que sa présence, lui qui n'était pas à l'aise en musique et encore moins sur une scène, représentait un effort beaucoup plus grand que je l'avais imaginé. J'ai tout de suite changé d'attitude et je lui ai dit combien j'appréciais. Un peu plus tard, une enseignante de français m'a félicité en me disant « c'est quelque chose avoir fait monter ce groupe là au complet sur la scène. » Ce n'est qu'alors que j'ai réalisé que le professeur d'harmonie n'avait fait jouer que ses groupes d'élite. Alors j'ai été vraiment fier de moi, non pas de mes élèves qui avaient bien joué, mais de ceux qui étaient venus et qu'on attendait pas.

Journal de pratique (mai 2001)

2.1.14. Bien fait ... sans sentiment de performance (48:53)

Incarner une conviction avec assurance.

Je suis en classe avec un groupe de quatrième année. Les élèves s'affairent tous en petits groupes à élaborer une composition avec les rythmes qu'ils connaissent. Je me sens vraiment bien. Léger et vivant, plein d'énergie. Et je m'en aperçois. Pour moi, ce bien-être est directement relié à l'énergie que je sens circuler dans la classe. Le plaisir de se dire, d'essayer, de jouer, d'inventer, de construire, d'être en projet avec ses amis. C'est bien ce qui se vit dans la classe à ce moment. Je suis dans un lieu pédagogique bien réel et actuel. Et je me demande si, finalement, je n'ai pas toujours favorisé la création pour ce sentiment de bien-être qu'il me procure. Pas celui de créer moi-même, qui est différent, plus jubilatoire, mais pour cette énergie qui habite le lieu et qui me fait me sentir si bien. Est-ce là mon véritable fondement pédagogique ? Une chose est sûre, même si je prends pour la première fois conscience de cet effet, je le reconnais pour ce qu'il est. C'est d'ailleurs ce qui me permet d'associer les deux sans hésiter. Comme un rêve dont l'interprétation nous est sans équivoque.

Journal de pratique (novembre 2004)

2.1.15. Essences

Le sentiment d'éduquer est profondément relié à l'expérience d'être parent, et indissociable du sentiment de s'éduquer. Il est mêlé à un sentiment de reliance à plus grand que soi et de modestie. Il va de pair avec un lâcher-prise sur les résultats, un don de soi, un donner à vi-

vre. L'impression de toucher à quelque chose d'indicible nous oblige, en quelque sorte, à laisser tomber la formulation rationnelle pour une expérience ressentie corporellement. Cet accès est favorisé par une double ouverture, chez l'enseignant et chez l'élève, qui offre de la nouveauté sans résistance. Cet accès est aussi vécu comme une légitimation du geste pédagogique en cause. Il y a auto-reconnaissance d'être éducateur et auto-reconnaissance d'être éduqué. Le rôle de l'éducateur est de mettre en place des conditions favorables, jusqu'à un certain point où il peut se retirer progressivement, voire complètement. Cette mise en place est une création qui se reconnaît lorsqu'elle apparaît et dont le moteur est le souci et le respect de l'autre. Le sentiment d'éduquer apparaît de manière spontanée ou de manière progressive, mais constitue à la fois un guide et une validation.

2.2. Entretien avec Yves

2.2.1. C'est comme si, tout d'un coup, je sais pas de quoi je parle (3:24)

Analyser ma pratique, porter un regard sur ma pratique, implique un moment où je me sens complètement démuni, comme si j'atterris pour me rendre compte que le lien entre ce que je dis et ce que je fais n'a rien d'acquis ou d'évident. C'est un léger moment de panique, d'incertitude et de remise en question, la question étant : « Et si je découvrais que, finalement, ma pratique est vide, que tout mon discours n'est que de la frime ? » Il y a, dans le simple fait de poser la question, comme un aveu de culpabilité qui pointe. Si je suis en mesure de me poser la question, c'est nécessairement parce que, au fond de moi, je sais très bien que j'ai quelque chose à me reprocher, même si je n'arrive pas à me l'avouer. Mais une fois passée cette panique, il y a un vide à accueillir, un vide qu'il fait bon habiter parce qu'il permet à ce lien entre ce que je dis et ce que je fais de se révéler. En fait, il permet surtout à ce que je fais de se révéler et de le nommer, de générer un dire qui y prend sa source. Finalement, ce qui rend ce lien si obscur, c'est l'absence de ce vide au quotidien. Un vide qui est l'espace créé par un recul face à soi-même. Un espace réfléchissant qui a tout l'air, à première vue, d'un abîme, comme un jeu de miroirs peut nous donner une image de soi réfléchi à l'infini.

Il y a un jeu qui s'installe entre le vécu et le réfléchi. Le vécu est à la fois circonscrit et infini. Circonscrit parce que vécu à un moment donné, dans un contexte donné et constitué d'actions uniques. Infini parce que vécu dans une historicité et une transdisciplinarité. Mais c'est la réflexion et non le vécu qui crée l'espace infini. La panique face à l'abîme ne serait-elle qu'un instant où, pendant la conversion du regard, notre pensée prend conscience que cet abîme n'est finalement qu'elle-même ?

Suspension et effroi

Mais aussi conversion du regard, mise en abîme et soi réflexif.

2.2.2. Je me pétris les mains (geste - 3:45)

Les doigts des deux mains croisés et les pouces qui massent. Comme un besoin de ramollir quelque chose, de le rendre plus souple, plus flexible, plus malléable. À l'écoute de B, préparer ce qui doit lever.

2.2.3. Aller renouer avec ceux que mes parents ont rejetés

Une approche transgénérationnelle. Un lieu qui fait du sens.

2.2.4. J'étais plus témoin (13:06)

« Ce n'est pas nécessairement un moment où j'ai eu le sentiment d'éduquer ... j'avais plutôt le sentiment que ça marchait tout seul et que c'était fantastique ... mais que moi j'étais là, finalement, plus comme témoin ... tandis que l'autre j'avais plus l'impression que j'étais investi dans un acte d'éduquer ... il y avait plus une volonté de ma part ... »

Comme si le sentiment d'éduquer implique un défi, une difficulté à surmonter. Comme si le sentiment d'éduquer apparaît soudainement pour nous venir en aide à la manière d'un super-héros. Une rencontre intense à la manière d'une confrontation. Un plus à l'activité

quotidienne d'enseigner, un plus même aux beaux moments qui se passent dans ma classe et qui semblent aller de soi, même si j'ai fait une maîtrise sur l'invention d'un lieu pédagogique.

2.2.5. Je suis tout seul (13:58)

« Il y a un moment un peu étrange, je pense que c'est celui qui m'est revenu en premier ... Je suis tout seul ... C'est au début de l'année, quand j'ai décidé de réorganiser la classe ... C'est quand même un peu embêtant mais c'est vraiment le premier moment qui m'est revenu ... mais il y a quelque chose qui s'est passé là ... mais j'arrive pas à faire, consciemment, la connexion avec le sentiment d'éduquer. »

Un sentiment d'éduquer avec moi-même. Un geste pédagogique qui s'adresse au lieu pédagogique et qui se fonde sur une expérience de ce lieu, toujours présente par un sentiment qui m'habite. Autrement dit, le sentiment d'éduquer me parle peut-être plus de ma relation à moi-même que de ma relation à l'autre, beaucoup plus que je l'aurais imaginé. L'autre n'est qu'un déclencheur ou un prétexte, il me permet de canaliser mon intention, mais c'est d'abord dans ma relation à moi-même que le sentiment existe ou non. Dans ma manière d'habiter ce que je sens à mesure que je perçois et que j'agis.

2.2.6. Je suis rendu roi et maître de ce local là (15:33)

Le sentiment d'éduquer implique un certain dégageant que procure le sentiment de *pouvoir éduquer*. Éduquer implique un jeu de pouvoir et d'autorité. Je dois m'accorder cette autorité et ce pouvoir, je dois me les reconnaître. Mais un pouvoir aveugle ou pris pour acquis est dévastateur ou, à la limite, dangereux. Ceci est particulièrement vrai dans un contexte pédagogique, où il y a un rapport adulte / enfant, un rapport groupe / individu, un rapport institutionnel et un rapport légal. C'est en ce sens que le sentiment d'éduquer peut devenir un agent de légitimation du geste pédagogique, parce que l'homme, et en particulier l'aveugle, voit toujours clair s'il le fait par un rapport sensible à lui-même, aux autres et à

l'environnement. « On voit mieux les gens les yeux fermés » dit le samuraï que tous croyaient aveugle.

Le pouvoir et l'autorité ont tendance à nous durcir, à nous raidir, peu importe de quel côté on se situe, qu'on l'exerce, qu'on l'affronte ou la subit. La seule phrase « j'exerce mon autorité » amène une position plus raide dans mes épaules, mes avant-bras et mon thorax. Pour accompagner cette droiture, la souplesse de l'écoute du sensible permet d'éviter la dérive. C'est le retour de Monsieur Crabe.

Maintenant, assumer l'autorité sur un local est quand même plus facile que de l'assumer sur un être humain, sur un enfant. Il y a là la possibilité d'une prise en charge massive, d'une expression de ce que je veux inventer comme lieu pédagogique. C'est très différent, mais il y a certainement une structure commune en lien avec le sentiment d'éduquer. Le sentiment d'éduquer serait-il justement la possibilité de créer un lien là où je me sens complètement démuni face à l'autre ? Quand je fais face à un élève, que je fais figure d'autorité, mais que toute mon autorité n'y peut rien, que cette figure est peut-être même un mur qui se dresse entre l'élève et moi. Je ne peux penser tasser ou briser ce mur, mais je peux tisser des lianes qui vont créer un lien avec l'autre côté.

2.2.7. Je prends la peine d'expliquer (17:18)

« Là je fais un arrêt et je prends la peine d'expliquer vraiment comment moi je me situe par rapport à leur capacité d'attention que je sens en ce moment, que je nomme, puis c'est quoi les raisons qui font que ... qu'est-ce que je demande et qu'est-ce que je suis en train de faire. »

Ça c'est vraiment mon idée première de conscientiser le geste pédagogique, d'une herméneutique pédagogique. Prendre des moments en *méta* avec les élèves, prendre le temps de montrer « voilà ce que je fais, voilà pourquoi, voilà ce qui se passe dans ma tête quand je le fais ... » Rendre plus conscient des implicites de la situation pédagogique, de mes choix et

de mes attitudes. Évidemment je ne peux expliquer plus que ce que je comprends et que ce que je vois, et ces explications sont loin d'être des modèles pédagogiques, mais il y a au moins une ouverture de la boîte noire qu'est l'enseignant. C'est important pour moi, même si j'ai souvent l'impression que ce n'est pas par là que passe mon sentiment d'éduquer, même si j'ai souvent l'impression que ces discours sont peu reçus, c'est comme l'avertissement sur l'emballage que personne ne lit, mais que personne ne souhaite voir enlever. C'est aussi une façon de leur dire « je ne suis pas parfait, je ne détiens pas la vérité, je fais des choix d'après ce que je perçois, voilà tout. » C'est ça une herméneutique pédagogique, partager les éléments de mon interprétation, c'est déjà admettre qu'il y a là interprétation et ce n'est pas rien. Si en plus les élèves y prennent part, c'est encore mieux.

2.2.8. J'avais l'impression qu'ils découvraient quelque chose (17:35)

C'est très facile d'associer une expression de surprise ou d'émerveillement au sentiment d'éduquer. Comme si on retrouve, pendant un bref instant, la fraîcheur du jeune enfant qui s'émerveille devant le monde qui s'ouvre à lui. Ça nous donne un indice clé qu'il y a un déplacement chez l'autre, un effet provoqué par de la nouveauté. Or, l'intégration de quelque chose de nouveau est la condition même de toute éducation. Alors, c'est comme si on reçoit la confirmation qu'une, peut-être la, condition majeure est satisfaite. Parce que la réaction témoigne que la nouveauté en question porte bel et bien un effet.

2.2.9. J'ai essayé d'avoir le sentiment (18:01)

Dans cet exemple où je passe en méta pour expliquer, ce que j'associe à un effort de conscientisation du geste pédagogique, je le fais parce que ça me semble important, donc, je devrais avoir le sentiment d'éduquer en faisant cela. Mais je sens que le message ne passe pas, que je n'y arrive pas, mais je suis conscient que, ce faisant, je suis à la recherche du sentiment d'éduquer, je suis en projet. Ceci m'interroge, est-ce que ce sentiment me tombe parfois dessus, presque à mon insu ou vais-je toujours le chercher ?

2.2.10. C'est comme un cadeau (19:05)

Pas un cadeau des élèves, un cadeau de la vie. Parce que les élèves ils sont seulement investis dans ce qu'ils font, ils ne sont pas en train d'offrir ou de donner. En fait, ils sont en train de s'offrir quelque chose à eux-mêmes, de s'offrir un temps de création. Et c'est d'être témoin de cet investissement et de cette réalisation qui est le cadeau. Les élèves sont-ils conscients de l'ampleur de ce qui se passe ? On ne dirait pas. Alors je suis comme un témoin privilégié, de la récolte de ce que j'ai mis en place comme dispositif pédagogique, c'est comme des remerciements par le fait que ça arrive. C'est aussi une validation esthétique des croyances et des valeurs qui sont en jeu. Que les élèves ont un potentiel de création, c'est banal à dire, mais combien de fois ce potentiel est-il effectivement canalisé dans une création qui nous surprend et nous émerveille ? Que c'est en créant qu'on conscientise son potentiel créateur, ça semble évident, mais combien de conditions et de directives pédagogiques peuvent masquer ce fait à l'élève ? Que par la création on apprend à se connaître, soi et les autres, mais combien de confiance et de lâcher-prise cela demande avant tout ! Lorsque le sentiment esthétique est au rendez-vous sans pour autant avoir fait de compromis sur la nature des apprentissages en cause et leurs conditions d'existence, au profit de la performance par exemple, il y a une harmonie qui se dégage, une légitimation pour le musicien éducateur. C'est généralement bien plus facile de trouver une légitimation pour un seul des deux. C'est un fragile équilibre, un cadeau que j'accueille avec grand plaisir.

2.2.11. Là je me suis dit : « Non ça a pas d'allure » (23:08)

Le sentiment d'éduquer, ou du moins sa conscientisation, demande une autre conscientisation en amont qui nous amène à nous arrêter. Un *show-stopper* dans une profession où, là aussi, bien souvent, *the show must go on*. Une suspension ... Une micro-rupture ... Un arrêt. Une prise de conscience me force à arrêter. Mais une prise de conscience de quoi, au juste ? D'un sentiment qui m'habite et dont j'ai plus ou moins conscience mais qui pousse, qui insiste, assez pour forcer une conversion du regard, une aperception. Comme le marin-

gouin qui nous tourne autour pendant qu'on est concentré sur quelque chose, jusqu'à ce qu'on soit littéralement éjecté de notre tâche pour finalement y prêter attention. Le grain de sable dans l'engrenage de sa routine. Mais ce sentiment, ce quelque chose qui est de l'ordre du sensible, du pré-réfléchi, qui pousse, est-ce déjà le sentiment d'éduquer ou celui-ci est-il encore à venir ? C'est très certainement l'impulsion.

2.2.12. Dos au mur derrière moi (26:07)

2.2.13. Je sens surtout le poids dans mes épaules (26:57)

Porter quelque chose qu'on ne devrait pas, beau piège pour l'éducateur, lui qui a la responsabilité du groupe. Mais belle responsabilité aussi de pouvoir le transformer une fois qu'il en a pris conscience. Mais d'abord être à l'affût de ces sensations qui peuvent parfois être acceptées parce que sous le seuil de l'acceptable. Ensuite, écouter ce qu'elles ont à nous dire, ou plus précisément, en quoi elles ont le pouvoir de diriger ou modifier notre attention.

2.2.14. C'est comme s'il y a un immense trou au centre (28:03)

Une sensation m'indique que, malgré mes bonnes intentions et mes bonnes idées, je passe à côté de ce qui compte le plus. Je n'ai pas de mots, je n'ai pas d'emprise, en fait je n'ai qu'un seul mot : trou. C'est ce que je sens.

2.2.15. C'est beaucoup de ramener vers moi (35:43)

C'est le mouvement d'enseigner; non pas d'aller chercher la connaissance pour ensuite la distribuer aux élèves, mais de ramener à soi. C'est-à-dire questionner son rapport à la connaissance, questionner son rapport aux élèves et à l'environnement dans lequel se fait le geste pédagogique. Pour ensuite offrir un savoir à l'intérieur d'une certaine conscience de ses conditions de transmission, pour offrir un savoir qui n'est pas séparé d'un certain sa-

voir-faire et d'un certain savoir-être. Pour permettre une éducation qui ne prend pas le dessus sur les besoins que l'élève ou le groupe d'élèves exprime. Pour permettre aussi, laisser de la place à des temps d'arrêt, à des remises en question et à l'émergence du sensible. C'est beaucoup à faire, c'est beaucoup à se donner aussi.

2.2.16. Si les chaises pouvaient parler, elles diraient : « Écoute ! ... » (35:47)

*Les choses ont leurs secrets, les
choses ont leurs légendes
Mais les choses nous parlent si
nous savons entendre*

Barbara

Être à l'écoute. Des élèves ? Bien sûr ! Mais de quelle manière ? Être à l'écoute de sa réaction face à eux, de leur posture, de leur relation à leur environnement, à eux-mêmes, entre eux, de ce qui tente de s'exprimer au sein de cette agglomération unique. Le sensible offre une capacité de synthèse tout à fait formidable, peut-être un peu trop, justement, pour nos esprits analytiques. Mais l'action juste, le geste pédagogique, s'analyse qu'après-coup. Il se crée et existe dans et par cette synthèse, ce bouillonnement incommensurable qu'est la vie.

2.2.17. Si je pouvais m'en rendre compte quand ça se passe (36:11)

Si seulement ... c'est la frustration, le cri du cœur de l'enseignant qui veut la conscientisation du geste pédagogique, pour toutes les fois où la conscience est venue trop tard. Mais n'est-ce pas le fait, justement, qu'il soit trop tard qui force la prise de conscience, qui brise la force de l'*habitus* ?

2.2.18. J'ai repris la même position (41:38)

Le geste est porteur d'un point ou de points de référence. La posture, en tant que geste, l'est aussi, peut-être davantage puisque c'est tout le corps, souvent, qui est mobilisé. Un peu comme l'artiste ou le géomètre doivent souvent revenir à un point de vue original pour

évaluer la progression de leur travail ou pour recadrer leur perspective. Prendre conscience des postures que l'on adopte les plus fréquemment, ou de celles qui sont plutôt nouvelles ou particulières est une manière rapide et globale de conscientiser sa posture face à une classe, une situation ou face à soi-même. Gageons, d'ailleurs, que nos élèves s'en servent bien plus, et peut-être de manière plus consciente, qu'on peut l'imaginer pour se positionner eux-mêmes. Mais si, en plus, il y a des temps forts associés à ces postures, le décodage au présent devient d'autant plus rapide et efficace. Comme la « valse à trois temps ». C'est aussi une manière de voir le moment comme construction personnelle, avec son historicité. Une manière de l'appréhender. Comme pour la compression vidéo, une image fixe devient la référence pour une séquence, permettant ainsi de ne s'occuper que de ce qui change, des détails de ce qui change, mais sans jamais perdre de vue la relation entre ce qui change et ce qui demeure inchangé.

2.2.19. Wffffooo (42:55)

Ici, il ne s'agit plus de geste ou de posture, mais d'une sensation, assez fugace, mais pleine de sens pour moi. Quelque chose que je porte au niveau de mon thorax, de mes épaules et de ma tête, qui s'évacue, comme une valve qui s'ouvre et laisse déverser le contenu. Mais pour se déverser de la sorte, ce contenu doit avoir, dans mon expérience, un destinataire. C'est une préoccupation ou une intention pédagogique qui m'habite et qui m'habite corporellement. Je dois la contenir tant que je n'ai pas aménagé les lieux pour qu'elle soit reçue par les élèves. Mais comment puis-je savoir à quel moment le terrain est effectivement aménagé et à quel moment les élèves sont prêts à recevoir ? C'est quand je sens que la valve est prête à ouvrir. Ça peut certes sembler très tautologique, mais ça fonctionne à tous coups. On touche véritablement, ici, à la raison sensible et pratique. On pourrait dire « c'est quand les élèves ne posent plus de questions » ou « c'est quand les élèves ont posé suffisamment de questions » ou encore « c'est quand l'activité a été bien décortiquée en plusieurs points significatifs et que chaque point a été bien expliqué » mais tout ça ne suffit pas. Ceci est aussi particulier à une intention de prise en charge de la part des élèves. Autrement dit, c'est une responsabilité qui leur est passée et une responsabilité demande plus

que de la compréhension, elle demande de l'acceptation et de l'engagement de leur part et du lâcher-prise de ma part. C'est un contrat pédagogique qui va au-delà de la simple demande « voulez-vous ? » ou « êtes-vous prêts ? »

2.2.20. Ça m'habite plus (42:58)

Curieux phénomène que de se sentir habité par quelque chose, et de ne plus l'être, parce que cet état est lié à une sorte d'intemporalité. Quand je suis habité, il n'y a aucune manière de savoir que cela peut cesser. Bien sûr, nous le savons que cela ne sera pas éternel, mais c'est comme si cette connaissance ne pouvait rien changer à notre expérience. Se sentir habité par, c'est une expérience du moment présent, un moment quasi intemporel. De la même manière, lorsque je ne suis plus habité, ça devient difficile à croire que je l'ai été, ça reste comme un vague souvenir mais qui ne veut plus rien dire. Comme une longue histoire de possession et de dépossession à laquelle je me suis habitué. Mais cela n'enlève rien au fait que ce qui m'habite, ou la manière dont je suis habité par quelque chose a une influence énorme sur ma perception des choses, des gens, des événements et de moi-même. P.S. : J'ai exactement la même posture en écrivant cela que sur la vidéo : les mains qui pétrissent.

2.2.21. Wffffoo (Geste, 42:53)

J'ai beaucoup de difficulté à commencer à écrire. Comme si ça me faisait mal. Il y a comme un noeud au centre de mon thorax qui retient quelque chose, qui cache quelque chose, quelque chose qui se cache. Quelque chose qui ne veut pas être dévoilé. Quelque chose qui se protège. Je sais pas quoi faire avec ça. C'est quelque chose que j'ai toujours pris plaisir à contacter, mais là, il y a une pudeur, un recul. Ce Wffffoo est un mouvement de communication. Je donne ou redonne quelque chose qui m'habite. Mais qu'est-ce qui m'habite en ce moment ? Quelque chose que je ne veux pas lâcher ? Habituellement, le Wffffoo arrive suite à une construction progressive, un *build-up*. Je prends contact avec la classe, je capte l'attention des élèves, j'établis une cohésion autour d'un projet commun.

Mon intention sert d'aimant et mon attention sert de guide, et il y a une énergie qui s'installe en moi, progressivement, qui se construit, et cette énergie que je lâche, que je redonne aux élèves, et qui contient la responsabilité de l'apprentissage. C'est énergie, c'est la responsabilité. Je sais, sans savoir comment ni pourquoi, que lorsque je laisse couler cette énergie vers les élèves, ça va bien aller. Ils vont bien travailler, avec engagement et plaisir, parce qu'en ramassant en moi cette énergie, je leur ai montré, et qu'en leur donnant, ils la sentent maintenant comme la leur. Mais de contacter ce mouvement ici, ce matin, face à mon ordinateur, soit cela ne fait plus de sens parce qu'il n'y a pas de mouvement d'échange possible, soit je ne suis pas prêt à lâcher ce qui m'habite. Mais qu'est-ce qui m'habite ?

Je prends du recul sur ma chaise, le demeure ouvert, présent à moi-même. Ce qui monte : c'est mes parents. C'est ma responsabilité de fils unique face à mes parents. Un sujet chaud de l'heure. La clé ne serait-elle pas, alors, dans ce même mouvement ? Il arrive des moments où je lâche cette énergie à la classe en sachant très bien que le travail va mal aller. Mais je lâche néanmoins, ne serait-ce que pour permettre aux élèves de constater leur manque d'engagement ou de cohésion. Je peux alors la reprendre un peu plus tard, la canaliser et la remettre à nouveaux dans de meilleures conditions.

Je dois préciser une chose. Je dis que quand je lâche cette énergie, je sais que ça va bien aller. Je dis aussi qu'il m'arrive de la lâcher en sachant que ça n'ira pas. En fait, c'est dans la construction de cette énergie que je sens la cohésion de la classe. Arrive un moment où je sais que je peux lâcher et que ça ira bien, ou bien arrive un moment où cette construction stagne et je sais que je n'y arriverai pas tout de suite, alors je lâche, mais pas complètement, plutôt comme le pêcheur lance sa ligne et attend le bon moment pour tirer. Parce que dans les faits, c'est quand même moi qui suis responsable de la classe.

2.2.22. Ça, ça me ramène à un autre moment (43:03)

Pivot expérientiel, transversalité du geste.

2.2.23. En quelques mots (43:41 - 48:34)

OK. On y va !	
Et c'est si le « on y va » ça fait Wffffoo	
Il y quelque chose que je porte	
Je le lâche puis je le renvoi	
Je vais flotter	
Je reprends	
Je leur donne	
Je le montre	
Allez-y !	
Je reste disponible	
On ramasse	
Je régule	
C'est parti !	
Je sens que c'est reçu	

2.2.24. Comment ça se fait que ça marche ? (48:56)

... J'en reviens pas que ça marche ... je suis pas à l'aise avec le fait que ça marche ... Je suis sûr que ça marche pas, dans le fond.

Étrange question. Pas en tant que tel, mais à cause du malaise. Je suis tout fier de donner aux élèves la responsabilité du projet. Mais je me retrouve ensuite étranger dans mon cours. Ce qui m'habite n'est plus connecté avec ce que les élèves vivent. Je suis face à l'absurdité de jouer de la musique dans un monde absurde, tandis que moi, je l'encourage comme si j'y croyais vraiment. Je me sens imposteur. Le sentiment de bien faire mais de ne pas être à la bonne place. Je me rencontre dans une de mes structures fondamentales.

2.2.25. C'est son visage qui me dit que ça marche (52:20)

Si ça marche, ce n'est pas, à ce moment-ci, un constat de résultat musical, c'est un constat de plaisir et d'engagement. Ce qui n'a rien à voir avec l'absurdité de jouer de la musique, bien au contraire. C'est même ce plaisir et cet engagement qui me font me sentir étranger, parce que je me positionne en étranger, je me positionne à la mauvaise place : « Je suis un peu perdu dans mes pensées ... mes oreilles sont ouvertes mais en même temps, il y a un filtre, mes yeux aussi sont là mais il y a un filtre » (54:00). Et puis ce sentiment de lassitude qui m'envahit à mesure que je me replonge dans cette situation. Toute cette incohérence me confirme dans l'expression d'une structure, d'une manière de percevoir le monde et d'y réagir que j'ai apprise enfant et qui est néanmoins toujours présente malgré qu'elle est devenue un obstacle dans ma vie.

2.2.26. C'est comme une dissonance avec ce que moi je sens (55:49)

Ce que je sens et ce que je vois sont incompatibles. Il n'y a pas de possibilité pour moi, à ce moment, de laisser cohabiter les deux en moi. Mon premier mouvement est de rejeter ce que je vois, me dire que je me trompe. Mais ce que je vois finit par s'imposer. Les signes sont trop clairs pour être ignorés. Je dois donc rejeter mon état interne comme inadapté à la situation.

2.2.27. Tant mieux si ça marche (58:17)

Alors je lâche prise sur moi-même. Je cesse de vouloir projeter mon état interne sur l'extérieur, j'accepte que les deux sont présents. Je court-circuite cette interrogation qui ne s'adresse qu'à moi-même, et non au vécu des élèves.

2.2.28. Je leur laisse-tu vraiment ? (1:00:26)

Finalement, tout ceci révèle un certain malaise avec ma propre pédagogie. Un doute, un Surmoi qui me demande si le fait de laisser aller les élèves ainsi, ce lâcher-prise, est-ce bien

mon rôle d'éducateur ? Ne devrais-je pas être plus actif ? Plus intervenir ? Je m'aperçois que je dois lutter continuellement contre ça. C'est quoi, ça ? La peur du jugement de mes pairs. La peur d'être découvert. La peur de celui qui « agit dans l'incrédulité ». Comme je ne crois pas au système, je ne peux croire non plus que le système puisse croire en moi, alors il y a une partie qui doit demeurer cachée. Et en même temps, je me sens continuellement tiré, absorbé par la culture dominante. Il me semble que chaque moment où je baisse ma vigilance, je dérive inexorablement vers des modes de faire et de penser qui répondent aux exigences du système : se protéger en conservant toutes sortes de notes académiques et disciplinaires, toujours être en mesure de se justifier avec des preuves, donc, mettre l'accent sur tout ce qui est mesurable et observable à court terme. La peur règne et nous gruge inlassablement, les incrédules comme les crédules. Mais du fond de mon cœur, oui, je dois leur laisser.

2.2.29. J'ai une idée de ... (1:04:53)

Je fais des choix et des actions en me basant sur mes idées. Mais je dois aussi demeurer vigilant. Est-ce que ces idées sont réellement servies par mes choix et mes actions ? Je m'aperçois qu'il est facile de détacher les idées, les actions et les résultats. Il y a un double mouvement à installer. D'abord, j'ai une idée, je fais un choix et je pose une action. Ensuite, j'observe la situation. Quelles sont les idées qui sont portées par cette situation ? En fait, la coupure est nécessaire, mais le retour est exigeant.

2.3. Entretien 1 avec MN

2.3.1. Quand j'éduque, quels sentiments ça m'apporte ? (2:00)

Dans un premier temps, j'ai de la difficulté à entendre cette question autrement que « quelles émotions ». En un deuxième temps, je constate qu'éduquer fait vivre une palette incroyable de sentiments : fierté, impuissance, découragement, communion, d'être et de ne pas être entendu et reconnu, bien-être. Ce sont les premiers qui me viennent. Il me semble

que le sentiment d'éduquer n'est pas un mélange ou un résultat de ces autres sentiments, mais un sentiment en lui-même, autonome, si je puis m'exprimer ainsi.

Ma fille vient de me laisser un message pour me dire qu'elle a un voyage de fin d'année à Québec, que ça coûte 60\$ et que sa mère n'a pas les moyens de payer. Elle me demande si nous voudrions bien lui payer ce voyage. Le premier sentiment qui me vient, c'est un sentiment de frustration par rapport à la mère qui fait appeler Marilou parce que je lui ai demandé à plusieurs reprises de ne pas passer par Marilou pour des choses qui nous regardent. En même temps, je sens bien, dans sa voix, que Marilou n'est pas à l'aise de faire cet appel. Alors je pense à ce que je devrais faire, j'en parle avec Danielle. J'ai une crainte initiale, en explorant des possibilités, que celles qui me semblent les meilleurs portent le risque de placer Marilou dans une situation où elle se retrouve prise entre sa mère et moi. J'aimerais lui éviter cela. Mais je dois aussi me rendre à l'évidence que c'était déjà trop tard au moment où elle a fait l'appel. Je me positionne ainsi : je ne veux pas payer parce que ça me semble ridicule qu'avec son salaire et ma pension alimentaire elle puisse manquer d'argent à ce point pour Marilou. Je ne veux pas payer non plus ne serait-ce que pour affirmer mon désaccord avec cette manière de procéder. Mais ce qui est important pour moi, c'est que Marilou puisse y comprendre quelque chose, que je réponde dans une intention éducative. Je décide donc d'écrire un courriel adressé aux deux dans lequel je vais expliquer mon point de vue sur la participation financière de chacun (le calcul de la pension alimentaire), sur les domaines de responsabilité de chacun (les questions financières appartiennent aux adultes), tout en partageant les questions que ça soulève pour moi (comment puis-je croire au projet d'école privée pour l'an prochain ?). À ce moment, les frustrations, les peurs, la colère et la tristesse sont évanouies, il demeure la sensation d'une sphère au plexus solaire sur laquelle, il me semble, je peux m'appuyer dans ma démarche. En écrivant ce courriel, j'ai le sentiment d'éduquer.

Journal, avril 2007

2.3.2. Je n'avais plus de sentiment à éduquer (2:09)

C'est comme un signal d'alarme, un cri de détresse. Il doit nécessairement y avoir un sentiment à éduquer. On peut certes expliquer ou dissenter de façon complètement détachée, mais le fait d'éduquer oblige un rapport à l'autre et à soi. Parce que éduquer implique la transmission de valeurs. Éduquer, c'est participer, avec tout ce que cela implique de tact et de responsabilité, à la croissance d'un être humain. D'un côté, le tact doit être guidé par une certaine sensibilité qui est incompatible avec l'absence de sentiment. De l'autre, le

poids de la responsabilité doit être contre-balançé par la légèreté de l'enfant qui se découvre et qui découvre le monde. Et puisqu'il est question de transmission de valeurs, ces valeurs doivent être vécues en classe, ce qui implique aussi des sentiments liés au vécu de ces valeurs.

Je participe à une formation avec Nadine Faingold et cette formation se termine avec un exercice d'alignement des niveaux logiques. C'est l'examen de Bruno qui me revient comme moment à explorer. Très rapidement, je redeviens les yeux pleins d'eau, comme lors de l'examen, encore plus, même, parce que je n'étais pas à l'aise de pleurer en classe. Je suis conscient, alors, qu'à chaque fois que j'ai parlé ou repensé à cet événement, la même émotion a toujours été présente (Je la revis en ce moment juste en l'écrivant). Une des choses qui ressort, c'est que ce qui est vécu à ce moment, c'est un profond respect, un partage, une communion. J'ai alors le sentiment d'être relié à la fois aux enfants et à la Vie, d'être un instrument de la vie.

Journal, juin 2006

2.3.3. Il a fallu que je trouve un sens à enseigner (2:44)

L'idée me fait mal. J'ai l'impression qu'il y a une sorte de croyance ou d'idée reçue qui flotte dans notre culture, à savoir que l'éducation est une tâche noble et fait nécessairement du sens. Il y a une barrière à franchir pour arriver à dire qu'on doit trouver le sens, c'est de se poser la question « comment ne puis-je pas y trouver du sens ? » Il y a une sorte de honte de type égocentrique à ne pas trouver du sens à faire ce « plus beau métier du monde ». Alors, le doute se retourne contre soi. Je ne suis pas fait pour cela, je ne suis pas bon. Et pourtant, la même petite voix à l'intérieur qui demande du sens, c'est la même qui me demande de demeurer authentique, là où, à ce qu'il semble, ce que je suis ne fait pas l'affaire. Alors je suis déchiré en deux entre ma croyance en mes idées pédagogiques et l'absence de sens que je rencontre lorsque je veux les mettre en oeuvre. Et si j'accepte cette déchirure, j'accepte que ma quête de sens soit personnelle et j'accepte aussi que la mise en oeuvre de mes croyances pédagogiques est avant tout une sorte de dialogue jamais nommé entre moi et les élèves.

La quête de sens est personnelle parce qu'elle ne peut dépendre de la « réussite » des élè-

ves, peu importe la signification qu'on attribue à ce terme, pas plus que de leur reconnaissance ou de celle de nos collègues. Bien sûr, elle ne peut y être indifférente non plus, mais on doit reconnaître que sa quête de sens passe par un niveau plus personnel, voire carrément égocentrique. On voudrait ne jamais avoir à se l'avouer, on voudrait être des saints qui pavent la voie d'un futur meilleur, mais nous allons tous y chercher quelque chose pour soi et rien que pour soi, et aussi bien en être conscient, sinon, dans le meilleur des cas, la perte de sens et l'épuisement nous guettent. Dans le pire des cas, nous sommes condamnés à confondre nos besoins égocentriques et nos valeurs pédagogiques et à les projeter sur nos élèves.

C'est pourquoi la mise en oeuvre de nos croyances pédagogiques doit demeurer un dialogue avec l'élèves. Parce que chaque fois où le dialogue est rompu, nous glissons vers ce délire égocentrique. Mais il s'agit d'un dialogue particulier. L'élève n'est pas en mesure de dialoguer réellement, puisque l'enseignant détient à la fois l'autorité (en théorie !) et une pensée rationnelle mieux articulée (en théorie !!!). Il est facile, par exemple, de dire à un élève que sa croyance pédagogique qu'il devrait pouvoir parler de ce qui lui plaît quand ça lui plaît est moins bonne que la sienne qui consiste à favoriser l'écoute respectueuse de chacun. Alors, ce dialogue existe seulement à un niveau beaucoup plus subtil qui est de décoder les besoins que l'élève exprime d'une manière ou d'une autre, de décoder ses besoins en tant qu'enseignant et d'en créer un dialogue intérieur. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut rien nommer et que ça ne sert à rien de faire verbaliser les élèves.

Je suis face à Guillaume, un élève de sixième année. Je pète les plombs, je l'engueule. Une fois un peu calmé, je me contente d'être cynique... Je n'en peux plus de le voir passer plus de temps à expliquer pourquoi il ne fait rien plutôt qu'à faire quoi que ce soit. Et puis toutes les conversations que je peux avoir avec lui sont soit pas entendues, soit retournées en argumentations stériles. Et en plus, il me talonne avec des questions ou des affirmations. Bref, je me sens agressé, je n'en peux plus. Je parle avec sa titulaire et aussi avec son professeur d'éducation physique. Eux aussi se sentent agressés et ont de plus en plus de peine à se contenir face à cet élève, eux aussi constatent son incapacité chronique à voir ses tords. Alors je me demande ce qui est si dur à vivre. C'est de sentir sa souffrance. Je la vois dans ses yeux, il a tellement peur de se voir qu'il est incapable de se remettre en question. C'est là que l'enseignement

ne fait plus de sens pour moi. Voir cet enfant qui souffre et lui enseigner la musique. Il y en a à qui la musique est un réel apport à leur formation, mais pas lui. Alors je ne peux que constater et subir, parce qu'une telle carapace ça ne s'ouvre pas avec une flûte à bec. Mais Guillaume n'est pas si exceptionnel. Il y en a dans toutes les classes des élèves qu'on est condamné à regarder souffrir. Bien sûr, certains sont plus discrets. Mais encaisser ça à longueur de journée ! Ça n'a aucun sens. Là où ça peut avoir du sens, c'est en quoi je suis moi-même interpellé par cette souffrance. J'ai moi-même ce réflexe de défense de me refermer par insécurité et d'avoir de la difficulté à m'ouvrir à ce que d'autres peuvent me dire. De reconnaître cela chez l'autre, c'est une autre façon de se voir soi-même. Je n'ai d'autre choix que d'admettre que ce réflexe d'auto-défense me fait encore autant de tord qu'à cet élève.

2.3.4. Pekliiiiing ! (6:39)

Les yeux s'ouvrent, brillant, une énergie traverse la classe, d'un coup sec, et là je sais que ce que je fais fait du sens, parce que ça fait du sens pour les élèves. J'ai l'impression d'avoir fait une différence. Et l'intensité avec laquelle je vais vivre ce moment dépend en grande partie de l'importance que revêt, pour moi et sans doute pour l'élève également, l'objet de cette prise de conscience dont je suis témoin. Si un élève comprend comment déchiffrer les notes, c'est bien. Si un élève comprend qu'il est capable de déchiffrer les notes, c'est un grand moment.

Mais dites-donc, comment pensez-vous qu'on fait pour apprendre ?

- On doit écouter le professeur.

- Non, ça c'est la moins bonne de toutes les façons. (oh, leurs visages, les yeux ronds !!!) Quand vous sortirez tout à l'heure, vous allez avoir oublié 50% de ce que j'ai dit, la semaine prochaine, vous allez avoir oublié 95% de ce que j'ai dit, et dans un an, 99,9%. Alors ça ne vaut rien. Dites-moi, si un bon joueur de hockey venait vous expliquer pendant deux heures comment on fait un bon slap-shot, seriez-vous meilleurs après cela ?

- Oui

- Non ! Jamais de la vie ! Vous seriez toujours aussi poche ! Par contre, en pratiquant votre slap-shot, en voyant votre puck aller toujours croche, vous vous rappelleriez « Ah oui, c'est vrai, il a dit qu'il fallait placer les épaules droites » Et là, vous commenceriez à pratiquer avec les épaules droites (je le mime) et après un bout de temps, ça commencerait à être mieux, et là vous diriez « ouin, mais je n'ai pas assez de force » Et là vous vous rappelleriez « Ah oui, il a dit qu'il faut utiliser le poids du corps » Et là vous commenceriez à pratiquer

comme ça (je mime) et c'est seulement comme ça que ce que ce joueur vous a dit peut vous aider à apprendre. Tant que vous restez là comme ça à écouter (je penche un peu la tête, lève les yeux vers le plafond, sort un peu la langue, baisse les épaules et les genoux et fait « bzzzzzzz ») Pensez-vous vraiment apprendre quoi que ce soit ? Si vous n'êtes pas en train d'essayer dans votre tête pendant que je travaille avec un élève, alors nous perdons tous notre temps. C'est seulement en essayant et en faisant qu'on peut apprendre. En sortant, un élève me dit « merci, j'ai vraiment compris quelque chose, ça m'a marqué ce que tu as dit. » De l'espoir ? Si c'était aussi simple.

Journal de pratique (novembre 2005)

2.3.5. J'ai comme permis quelque chose (13:34)

On passe ses journées à restreindre, à donner un cadre, à affirmer et à réaffirmer ce cadre. Mais quand on en arrive à permettre, quel beau moment ! Ça semble absurde, dit comme ça. On dirait que je rêve à la pédagogie non directive. Mais ces restriction et ces permissions se situent sur deux niveaux différents. Restreindre, c'est affirmer un cadre de vie visant le respect et le bien-être de chacun. Permettre, c'est donner la possibilité à l'élève d'aller là où il ne serait pas allé par lui-même, de lui enlever des oeillères, ne serait-ce que pour lui donner la possibilité d'en essayer de nouvelles. C'est amener de la nouveauté dans sa manière de voir.

Un élève dit quelque chose à un autre, lui disant qu'il est perdu. Là, je m'arrête, j'arrête tout et je commence à lui tomber dans la face, je lui dis que ces choses là ça ne se dit pas, que personne n'a à porter de jugement sur l'autre, que ce n'est pas comme ça qu'on va créer un bon climat pour apprendre. Là, l'élève me dit, l'ai un peu débiné, « Mais c'est [notre professeur] qui dit ça. » Là je me rend compte que je viens de critiquer très sévèrement leur professeur titulaire. On attend des explications. Je ne veux pas en remettre directement sur son dos et je ne veux pas non plus reculer. Une photo de ma figure à ce moment là aurait sûrement gagné des prix. J'ai juste ajouté que « en tous cas, moi je n'accepte pas ça dans ma classe. » Mais j'ai aussi bien vu le regard songeur de plusieurs élèves.

Journal de pratique (mars 2007)

2.3.6. On est arrivé : c'est le début (15:10)

La première partie de tout geste pédagogique, c'est la mise en place des conditions nécessaires pour sa réalisation. Il peut d'ailleurs arriver que cette première partie dure très longtemps. C'est un travail de mobilisation, d'amener la classe vers un engagement qui fait du sens. Ce qui va suivre n'a plus d'importance en soi, puisque de toutes façons il se fait dans les bonnes conditions. On peut donc faire confiance aux élèves pour aller chercher ce qu'ils ont à y chercher. Alors, on ne peut pas savoir à l'avance quel sera le chemin qui mènera un élève ou un groupe particulier à cette porte d'entrée, pas plus qu'on ne peut savoir à l'avance ce que l'élève ira y chercher de profondément significatif. Que reste-t-il alors à l'enseignant ? Maintenir son intention pédagogique sans, pour autant, rien y sacrifier.

Je donne un projet de création à une classe de cinquième année. J'explique voilà il doit y avoir cela et cela et le reste vous appartient. Puis, viens me voir une élève qui me demande « on peut-tu faire ça ? » Alors je redonne sommairement les consignes pour lui montrer que rien dans les consignes n'est contraire à ce qu'elle me demande. Puis je le refais pour un autre, et un autre, et encore le même qui a une autre question. À un moment donné, les élèves réalisent que le cadre n'est vraiment défini que par mes quelques consignes et que le reste leur appartient vraiment. Alors là on peut dire qu'ils commencent vraiment à travailler.

Journal de pratique (octobre 2003)

2.3.7. Il y a une espèce d'arrêt (15:34)

Il y a un arrêt obligé entre ce qui nous apparaît spontanément et ce qui vaut la peine de laisser apparaître. Comme pour ce texte, pour chaque petit bout de phrase que j'extraie, il y a un discours qui me vient rapidement, un discours habituel dans lequel je me reconnais. Mais si je prends un temps d'arrêt, un mouvement de recul dans lequel je fais taire ce discours automatique, alors monte un autre discours, tout aussi automatique, mais plus habituel. Ce que je veux dire, c'est que ce discours est fluide et clair, mais qu'il m'apprend aussi des choses. Il m'apprend des choses que je sais déjà, puisque c'est mon discours, mais sur lesquelles je n'avais pas encore de mots. D'une certaine façon, j'en apprend aussi sur moi-même. Ce temps d'arrêt est un temps de conscientisation de son potentiel.

Je suis avec une classe de cinquième année très bruyante, très dispersée. Je me demande quoi faire, quoi dire. Cette classe demande une énergie incroyable et je suis toujours inquiet quand j'ai le sentiment de vouloir plus que les élèves. Alors, pour le moment, je laisse ce chaos vivre pour voir ce qui va en sortir, ce qui va arriver. D'un côté, je me demande comment répondre à leur besoin, d'un autre j'en ai de moins en moins le goût. À un moment, mon regard croise celui d'un élève, et là, dans ses yeux, je perçois un besoin auquel je peux et je veux répondre parce que j'y reconnais mon propre besoin. Le temps est comme arrêté pendant une seconde et il n'existe que cette rencontre. Alors, habité d'une nouvelle énergie, je m'avance et demande le silence et je prends la parole. Ce n'est pas tant la force de cette énergie qui la rend nouvelle, mais sa fréquence, en quelque sorte. Comme si cette énergie est ajustée à la fois à moi et à celle du groupe.

Journal de pratique (décembre 2006)

2.3.8. L'urgence de faire tout de suite (16:14)

Cette urgence qui anime les enfants lorsqu'ils sont face à un projet qui les motive, qui fait du sens pour eux, ça ne ment pas. Et qu'en est-il de mon urgence à moi. Il me semble être devenu quelqu'un qui manque d'entrain. En cette troisième année de doctorat, je suis ambivalent entre une urgence de terminer, de m'y mettre et de mener ce projet à bout, et une retenue, un manque d'entrain. Ce projet de réfléchir sur ma pratique a perdu son sens, parce que cette pratique a elle-même perdu son sens et me nourrit de moins en moins. Parfois j'entrevois pour moi le développement d'une autre pratique professionnelle et alors, le doctorat prend son sens, mais ça ne dure pas, ça redevient flou et abstrait. J'ai le sentiment de me trahir en délaissant l'enseignement. En même temps, je continue à enseigner. Mon rapport à ma pratique présente est aussi flou, parfois, que mon rapport à mon doctorat, aussi changeant. Parce qu'arrive ces moments où je ne crois plus en rien. L'école est aussi réformable qu'une malformation congénitale, aussi saine qu'un cancer. Alors je peux bien aller enseigner à l'université, question de m'aider à ignorer tout cela.

Mais en fait, c'est cette question d'urgence qui se pose et qui n'obtient jamais de réponse, à laquelle je ne réponds jamais : Qu'est-ce qui est urgent de faire pour moi, maintenant ? Je ne le sais pas. Ou bien j'ai trop peur de me l'avouer.

Une élève de cinquième année vient me poser une question très pertinente lors d'un travail en équipe. On a beau dire qu'il n'y a pas de mauvaise question, c'est toujours plaisant de pouvoir répondre à une bonne. Et là je commence et elle me coupe : « OK, c'est bon ! » et s'en va. Et moi je reste là dans mon élan pédagogique. C'est que j'avais plein de choses intéressantes à dire !

Journal de pratique (février 2007)

2.3.9. Ça me valorise (16:47)

Voilà une piste à suivre. Qu'est-ce que je fais qui me valorise ? Les moments où j'ai le sentiment d'éduquer, ce sont pour moi les seuls qui en valent la peine. Le reste n'est fait que de dangereuses futilités. L'équilibre est fragile.

Lors du spectacle de fin d'année, il y a 5 filles de sixième année qui ont demandé à faire une chanson ensemble. Je dis OK, comme toujours, mais j'ai quand même une petite inquiétude pare que ce sont des filles plutôt timides, pas très charismatiques et qui s'attaquent à une chanson pas évidente non plus. Pour ma part, je sais que je suis un très mauvais professeur de chant et je me demande un peu comment ça va sortir devant toute l'école. Pas en terme de performance, mais en terme de l'image d'elles-mêmes qu'elles pourraient se faire renvoyer. Lors de leurs pratiques, elles ne chantent jamais assez fort et l'une d'elles, Amélie, est très particulière parce qu'elle est atteinte d'une maladie dégénérative et qu'elle a beaucoup de difficulté à mémoriser. Mais je les ai jamais lâchées ou remises en doute et je les ai aidées du mieux que j'ai pu. Lors du concert, elles s'en sont pas trop mal tirées, mais le bonheur qui se dégageait du visage d'Amélie ! Je crois que plusieurs personnes en ont été très touchées. Même une fille de troisième année l'a relevé lors du retour en classe. J'ai été vraiment fier d'avoir permis cela. Pas parce que j'ai dit oui malgré mes doutes, mais parce que c'est la formule du spectacle, d'inviter chaque classe à proposer ce qu'ils veulent faire, qui permet à ces moments d'exister.

Journal de pratique

2.3.10. Regarder en moi ... ça m'amène à donner encore plus de sens (21:20)

Finalement, c'est le seul endroit où ça vaut la peine de regarder pour amener les changements. Qu'est-ce qui est si mauvais de l'éducation, qu'est-ce qui rend l'équilibre si fragile ? C'est ma façon de le voir.

2.4. Entretien 2 avec MN

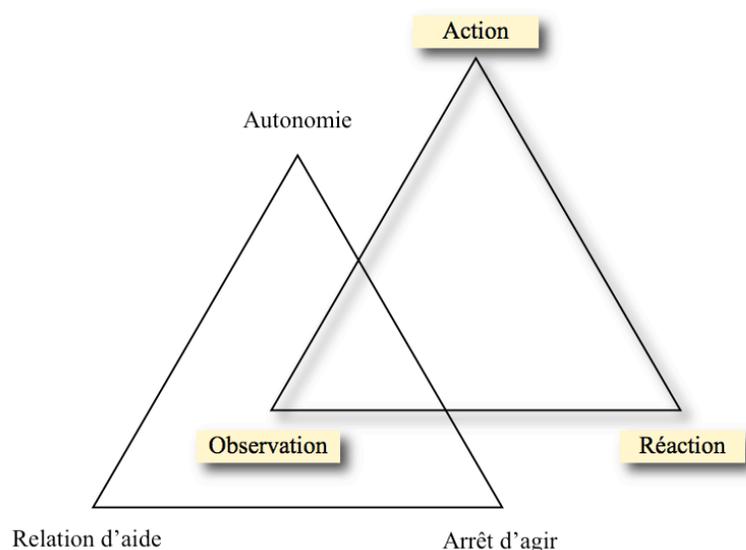
2.4.1. Action / Réaction

25:36 - Le fait de faire des observations ça m'a amenée à considérer que j'ai beaucoup d'élèves en difficulté de comportement, fait que là, de de de de de d'apprentissage ... Ça amène aussi à des constats pas toujours agréables, comme prof là ... Ça a été ça aussi la révélation plus négative. Je fermais pas les yeux face à mes élèves en difficulté d'apprentissage, mais depuis ça, ça a mijoté mon affaire d'observer plus le où, quand, comment ... ça s'est précisé dans mes observations et j'en ai plus que je pensais des élèves en difficulté.

26:35 - J'ai appris que si on prend le temps d'observer, on est moins en réaction et plus dans le mode action, comme accompagnant ... plus je vais dans l'observation des faits, moins je vais réagir comme être humain ... On est souvent en mode réaction, nous-autres les enseignants, parce que pour nous ça peut sembler évident ... Si je suis bien focalisée sur les observations ... ça a modifié pis j'ai même parlé à mes élèves, j'ai fait le tri. J'ai fait le triangle pis je dis aux élèves : « mon but c'est de vous rendre autonome : la pointe du triangle. Pis là ici il y a : relation d'aide, c'est-à-dire je vous aide à faire des choses qu'un élève de votre âge est pas sensé être capable de faire facilement. L'arrêt d'agir : c'est que là, faut je t'arrête. » Mais j'ai dit : « Là je dois faire des aveux, moi souvent je réagis quand j'observe des choses qui sont pas adéquates pis je devrais être plus dans l'observation de ce que vous faites pour savoir si je dois faire un arrêt d'agir ou entrer en relation d'aide. Pis c'est de ma faute, je suis réactive et pour ça je vais me donner du temps pour observer. » Pis y ont trouvé ça spécial, y m'ont regardé en voulant dire « mon doux c'est rare qu'une enseignante nous fait des aveux. »

29:35 - L'acte d'enseigner, pour moi enseigner veux dire accompagner, accompagner dignement, clairement, de façon stimulante et sécurisante, c'est peut-être plus en agissant et non pas en réagissant.

30:35 - Avoir la mèche courte / la mèche longue, se donner du temps ... pis t'as le temps de couper la mèche, de « ben voyons donc, qu'est-cé je fais là ? » plutôt qu'avoir la mèche courte pis réagir ... pis c'est une mèche avec une bombe au bout ... mais si je sais que je suis capable d'observer que je suis en mode réaction ... c'est quand même pas pire de se dire « ben wô, t'es en mode réaction pis coupe la mèche, pis atterris pis agis plutôt que réagir. » ... c'est moi que j'observe plus depuis ce temps-là. J'accompagne différemment mes élèves ... mais j'm'observe plus : « est-ce que je suis en action ou en réaction ? » ... J'apprends à observer les choses au lieu de tout le temps focaliser sur comment je me sens.



2.5. Entretien avec MI

Les deux entretiens qui suivent marquent un changement très important. Il s'agit des entretiens de deux de mes élèves. Spontanément, j'ai été poussé à transcrire de manière plus élaborée leurs propos, plutôt que de réagir à de courts extraits sortis de leur contexte dans une herméneutique acousmatique. Je suis envahi d'une grande pudeur face à ce texte. Je me suis assez plaint du fait que je ne connais pas mes élèves, je ne veux pas escamoter ce qui me semble un moment important de ma recherche, ce moment de rencontre avec mes élèves. Moment de découverte de ce qu'ils font et ce qu'ils pensent. Je suis très touché de leur témoignage. Je tenais à laisser vivre cette rencontre d'abord et avant tout.

Après quelques semaines, une autre exigence apparaît. Je me dois de leur répondre, de réagir à leur propos, d'aller moi aussi à leur rencontre, de continuer à aller à ma rencontre au travers de leurs mots.

J'ai été contente qu'il me demande ça ... parce que Yves j'aime ça être dans sa classe.

25" - 34"

On a beau dire qu'on peut pas être aimé de tous nos élèves, qu'on ne peut pas tous les aimer. Bien sûr, ce n'est pas écrit dans notre description de tâche, d'aimer les élèves ou de s'en faire aimer. Mais que peut-il y avoir de pire, de plus pervers, qu'une éducation sans amour ? Pervers, parce que l'élève apprend alors qu'on peut faire les choses les plus importantes, comme grandir, connaître et apprendre, sans amour. Il apprend aussi qu'il n'est pas aimable pour l'adulte qui doit l'éduquer et en prendre soin. Tout cela est vrai. L'école est bien un de ces lieux où l'enfant apprend que l'amour n'est pas inconditionnel. Mais la perversion vient surtout du fait que cet apprentissage ne soit jamais fait ouvertement, comme si personne n'avait de pouvoir là dessus. Mais ne peut-on pas faire une place à cette réalité. On répète sans cesse la futilité d'une vie sans amour mais quand prenons-nous des mesures conséquentes à cela en tant que pédagogues ? Quelle est ma responsabilité en tant que pédagogue si je ne sens pas que j'aime un ou des élèves ?

2.5.1. Éducation

Apprendre à quelqu'un à aimer, ça c'est la plus grande éducation ... faut que tu lui montres comment aimer ... il faut aussi que l'enfant soit en sécurité avec toi, ça c'est très important. Il faut qu'au début tu mets des relations, parce qu'au début, l'éducation, c'est juste de lui apprendre les choses les plus importantes dans la vie. Après, ça va commencer, l'école et pis toute ça ... le plus qui se fait de l'éducation, pour moi, c'est à la maison, mais aussi un petit peu à l'école parce que nous apprend les maths et pis toute ça mais le plus important qui se passe c'est à la maison ... lui apprendre toutes les choses les plus importantes dans la vie ,, se sentir en sécurité, savoir comment être indépendant, savoir contrôler ses choses, pas être toujours timide ... avoir pas de problème dans la vie, ça se peut pas mais ...

1:45 - 3:06

Je suis donc face à deux possibilités. Soit l'enfant se sent aimé et en sécurité à la maison, et alors je peux être conscient que ce que j'ai à lui enseigner ne sera jamais plus important que cela, soit ce n'est pas le cas, et alors je peux être conscient que ce que j'ai à lui enseigner ne peut faire aucun sens pour lui, sauf s'il trouve au travers de cela l'amour et la sécurité qui lui manquent. Dans le second cas, je n'ai aucune garantie que je peux lui apporter ce qui lui manque. Dans le premier, je n'ai aucune garantie que mon enseignement fera du sens pour l'élève non plus.

Dans le cas d'un élève insécure, il y a en plus de fortes chances pour qu'il perçoive l'école comme un lieu insécurisant. Cette insécurité risque donc de faire obstacle à sa capacité à réussir à l'école, c'est-à-dire à répondre à ce qu'on attend de lui, tant face à l'institution qu'à ses pairs. Si l'enseignant est conscient de cela, peut-il alors différencier sa façon de faire pour répondre aux besoins de cet enfant ? Bien sûr. Sauf qu'il n'est pas qualifié pour une telle tâche, pas plus qu'il n'en est mandaté. Donc, dans le meilleur des cas, c'est-à-dire s'il a une vision juste et profonde de la situation, il pourra tenter de minimiser cet impact, sans espoir d'arriver à vraiment aider cet enfant. J'ai vu des enseignantes fondre en larmes à force d'essayer sans espoir. J'en ai vu bien plus, y compris moi-même, choisir plutôt de se protéger de ce désespoir. Voilà bien où nous mène une éducation sans amour.

2.5.2. Éducation en musique

Beaucoup, surtout avec Yves ... quand j'ai connu Yves j'ai trouvé ça le fun parce que je pouvais m'exprimer comme que je voulais, sans que un prof me donne une fiche ou exemple, comme ça, je veux dire, écoutez, parfois ça arrive que je suis pas de bonne humeur, que je lui parle bête, mais tsé, la seule chose qu'il restait à faire c'est il rit, tsé, pis ça marche. Mais je trouve que Yves il nous montre à être patient pis il nous montre aussi à comment interagir, il nous montre pas les notes, il nous les apprend ... parce que nous d'habitude les profs de musique, c'est le seul qui fait ça, nous les profs de musique que j'ai eus, d'habitude, il nous montrent les notes, ils nous montraient juste pis c'est « fais ci, fais ça » parce que Yves quand on a de la misère il vient, il vient nous montrer comment le faire correctement, pis il s'attarde à tout le monde pis il donne pas les notes en conséquence de comment on a joué mais en conséquence de comment on est ... comme par exemple, si on fait de la flûte, si moi je suis bonne beaucoup, il va s'attendre à plus de moi, ça mettons je suis pas bonne,

j'ai beaucoup de misère en flûte, ben il va s'attendre à avoir sûrement mettons un B ou un affaire de même ... Yves qu'est-ce qui est le fun, c'est, tu y parles pis y comprend. C'est le seul prof qui est attentif à ce qu'on dit ... pas rien qu'à moi, à toutes les élèves ... il dit quand qu'y est pas d'accord mais il a une autre solution à la place. Parfois il y en a d'autres qui disent qu'ils sont pas d'accords mais ils ont pas d'autre solution. Yves a toujours une solution.

3:30 - 6:03

Être patient ? Ça me surprend, mais c'est vrai qu'il y a une tension dans le fait de laisser s'exprimer les élèves. Les élèves vont se plaindre qu'ils sont tannés de parler, qu'ils veulent passer à l'action, puis je me retrouve ensuite à avoir assez de mains levées pour y passer le cours au complet. Et puis ouvrir un espace de parole est aussi quelque chose qui s'apprend. Si, pour moi, prendre le temps d'écouter un élève énervé est un signe de respect, j'ai dû me rendre à l'évidence que ça peut aussi être vu comme une ouverture au manque de respect, à la possibilité de me parler sur n'importe quel ton. C'est pourquoi c'est important de proposer des solutions au groupe. En ouvrant un espace de parole, on ouvre grand la porte à la critique. Alors la seule critique que j'accepte est celle qui s'accompagne d'une solution. Et la seule manière que je connais pour enseigner une telle chose, c'est de la pratiquer. Ne jamais demander ce dont je ne suis pas capable, ne jamais croire que je suis capable de faire ce que je ne fais pas. C'est drôle quand j'y pense, je suis un des seuls enseignants à toujours lever la main pour parler lors des réunions. Et puis mon manque de patience, ça c'est un des signes qui m'alertent et me disent « Yves, là t'es où ? Tu fais quoi ? »

Montrer ou apprendre ? Montrer, c'est objectif et impersonnel. C'est ça qui est ça. On doit y faire face. Apprendre, c'est entrer en relation avec. C'est faire un bout de chemin avec soi-même. C'est pour ça que je m'attarde. C'est ça que j'évalue.

C'est assez gênant

6:45

Ça m'arrive parfois de laisser le choix à l'élève. Je suis pas obligé de tout savoir. Sauf que parfois je dis aussi « Écoute, tu me dis que c'est tes affaires, que ça me regarde pas et c'est

correct pour moi. Mais là, si ça déborde, si ça dérange le cours, ça devient mes affaires aussi. Alors si tu veux que ça reste tes affaires, tu t'organises pour que ça ne devienne pas les miennes. »

Pis moi, l'improvisation je suis capable. Mais avec des groupes là, quand je suis avec mes amis pis toute ça, ben ça me stresse parce que j'ai toujours peur que ça soit pas correct, pas assez, pis toute. Pis là moi je suis quand même assez difficile pour ça parce que moi, la musique, c'est ce qui compte le plus pour moi. Pis, qu'est-ce qui s'avait passé, c'est que j'étais pas capable parce que tout le monde parlait en même temps pis c'était tout mélangé et puis je me comprenais plus. J'ai pogné les nerfs, j'ai mauvaise patience, je me suis en allée, je me suis assises par terre pis j'ai attendu. Là, Yves il est venu me voir, pis c'est que là il m'a demandé qu'est-ce qui se passait. Là je lui ai expliqué qu'est-ce qui se passait, qu'est-ce qui marchait pas. Pis, il m'a mis dans le corridor, il est venu pis il m'a parlé. Il m'a dit que peu importe, quand t'enlève une qualité t'enlève le défaut. Quand t'enlève le défaut, t'enlève la qualité aussi. Pis ça, ça là c'est la chose que je vais me rappeler toute ma vie parce que ça m'a appris que peu importe, si t'es pas parfait c'est pas grave, t'as essayé de faire de ton mieux. Que si tu peux enlever ton défaut, ça va enlever ta qualité. Mois j'ai mauvaise patience, mon mauvais côté c'est que j'ai mauvaise patience, mon bon c'est que je suis capable de dire ce que je pense, que je suis pas gênée.

7:09 - 8:29

Ce qui se passe ici, c'est que je lui dit quelque chose que j'ai appris pour moi. Je suis quelqu'un qui vit très mal le fait de ne pas être parfait. La compréhension que le défaut et la qualité sont les facettes d'une seule et même chose a été d'un grand réconfort. Mais de dire cela, de l'expliquer n'est pas suffisant. De le dire à quelqu'un au moment où cette personne en a besoin, c'est ce qui en fait la force. En voyant MI, j'ai d'abord su que je devais la retirer du groupe pour créer un espace vide autour, fermer les entrées pour lui permettre de se retrouver et avoir un espace pour laisser sortir le trop-plein. Ensuite, comme son discours était jugeant à son égard, j'ai reconnu ma propre capacité à me juger. Je lui ai donc partagé ma propre réponse.

Ce retour sur ces événements m'amènent à revenir sur ma position aussi. Il y a bel et bien un espoir de pouvoir aider vraiment ces jeunes. De leur donner des outils pour la vie.

Il m'a dit que « il faut pas que tu te demandes toujours la perfection parce que tu peux pas » pis que « peu importe ce que tu vas faire, faut toujours qu'on soit fier de ce qu'on fait, c'est très important » ... Je me suis sentie mieux pis je me suis dit qu'il avait raison pis ça, je pense que je l'aurais pas appris, je l'aurais peut-être appris par mes parents, mais pas de la même façon ... J'ai senti que Yves y sentais ce que qui marchait pas pis qu'il savait que j'avais pas besoin beaucoup de parler, qu'il savait ce qui faisait pas mon affaire pis je me suis sentie vraiment qu'il m'écoutait ... lui il me connaît quand même assez, ça fait 2 ans que je l'ai pis quand je dis qu'il me comprend, c'est que ... il sait ce que je, comment je suis, comment je le suis pis toute ... comment il l'a dit, ça paraissait qu'il y avait vraiment de la vérité dans toute ça ... il m'a dit que « peu importe ce que tu vas faire, peut-être que pour toi c'est pas la perfection, mais ça va être le mieux que tu peux avoir fait pis c'est important d'accepter, d'être fière de ce que t'as fait, si tu t'es forcée, si t'as montré ce que t'étais, pis ça, c'est le plus important » ... Moi, j'ai rien dit, ça m'a tellement surpris quand il m'a dit ça ... j'ai juste souri, j'ai dit OK pis je me suis en allée ... pour refaire mes improvisations. Ça a bien été, là je me sentais plus qu'on s'amusait, pas qu'on se préparait, c'était plus le fun ...

9:12 - 11:45

Le sentiment d'éduquer, le sentiment d'être éduqué. On touche à une vérité plus forte que les mots. On sait que c'est vrai parce qu'on se reconnaît dans l'autre, on se reconnaît par l'autre et on se sent reconnu par l'autre. Alors on est nécessairement en contact avec plus grand que soi et c'est ce qui donne à l'événement de la rencontre sa vérité.

J'ai senti qu'il s'est rendu compte que parfois j'en demandais trop pour moi-même, pour les autres autour de moi pis que ça se voyait que j'aimais ça euh quand ça paraissait bien pis Yves il sait que pour moi la musique c'est très important pis ça euh c'est beaucoup pis quand il m'a dit ça ça m'a fait du bien parce que il connaissait au moins un petit peu de moi. Parce que à chaque fois à chaque année qu'on a un nouveau prof, le prof nous donne un petit peu de lui sur nous. Ça c'était comme important pour moi.

12:11 - 12:47

J'ai tout de suite compris quand il me l'a dit, c'était clair pour moi.

13:00

Y' a une de mes meilleures amies, c'est ma meilleure amie ... elle m'avait appris qu'elle déménageait ... pis elle m'avait appris qu'elle déménageait à Montréal. Pis là, quand il fallait que je, qu'on continue à sourire, pis là j'étais plus

capable parce que ... tsé ... là, à chaque fois qu'on essayait de parler, la seule chose qui revenait c'est le déménagement d'Émilie. Pis là, une de nos autres amies qui était amie avec Émilie ... ils se rengueulaient encore une autre fois, tsé « t'avait pas d'affaire à déménager ... tu nous a lâchées » ... mais elle est super sensible ... toute était mélangé pis on se retrouvait plus ...

13:35 - 14:36

Comme qu'on dit, il faut que t'aïlles le ventre, première chose il faut que tu manges beaucoup. Après ça il faut qu'il y aies le coeur ... il faut pas enlever un élément de la chaîne, sinon, ça va la briser.

15:01 - 15:27

Là je sentais, je parlais à mes amies, pis toute, pis là je leur ai dit que ça avait pas de sens « arrêtez de parler de ça pis essayer de suivre des bons souvenirs, de faire encore des bons souvenirs ... ça sert à rien de continuer à en parler, elle est pas encore partie, faudrait qu'on en profite à la place de s'engueuler » pis là y ont arrêté pis là ça a commencé. Là on s'est mis d'accord ...

16:09 - 16:32

Je sentais vraiment qu'il m'avait écouté, qu'il m'avait montré c'était quoi, que la perfection ça n'existait pas, que j'essayais de m'en demander beaucoup ... de réussir toujours à satisfaire les autres sauf moi ... parfois je me sacrifie, je me pile sur la tête pour une autre personne ... ça servait plus à rien de se piler dessus.

17:17 - 17:47

Il me semble que la chose la plus difficile pour moi, comme pédagogue, est de faire la distinction entre l'intolérance et le respect de moi-même. Je suis constamment interpellé par des choses qui me dérangent, qui me heurtent. Prenons le cas d'un élève qui perturbe le cours de manière chronique. J'explose. Je vois que cet élève a besoin d'aide, qu'il cherche à répondre à un besoin mais d'une manière qui évite ce besoin probablement inconscient, ou alors innommable. Mais ses gestes sont aussi un manque de respect à mon égard, à l'égard des autres élèves, à l'égard du travail. Et puis je peux tenter de travailler avec cet élève sur ce qui lui fait problème, mais mon temps est restreint et mon mandat est tordu et mon rôle est ambigu. Alors je peux appliquer des règles de vie, mais qui me semblent souvent participer au problème plus que de le résoudre. Mais tout ce temps, je vis la situation

comme un respect que je ne me donne pas, ce qui m'amène à être intolérant et à gérer plutôt qu'éduquer. J'explose, je me fragmente. Tous ces petits morceaux de moi sont répandus dans la classe.

L'autorité ne m'a jamais donné quoi que ce soit de bénéfique lorsque j'étais en difficulté. L'autorité n'est bénéfique que pour ceux qui réussissent et qui se conforment. Et je suis en position d'autorité. J'ai horreur de jouer ce rôle duquel il ne sort jamais rien de bon. Si je prends le temps, honnêtement, de réfléchir à ce que je connais du monde, jamais rien n'est sorti de bon de l'autorité. Et même si on me trouvait quelques exemples que je m'efforcerais d'occulter, ceux-ci pourraient-ils rivaliser avec les millénaires de guerre et d'esclavage qui compose notre histoire ? Et quelles positions incarnent mieux l'autoritarisme que l'armée et l'esclavage ? Mais les enfants ne souffrent-ils pas du manque d'autorité, de limites floues, de cadres mous, de valeurs incertaines ? Manifestement. Mais ces choses ne s'inventent pas, sinon ce ne sont encore que d'autres mensonges à la coquille creuse, comme le gouvernement prône des valeurs et une autorité auxquelles plus personne ne croit. Les enfants ne sont pas plus fous. S'ils rejettent en masse notre autorité, c'est sans doute parce qu'ils n'y croient plus eux non plus.

C'est pour ça que je mine constamment mon autorité. Je souhaite montrer des chemins différents. J'ai de la difficulté à accepter qu'on accepte mon autorité sans difficulté. On entend chaque jour dire que le monde se meurt, qu'il est en danger. Alors n'y aurait-il pas de la place pour de nouveaux paradigmes ? Ça me ramène cette phrase de Philippe Meirieu :

[...] il convient tant aujourd'hui de mettre fin à un malentendu : la non-directivité, ça n'a jamais vraiment existé... c'est, comme le dit si bien Daniel Hameline, « *un lieu dont tout le monde revient sans jamais y être allé* ». Et la « *pédagogie de la maîtrise* », personne ne l'a jamais pratiquée, pas plus que l'évaluation formative ou formatrice, pas plus que la pédagogie différenciée !

Meirieu, 1995, p. 110

Ça en dit long sur nos manières de concevoir la pédagogie. Ce qui est dit ici, c'est que nous avons des idées d'une pédagogie non-directive. Plusieurs enseignants ont été charmés

ou stimulés par cette idée. D'autres l'ont peut-être accepté de plus ou moins bon gré. Mais toujours est-il qu'on s'est tous rendu compte rapidement que cette idée est impraticable. Alors on part à la recherche d'autres idées, peut-être moins impraticables ou peut-être seulement plus à la mode. Mais ne nous vient-il pas à l'idée que ce ne sont, justement, que des idées que nous nous faisons. Pour ma part, je dirais que je pratique depuis 10 ans la pédagogie non-directive. Je ne sais pas encore ce que c'est. Ma pratique change d'année en année. J'ose aussi croire qu'elle se raffine. On oublie vite que dans le terme « pratique », il y a le terme « pratique ». Un musicien qui pratique depuis 10 ans n'est, après tout, rien d'autre qu'un sympathique débutant.

Mais je sais aussi pourquoi c'est la non-directivité qui m'interpelle. Au début, c'était une manière de faire vivre le processus de création, celui-ci s'accommodant assez mal de la directivité. En approfondissant, c'est aussi une manière pour moi de travailler mon rapport à l'autorité et au pouvoir. Et on pourrait sans doute me demander pourquoi je choisis une approche désuète qui a le même défaut que moi. Parce qu'une autre méthode me permettrait peut-être, justement, d'ignorer ce défaut et de polluer ainsi ma pédagogie.

Apprendre à m'occuper de moi mais sans me regarder le nombril ... appris à m'accepter ... à être fière de moi, à m'aimer comme que j'étais ... c'est important d'apprendre les maths pis toute ça pour faire un travail dans la vie mais avant de travailler dans la vie faut peut-être qu'on apprenne c'est quoi la vie.

18:33 - 19:18

J'ai été contente qu'on voit que Yves était vraiment parce qu'il comprend les élèves, il comprend les enfants. C'est fait pour être un prof, pour montrer qu'il est.

19:37 - 19:49

Ouch ! La dernière année a été pour moi une de remise en question. J'ai débuté ce doctorat avec une intention de réfléchir sur ma pratique, de la transformer, de mieux la comprendre. Puis, les savoirs que je développe depuis m'amènent plutôt à quitter cette pratique, ou, du moins, la renouveler radicalement, au point de ne plus enseigner la musique au primaire. Ça fait plaisir à entendre, mais c'est dur aussi parce que il y a quelque chose de l'ordre de

l'identité qui est en jeu lorsqu'on pense à délaissier l'enseignement. Ça s'est vécu comme une suite de deuils. Et puis là, c'est un appel qui me retient, qui me dit « Hey ! T'as pas terminé ! » Même que je me suis mis à me demander si le doctorat, fût-il en analyse de ma pratique, n'est pas un obstacle à ma pratique. Cette distanciation constante, depuis des années, est-ce réellement souhaitable ? Ou bien n'est-ce pas seulement mon conflit perpétuel avec le système d'éducation ?

D'une manière ou d'une autre, le doctorat m'a amené dans une posture de formation continue et m'a ainsi amené à développer une approche andragogique. Je ne peux pas faire semblant que je ne l'ai pas. Il me reste à voir dans quel contexte je pourrai aller de l'avant dans ce sens.

B : Ça m'apporte quelque chose moi-aussi comme ça. Moi-aussi je suis en train de m'éduquer dans quelque chose.

21:26 - 21:31

Je pense qu'au primaire c'est là qu'on apprend le plus. Les profs ont plus de temps à nous apprendre tandis que le secondaire c'est « vite vite vite » ... j'ai été voir des cours, on s'est promené, pis je voyais que il y avait des personnes qui avaient de la misère, ça se voyait tout de suite. Pis le prof il portait pas attention pis ça m'a dérangé un petit peu.

22:33 - 23:11

Voilà ! C'est ça que je trouve le plus difficile. Toujours manquer de temps. Une heure à la fois par groupe de 25. En même temps, j'ai la possibilité de travailler ainsi plusieurs années avec les élèves, mais le rythme conditionne aussi beaucoup le type de travail possible. Et c'est bien à ce niveau que tout ce qui me semble vraiment important m'échappe vraiment.

2.6. Entretien avec MG

2.6.1.1.1. L'éducation

Pour moi, ça veut dire apprendre, quelqu'un qui t'aide à apprendre.

1:23

L'éducation, c'est d'abord apprendre. Peu importe la situation, seul ou avec d'autres, c'est une affaire personnelle. Ensuite, c'est l'aide des personnes autour.

2.6.2. Yves le sait

... c'est parce que j'ai pas envie de le dire ... mais Yves le sait.

4:43

Ça me fait drôle d'entendre ça. Moi je me débats à dire que je ne sais pas, et lui dit que je sais, avec une évidence. Et moi aussi je fais ça. Je me dis, ça il le sait. Mais qu'est-ce que je sais exactement, quand je sais ? Et que l'élève sait-il réellement. Il me semble que c'est là que tout se joue en pédagogie. J'ai montré à déchiffrer les notes, mais je ne sais pas encore ce que les élèves savent, individuellement. Ou bien il me semble que cet élève sait qu'il doit lever la main pour parler. Mais qu'il le fasse ou non, que sait-il ? Sait-il que s'il le fait, ça lui donne du pouvoir ? Sait-il que s'il ne le fait pas ça lui donne du pouvoir ? Et sait-il qu'il le sait ? Comment savoir ? Et comment éduquer si je ne le sais pas ?

2.6.3. C'était vraiment très important (6:05)

Là je vois bien Yves ça fait que je vois bien ses doigts, j'écoute bien les sons. Même si des fois ça m'arrive, il faut pas trop je m'énerve, il faut bien que je me concentre, même quand c'est pas très important ... pour que j'apprenne mieux.

6:42 - 6:56

Mais des fois il nous le demande lui-même, il le demande quand c'est vraiment très important, ça arrive là, oui, il demande de suivre les doigtés, même de juste faire les doigtés pis faire les sons dans notre bouche.

7:56 - 8:04

Je trouve ça vraiment fantastique de voir comment cet élève hiérarchise tous ses apprentissages. Il me semble qu'il y a là un filon incroyable. Que savons-nous vraiment, comme enseignants, de ce qui peut se passer pour les enseignés. Et qu'est-ce qui est ou n'est pas important dans ces cas précis ? Je le sais pour moi, c'est l'écoute attentive. Mais pour

eux ?

2.6.4. Aide

Souvent, quelque fois on fait ça pis ... même assez souvent ... qu'on euh qu'on le fait dans notre tête parce que ... c'est c'est vraiment utile d'avoir une aide, quelque chose pour t'aider, tsé, proche.

8:16 - 8:29

C'est en même temps Yves pis nous parce que c'est notre tête qui fait les sons dans notre tête, pis c'est les doigts, c'est qu'en même temps, c'est comme trois choses en même temps, c'est la tête, les mains pis Yves.

8:54 - 9:04

L'aide proche, ce sont les repères que l'on peut avoir à l'intérieur de soi, dans sa tête, dont on est conscient. Voilà une des plus belles synthèses de l'apprentissage que j'ai entendues : il y a quelqu'un qui me montre quelque chose de nouveau, ma tête le reçoit et le décode, le mémorise. En même temps, je suis conscient de ce que je fais, je dois valider aussi ce que j'apprends à faire.

Au début c'est pas vraiment Yves qui nous aidait, parce que ... y'était là pour nous aider mais, puisque que y'avait la danse puis nous-autres, nous on était comme dans les vestiaires du gymnase en train de faire de la flûte ... ça fait que Yves, quelques fois, on pouvait lui demander de l'aide ou, euh, si on avait un problème, y'avait quelque chose là, ben là fallait plutôt compter sur nos amis, pis les personnes qu'il y a autour de nous.

13:25 - 13:46

Yves y'était comme dans les deux, mais Yves il faisait pas de danse, il faisait juste venir s'il y avait un problème. Il les avait pas trop trop parce que c'était plutôt une affaire, c'était eux qui devaient décider c'était quoi.

14:33 - 14:45

Là je me reconnais. Le médium de l'apprentissage doit être un projet qui ne me concerne pas. Les élèves doivent décider de leur projet et doivent s'organiser entre eux pour y arriver. Idéalement, je me couche dans un coin et je dors. Il n'y a que ma présence qui fournit le cadre et la sécurité minimums. Dans les faits, je cours tout le temps, je suis sans cesse

sollicitude, mais je ne prends pas la responsabilité d'un projet, je ne tranche pas, je n'oblige pas. Je propose des pistes, je dis ce que je vois, je partage mon expérience, je retourne les élèves à leurs capacités et à leur volonté.

2.6.5. Un point de base

C'est plus compliqué parce que ça c'est un recopiage ... la flûte c'est des doigtés à retenir. Si tu sais pas tes doigtés, tu sais pas recopier la musique, tu peux rien faire ... j'ai dû, euh, j'ai dû chercher les notes. C'est comme passe une page, regarde ici, retenir les notes, revenir à l'autre page ... c'est déjà quelque chose qui faut bien être éduqué pour savoir, déjà ses notes, c'est déjà un point de base, d'éducation. Après ça, deux autres points de base c'est de savoir ses notes pis c'est faire le recopiage, les deux vont ensemble là.

16:32 - 17:27

2.6.6. Se concentrer

Pour me concentrer, moi je je fixe pas Yves parce que je c'est c'est un peu menaçant là (petit rire) ouin, ça c'était pas très gentil, je regarde juste la flûte de Yves, je fixe juste sa flûte. Je me concentre juste sur la flûte pis sur la mienne ... je regarde mes doigtés, qu'est-ce que je fais, dans ma tête je pense aux sons qu'Yves fait, je les répète, je les répète, les sons ... ben, la première fois qu'on l'écoute tranquillement, souvent il la recommence une ou deux fois ça fait que s'il la fait juste une fois, j'écoute les sons pis je fais rien au début mais la deuxième fois je sais c'est quoi les notes ça fait que je peux les refaire ... [la première fois] c'est pour l'écouter dans ma tête, la deuxième fois c'est les doigtés ... parce que ça reste dans la tête ... C'est la tête, après ça c'est les mains ... mais la tête a reste encore parce qu'il faut toujours que ça se répète, tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps. Parce que si ça s'arrête, c'est parce qu'il pourrait y avoir une fausse note ou bien tu te rappelles plus de qu'est-ce que tu fais, t'essaies de t'en rappeler mais tu penses comme à d'autre chose ... c'est comme si euh je m'énerve ou je fais quelque chose de même, je fais quelque chose qui a pas rapport à la musique ... c'est comme si je me déconcentre d'un coup ... ça me déconcentre complètement, je sais pu trop où, ça me prend un petit peu de temps pour me reprendre ... mais souvent je me remarque ... le monde joue, ça fait qu'on recommence souvent la pièce, nous-autres. Fait que Yves il dit « la première fois, si tu sais pas les notes, arrête-toi » ça fait que moi je fais rien. Là j'attends, j'écoute, pis là je l'ai encore dans la tête, je recommence ... Même si je perds le fil pis j'arrête de souffler, ça dérange pas à Yves. Si je suis parti pour faire une fausse note pis que je basse ma flûte comme ça c'est pour dire que je suis plus le fil, Yves ça lui dérange pas, il va attendre que je recommence ... c'est rare que ça lui dérange parce que c'est lui-

même qui dit « si tu suis pas le fil, t'arrête » ... dans un spectacle il dit que « si t'es rendu à faire une fausse note, c'est pas grave si tu fais à semblant de souffler, si tu peux rien faire c'est pas grave » il dit « l'important c'est que t'aies l'air de souffler. »

18:47 - 22:10

Ce qui est important, c'est que ça soit pas grave ! Le droit à l'erreur est la seule condition incontournable pour apprendre. Et à force d'évaluations, on le détruit. Les élèves ont peur de se tromper ! Ils pleurent parce qu'ils ne réussissent pas leur morceau de flûte et ils ne le réussissent pas parce qu'ils ont peur. Tabarnac ! Des fois j'ai le goût de crier : crissez-leur la paix à ces enfants. Tous les enfants adorent apprendre. Tous sans exception. Jusqu'à ce qu'ils arrivent à l'école. Le seul apprentissage que chacun fait à l'école sans exception, c'est qu'apprendre, ce n'est pas merveilleux. Je leur dit souvent à mes élèves : « On s'en fout que vous soyez capable ou pas de jouer de la flûte. C'est pas important. Si vous avez le goût d'en jouer, vous allez être capable. Apprendre à écouter, attentivement, ça par contre ça vaut de l'or. Ça ça va vous être utile dans la vie. »

La première fois que tu fais de la musique, ça marche pas comme ça, faut que tu demandes à Yves que t'as un problème, sinon, parce que tu pourras pas rembarquer.

23:22 - 23:31

2.6.7. On s'est suivis

À la fin ça allait vraiment vite ... c'est pour ça que moi j'ai arrêté, j'étais plus capable ... même si je faisais à semblant de souffler, c'est parce que je voulais pas rien faire, je voulais faire quelque chose ... j'ai décidé de faire de la danse pis mon ami il m'a suivi, parce que lui-aussi il avait de la misère, pis il était tanné de voir l'affaire des conflits ... alors on s'est tous les deux suivis.

24:22 - 24:42

En bout de ligne, le plus important, c'est la flûte ou l'amitié ? La danse ou la solidarité ? Ce qui est important, c'est que l'un mène à l'autre. Il y a un genre de grosse chicane depuis toujours en éducation : doit-on favoriser les savoirs ou les individus ? Et les didacticiens méprisent les humanistes et vice versa. Ce qui est important, c'est que l'un mène à l'autre.

2.6.8. Arrêt

Souvent, quand il le fait, c'est qu'il prend son triangle pis qu'il va dire « silence » ... C'est parce que c'est nous autres qui a trouvé un moyen ... On s'arrête. Bon, ben quand on est rendu là, là il dit des affaires qui marchent pas, c'est comme si ça fait pleins de fois qu'on fait ça pis là ça va super bien, c'est comme trois couplets qu'on voit que ça va super bien pis là ça se met à aller mal ... là il va le faire parce que là il se dit « Wô là ! C'est quoi vous avez fait ? » pour savoir qu'est-ce qui s'est passé.

26:00 - 26:41

On a juste fait deux cours avec Yves, je pense, avec la chanson dégénération, parce qu'après ça, on s'aidait tout seul, pis Yves venait nous voir pour nous aider ... il venait juste nous dire comment ça va. Si on faisait encore de la flûte pis qu'on avait pas fini, il attendait. Il faisait pas comme quand on était en classe parce que comme en classe, ça doit être direct, faut comme savoir juste la base, en classe c'est la base, pis d'autres endroits, souvent, c'est pour être avancé.

28:15 - 28:43

Rendu à un moment je me suis dit « Même si il m'éduque, je réussirai pas »

29:03

Ça me fait de la peine d'entendre ça. Et aussi quelque chose de l'ordre de l'éducateur a échoué. C'est une des parties les plus difficiles ça. De voir un élève prendre une direction quand on sait qu'il n'arrivera pas au bout, compte tenu du temps ou de la difficulté. Parce que si un élève a choisi cette direction, c'est que ça l'interpelle, qu'il est motivé. Je sais que même s'il n'y a pas le résultat final, il va y avoir eu de bons apprentissages. Mais la déception et le sentiment d'échec sont aussi au rendez-vous. Mais j'aime souvent mieux laisser l'élève s'en rendre compte que lui dire qu'il est pas capable. Je vais lui dire par contre que c'est difficile, qu'il va devoir travailler dur, qu'il a d'autres options moins exigeantes. Parfois, C'est facile.

Dans le cas de MG, je ressentais la situation comme délicate, fragile même. Il aime ça et travaille bien mais a des difficultés au niveau de la motricité fines qui sont difficiles à surmonter. Alors il a tendance à se voir au niveau de son intérêt et de son travail, même s'il

arrive souvent qu'il ne peut plus suivre. Pour moi, ce type de discours décalé me signale quelque chose de douloureux au niveau identitaire. Alors je ne vais pas y aller par des jugements. Je vais plutôt demeurer ouvert aux possibilités et reconnaître son travail. Finalement, il me semble que cet aveu final a quelque chose de bien assumé et de serein en ce sens qu'il n'est pas accompagné de justifications exagérées ou de jugements négatifs. C'est un constat et une décision cohérente que je crois redevables au fait qu'il ait partagé ces difficultés en travaillant avec un ami et qu'ils aient ainsi pu prendre une décision commune.

2.7. Entretien 1 avec MP

2.7.1.1.1. Ca part de quelque chose qui est intérieur (1:57)

Le sentiment d'éduquer a un point d'origine et une direction. Ça provient de l'intérieur et ça se dirige vers l'extérieur. Comme une intention. Comme un geste. Mais ça se dirige aussi vers l'intérieur. Comme une perception, comme une compréhension. Comme une appréhension du soi.

2.7.2. Je crois fermement ... qu'on l'a tous (2:57)

Le sentiment d'éduquer m'amène à me positionner dans un lieu où je suis en contact avec mes croyances fondamentales, mes convictions les plus personnelles. On parle en même temps de quelque chose d'universel, voir même de plutôt banal, de quotidien. Les chiens, les chats et les chevaux ont-ils le sentiment d'éduquer ?

2.7.3. Ce goût-là ... c'est plus que l'enseignement (4:33)

Le sentiment d'éduquer ne fait pas appel d'entrée de jeu à une expertise qui aurait été développée préalablement, mais à un goût, une impulsion, une motivation, voir même un besoin, qui nourrissent la volonté d'éduquer et le geste pédagogique. Ça déborde de la relation pédagogique professionnelle, ça s'inscrit dans un mouvement humain de transmission.

2.7.4. Primordial ... essentiel (5:24)

On revient à la nécessité du sentiment d'éduquer. La base commune. Alors, comment le nourrir ? Comment en prendre soin ? Peut-on faire autre chose avec que d'en prendre soin ? Comment peut-il nous nourrir ? Comment peut-il prendre soin de nous ? Comment peut-il nous aider, finalement, à nourrir et à prendre soin de l'autre ?

2.7.5. Intérieur / Extérieur (7:49)

Le sentiment d'éduquer n'est pas seulement un chemin de l'intérieur vers l'extérieur et un chemin de l'intérieur vers l'intérieur. C'est aussi une porte ouverte de l'extérieur vers l'intérieur. C'est une manière d'écouter l'extérieur de manière à être touché à l'intérieur, de manière même à être conscient de où et comment je suis touché à l'intérieur. Le chemin intérieur → intérieur est sans doute également impossible sans cette ouverture extérieur → intérieur.

2.7.6. Je peux amener quelque chose intérieur chez les jeunes (10:30)

Ce soin apporté à ce qui se passe à l'intérieur de moi, aux trajectoires possibles, me permet d'en faire un élément transmissible, du moins de façon consciente. La question du sens n'est pas très loin.

Je sens euh ... c'est vraiment pas descriptible mais je sens que ... je ch ... je sens comme un appel à être dans ce milieu-là, un sentiment à éduquer là, puis c'est pas nécessairement quelque chose qui peut se décrire dans des mots concrets, mais je sens que je peux apporter quelque chose à ces jeunes-là qui va au-delà de l'enseignement, quelque chose qui se passe d'intérieur à intérieur [...] Je pense que c'est une base importante [du sentiment d'éduquer]. Euh ... C'est beaucoup dans des du senti. [...] Il y a comme quelque chose que j'ai à l'intérieur de moi que je sens que je leurs transmets, demande-moi pas de te le décrire, c'est c'est c'est intérieur, c'est du senti, pis on sait très bien tous les deux que le senti est quelque chose qui est super important dans une relation entre un groupe pis un élève, euh, un groupe pis un enseignant. Si le senti passe pas, ça marche pas.

10:47 - 12:37

2.7.7. Rattaché à mes croyances (15:47)

Je suis quelqu'un qui a une vie spirituelle ... que j'entretiens ... je sens un appel intérieur de ces croyances-là ... c'est comme si cette voix-là, si tu veux, me disait « y'a un besoin, faut que tu sois là, t'as un rôle ».

15:47 - 16:21

Rattaché, tissé, unifié. Inséparable.

2.7.8. Très très banal (20:58)

Autant ces moments sont importants, autant il est important de ne pas s'enfermer dans leur importance, de les remarquer et de les laisser passer comme un oiseau ou une brise fraîche. De les apprécier sans en faire un cas. C'est là tout leur intérêt.

2.7.9. Ils savent très bien (23:53)

Je sais très bien qu'ils savent très bien !

2.7.10. Je suis attentif à moi-même (26:52)

La porte d'entrée.

2.7.11. Approbation (32:57 - 37:27)

A. Le p'tit gars il fait signe comme « oui »	
B. Oui ...	
A. ... pis je sens comme un p'tit euh ... dans la classe (fait un geste avec les bras en rond qui montent)	
B. dans la classe ...	
A. je sens comme ... comme un tsé, un ... c'est c'est vraiment très	
B. OK	

A. un dixième de seconde	
B. OK	
A. tsé ... comme une approbation, si tu veux	
B. OK, il y a quelque chose ici mais ça fait ça comme ça (reprise du geste)	
A. Oui, tu sens un mouvement	
B. Ok, un mouvement comme ça	
A. qui approuve, un peu	
B. Peux-tu rester avec c'te mouvement-là un peu ? Pour toi c'est quoi c'te mouvement-là ?	
A. ...	
B. Tu le nommerais comment c'te mouvement-là pour toi ?	
A. Euh, c'te moment-là c'est ...	
B. Reste avec, comme ça	
A. C't'une vague (le mouvement s'amplifie)	
B. Ok, y'a une vague	
A. C't'une vague, tout le monde est monte dans un haut, là (les bras restent en haut)	
B. OK	
A. Wfffooo (l'onomatopée accompagne le geste)	
B. Y'a une vague qui monte, pis toi tu sens ça	
A. Oui oui, comme un wfffooo	
B. Ok	
A. Tu sens que tout le monde est à la même place	
B. OK	
A. ... pis là ça fait comme (les bras redescendent) ... pis après ça ça redescend	

B. Ça redescend	
A. Pis tu sens comme une approbation, là (les bras s'ouvrent)	
B. OK	
A. L'approbation que ... « oui ! (retour des bras qui descendent) ... c'est ça ! » ...	
B. OK ...	
A. Bon, pis là, j'arrête là, pour l'instant	
B. OK ... Tu veux-tu rester avec cette vague-là, ici ? (quand elle est suspendue en haut)	
A. Oui	
B. OK, tu l'as bien ?	
A. Oui	
B. OK ... À ce moment-là, c'est quoi qui est important pour toi, quand cette vague-là elle monte ?	
A. ... Ben ce qui est important, moi, ce qui, ce qui me marque, c'est un espèce de comme de ... de consensus.	
B. OK, c't'un consensus.	
A. que je sens dans la classe.	
B. Ok, pis ça c'est important pour toi.	
A. Ben, important, c'est que c't'un consensus mais c'est aussi je te parlais de senti tantôt	
B. Oui oui oui	
A. je sens ... qu'y a comme une approbation générale de « oui c'est vrai ... »	
B. Y'a un « oui »	
A. ... mais en même temps c'est comme ... dans le senti	
B. mmm mmm	
A. dans ce que je sens à l'intérieur de moi ...	

B. Oui	
A. C'est ... c'est pas négatif une seconde là	
B. non	
A. c'est très positif	
B. OK	
A. ... c'est un peu comme quand on dit qu'un élève, s'cuse-moi j'ai mal au bras (re-descend les bras)	
B. Oui oui, c'est correct	
A. un élève, comme quand qu'on dit que tsé c'est bien de j'aime pas l'expression vais je vais l'utiliser quand même là	
B. mmm mmm	
A. la main de fer dans un gant de velours	
B. Oui ?	
A. L'encadrement qui est important pour un élève	
B. mmm mmm	
A. En même temps qu'il faut qu'il y ait une souplesse, là. Tsé, faut que ça soit bien encadré mais à quelque part il faut que tu saches où est-ce qu'elle est la souplesse, faut qu'il y ait une souplesse dans tout ça	
B. mmm mmm	
A. C'est pas évident à ...	
B. oui	
A. d'être habile là-dedans	
B. mmm mmm	
A. Pis ... c'est un peu comme ... tu sens que comme bon, t'as t'as réussi là, cet cet aspect là, tsé à dire « bon ben on va créer un climat qui est intéressant »	
B. mmm mmm	

A. ... un crr créer un climat qui qui a une certain souplesse	
B. mmm	
A. qui est agréable mais ... étant donné que je mets quand même un cadre dans cette classe-là qui ... des fois j'aime ... non je dirai pas que j'aime pas, mais qui, qui peut être contraignant, si on veut	
B. mmm mmm	
A. malgré tout ça, ça passe bien	
B. OK	
A. C'est correct comme ça	
B. OK	
A. Pis, c'est un peu comme les élèves qui disent « oui, y est là, c'te cadre-là mais on est bien dedans, tsé on on est pas mal à l'aise là-dedans, c'est correct comme ça. »	
B. mmm mmm, OK ... donc dans l'fond c't'un peu cette, c'te, le « oui » que tu reçois à ce moment-là, c't'un oui à ça.	
A. Oui, c'est ça.	
B. OK	
A. ... pis aussi c'est un oui qui dit ... l'affirmation est là, qui dit un peu aussi à ... à la fille en question « regarde » ... (petit rire) ... en termes plus directs ... « mêles-toi de tes affaires ... y'en a un qui s'occupe de ça. »	
B. mmm mmm	
A. pis c'est ... « t'as pas à ... t'as pas ... à entrer là-dedans » et pis moi aussi en même temps c'est un peu protéger la fille ... de dire « regarde, je m'en occupe pis j'me fierai pas ... sur une ... » pis souvent j'suis de même avec mes élèves, j'me, j'ai beaucoup de difficulté à me fier sur une accusation d'un autre élève	
B. mmm mmm	
A. pour porter un jugement	

2.7.12. Je trouvais que c'était bon ni pour l'élève qui accusait, ni pour ma crédibilité
(38:15)

Nos décisions n'en reviennent-elles pas toutes à une décision par rapport à un jugement sur ce qui est bien pour l'élève et pour moi ?

2.7.13. Une partie d'analyse

Ah ! Quand que ça monte, je te dirais, ça monte un peu cérébral (les mains montent au niveau de la tête, accotées sur les tempes), ça monte un peu ici, comme quand je te parlais du consensus là, ça vient un peu, il y a une partie d'esprit là-dedans. Il y a une partie d'analyse wfoo wfoo wfoo wfoo wfoo wfoo (avec les mains qui font des mouvements synchronisés avec les onomatopées, comme si il scannait rapidement la classe) ... pis après quand ça wffffoo (les mains font la vague qui descend) c'est comme si ça passait de l'esprit au senti wffffoo (termine le geste avec les mains) : c'est correct là.

43:07 - 43:45

2.7.14. Dix antennes pour un haut-parleur (48:26)

Donc, enseigner, c'est d'abord et avant tout apprendre à recevoir, pour donner ce qui est juste, ce qui est ajusté.

2.8. Entretien 2 avec MP

Ça a pas été un effet long ... mais pendant, je te dirais, la semaine qui a suivi ... je prenais plus conscience comment je me sentais ... quand j'étais sur le terrain ... Pis en s'atténuant ... Je le sentais beaucoup au début, j'étais plus conscient de ça, pis étant donné que ... c'était pas quelque chose qui était nourri ... tranquillement, ça s'atténuait pis ça a disparu. Ben je dirais pas au point de disparaître mais euh, c'était moins conscient. Des fois j'y repensais, je me disais, je repensais au cours que j'avais fait pis là je me disais : « Oups ! » J'avais moins conscience sur le fait. Tandis que après t'avoir rencontré, j'avais vraiment une conscience sur le champ, en étant dans l'action. J'avais beaucoup une conscience sur ... mes réactions ... J'ai toujours eu ça, c'est pas quelque chose de nouveau, mais ce que j'avais, comme de conscient, c'était que je me disais : « Oup ! Il me semble que je suis moins groundé avec moi-même que après l'entrevue » que là j'étais vraiment groundé sur ce que je sentais.

0:34 - 2:33

C'est la première fois que je développais une aussi bonne conscience ... plus pas les symptômes de conscience physique ... souvent quand je suis en classe ... je vais plus considérer que je suis groundé avec moi-même quand je vais être au fait de comment ça se passe physiquement en dedans de moi, comment je me sens ... C'est une conscience de comment je réagis, présentement, physiquement ... À ce moment là, je suis plus capable de, si je suis au fait de comment je suis physiquement ... si pendant j'enseigne il y a une situation qui crée un peu de stress, pis qui crée des tensions, pis que je suis conscient de où est-ce que ça rebondit sur mon corps, bon, à ce moment là, si je sais que je suis, disons, tendu des épaules, je vais travailler sur la réaction physique. Tu vas commencer par atténuer le symptôme que ça crée, pis à ce moment là, ça va me permettre d'être en meilleur contrôle de m..., de ce que je vais faire aussi, en meilleur contrôle de mes interventions. Si je contrôle mon corps, qui réagit à des stress, je vais être capable de contrôler, à quelque part, la situation aussi.

4:18 - 6:32

À ce moment là, t'as beaucoup de choses (Avec une classe plus difficile. Mouvement spatialisé, ça tourne tout autour, ça passe, ça traverse). Tsé, t'as la matière que t'enseigne, t'as la gestion de classe, toute l'encadrement que tu dois mettre, bon, euh, le stress du concert qui s'en vient, pis toute ça.

7:20 - 7:38

Tel type de situation amène tel type de réaction.

8:20

Sur le fait, dans le feu de l'action, pis que tu te rends compte que tu gères plusieurs choses. T'es en train de parler pis t'es en plein dans le ... feu de l'action (geste qui ramasse tout autour et qui semble tenir les rennes) pis là je me rends compte que ... t'es comme ça (les épaules remontent, les bras se serrent de chaque côté, les yeux grands, tout figé)

9:49 - 10:27

Sur le fait, t'es dedans là ... Tu prends conscience que tu es (comme tantôt). Pis là, ben, en y repensant plus tard, tu y penses pas nécessairement sur le coup, tu te dis « j'étais comme ça » ... mais en étant dans cette situation là, ça arrive, la première réaction que j'ai (se touche la tempe), c'est de dire, ben, la situation amène une réaction physique, je ... tendue ... donc là je vais commencer par travailler tout de suite sur la réaction physique (expire, les épaules tombent, tout le

haut de son corps retombe sur sa chaise, reste là un peu). Ce qui aide à quelque part, si tu travailles sur la réaction physique, tu dis un peu comme à ton corps : « accepte ce qui se passe » (les mains passent en aller-retours rapides gauche-droite) ... donc ce qui va aider à ... pas mieux gérer la situation, parce que la situation elle peut être complexe, dû à (mouvement des mains qui part au dessus de la tête et qui dessine deux arcs de chaque côté, accompagné d'une expiration) un tas de facteurs, mais elle va t'aider à mieux, euh ... mieux euh, pas mieux la gérer mais euh ... je veux dire que tu la gère plus sainement ! ... par rapport à ... par rapport à toi ! Parce que tu sais que « Oui, tu la gères correctement par rapport à la classe » mais comment tu vas faire pour, toi-même par rapport à toi, plus te respecter là-dedans, moins mettre de jus ... Déjà, si tu te détends, à quelque part, c'est sûr que ça va moins te tirer de jus. Pis ... euh ... ça va transparaître parce que j'ai toujours pensé que les élèves nous sentent. Pis si ils sentent que bon (expire, relâche).

11:03 - 13:11

C'est drôle parce que ... j'en vois une situation, mais je te dirais, si tu me questionnes par rapport à ce moment là, je serais pas capable de te dire qu'est-ce qui se passait ... à cause de cette conscience là du corps ... ce que je suis capable de te dire c'est ... euh tsé la la la mémoire ... première impression, est plus sensorielle, axée sur, parce que justement on parle d'une sensation physique. Elle est d'abord et avant tout là.

13:36 - 14:19

La tension des épaules ... Je sens que j'ai la tête pleine ... Je sens que j'ai les épaules raides pis soulevées ... je sens que c'est tendu ... la pulsation cardiaque est un peu plus accélérée ... tu sens un peu plus de fébrilité ici (cage thoracique) ...

14:42 - 17:23

On sent aussi une ... une certaine tension, si on veut, dans l'air ... chez ton groupe ... tu sens un peu des personnes qui sont aussi comme ça (tendu vers l'arrière, tient quelque chose avec ses deux mains, les doigts crispés) ... moi ça se présente, à quelque part qu'ils euh, ils le projettent sur moi. Ce que je sens là, à quelque part, si je le sens ... [c'est une projection de] l'état du groupe, pas de chaque individu ... de la symbiose du groupe.

18:25 - 19:50

Ce qui s'est passé, moi je me suis dit ... la conscience a été plus forte par rapport aux épaules ... Là je dis : « mes épaules » ... je les relâche ... je me suis dit dans ma tête « Oup là j'ai les épaules tendues là » ... j'expire (expire avec un

geste de la main qui balaie devant lui, qui renvoie) ... Les épaule sont plus basses, plus détendues, pis la tête aussi est ... moins pleine ... comme si j'avais euh (refait le même geste au niveau de sa tête) ... éliminé des tensions en même temps que j'ai respiré ... pis aussi euh ... un meilleur sentiment de contrôle ... calme ... ensuite de ça ... la situation est moins complexe ... C'est comme si t'avais l'impression que tu retournais la balle ... à ton groupe ... comme si à quelque part, tsé ... on te ... on te donne une claque ... pis tu tends la main ... pour répondre ... comme un miroir mais pas un mauvais miroir. Tu manges comme un coup ... tu le wffsshouit (mouvement de la main idem) ... tu le rejettes ... pis c'te coup là ne t'ayant pas affecté ... tu impose un peu ton rythme (mouvement de la main beaucoup plus franc et direct) ... c'est très senti, très subtil ... tu leur renvois ça pis par la suite, t'as comme l'impression que ça Wffroo (les deux mains descendent droites de chaque côté, comme quelque chose qui s'écrase) ... ça tombe l'autre bord, aussi ... tu le sens, c'est comme si tu créait un autre courant ... il faut que tu sois assez fort, toi dans ta classe, pour dire « ben là je renvoie ça » pis quand t'as inversé le courant, ben après ça le groupe va te le renvoyer pis toi tu vas le renvoyer pis là ça va .. la chaîne a continu, c'est pour ça que je parlais de contrôle, tu redeviens comme en contrôle de la classe, c'est comme imposer un climat.

23:12 - 29:27

Moi j'étais pas de même, je sais très bien que je ne suis pas de même de nature, naturellement mi je suis quelqu'un qui est ... détendu. Pis il rentre nu groupe pis là je sens (position reculée et doigts crispés) ... tsé là ça arrive de même là, ça ça fait vraiment ça.

30:24 - 30:49

Ça bouge moins ... j'entends ... un meilleur regard ... plus focusé ... tu sens que quand tu parle, le message passe plus facilement.

32:10 - 33:10

C'te réaction là, de sentir un groupe, je l'ai souvent ... pis ça je l'applique souvent ... pis ça fonctionne la majorité du temps ... comme si je croyais que ... le pouvoir du senti est beaucoup plus fort que l'on croît ... C'est quelque chose que j'utilise beaucoup en classe ... pis qui fonctionne donc, à quelque part ... ben ça fonctionne ! ... Mais c'est vraiment l'inversion du mouvement là qui est qui est pas facile mais ... là je me rend compte qu'une des premières choses à faire pour inverser ce mouvement là c'est de dire ben là on va y jouer un tour à la situation, on va inverser l'effet que ça fait sur le corps, on va ... on va l'annuler ... pis, je reviens encore sur mon affaire, c'est drôle un petit peu mais je trouve c'est vraiment un moyen de prendre le contrôle. Je te parlais tantôt au

niveau rectal ... en tous cas c'est physiologique beaucoup ce que je vas te dire là mais tsé, quand tu te retiens là ... pour aller aux toilettes bon, tu sens que, bon ben tu te retiens, y'a comme une tension à ce niveau là pis ça c'est une région aussi qui m'aide beaucoup à me détendre (en montrant ses tempes de ses deux index) de penser que wffff (ces deux régions là (épaules et rectum) je parle en globalité, je détends la région là pis je détends cette région là ... on dirait que c'est comme si tu prenais vraiment possession de ton corps, contrôle de ton corps, tsé tu le calmes ... c'est deux parties pour moi, par rapport à moi, qui me parlent beaucoup ... Donc y'a beaucoup plus de possibilité que si y'a une situation qui pourrait me faire perdre le contrôle, ben elle me le fera pas perdre, le contrôle. je dirais pas de niaiseries, je ferais pas de niaiseries parce que si je suis capable de contrôler les symptômes de mon corps, je suis capable de contrôler ce que je vais dire pis ce que je vais faire aussi, c'est de d'là que ça part.

33:37 - 36:21

Dans le temps après que je t'ai rencontré, c'était plus régulier ... plus conscient ... plus conscient physiologiquement, plus conscient des symptômes ... plus à l'écoute.

39:06 - 40:49

On vit dans une époque où y'a beaucoup de choses, on est comme dans une roue de tensions, si on veut, pis ces enfants là, y'a ben des adultes aussi qui savent pas gérer ça, ben ils sont pognés là-dedans pis ça prend du monde qui sont vraiment groundés sur eux-autres pour réinverser ça.

41:32 - 41:49

BIBLIOGRAPHIE

- Adorno, Theodor (1958). *Philosophie de la nouvelle musique*. Paris : Gallimard.
- Adorno, Theodor (1963). *Quasi une fantasia*. Paris : Gallimard.
- Argyris, Chris, Putnam, Robert et McLain-Smith, Diana (1985). *Action science*. (1st ed.)
San Francisco : Jossey-Bass.
- Argyris, Chris et Schön, Donald A. (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Artaud, Gérard (1989). *L'intervention éducative : Au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Assagioli, R. (1983). *Psychosynthèse, principes et techniques*. Paris : Éditions de l'épi.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bachelor, Alexandra et Joshi, Purushotyam (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : Guide pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Barbier, René (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.
- Barbier, René (1997). *L'approche transversale : L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Barbier, René (2001). Éducation, sagesse et transdisciplinarité. Dans R. Barbier (Dir.), *Éducation et sagesse : La quête du sens* (pp. 9-30). (Question de no 123) [s.l.] Albin Michel.
- Barthelmé, Bruno (1999). *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.
- Beauregard, François (2007). Après cinq ans dans l'enseignement, Samuel en a assez et décroche : Témoignage. *Nouvelles CSQ*, 28(1), 30-31.

- Benasayag, Miguel et Schmit, Gérard (2006). *Les passions tristes : Souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- Boal, Augusto (1975). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : François Maspero.
- Boal, Augusto (1982). *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris : François Maspero.
- Bouchard, Josée (2002). *Pourquoi le suicide ?*. Radio-Canada - Bas-St-Laurent. Rimouski : CJBR. émission radio.
- Bouchard, Pascal (1992). *Métier impossible : La situation morale des enseignants*. Paris : ESF.
- Boulez, Pierre (1963). *Penser la musique aujourd'hui*. Paris : Gallimard.
- Bourassa, Bruno, Serre, Fernand et Ross, Denis (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, Pierre (1967). « Postface » Dans Panofsky, E. *Architecture gothique et pensée scolastique* (trad. P. Bourdieu). Paris : Éd. de Minuit.
- Cage, John (1952). *4'33''*. Inédit. Création par David Tudor le 29 août 1952 à Woodstock, New York.
- Cage, John (1961). *Silence*. Middletown : Wesleyan University Press.
- Caouette, Charles E. (1997). *Éduquer. Pour la vie !*. Montréal : Écosociété.
- Castoriadis, Cornelius (1978). *La montée de l'insignifiance : Les carrefours du labyrinthe IV*. (2e tirage revu et corrigé.) Paris : Seuil.
- Castoriadis, Cornelius (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Chartier, Daniel et Lerbet, Georges (1993). *La formation par production de savoir*. Paris : L'Harmattan.

- Chion, Michel (1983). *Guide des objets sonores : Pierre Schaeffer et la recherche musicale*. Paris : INA-GRM / Buchet-Chastel.
- Cifali, Mireille (1987). L'infini éducatif : mise en perspectives. Dans M. Fain, J. Cournut, E. Enriquez et M. Cifali (Dir.), *Les trois métiers impossibles* (pp. 109-161). Paris : Les Belles Lettres.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante : Avis au Ministre de l'éducation*. Québec.
- Daignault, Jacques (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*. Victoriaville : NHP.
- Daignault, Jacques (2002). *(H)opéra pour Geneviève : Herméneutique, acousmatique et roman de formation*. (Département des sciences de l'éducation - Université du Québec à Rimouski) Rimouski : GREME.
- Daignault, Jacques (2005). *L'autobiographie mixte ou la modalité acousmatique*. Educational Insights, 9(2), 1-11.
- Damasio, Antonio R. (1999). *Le sentiment même de soi : Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- de Champlain, Yves (1994). Du romantisme au romantisme, en passant par chez McDonalds. *La muse gueule*, 1(2), .
- de Champlain, Yves (2004). *Agir dans l'incrédulité : investir des chemins de liberté pour inventer un lieu pédagogique*. (Mémoire présenté comme exigence partielle du programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales) Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- de Gaulejac, Vincent (1996). *Les sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Denoyel, Noël (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. Dans P. Paul et G. Pineau (Dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 115-125). Paris : L'Harmattan.

- Depraz, Natalie (1999). La réduction phénoménologique comme praxis. *Les carnets du Centre de Philosophie du Droit*, (74), 1-24.
- Depraz, Natalie (2005). L'époché phénoménologique comme éthique de la prise de parole : Deux terrains pratiques : l'écriture poétique et l'intervention psychiatrique. *Expliciter*, (61), 1-7.
- Depraz, Natalie, Vermersch, Pierre et Varela, Francisco J. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *OUSIA*, (3132), 165-184.
- Depraz, Natalie, Vermersch, Pierre et Varela, Francisco J. (2003). *On becoming aware : a pragmatics of experiencing*. Philadelphia : J. Benjamins.
- Desgagné, Serge (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dhomont, Francis (1991). *Acousmatique, qu'est-ce à dire ? : dans Mouvances-Métaphores (livret, p. 9)*. empreintes DIGITALes. Montréal : Denis, Jean-François. Deux disques audionumériques.
- Dhomont, Francis (1993). Petite apologie de l'art des sons fixés. *Circuit*, 4(1), 55-66.
- Dillon, David (1993). L'enseignant-chercheur et son développement professionnel. Dans H. Hensler (Dir.), *La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 133-158). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dilts, Robert, Hallbom, Tim et Smith, Suzi (1990). *Beliefs: Pathways to Health & Well-Being*. Portland : Metamorphous Press.
- Donatoni, Franco (1986). On compose pour se composer. *Entretiens*, (2), 95-99.
- Drolet, Jean-Louis (1995). L'insertion socio-professionnelle en tant que relation intentionnelle au monde. *Carriéologie*, (été 1995), 119-140.
- Eliade, Mircea (1957). *Le sacré et le profane*. (1965 pour la traduction) Paris : Gallimard.

- Faingold, Nadine (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Dans P. Vermersch et M. Maurel (Dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation* (pp. 187-214). Paris : ESF.
- Faingold, Nadine (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Expliciter*, (26), 17-20.
- Faingold, Nadine (2002). Situations-problème, situations ressource en analyse de pratiques. *Expliciter*, (45), 39-42.
- Faingold, Nadine (2003). Accompagner l'entrée dans le métier par l'explicitation des moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles. *Expliciter*, (52), 22-25.
- Faingold, Nadine (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente*, (160), 81-99.
- Ferneyhough, Brian (1987). Le temps de la figure. *Entretiens*, (3), 127-136.
- Fumat, Yveline, Etienne, Richard et Vincens, Claude (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Gadamer, Hans-Georg (1960). *Vérité et méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Gadamer, Hans-Georg (1976). Qu'est-ce que la praxis ? Les conditions de la raison sociale. Dans F. Couturier (Dir.), *Herméneutique: traduire-interpréter-agir* (p. 13-34). Cap-St-Ignace : Fidès.
- Gadamer, Hans-Georg (1995). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.
- Galvani, Pascal (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Montréal : L'Harmattan.

- Galvani, Pascal (2001). Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes : didactique, pratique et symbolique. *La nouvelle revue adaptation et intégration scolaire*, (13), 41-52.
- Galvani, Pascal (2005). *Pour une herméneutique phénoménologique transdisciplinaire des moments d'autoformation : une démarche de Formation-Recherche-Action*. (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches) [s.l.] inédit.
- Galvani, Pascal (2006). Explorer l'expérience d'autoformation : trois ateliers pour la recherche-formation. Dans H. Bézille et B. Courtois (Dir.), *Penser la relation expérience-formation* (À paraître) Lyon : Chronique Sociale.
- Gauthier, Clermont et Tardif, Maurice (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Giorgi, Amedeo (1970). *Psychology as a human science : a phenomenologically based approach*. New York : Harper & Row.
- Glaser, Barney G. et Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine Pub. Co.
- Grondin, Jean (2006). *L'herméneutique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guérin, François (1993). Aperçu du genre électroacoustique au Québec. *Circuit*, 4(1), 9-31.
- Hess, Rémi et Weigand, Gabriele (1994). *La relation pédagogique*. Paris : A. Colin.
- Honoré, Bernard (1992). *Vers l'oeuvre de formation : L'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Honoré, Bernard (2001). *Soigner : Persévérer ensemble dans l'existence*. Paris : Seli Arslan.
- Jeffrey, Denis (2003). *Éloge des rituels*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Josso, Christine (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'homme.

- Josso, Marie-Christine (2000). *La formation au coeur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*. Montréal : L'Harmattan Inc.
- Josso, Marie-Christine (2002). *Expériences de vie et formation*. [s.l.] Texte inédit.
- Korzybski, Alfred (1933). *Science and Sanity*. New York : Institute of General Semantics.
- Krishnamurti, Jiddu (1976). *De l'Éducation*. (6^e édition) Paris : Delachaux & Niestlé.
- Krishnamurti, Jiddu (1970). *Au seuil du silence*. Paris : Le Courrier du Livre.
- Krishnamurti, Jiddu (1992). *De la liberté*. Paris : Éditions du Rocher.
- Latour, Bruno (1996). Sur la pratique des théoriciens. Dans Barbier, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs pratiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leão, Maria (2003). *Le mouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performer : méthodes d'entraînement à travers la méthode Danis Bois*. (Thèse pour obtenir le grade de Docteur en esthétique, science et technologie des arts option études théâtrales et chorégraphiques) Paris : Université de Paris VIII.
- Lefebvre, Henri (1989). *La somme et le reste*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Legault, Maurice (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale : Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel*. (Thèse présentée à l'École des gradués de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D)) Québec : Université Laval.
- Legault, Maurice (2003). La symbolique en analyse de pratique. *Expliciter*, (52), 1-14.
- Legault, Maurice (2004). La symbolique en analyse de pratique (2) : La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. *Expliciter*, (55), 31-38.
- Legault, Maurice (2005). La symbolique en analyse de pratique (Intermède) : Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi. *Expliciter*, (57), 47-52.

- Legault, Maurice (2006). La symbolique en analyse de pratique : Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (2e partie). *Expliciter*, (64), 1-7.
- Legault, Maurice (2007). La symbolique en analyse de pratique (6/7) : La présence au vécu de l'action, en cours d'action. *Expliciter*, (70), 1-9.
- Legault, Maurice (2008). La présence au vécu de l'action, en cours d'action (2e partie). Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris. (Texte inédit).
- Legault, Maurice et Paré, André (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.
- Lessard, Claude, Perron, Madeleine et Bélanger, Pierre W. (1993). *La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants*. Revue des sciences de l'éducation, (XIX, 1).
- Lessard, Claude (1999). La professionnalisation de l'enseignement: un projet à construire ensemble dès maintenant. Dans C. Gauthier et M. Tardif (Dir.). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (pp. 99-112) Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Lévine, Jacques et Moll, Jeanne (2001). *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Martin, Thérèse (2004). Formation professionnelle : « Réussir ma vie! ». *Le Phare*, 7(1), p. 8.
- Meirieu, Philippe (1991). *Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie*. (2^e édition revue et augmentée) Paris : ESF.
- Meirieu, Philippe (1992). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*. (1^{re} édition 1989) Paris : ESF.

- Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire : Le courage des commencements*. Paris : ESF.
- Meirieu, Philippe (2002). *Repères pour un monde sans repères*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice (1965). *Sens et non-sens*. (Cinquième édition) Genève : Nagel.
- Miller, Georges A., Galanter, Eugene et Pribram, Karl H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport (MELS) (2007). *La valeur accordée au jugement professionnel des enseignants : Questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire - Enseignement primaire*. (Version approuvée) Québec.
- Mohib, Najoua (2006). *Dispositifs de formation et développement des compétences professionnelles : la question de l'engagement dans l'agir*. [PDF] (Page consultée le 2007-12-16). <http://urp-scls.u-strasbg.fr/Fichetexte-mohib6.pdf>.
- Mohib, Najoua et Sonntag, Michel (2004). *La légitimité au coeur de l'action et de la compétence*. [pdf] (Page consultée le 2005-06-09). <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/affich.php?&num=7194>.
- Mongeau, Pierre. Lafortune, Louise (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Moreno, Jacob L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moreno, Jacob L. (1972). *Théâtre de la spontanéité*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Morin, Edgar (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.

- Moustakas, Clark (1966). *The Authentic Teacher : Sensitivity and Awareness in the Classroom*. Cambridge : Howard A. Doyle.
- Moustakas, Clark (1968). *Heuristic Research. in individuality and encounter*. Cambridge : Howard A. Doyle publishing company.
- Moustakas, Clark (1972). *Teaching as Learning : Becoming Alive and Free in Teaching*. (Formerly The Alive and Learning Teacher) New York : Ballantine Books.
- Moustakas, Clark (1972). *The child's discovery of himself*. New York : Ballantine Books.
- Moustakas, Clark (1974). *The Self: Explorations in Personal Growth*. New York : Harper Colophon Books.
- Moustakas, Clark (1977). *Creative Life*. New York : Van Nostrand Reinhold.
- Moustakas, Clark (1990). *Heuristic Research : Design, Methodology and Applications*. Newbury Park : SAGE Publications.
- Nicolescu, Basarab (1996). *La transdisciplinarité : manifeste*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Noiseux, Marie-Danielle (2007). Pourquoi je n'ai pas abandonné l'enseignement. *Nouvelles CSQ*, 27(3).
- Nolin, Danielle (2003). *Rejouer ses drames pour déjouer la tragédie : une approche en santé mentale*. (mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales) Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Nolin, Danielle (2007). *L'acte créateur comme processus de formation existentielle du sujet apprenant artiste : Expérience d'un roman d'autoformation herméneutique et phénoménologique sur le vécu de la marginalité*. (Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation) Rimouski : Université du Québec.

- Pacteau, Chantal (1994). Je serai ce que je suis à l'école. Dans Ruano-Borbalan, Jean-Claude (Dir.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (p. 427-429). Auxerre Cedex : Sciences Humaines Éditions.
- Paré, André (s. d.). *Les qualités de l'écoute*. Texte inédit.
- Paré, André (1984). *Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Centre d'Intégration de la Personne.
- Paré, André (1993). Présence en éducation. *Intégration*, (17), 9-33.
- Paré, André (1993). Transfert et contre-transfert en éducation. *Intégration*, (17), 35-49.
- Paré, André (1994). L'enseignant est une personne : analyse évolutive d'une pratique pédagogique. *Revue de psychologie de la motivation*, (18), 133-147.
- Pascal, Georges (1997). *Les grands textes de la philosophie*. Paris : Bordas.
- Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Genève : Librairie Droz.
- Perrenoud, Philippe (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Piaget, Jean (1974a). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, Jean (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, Jean (1977a). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante I*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Piaget, Jean (1977b). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante II*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Picard, C. et Jouve, T. (2002). L'opto-électronique. [En ligne] (Page consultée le 2007-12-12). <http://eurserveur.insa-lyon.fr/LesCours/physique/AppPhysique/approphys/6applications/opto/optoel.htm>.
- Pierrehumbert, Blaise (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école ?*. Lausanne : Dechalaux et Niestlé.
- Piguet, Jean-Claude (1975). *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*. Neuchâtel : Éditions de la Baconnière.
- Pilon, Jean-Marc (2001). *Maîtrise en étude des pratiques psychosociales*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Pilon, Jean-Marc et Demol, Jean-Noël (1998). *Alternance, développement personnel et local*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, Gaston (1985). Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux. *Éducation permanente*, (80), 147-158.
- Pujade-Renaud, Claude (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Pujade-Renaud, Claude (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Rancière, Jacques (1987). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Rey, Alain (Dir.) (2000). *Le Robert historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Richards, Thomas (1995). *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*. Arles : Actes Sud / Académie expérimentale des théâtres.

- Richir, Marc (1996). *L'expérience du penser : Phénoménologie, philosophie et mythologie*. [s.l.] Millon.
- Ricoeur, Paul (1986). *Du texte à l'action : Essais d'Herméneutique, II*. Paris : Éditions du seuil.
- Ricoeur, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.
- Roorda, Henri (1973). *Le pédagogue n'aime pas les enfants*. (Première édition chez Payot 1918) Paris : Delachaux & Niestlé.
- Rouzel, Joseph (2002). *Le transfert dans la relation éducative : psychanalyse et travail social*. Paris : Dunod.
- Roy, Stéphane (1993). Analyse des oeuvres acousmatiques : quelques fondements et proposition d'une méthode. *Circuit*, 4(1).
- Royer, Égide (2006). *Le chuchotement de Galilée : Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec : École et Comportement.
- Schaeffer, Pierre (1966). *Traité des objets musicaux : Essai interdisciplines*. (Ouvrage publié avec le concours du service de la recherche de l'O.R.T.F.) Paris : Seuil.
- Schapira, Augustin (1999). *Collaboratively Searching the Web*. Amherst : University of Massachusetts.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Simard, Denis (1999). *Post modernité, Herméneutique et culture: Les Défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Smalley, Denis (1986). Spectro-morphology and Structuring Processes. Dans Emmerson S. (Dir.) *The Language of Electroacoustic Music*. Basingstoke : Macmillan.
- Smalley, Denis (1999). La spectromorphologie : Une explication des formes du son. *Ars Sonora*, 8 (février).

- Spinoza (1965). *Éthique : Démontrée suivant l'ordre géométrique et divisée en cinq parties*. Paris : Garnier-Flammarion.
- St-Arnaud, Louise, Guay, Hélène, Laliberté, Denis et Côté, Nancy (2000). *Étude sur la réinsertion professionnelle des enseignantes et enseignants à la suite d'un arrêt de travail pour un problème de santé mentale*. [PDF] (Page consultée le 2007-12-16). http://www.fcsq.qc.ca/Services/SST/_pdf/reinsertion.pdf.
- St-Arnaud, Yves (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Yves (2003). *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*. (2e édition revue et augmentée) Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stanislavski, Constantin (1958). *La formation de l'acteur*. Paris : Pygmalion.
- Stiegler, Bernard (2001). *La technique et le temps*. Paris : Galilée.
- Tomatis, Alfred A. (1974). *Vers l'écoute humaine : Tome 1*. Paris : ESF.
- Trudeau, Gilles (1991). Cette année, à l'U. de M., nombre d'étudiants flirteront avec le suicide !. *Cité éducative*, 6(4), 28-29.
- Tymieniecka, Anna-Teresa (1972). *Eros et Logos : esquisse de phénoménologie de l'intériorité créatrice*. (illustrée par les textes de Paul Valéry) Louvain : Nauwelaerts.
- Van der Maren, Jean-Marie (1993). Débat : Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, (1), 153-172.
- Van der Maren, Jean-Marie (1993). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants?. Dans H. Hensler (Dir.), *La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 87-108). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Van der Maren, Jean-Marie (2003). En quête d'une recherche pratique. *Sciences humaines*, (142), 42-44.

- Van Manen, Max (1986). *The tone of Teaching*. Richmond Hill : Scholastic.
- Van Manen, Max (1990). *Researching Lived Experience : Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London : The Althouse Press.
- Van Manen, Max (1991). *The Tact of Teaching : The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany : State University of New York.
- Varela, Francisco J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique? : Action, sagesse et cognition*. Paris : Éditions La Découverte.
- Vasse, Denis (1983). *Le poids du réel, la souffrance*. Paris : Éditions du seuil.
- Vegetti, Mario (s.d.). *Normal, naturel, normatif dans l'éthique d'Aristote*. [En ligne] (Page consultée le 2004-11-11). http://www.univ.trieste.it/~etica/2000_2/vegetti.html.
- Vermersch, Pierre (1996). Vers une psychophénoménologie. *Expliciter*, (13), 1-16.
- Vermersch, Pierre (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 44(1), 7-18.
- Vermersch, Pierre (2001). Psychophénoménologie de la réduction. *Expliciter*, (42), 1-19.
- Vermersch, Pierre (2003). *L'entretien d'explicitation*. (Quatrième édition enrichie d'un glossaire) Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Vermersch, Pierre (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, (160), 71-80.
- Vermersch, Pierre et Maurel, Maryse (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, Pierre (2005). Approche psycho-phénoménologique d'un « sens se faisant » : Analyse du processus, en référence à Marc Richir. *Expliciter*, (61), 26-47.
- Vermersch, Pierre (2005). Présentation commentée de la phénoménologie du « sens se faisant » à partir des travaux de Marc Richir. *Expliciter*, (60), 42-47.

- Vermersch, Pierre (2005). Tentative d'approche expérientielle du « sens se faisant » : Dans la suite du travail de Richir de « L'expérience de la pensée ». *Expliciter*, (60), 48-55.
- Vermersch, Pierre (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, (69), 1-31.
- Vézina, Michel (pour le Comité de la santé mentale du Québec) (1992). *Pour donner un sens au travail : Bilan et orientations du Québec en santé mentale au travail*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Watzlawick, Paul, Weakland, John et Fisch, Richard (1975). *Changements : Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Watzlawick, Paul (Sous la direction de) (1988). *L'invention de la réalité : Comment savons-nous ce que nous croyons savoir ? Contributions au constructivisme*. Paris : Éditions du Seuil.
- Woods, Peter (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : A. Colin.
- Xenakis, Iannis (1963). *Musiques formelles : Nouveaux principes de la composition musicale*. Paris : Richard Massé.