

FONCTION ET USAGES DE L'INSTRUCTION AU SOSIE EN FORMATION INITIALE

Texte communiqué par

Frédérique SAUJAT

Maître de conférence
IUFM d'Aix-Marseille
Avril 2005

L'instruction au sosie comme instrument de travail sur l'entrée dans le métier

L'exercice d'"instruction au sosie", mis au point à la Fiat dans les années 1970 par Oddone au cours des séminaires de formation ouvrière de l'université de Turin (Oddone & al., 1981), repose sur un travail de co-analyse au cours duquel un professionnel (l'instructeur) reçoit la consigne suivante :

"Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?"

Chez Oddone (Oddone & al., 1981), le travail d'instruction portait sur quatre domaines d'expérience professionnelle : les rapports à la tâche, les rapports aux pairs dans le(s) collectif(s), les rapports à la hiérarchie, enfin les rapports aux organisations formelles ou informelles du monde du travail.

Dans la perspective d'une ergonomie de l'activité enseignante, il nous semble intéressant de conserver ces critères, et dans la mesure du possible de balayer ces champs, notamment les trois premiers, lors des instructions au sosie que nous conduisons avec eux.

La consigne formulée plus haut est complétée et spécifiée de la

manière suivante : *"Je suis amené à te remplacer demain dans ta classe, donc je vais essayer de me servir de ton expérience pour recueillir le maximum de conseils, de ficelles... de manière à me tirer le mieux possible de cette affaire !"*

L'entretien est enregistré et implique un échange avec le groupe devant lequel il est réalisé : ce dernier réagit après celui-ci, en poursuivant en quelque sorte le travail du sosie, en sollicitant les commentaires du sujet-instructeur sur des éléments qui demeurent trop chargés d'implicite, etc. Cette discussion vise à aider l'instructeur à revenir par la suite sur les matériaux recueillis pour les commenter par écrit.

De ce point de vue, l'auto-confrontation opère en deux temps : le sujet est d'abord confronté à lui-même par la médiation de l'activité du sosie, puis il se confronte aux traces de son échange avec celui-ci (à partir de son enregistrement), par la médiation d'une activité d'écriture, qui peut être adressée au sosie et/ou au groupe.

La productivité de ces contraintes résulte de la nécessité pour le sujet de traverser des contextes différents, qui constituent autant d'opportunités de "travailler" son activité.

Il s'agit donc de s'intéresser aux détails du travail de l'enseignant,

en focalisant sur le "comment" plutôt que sur le "pourquoi". L'objectif est de conduire l'instructeur (l'enseignant à "remplacer") à dialoguer avec lui-même par l'entremise des questions que lui pose le sosie, d'essayer de l'amener à regarder son expérience avec les yeux de son "sosie".

C'est dans le souci partagé de renseigner un sosie et pas seulement un remplaçant, dans la précision des informations données et reçues, dans l'effort que consent l'instructeur pour permettre au sosie de bien saisir les détails de la situation de travail, que ce dernier permet à l'instructeur d'entendre et de voir son expérience autrement.

En effet, en réclamant une description de la situation de travail de l'instructeur et de la conduite à y tenir, le sosie se sert de l'action passée telle qu'elle est dessinée par ce dernier dans le présent de l'entretien, comme d'une source de son activité future à lui. Dans ces conditions, le sosie ne peut pas voir la situation comme l'instructeur, qui en a fait "son" milieu de travail. Ses questions font donc apparaître le travail ordinaire de l'instructeur sous la forme de "réalisations" inattendues, par rapport auxquelles il réclame un guidage de la part de celui-ci.

Le “tu” auquel s’adresse la transmission des consignes prend donc pour objet l’activité à venir du sosie-remplaçant. Ce dernier fraye ainsi un chemin non seulement au vécu de l’action, mais aussi à ce qui n’a pas été et n’est pas vécu par le sujet.

Du coup, cette reprise de l’activité *première* dans le contexte de l’activité *seconde* d’instruction autorise une mise en mouvement du *sens* de l’activité pour le sujet-instructeur. Cette mise en mouvement se poursuit d’ailleurs au cours du commentaire sur l’instruction et peut être prolongée

par le travail d’écriture consistant en une reprise par l’instructeur de la transcription de l’entretien.

Dans le cas de l’utilisation de l’instruction au sosie en formation initiale, l’activité première objet de la co-analyse est moins l’expérience professionnelle de l’instructeur à proprement parler (au sens où l’on dit d’un enseignant chevronné qu’il *a* de l’expérience) que la façon dont il *fait* l’expérience de l’entrée dans le métier. Cette expérience est en effet pour le débutant une épreuve, qui n’est pas seulement

celle de la confrontation à une classe, mais aussi celle de l’immersion dans un milieu de travail, une école ou un établissement scolaire, porteurs d’une histoire et marqués par des manières de penser et de faire le métier, avec lesquelles il lui faut compter pour parvenir à inscrire et à faire valoir son propre travail dans le travail des autres.

Spécificités de l’instruction au sosie comme méthode d’analyse de l’activité

Pour faire apparaître ces spécificités, il peut être intéressant de faire contraster l’instruction au sosie avec une autre méthode d’analyse de l’activité, l’entretien d’explicitation (Vermersch 1994, Vermersch 2003), sur cinq points caractéristiques.

- Dans l’instruction au sosie, l’instructeur doit formuler ces instructions à la deuxième personne (“tu”); dans l’entretien d’explicitation, l’interviewé décrit le déroulement de son activité à la première personne.

- Dans l’instruction au sosie, l’instructeur est mis en position de faire comprendre à l’autre comment il s’y prend (il doit décrire son activité propre), pour

qu’il puisse le remplacer; dans l’entretien d’explicitation, la compréhension par l’intervieweur ne vise pas un remplacement mais à aider l’autre à comprendre.

- Dans l’entretien d’explicitation, l’entretien porte sur un événement passé (qui est rapporté au passé ou au présent, par évocation); dans l’instruction au sosie, l’instructeur doit projeter dans un futur proche (“demain”) une situation passée revécue au cours de l’exercice d’instruction et retraversée avec le sosie.

- Dans l’instruction au sosie, il s’agit de dégager l’activité réelle (ce qu’on ne fait pas, ce qu’on n’arrive pas à faire, ce qu’on voudrait ou pourrait faire, ce qu’on est empêché ou que l’on s’empêche de faire, etc.) dans l’activité réalisée. L’entretien d’explicitation quant à lui vise la

description du déroulement de cette action, telle qu’elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle.

- Dans l’instruction au sosie, l’entretien est conçu comme un processus de co-analyse, l’activité langagière adressée est prise comme une activité en soi, comme une activité à part entière sur l’activité initiale qui en sort transformée. Dans l’entretien d’explicitation il s’agit de guider le sujet dans l’exploration de son activité initiale telle qu’il l’a effectivement vécue: le sujet est là comme informateur, pas comme analyste de ses propres descriptions, la démarche suppose un expert qui seul peut atteindre la logique propre du vécu.

Extraits et analyses d’instructions au sosie “Prendre” la classe et apprendre son métier

L’exposition à des difficultés similaires, le fait de rencontrer des obstacles comparables dans la mise en œuvre des gestes

professionnels de conduite de la classe, génère des stratégies et des conduites qui présentent des traits communs, malgré la dispersion géographique liée aux lieux d’exercice des stagiaires et les spécificités liées à leurs disciplines d’enseignement. Ces jeunes enseignants cherchent à

“surcompenser” (Vygotski, 1994) leur difficulté provisoire à gérer des situations complexes par le développement de ressources intermédiaires. Ainsi la très forte accentuation des techniques vouées à “prendre” et à “tenir” la classe, et la dépendance de

celles qui permettent de la “faire” à l’égard des premières, semble renvoyer à l’activité par laquelle ces débutants s’efforcent d’instaurer un cadre qui rende possible l’apprentissage des élèves, mais aussi leur propre apprentissage. L’instruction au sosie permet alors de “travailler”

les contrecoups subjectifs de cette “efficacité malgré tout”, au service de laquelle ils élaborent des moyens d’agir qui bien souvent “tordent” leurs raisons d’agir initiales ainsi que les conceptions qu’ils avaient de l’activité de l’enseignant et de celle des élèves. C’est par

exemple le cas de Pascal, professeur des écoles, que nous avons rencontré lors de sa première année d’exercice, alors qu’il avait la responsabilité d’un cours double CP-CE1 dans une école en ZEP.

Sosie : *Je te rappelle la règle du jeu. Tu imagines que je suis ton sosie, que je suis amené à te remplacer demain dans ta classe, donc je vais essayer de me servir de ton expérience pour recueillir le maximum de conseils, de ficelles ... de manière à me tirer le mieux possible de cette affaire!*

Pascal : *D’accord !*

S : *Alors quand j’arrive le matin, je fais quoi ?*

P : *Ben tu... tu prends les gamins dans le rang... dans la cour, ils ont un endroit pour se mettre en rang. Tu attends qu’ils soient en rang par deux, qu’ils se donnent la main, qu’ils ne bronchent plus quoi...*

S : *ça c’est des critères sur lesquels je suis intransigeant ?*

P : *oui, oui. Voilà sinon on rentre pas et éventuellement quand on... on part... qu’on va entrer en classe, si le rang se défait ou que ça bavarde trop, on recommence dans la cour, mais bon...*

S : *On ressort, je les fais se remettre en rang et j’essaye à nouveau...*

P : *Sauf si heu... tu as prévu quelque chose de lourd qui va nécessiter du temps, alors là ben... tu fais celui qui n’entend pas ou qui ne voit pas trop que les mains se lâchent... Quand ils rentrent en classe ils vont directement à leurs tables, ils descendent les chaises et ils restent debout tant que le silence... tant qu’il n’y a pas le silence absolu, pendant ce temps tu fais l’appel tant qu’ils sont debout et après... ils savent que quand tu dis « asseyez-vous ! » ils sortent tous leurs cahiers du jour, les CP et les CE1 et ils écrivent la date... ça ils savent, quoi... au septième carreau, soulignée en vert...*

S : *Donc ils attendent que je leur donne le signal « asseyez-vous ! » ?*

P : *Voilà ! Sinon bon y en a toujours qui vont... qui essaient... actuellement y en a toujours qui essaient de s’asseoir, qui font ceux qui ont pas entendu ou... bon ben ceux-là on les remet debout et on attend qu’y ait vraiment le silence absolu et heu.. et après ils s’assoient, ils sortent leur cahier du jour et ils mettent la date.*

S : *Je peux attendre relativement longtemps ou...*

P : *Non maintenant non. Au début de l’année oui on pouvait attendre dix minutes, un quart d’heure... puis c’était « je suis fatigué, j’ai sommeil, quand est ce qu’on s’assoit ? », maintenant ça va relativement vite puisque c’est eux qui règlent ça maintenant... qui disent « bon tu te mets debout, tu te dépêches, on t’attend ! ». Voilà, mais ça peut aller quand même encore jusqu’à cinq minutes, peut être des fois plus selon les matins... s’il y en a qui se sont couchés très tard, parce qu’ils veillent tard... mais tant pis quoi, ils le savent, c’est comme ça... mais ça se règle relativement bien ça.*

S : *C’est à dire heu... si je me conforme pas à ça, ça risque de poser des problèmes parce que ça a été ritualisé quoi dans la classe...*

P : *Ah oui, oui ça il faut... autant sur le rang qui se délite là heu... on peut fermer les yeux quelquefois ... parce qu’on a une grosse leçon de lecture ou de maths et qu’il faut, on a besoin de tout le créneau... mais là non ! Tant pis, même si on perd du temps... on transige pas là dessus. Voilà ! Et donc jusqu’à la passation des consignes c’est heu... silence absolu... ils savent qu’il faut pas faire de bruit, pas parler du tout tant que la date est pas écrite, soulignée après heu...*

[...]

On est d'abord frappé par la très forte occurrence de tâches, dans le cours d'action de Pascal tel qu'il se dessine au fil de l'instruction, qui appellent la mise en œuvre de micro-techniques de gestion de la classe. Tout se passe comme si pour Pascal ces tâches, dont on pourrait dire qu'elles permettent de "prendre" la classe (et faire que la classe "prenne"), constituaient la condition de possibilité de l'accomplissement des autres tâches nécessaires pour "faire" la classe. Certes l'opposition opérée ici entre "prendre" la classe et "faire" la classe est trop tranchée et mérite d'être traitée de manière plus dialectique : c'est d'ailleurs le lot des professeurs débutants que d'avoir à accéder à ce "sens du jeu" qui permet aux professeurs chevronnés d'imbriquer dans leurs gestes professionnels gestion de la classe et nécessités didactiques.

Mais si ces tâches sont si prégnantes au cours de l'instruction, c'est sans doute parce qu'elles l'ont fortement mobilisé en exigeant de sa part l'élaboration et l'incorporation progressive de techniques spécifiques qui ont à voir avec l'instauration d'un cadre permettant l'apprentissage. C'est ce qui permet de comprendre la rigueur (soulignée par la fréquence des instructions relatives à la nécessité d'intransigeance) dont fait preuve Pascal dans la gestion des entrées et des sorties de classe, des déplacements, de la prise de parole, de la mise au travail, des comportements, de la tenue des cahiers... Cette "microphysique" du pouvoir n'est pas sans évoquer le Foucault de *Surveiller et punir* : une attention soutenue au détail (à propos de la date "au septième carreau, soulignée en vert"), "une attentive 'malveillance' qui fait son grain de tout. La discipline est une anatomie politique du détail" (Foucault, 1975, p.141). Elle exerce, à travers un système de micro-pénalités, un contrôle sur le

temps, l'activité, la manière d'être, les discours, les corps.

Il n'est d'ailleurs pas sans intérêt de noter que cette rigueur et cette attention au détail, dont on a dit l'importance chez Pascal, font précisément défaut à beaucoup de débutants. Les difficultés qu'ils rencontrent alors, en particulier dans des écoles réputées difficiles, manifestent comme en creux la fonction non seulement contraignante mais aussi structurante et sécurisante du cadre : il autorise, par la ritualisation dont il fait l'objet, la construction de repères (dont témoigne la fréquence de formules comme : "ça, ça va", "maintenant ils ont compris", "là, ça roule") permettant la contention de l'excitation et de l'agressivité, ainsi que des manifestations d'angoisses liées à la mise en groupe.

Au cours de l'instruction, il reviendra à plusieurs reprises sur la nécessité dans laquelle il s'est trouvé de mettre au travail un groupe – les CP ou les CE1- avec des critères stricts de silence et d'autonomie : "je les ai très rapidement habitués en début d'année à travailler seuls, à utiliser un manuel tout seuls, bon... ils me l'ont longtemps reproché, jusqu'en Février, que je m'occupais pas assez d'eux, et c'était dit comme ça ! Maintenant ça va quoi ils ont compris..." ; "Et ils n'ont pas le droit non plus, les CE1, de m'interrompre quand je fais la leçon de l'activité préliminaire aux CP et donc c'est la règle là aussi, je leur ai dit qu'on n'avait pas le choix, ni eux ni moi, donc ils l'acceptent".

Pascal s'est donc trouvé dans l'obligation de ne pas répondre aux sollicitations des élèves et d'élaborer des techniques pour ce faire, techniques que nombre de débutants peinent souvent à construire. Et soulignons qu'il y est parvenu dans une classe – très forte proportion de CP et cinq CE1- où il avait à faire à des élèves qui pour la plupart apprennent leur "métier d'élève" de l'école élémentaire et qui ne disposent pas encore d'un

des outils fondamentaux de ce "métier", la lecture/écriture. Tout se passe comme si cette obligation, en quelque sorte inscrite dans le contexte institutionnel et donc "acceptée" par les élèves, avait été transformée par Pascal en occasion de développement : sa mobilisation, qui est celle d'un débutant "obsédé par les contenus" et assignant à ses élèves des objectifs ambitieux, mise à l'épreuve par ce "réel incommode" que constitue pour un novice un cours double avec un CP en ZEP, l'a conduit, par une sorte de "surcompensation", à instaurer un cadre rigoureux. Mais ce cadre a joué un rôle protecteur non seulement pour les élèves, en installant les conditions nécessaires à l'entrée dans une activité d'apprentissage scolaire, mais pour Pascal lui-même dans l'apprentissage de son métier. Il précise d'ailleurs, à un autre moment de l'instruction, que les élèves ont eu la paix et lui aussi. Au fond, Pascal a élaboré à partir des contraintes du contexte institutionnel, un cadre rendant possible l'apprentissage des élèves mais aussi son propre apprentissage : il a de cette façon construit un espace protégé, au cœur même de son espace de travail, dont on peut penser qu'il a fonctionné comme une "zone de développement potentiel", qu'on définira comme un espace-temps au sein duquel l'activité du sujet peut connaître des transformations, affectant aussi bien les moyens de son action que les raisons qui le poussent à agir.

En tout cas on retrouve, mais sur un autre terrain que celui de la défectologie puisqu'il s'agit ici du développement "normal" des compétences d'un adulte enseignant en situation de travail, la perspective vygotskienne (1994) déjà évoquée, qui situe dans le

processus de compensation des handicaps ressentis par le sujet dans la situation où il est placé, la source du développement de son activité.

Mais il est intéressant de noter que c'est en puisant dans un genre "traditionnel" qu'il y est parvenu. C'est la raison pour laquelle il demande à son sosie de "se tenir", à tous les sens du terme, à un cadre strict : ce sont ces manières de dire et d'agir, qu'il présente comme autant d'obligations qu'il s'est données et que le sosie devra respecter, qui lui ont sans doute permis, pour reprendre la formule de Darré (1994) de ne pas errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles. Mais insistons encore une fois sur le fait que si Pascal a trouvé dans ce genre "traditionnel" les ressources nécessaires pour faire son métier, ce sont ses "difficultés objectives [qui ont constitué] la source, le stimulant initial à la manifestation des processus compensatoires" (Vygotski, 1994, p. 126).

En effet, il met l'accent à plusieurs reprises au cours de l'instruction sur la nécessité dans laquelle lui-même et ses élèves se sont trouvés d'accepter le cadre qu'il avait instauré, parce qu'il n'était pas possible de faire autrement. Du coup, c'est la conjugaison des contraintes de son milieu de travail et des ressources mises à disposition par le collectif dans lequel il était inséré qui ont ouvert une zone de développement de son efficacité, rendant possible pour lui la prise en main de sa classe. Mais il a été contraint en retour de puiser dans ses propres ressources subjectives, pour inhiber ce que ses préoccupations (qu'il nous livre au cours du commentaire sur l'instruction en disant qu'il voudrait une classe vivante) l'auraient porté à faire, pour s'affranchir de cette conception afin d'assumer son autorité d'enseignant. Pour autant, les raisons de le faire, il ne les a pas trouvées seulement en lui, mais bien aussi dans l'efficacité

obtenue par rapport à la mise au travail de ses élèves.

Ce que fait Sandrine et ce qu'elle "refait"

Le corpus sur lequel nous nous appuyons ci-dessous est extrait d'un travail conduit avec Sandrine, professeur de collège et de lycée deuxième année (PCL2) en EPS au moment de la mise en œuvre de l'instruction au sosie.

Cette dernière porte sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'un cycle de hand-ball avec une classe de terminale.

Compte tenu du cadre limité de ce texte, notre analyse se centrera sur le début de l'instruction au sosie, qui a duré une heure et demie.

"Je leur ai peut-être moins laissé le choix, à la limite, de... de choisir leur objectif pour gagner du temps [...]".

Ce mobile - optimiser l'apprentissage par rapport au temps dont Sandrine dispose (huit séances) - court tout au long de l'instruction.

Essayons de préciser comment il guide les choix qu'elle demande de faire à son "sosie".

L'objectif étant de les amener à formuler un projet à partir de ces observations, le sosie est surpris de la consigne donnée par Sandrine : *"ils n'ont qu'à mettre une croix"*, sur une fiche où le sosie est censé avoir identifié pour eux les différents projets possibles. D'où son insistance : *"c'est moi qui fais l'inventaire des projets possibles..."*

Le sosie sollicite alors son avis sur la possibilité de prendre une autre option, à quoi Sandrine répond que c'est envisageable, même si elle ne l'a pas fait. Mais elle indique qu'elle a fait plusieurs choses, comme si la question du sosie l'amenait tout à coup à prendre conscience de la réduction que celui-ci est en train d'opérer de sa propre activité, à partir des instructions qu'elle-même lui a données afin que personne ne s'avise de la substitution.

En ouvrant le champ des possibles, dans le souci de savoir comment il pourra agir avec la classe de terminale, il propulse au premier plan les choix que Sandrine a faits avec cette classe, et sentant que son activité a plus d'épaisseur qu'il n'y paraît aux yeux du sosie, elle demande à son tour à celui-ci si elle peut parler de ce qu'elle a fait avec d'autres classes : l'activité du sosie lui renvoie en effet comme une image déformée de sa propre activité, à laquelle elle souhaite redonner tout son volume.

Les rires que cette demande suscite chez elle signalent sans doute ici la volonté de Sandrine d'empêcher que le sérieux se fixe et s'isole de l'intégrité inachevée de son expérience quotidienne (Bakhtine, 1970).

Toutefois elle ramène le sosie à la réalité du cycle de hand-ball, composé de huit séances seulement, pour tirer finalement parti de la proposition du sosie, en la déplaçant : *"ouais, garder plus de temps après pour leur faire identifier les solutions, en situation de match ou en situation d'apprentissage, là peut-être passer plus de temps là dessus que..."*.

Ici, on peut penser que le dialogue extérieur avec le sosie se transforme partiellement en un dialogue intérieur pour Sandrine, par lequel elle évalue et rectifie ses propres choix. L'usage de l'infinitif pourrait renvoyer à cette tentative de formaliser des manières de faire dotées d'une certaine valeur générique.

Elle s'approprie les hésitations du sosie en "réalisant" que la source de son problème avec les experts se trouve peut-être précisément là, dans le fait qu'ils n'ont pas compris ce qu'ils allaient travailler et pourquoi.

Sandrine indique alors au sosie que ce *serait intéressant* de réutiliser la fiche initiale, sur laquelle ils avaient consigné leur projet, en précisant un peu plus loin : *“moi je l’ai pas fait, c’est vrai que c’est intéressant”*.

Mais le thème des contraintes temporelles refait surface : *“c’est intéressant, mais c’est très long. Parce qu’on arrive à la fin du cycle, ils ont bien identifié leurs problèmes, leurs objectifs, ils ont compris ce qu’on allait travailler, et c’est là que c’est vraiment intéressant et qu’il faudrait répéter, mais le cycle est fini, donc c’est vrai que des fois on est tenté de leur imposer un petit peu les choses plutôt que de... chaque fois leur faire prendre conscience, les faire observer”*.

Elle s’adresse bien sûr au sosie, et à son insistance sur la possibilité de mettre en œuvre une démarche impliquant les élèves dans l’analyse et la régulation de leur propre activité à l’intérieur de celle de leur équipe. Mais elle s’adresse aussi sans doute au discours professionnel porté par la formation et indirectement à la façon dont elle-même l’a assumé à travers son mémoire professionnel.

En effet, ce dernier s’appuyait, pour dire les choses rapidement, sur une conception socio-constructiviste de l’enseignement, dont elle sent bien que c’est celle à laquelle plusieurs questions du sosie font référence. On a là une sorte de positionnement pragmatique à l’égard de cette conception, dont elle semble partager le sens et l’intérêt, mais dont elle n’a pu réunir les conditions d’efficacité, d’où son insistance sur les contraintes objectives de son enseignement. Ou plus exactement, le sens qu’elle a attribué à la signification du modèle théorique auquel se référerait son mémoire, dans le cadre d’un travail décontextualisé en formation sur l’enseignement de l’éducation physique, n’est sans doute pas le même que celui que son expérience quotidienne

d’enseignement la pousse à lui conférer.

De fait, ce ne sont peut-être pas seulement des limites à la fois objectives et personnelles - elle dira plus loin que la qualité du compromis évoluera avec son expérience d’enseignement - qu’elle touche là, mais aussi celles du travail d’organisation incombant à l’équipe d’enseignants d’EPS de l’établissement, dont la suite de l’instruction montrera qu’il est en souffrance.

Consciente du risque de perte de sens pour les élèves, elle conseille néanmoins au sosie de faire *“un compromis entre les deux”*. Tout en précisant à celui-ci que de toutes façons, à l’exception des experts, il aura affaire à des élèves qui *“vont faire à la limite ce que tu vas leur imposer, si tu leur donnes une situation, tu leur expliques... d’accord ou pas d’accord à la limite ils le font, enfin les débrouillés...”*.

Contrairement à ceux du *“Vieux-Port”* (il s’agit du collège, situé en REP à Marseille, où elle a effectué son stage de pratique accompagnée), avec qui *“on voit tout de suite qu’il y a quelque chose qui va pas, s’ils ont pas compris”* : *“s’ils comprennent pas pourquoi on fait quelque chose, la séance, elle explose”*.

Des éclats de rire *“encadrent”* la réponse de Sandrine. Là encore, ils semblent bien manifester qu’elle s’efforce de faire entendre au sosie que ce à quoi elle le convie, c’est une épreuve, celle-là même qu’elle a dû affronter. Mais, comme le dit Bakhtine (1984), le rire, à l’encontre du sérieux qui alourdit les situations sans issue, s’élève au-dessus d’elles : *“le rire donne le feu vert, fait la voie libre”* (p. 354).

Que dire à son sosie du compromis à opérer, sinon qu’avec des élèves du *“Vieux Port”* il lui exploserait certainement au visage, ce dont elle est parfaitement consciente ? En même temps, en riant, elle soustrait son discours à toute prétention à une vérité inconditionnelle et atemporelle (Bakhtine, 1970) : avec

ses élèves à elle, voilà ce qu’elle a fait et que le sosie est censé faire.

Usages et dispositifs possibles

Dans les situations de formation où sont organisés des retours réflexifs collectifs sur l’activité des stagiaires, l’usage de l’instruction au sosie peut s’avérer des plus productifs. Elle permet en effet d’outiller le travail sur l’expérience en devenant des professeurs stagiaires lorsqu’ils se trouvent dans un lieu, l’IUFM, à distance de leurs lieux d’exercice, et qu’est rendue nécessaire une mise en mots de cette expérience dont on sait à quel point elle est difficile pour tout professionnel. L’instruction au sosie fournit alors un cadre dialogique dont les contraintes mêmes peuvent devenir des ressources pour le débutant confronté à ce travail. Le rôle du sosie peut bien sûr être joué par le formateur, et c’est nécessaire au départ pour que les stagiaires s’approprient le sens et les règles de l’exercice, mais il gagne à être confié progressivement à un pair, sachant que le destinataire de l’instruction (formateur disciplinaire, formateur de terrain ou pair) constitue une variable qui a une incidence sur le contenu même de la description que le sujet co-élabore de son travail. L’exercice se déroule en présence de l’ensemble du groupe, et les auditeurs ont pour tâche de noter pendant l’instruction les points sur lesquels ils pourront réagir ensuite, c’est-à-dire généralement au bout d’une quinzaine de minutes d’instruction. L’instruction et la discussion collective sont enregistrées, et ce matériau est fourni à l’instructeur qui réagit à son tour et produit un texte

mis en circulation dans le groupe, texte qui lui-même peut faire l'objet de réactions et de commentaires lors d'une séance ultérieure. On procède ainsi à une mise en mouvement d'une expérience en cours de construction, que ce soit sur des "empans" larges de cette expérience ou au contraire sur des problèmes professionnels circonscrits sur lesquels le groupe décide de se pencher (par exemple la mise au travail des élèves) et qui font l'objet de plusieurs instructions successives selon l'alternance instruction/discussion collective définie plus haut.

Ce travail fait entrer en collision histoire personnelle de chacun des stagiaires, histoire collective du groupe auquel il appartient et savoirs de natures différentes. La formation fonctionne ici comme une machine à "recycler" les *préoccupations* des débutants dans des *occupations* renouvelées, dont l'efficacité évolue sous la double impulsion d'une transformation du sens et de l'efficacité de leur activité. Le dispositif (travail oral avec le sosie/oral collectif/écriture individuelle/oral collectif ...) vise à permettre aux stagiaires de regarder leur expérience avec d'autres yeux, et ce faisant d'appréhender les

situations futures de travail dans la classe (mais aussi dans l'école ou l'établissement), les problèmes qu'elles leur posent et les réponses à y apporter d'une autre façon. L'élaboration d'une culture professionnelle commune et en devenir, issue de la confrontation des expériences singulières et des controverses auxquelles leur analyse donne lieu, tout comme l'appropriation personnelle de cette culture, les aident à réinscrire autrement leur *vécu* dans des *possibilités d'agir nouvelles*.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>