

# GREX

INFOS  
n° 12

décembre 1995

Bulletin d'information bi-mensuel du  
GROUPE DE RECHERCHE SUR L'EXPLICITATION ET LA PRISE DE CONSCIENCE Association loi de 1901  
24 RUE DES FOSSES SAINT BERNARD 75005 PARIS Tel 16.1.46.34.68.29 fax 16.1.43.29.24.67

## Ethique et explicitation

En passant par l'EdE  
par Maryse Maurel

*"Etre dans le projet pédagogique qui donne sens et sous-tend la mise en oeuvre du questionnement d'explicitation n'est pas évident pour tout le monde et suppose un chemin d'expérience qui donne sens à un accord ou à un refus pour commencer à en acquérir la dimension technique." (l'EdE, Vermersch P., p 170)*

*Je me suis cognée en même temps, il y a dix ans, au mot "éthique", aux "nouvelles procréations" et au Comité d'Ethique. J'ai eu du mal à m'approprier le concept d'éthique à partir des définitions trouvées dans les livres des philosophes, ce que j'y trouvais était désincarné (C'est bien d'avoir de jolis mots pour exprimer sa pensée !). Ma participation au groupe Science Ethique et Société m'a ramenée à ce questionnement. Et j'ai pris conscience que ma formation à l'entretien d'explicitation m'avait aidée à repérer et à retrouver des expériences personnelles et cruciales qui donnaient du sens à ce mot. J'ai pu conceptualiser le mot "éthique" à partir de ces expériences au lieu d'aller seulement chercher la définition dans un livre de philosophie. Or ce que j'utilise dans l'enseignement (quand je le peux), c'est un processus analogue. Les élèves ou les étudiants font un travail mathématique, j'utilise le questionnement d'explicitation pour produire de la verbalisation et je les accompagne ainsi vers une conceptualisation à partir de leurs actions et de leurs expériences mathématiques. J'ai été étonnée de découvrir cette analogie. J'ai voulu essayer de comprendre et j'ai envie de partager cette réflexion avec vous. Je*

*ne pense pas que la mise à jour de ce qui est bon pour moi vous intéresse directement en dehors des conversations privées, mais vous pourrez être intéressés par la démarche qui m'a permis de faire cette mise à jour. Ce texte n'est encore qu'une ébauche, verbaliser noir sur blanc, avec la médiation inconditionnelle de mon Mac préféré mais sans la médiation d'autrui, est une rude tâche, et j'ai cherché autrui désespérément.*

*Mon premier but est de développer ici, à partir de mon expérience, le concept de "formation implicite" (L'EDE de PV p171) dans le sens où "prendre conscience de ses attitudes n'est pas sans conséquences sur l'identité personnelle et professionnelle, sur les valeurs et les objectifs qui sous-tendent les choix professionnels". Je voudrais montrer en quoi et comment, dans cette prise de conscience, le travail avec, sur et autour de l'entretien d'explicitation a dépassé le champ de la recherche et de l'utilisation d'une technique d'entretien et de questionnement, comment à un moment donné j'ai pu intégrer l'entretien d'explicitation et les théories sous-jacentes à ma façon d'être, à ma dynamique personnelle, non comme quelque chose en plus, mais comme un complément à ce que je faisais déjà, comme une aide pour aller plus loin vers mes objectifs d'enseignante et comment son intégration à ma pratique a apporté des réponses à ma quête personnelle, ce qui a déclenché un travail sur moi et des modifications des comportements de ma vie personnelle et privée. Je voudrais montrer aussi comment*



### SOMMAIRE

pages 1-5 : Ethique et explicitation. Maryse Maurel.  
pages 6-12 : Formation expérimentielle. J-P Bénétière.  
page 12 : à consulter absolument le programme du 15 et 16 décembre 1995.  
page x : votre propre article dès le prochain numéro, si vous l'envoyez avant le 10/1 !

Ethique et Explicitation M. Maurel (suite).

la recherche sur l'objet "entretien d'explicitation" et son utilisation comme technique m'ont aidée à mettre une éthique en actes et à l'intégrer à ma façon d'être dans ma pratique professionnelle. En analysant tous les attributs de l'entretien d'explicitation qui jouent dans une relation d'enseignement ou de formation, j'ai pu vérifier qu'ils sont non seulement compatibles mais aussi cohérents avec l'idée que je me fais du modèle de l'apprenant, de la relation d'enseignement et de la dynamique qui permet de l'installer et de la faire vivre.

Je voudrais montrer enfin comment, en réfléchissant sur mon chemin d'expérience, je suis arrivée à une représentation fonctionnelle du concept d'éthique.

Je participe depuis trois ans aux activités du groupe "Science, Ethique et Société" de l'Université de Nice. Ce groupe est formé de personnes toutes préoccupées à divers titres par les questions éthiques liées à la science, à sa vulgarisation, à son enseignement et à son utilisation aujourd'hui dans notre société, en France et ailleurs. En 1994-95 nous avons éprouvé le besoin d'approfondir pour nous le concept d'éthique et ses liens avec notre métier et nos recherches. Nous avons décidé de présenter chacun à notre tour un exposé sur ce sujet et de nous soumettre aux questions des autres personnes du groupe, dans le but de définir un dénominateur commun à nos démarches, de chercher ce que nous partageons et de donner si possible une définition de l'éthique qui serait acceptée par tout le groupe et communicable à l'extérieur. C'est en préparant mon exposé que j'ai pris conscience de l'apport de l'entretien d'explicitation dans mon évolution personnelle et il me semble naturel et important d'en parler au GREX.

### **Vers une définition incarnée de l'éthique**

Après une explicitation pour moi de mon chemin de vie, où le public et le privé sont si étroitement entremêlés qu'il m'est parfois difficile de les séparer, j'ai mis en évidence l'influence sur ma vie des principes forts de la morale laïque de mon enfance, et comment j'en arrive à la définition d'une éthique comme moteur interne dynamique, en référence à moi, qui me permet devant les possibles de la vie de choisir d'en actualiser certains plutôt que d'autres, dans un mouvement où

je suis bien.

Dans l'échelle des niveaux logiques de Bateson citée par Dilts (environnement, comportements, croyances, rôles, identité, transpersonnel), le dernier barreau est appelé le transpersonnel ou spiritualité. Ce concept ressemble furieusement à une éthique à part qu'elle est personnelle et non collective. J'en suis donc arrivée à définir mon éthique comme un moteur personnel, dynamique, en mouvement, dont les règles viennent de l'intérieur, et qui s'oppose à une morale, produit statique et achevé, à accepter tel quel, et qui vient de l'extérieur. Ma représentation actuelle peut se décrire ainsi : quand plusieurs choses sont possibles pour moi, il me faut des règles internes pour choisir. Le moteur de ces règles, ou la méta-règle, c'est mon éthique, ce qui fait que je vais choisir pour être en accord avec moi-même, pour garder ma cohérence interne, pour ne pas être en contradiction interne qui est source d'angoisse.

Mais il y a de la circularité, des aller-retour entre moi et les autres, des adaptations successives dans l'expérience de pensée qui anticipe les scénarios possibles (voir plus loin la combinatoire de Michel Serres), puis décision et actualisation d'un possible. Dans cette représentation, j'oppose le "tu dois", qui est du côté de la morale et lié au devoir, au "tu peux" qui est du côté de l'éthique et lié à la puissance créatrice. Et la mise en opposition morale / éthique, extérieur / intérieur, je la retrouve dans l'enseignement dans l'opposition entre deux modèles d'enseignement : transmettre un savoir achevé / créer les conditions de la construction d'un savoir.

Ma recherche et mes recherches consistent à aller chercher ou à participer à l'élaboration de théories pour éclairer, comprendre et analyser les phénomènes d'enseignement de ce point de vue.

### **A la recherche d'une éthique**

Je suis née dans une école. Mes parents sont instituteurs. Je suis tombée tout de suite dans la morale laïque, avec la volonté, le sens du devoir, la responsabilité, l'importance de l'autonomie de vie et de pensée, l'autorité fondée sur la raison, la supériorité de l'esprit sur la matière, le "Tu peux choisir ta vie", la tolérance, l'importance de la connaissance par rapport aux biens matériels, le refus de la transendance et la référence à soi.

Quand il n'y a pas de Dieu, pas de confession ni de pardon possibles, quand il n'y a pas de guide spirituel, il ne reste que le face à face avec soi-même, c'est en soi qu'il faut trouver sa vérité.

J'ai été très jeune fascinée par la connaissance et le mystère de la boîte noire – un cerveau, comment ça marche ? – par ce qui était la magie de la pensée, des mots et de l'argumentation. Je ne me souviens pas de questions concernant le monde et le sens de la vie – rien après la mort, rien dans le ciel –, mais de questions telles que : d'où vient la connaissance ? Comment se forme la pensée ? Est-ce que la pensée des autres fonctionne comme la mienne ? Pourquoi je pense ce que je pense, et pourquoi d'autres pensent autrement ?

Je rencontre en 1968 "l'être plutôt que l'avoir", le refus de toute autorité, la pensée collective. Mes questions sont toujours présentes : qu'est-ce qui fait qu'une personne est ce qu'elle est et pas autrement, fait ce qu'elle fait et pas autrement, pense ce qu'elle pense et pas autrement ? Et en octobre 68, je commence à enseigner. Et tout de suite, des idées fortes : Enseigner c'est un métier qui s'apprend ; je l'ai appris par compagnonnage. Je n'enseigne pas ce que je sais mais ce que je suis, comme disait souvent une de mes collègues. Il y a eu aussi la rencontre brutale et féconde avec l'obstacle épistémologique de Gaston Bachelard – sans doute en 1972 au moment de la réédition du livre "Le Nouvel esprit scientifique" – et je deviens professeur de mathématiques avec l'idée qu'au delà de l'enseignement de la discipline, il y a l'éducation de l'individu, du citoyen, et que ça passe aussi par les mathématiques – qui à ce moment-là était la discipline qui sélectionnait. De là vient l'idée qu'éduquer, c'est donner à l'autre les moyens d'être sujet et ouvrir son arbre des choix, ce qui me permet de refuser les comportements démagogiques et les rapports de séduction entre maître et élève. Tout cela sur fond de sociologie marxiste (Bourdieu et Passeron "Les héritiers" 1964) et de féminisme naissant. Je lisais, mais relativement peu, l'essentiel se passait dehors, dans l'espace public. De 1968 jusqu'en 1975, j'ai été dans un bouillonnement d'idées et de réflexion sur la politique, l'enseignement, le féminisme et j'ai reçu par transmission orale toute une culture politique et toute une pratique professionnelle.

Ethique et Explicitation M. Maurel (suite).

L'atterrissage à Nice, en 1975, a été rude. J'ai éprouvé tout de suite un sentiment de retour dans le temps, je ne trouvais plus mes marques, j'avais perdu mes repères, et je les ai reconstruits dans des petits groupes, groupe maths au lycée et groupes femmes à l'extérieur et au lycée. Dans ce groupe, chacune pouvait tout dire, tout questionner, mais il y avait deux règles, ça ne sort pas du groupe, et nous sommes attentives aux jugements de valeur. Et puis l'éthique vint ! La rencontre s'est faite évidemment autour de la "production du vivant". Que faire ? Où trouver les références ? Pour les nouvelles procréations, fallait-il légiférer ou laisser chacun se déterminer ? Difficile de répondre. Et en 1985, Catherine Labrusse est venue à Nice défendre la nécessité de légiférer et, à partir de là, poser la question : "Quelles doivent être les sources du droit à créer, où doit-il puiser ses règles, comment arbitrer le concert d'opinions discordantes ? Quelles sortes de règles ? Légales, jurisprudentielles, administratives, éthiques ?" (Actes du colloque "Génétique, procréation et droit" 1985).

Et nous dans la salle : c'est quoi l'éthique ?

Nous nous sommes creusé la tête pour mettre du sens dans ce concept et pour le relier à notre problématique, et en particulier à notre règle de base "notre corps nous appartient". Nous avons cherché dans les livres, nous avons interrogé les philosophes et nous avons confronté ces doctes paroles à nos expériences. J'avais retenu une phrase (Actes ... op cit) de Michel Serres : "L'inventaire, activité spéculative, semble ne poser aucun problème éthique ; le choix, au contraire, en pose un sérieux. Une fois qu'on a longuement combiné, il faut choisir ce qui passera du possible à l'actuel". Après moult recherches, j'en étais arrivée à une sorte de définition : l'éthique c'est tout ce qui éclaire les choix à faire (après, j'ai trouvé

chez Deleuze "L'éthique est la science pratique des manières d'être").

Mais il restait toujours à dire par rapport à quoi, en référence à quoi, et dans quel but. Après d'interminables discussions sur ce sujet, il est apparu clairement que la référence ne pouvait être que les femmes et ce qu'elles voulaient, elles, pour exister comme sujets et pour être bien. Mais nouveau problème : elles ne voulaient pas toutes la même chose. Donc, une seule solution : que chacun et chacune décide pour soi.

Et nous avons fait l'accord sur une position contre toute législation perçue comme risque d'atteinte à la règle de base. Après tout, chaque femme est assez grande pour savoir ce qui lui convient, elle n'a pas besoin de guide spirituel, même s'il se cache derrière le dernier gadget à la mode, le Comité d'Éthique.

Et en posant cela, nous refusions l'éthique du Comité, comme nous avions refusé les morales de la société. Mais il y a eu conflit entre la référence interne et la loi sociale qui exigeait une méta-morale qui permettrait, au delà des morales et des religions, de fonder le droit et les nouvelles lois, et qu'on appelait "éthique" ou même "bioéthique".

### **Les mathématiques, leur enseignement, la recherche en didactique des mathématiques, l'entretien d'explicitation et l'éthique.**

Entre 1980 et 1990, plusieurs événements importants ont profondément changé ma vie personnelle et professionnelle. Je considère ici seulement le point de vue professionnel.

J'ai commencé à travailler dans le

GECO et je suis entrée dans une démarche de recherche sur l'enseignement des mathématiques plus fondamentale que les recherches actions sur le terrain comme celles que j'avais menées à partir de ma pratique au lycée et à l'IREM. J'ai commencé à participer régulièrement au séminaire national de Didactique des Mathématiques et à l'École d'Été de Didactique des Mathématiques, ce qui était ouverture et bol d'air par rapport à ma vie à Nice.

J'ai quitté l'enseignement secondaire et j'ai été nommée sur un poste à la faculté des sciences de Nice, ce qui m'a permis de gérer mon temps autrement, d'avoir du temps institutionnel pour réfléchir et chercher, de me déplacer et d'avoir des contacts au niveau national, contacts que j'avais perdus depuis que j'étais à Nice. Je reviens aussi vers les mathématiques, c'est-à-dire je refais des mathématiques pour moi.

Et puis le GECO a invité Pierre Vermersch à un séminaire et nous avons commencé à travailler ensemble et à organiser un stage dans la région de Nice. Cela a commencé par une formation PNL. A priori j'étais plutôt contre parce que c'était lié pour moi à la pensée positive à l'américaine, mais nous avons besoin de trouver au GECO une technique d'entretien pour entrer dans la boîte noire, pour recueillir le point de vue du sujet et ne plus nous contenter d'inférences à partir des observables, et Pierre proposait quelque chose qui semblait intéressant. Les deux autres stages ont évolué, avec le travail de recherche de Pierre, vers l'entretien d'explicitation, la création du GREX, les formations à l'entretien d'explicitation et la phénoménologie.

Avant le début de cette formation, j'ai servi de cobaye à Pierre pour une explicitation sur la résolution du célèbre problème niçois du 0-60, et j'ai fait une prise de conscience tonitruante en découvrant ce qu'avait été ma pensée privée pendant le temps de résolution très court de cette tâche. Après le choc, et après l'onde de choc qui a duré deux jours, j'ai réfléchi et j'ai compris que je venais de mettre de l'expérience derrière des mots que je disais souvent : il est important, pour un professeur, de se rappeler de ce qui se passe quand on ne sait pas encore faire. Le je-ne-sais-pas-encore-faire que j'avais découvert m'a vraiment donné de la pensée à mouder ! Fort heureusement la formation a com-

*Bonjour, vous êtes en train de lire cet article ... peut être allez vous lire le suivant ? Mais peut être vous n'êtes pas le destinataire de cette revue ?*

*Souhaitez-vous la lire régulièrement ?*

*Si oui, rien de plus simple : devenez membre correspondant de l'association pour une cotisation de 180 ff par an et vous recevrez cinq numéros par an*

*Souhaitez-vous participer aux activités de l'association, venir aux séminaires, aux stages, recevoir les documents, les protocoles, les traductions devenez membre actif pour une cotisation de 330 ff*

Ethique et Explicitation M. Maurel (suite).

mencé peu après et dès le premier jour du premier stage, j'ai fait une autre découverte : je pouvais déclencher chez moi, avec l'aide de quelqu'un qui n'entrait pas dans ma pensée privée, mais qui servait seulement de médiateur, un état de jubilation intérieure, c'est comme ça que je l'ai appelé à ce moment-là (planche à voile, retrouver un accès au vécu sensoriel avec la médiation de quelqu'un, situation de plaisir intense, de puissance et de réussite) et ces techniques me sont apparues comme très fortes et bien adaptées à mes préoccupations sur la construction des connaissances. C'étaient mes premières madeleines. C'est ainsi qu'en voulant développer des compétences professionnelles, j'ai commencé un travail sur moi qui est loin d'être terminé. La première étape a donc été cette découverte personnelle forte de la mémoire concrète : je peux me fabriquer des madeleines et par conséquent, si je veux, de la sérénité ou de la jubilation. Je peux aussi, avec l'accord d'une personne, créer pour elle une médiation vers le plaisir et la réussite, et je peux avoir aussi des informations sur la pensée des autres, toujours avec leur accord, bien sûr, et les accompagner dans l'observation de leur propre fonctionnement et de leur pensée privée. Ce qui avait été bon pour moi pouvait peut-être l'être aussi pour d'autres. Puis j'ai commencé des entretiens de recherche avec des étudiants et l'un d'eux a failli tomber de sa chaise parce que j'avais resserré trop vite les barres d'une valeur absolue. Enfin, un an après, est venu le temps d'oser, d'oser dire en classe des choses parfaitement bizarres, tout à fait possibles dans des exercices de stage ou dans des entretiens de recherche, mais, pour moi, totalement incongrues dans une classe. Pierre a insisté et un jour j'ai osé.

Janvier 1992

Dans un TD sur les nombres complexes (niveau terminale scientifique), un étudiant m'appelle – je le revois et je pourrais vous le décrire –, et me dit "Sur cet exercice – et il montre l'exercice –, je ne sais rien faire". Je prends le temps de prendre une chaise, de l'installer de l'autre côté du bureau, de m'asseoir et de m'accorder

posturalement et je m'entends dire "Et quand vous ne savez rien faire, vous faites quoi" et j'entends L. m'expliquer – en écrivant ses débuts de solutions sur un papier, c'était peut-être déjà écrit, mais il ne pouvait/voulait pas me montrer son brouillon) – qu'il a pris la forme algébrique et qu'il n'est pas arrivé au bout de ses calculs, qu'ensuite il a essayé une interprétation géométrique mais qu'avec cette méthode, il ne sait pas faire et qu'il est enfin aller regarder la solution de l'exercice 4 mais qu'il n'arrive pas à faire pareil. Je pouvais faire un petit diagnostic (difficulté à mener un calcul à terme, manque de connaissances pour travailler dans le cadre géométrique, difficulté à tester la pertinence d'une stratégie déjà utilisée dans un exercice corrigé). Il m'a suffi alors de reprendre point par point les informations recueillies, de pousser plus loin le questionnement pour l'accompagner dans la résolution de son exercice dans le cadre algébrique, puis de reprendre les autres pistes avec lui. Satisfaction chez l'étudiant, stupéfaction pour moi, ça marche aussi avec les étudiants ! Il ne me restait plus qu'à recommencer ! Et je redécouvre chaque fois avec le même étonnement quand je déclenche un entretien d'explicitation, que non seulement cette conduite incongrue et contre-intuitive ne provoque aucun étonnement dans les yeux des étudiants, mais qu'en plus ils répondent !

Et les étudiants m'ont appris et renvoyé beaucoup de choses. Je venais de franchir un nouvel obstacle. Par un petit travail sur mes croyances professionnelles, Pierre m'avait amenée à me donner l'autorisation de me servir en classe de l'entretien d'explicitation, de dépasser le "je vais être ridicule parce que je ne suis plus dans mon rôle d'enseignante ; si je pousse l'étudiant vers la verbalisation de sa pensée privée, moi enseignante j'accède à des choses qui ne me regardent pas,

je ne le respecte pas, je tombe dans le voyeurisme, je mets ma curiosité au service de l'obsession de ma recherche sur le fonctionnement de la pensée des autres", et de concilier ma représentation du rôle de "l'enseignant qui se doit de respecter l'étudiant" avec mes questions fondamentales sur le fonctionnement de la pensée, en mettant en actes une façon de faire qui prend en compte les deux points de vue. Ce faisant, je découvre que l'étudiant s'auto-informe, construit des meta-connaissances et que c'est compatible avec mon idée de l'acte d'enseignement. Je suis une praticienne et je peux utiliser l'entretien d'explicitation dans mon rôle tout en gardant ma cohérence interne (dépassement du conflit interne et accord entre mes comportements et mon transpersonnel).

Je cherchais une technique d'entretien pour recueillir des données sur le fonctionnement d'un sujet faisant des mathématiques et la formation à l'entretien d'explicitation m'a apporté des outils pour penser et pour agir, pour observer la pensée des autres, tout en les respectant et en les aidant à découvrir leur propre fonctionnement, en les guidant vers une pratique réflexive. Ce que j'ai eu en plus, ce sont des moyens de changement pour moi, les accès à la mémoire concrète, une meilleure acuité d'observation, l'accès à des théories que je ne connaissais pas et une pratique pour augmenter ma cohérence interne et le plaisir que je trouve dans l'acte d'enseignement.

J'ai pu vérifier que j'avais adhéré à tout ça, non pas comme à un dogme, venant de l'extérieur, mais comme à quelque chose qui m'apportait des réponses pratiques à ce que je cherchais et qui était en cohérence complète avec les comportements de la vie qui me paraissaient importants : réfléchir sur soi sans tourner en rond et sans excès de narcissisme, respecter les autres et laisser les jugements de valeur à distance, non pas en les refusant – ce qui, pour moi, est impossible –, non pas par volonté rationnelle et en force – comme je l'avais fait souvent –, mais en les connaissant et en les prenant en compte,

Ethique et Explicitation M. Maurel (suite)

avec la possibilité de créer ce contenant vide que l'autre remplit de sa propre expérience et que je me donne le plus possible les moyens d'accueillir telle quelle.

Au cours de ce travail réflexif, déclenché par l'interaction avec les personnes du groupe "Science Ethique et Société", travail qui a duré plusieurs mois, il m'est apparu que les principes de la morale laïque se sont peu à peu estompés ou modifiés, qu'il y a eu ensuite une période militante où la référence était publique et collective, et que j'en suis venue aujourd'hui à une référence interne qui se construit sous l'effet d'une dynamique et d'une pratique.

Je suis passée par exemple, à la fois dans la vie privée et dans la vie professionnelle, d'une attitude de vouloir convaincre, par une argumentation dure, de façon militante, à une attitude qui tend vers une attitude d'écoute, d'accueil de la pensée de l'autre, d'accompagnement de l'autre vers la découverte de soi, la prise de conscience, ou la mise en place d'une pensée réflexive. Je suis passée d'une tolérance volontariste, "en force", dite avec des mots, je dirais d'une intention de tolérance, à une tolérance plus douce, plus intégrée, mise en actes. C'est ainsi que je pense être passée d'une éthique conceptualisée et abstraite à une éthique pratique, ou comme le dit Deleuze, à une "science pratique des manières d'être". L'utilisation de l'entretien d'explicitation installe des comportements qui permettent d'intérioriser les valeurs et les objectifs à atteindre et qui remplace le bulldozer de ma quête monomaniaque et obsessionnelle par un mode relationnel plus serein, pour les autres bien sûr, mais aussi pour moi. Et dans cette démarche, il y a des aspects que je me suis tellement appropriés et qui sont tellement intériorisés dans ma pratique et dans mes attitudes qu'ils me paraissent venir de moi. Difficile d'aller chercher là-dedans quoi vient de quoi.

Dans une des madeleines de ma formation, j'ai trouvé que pour résoudre le

*problème du jour, il fallait que je bouge, et cette connaissance m'a aidée à résoudre des problèmes personnels bien plus importants dans ma vie, à ce moment-là, que le petit problème léger choisi le jour du stage, parce que pour moi BOUGER c'est agir, c'est dynamique, c'est créer, c'est la vie quoi.*

### Découverte

*Je me promenais dans les bois,  
seul,  
sans rien poursuivre  
par la pensée.*

*Soudain je vis dans l'ombre  
une petite fleur qui se tenait bien droite,  
brillante comme les étoiles,  
pareille à de beaux yeux.*

*J'eus envie de la cueillir  
mais elle me dit doucement :  
Est-ce pour me flétrir  
que tu veux me briser ?*

*Je la sortis de terre  
avec toutes ses racines,  
et l'emportai au jardin  
de la jolie maison.*

*Et je la replantai  
dans un coin tranquille ;  
maintenant, elle ne cesse de s'étendre  
et de reflourir.*

*Goethe*

### Retour sur le professionnel, ouverture vers de nouvelles pistes de réflexion

Pour conclure provisoirement, je voudrais aborder ce qu'apporte l'utilisation de l'entretien d'explicitation dans l'enseignement et la formation des maîtres mais aussi dans les débats qui portent sur ces deux sujets.

Beaucoup de malentendus dans les discussions conflictuelles entre enseignants, ou formateurs d'enseignants, me paraissent avoir pour origine des conceptions différentes du modèle de l'apprenant. Et ces conceptions sont sans doute très liées à l'éthique personnelle de chacun. D'où l'importance de mettre à jour quand c'est possible les présupposés de l'interlocuteur, et surtout les théories implicites ou explicites qui sont derrière et qui sont ses réducteurs de complexité de la réalité, ou, s'il n'y a pas de théorisation, "l'acte de foi" qui guide les observations et le travail de réflexion. Cela pourrait éviter beaucoup de cris et de fureur, l'argument d'autorité étant donné par le choix de la théorie, et non imposé par celui qui crie le plus fort ou qui a le pouvoir. Ainsi, en mathématiques, les énoncés sont vrais, non pas parce que le professeur l'a dit, ou parce qu'une majorité l'impose, mais parce que les présupposés ou axiomes de la théorie l'exigent.

A suivre.

**En forme de préface à l'article de Jean-Paul Bennetière . . . pages suivantes**

J'aime beaucoup l'article de Jean-Paul, il m'a autorisé à le commenter, mais n'a pas eu l'occasion de lire au préalable ce que je suis en train d'écrire. Mon objectif est d'attirer votre attention, pour que vous en fassiez (aussi) une lecture orientée vers la conception de l'ouvrage collectif en préparation et dont Maryse Maurel est devenue la secrétaire de rédaction. Ce texte est ancré dans un terrain professionnel. Il ne part pas de la technique de l'EdE, mais l'insère comme un outil efficace en vue d'une fin. Il s'appuie sur un protocole enregistré et analysé qui permet d'incarner la discussion sur un exemple singulier (tiens . . . ça me rappelle quelque chose . . .). Il place au centre du débat un choix d'animation : doit-il répondre directement à la question qui lui est formulée (après tout, institutionnellement n'est-il pas là pour ça ?) ou bien est-il judicieux de vérifier d'abord, en faisant décrire, quelle est l'expérience concrète de référence qui est à l'origine de la question abstraite ? Que faut-il savoir faire pour effectuer cette vérification ? On peut découvrir, dans ce que l'auteur nous livre, le travail de focalisation, d'élucidation, mais aussi de gestion des interférences et de maintien d'une intention directrice.

L'élargissement de la réflexion, et donc de l'écriture, à la fonction de formateurs de formateurs et d'enseignants dans leurs choix d'animation, me conduirait à évaluer qu'on a là un chapitre du futur ouvrage collectif. Qu'en pensez-vous ? Est-ce que cela rejoint vos représentations du travail à fournir ? Peut-on en discuter ensemble ? P. Vermersch.

# **“ Mais, Madame, mes parents sont nés en France ”**

**ou un entretien d'explicitation  
dans une formation expé-  
rientielle organisée**

**par Jean-Paul Bénétière**

Pourquoi et comment analyser des situations professionnelles en formation continue ? Quand est-il souhaitable de proposer aux personnes en formation de passer par l'analyse d'une situation spécifiée ? A quelles conditions ce "passage par la pratique" est-il possible ? Comment l'installer ? En quoi les techniques de l'entretien d'explicitation nous permettent-elles de le faire ? Quelles informations ces techniques permettent-elles aux personnes en formation, et aux formateurs, de recueillir ? Quel chemin leur permettent-elles d'accomplir ? Que faire du matériel recueilli dans les entretiens ? Quels liens entre ces situations d'analyse et les "apports théoriques" ? Telles sont quelques unes des questions qui se reposent dans chacune des formations que je mène pour la MAFPEN de Lyon et que je vous propose de garder à l'esprit en lisant le petit texte suivant, consacré à la présentation et au commentaire d'un entretien mené avec une enseignante de collège dans le cadre d'une formation.

## **1. Le cadre**

Il s'agit d'un travail avec une équipe regroupant 5 enseignants et deux conseillères d'orientation qui avaient mis en place une structure spéciale pour des élèves de 5ème en très grande difficulté. Cette structure prévoyait entre autres la mise en place d'un atelier d'Atelier de Raisonnement Logique conduit par les conseillères d'orientation dans un premier temps avec la perspective que cette conduite passe ensuite aux

enseignants, et des réunions régulières de concertation de l'équipe pédagogique.

Très rapidement, les collègues se sont aperçus d'un manque de liens entre les cours et l'Atelier et ils nous ont demandé à la fois une formation aux ARL, ce que la MAFPEN n'a pas pu leur accorder, et un accompagnement de l'équipe. Le travail avec cette équipe n'a été, sur deux ans, que de quelques demi-journées. La première année, une collègue travaillant pour la MAFPEN a conduit un travail de sensibilisation à la pratique des ARL, travail à la suite duquel nous avons dégagé un certain nombre de principes qu'ils ont décidé d'essayer de mettre en oeuvre dans leurs cours : traitement positif des erreurs, mise en place de conflits socio-cognitifs, aide à la verbalisation des élèves...

L'année suivante, les enseignants souhaitant "travailler à partir du concret", je leur ai proposé que les séances de formation comportent à la fois des apports sur tel ou tel de ces principes, mais aussi l'examen de situations vécues par eux dans leur classe et comportant un rapport, direct ou indirect, avec la mise en oeuvre de ces principes. Il a été ainsi possible de ménager des temps qu'on pourrait appeler des temps d'analyse de situations vécues (analyse de la pratique ?) à l'intérieur de la formation. Dans les deux premières séances, et à partir d'une question que nous avions décidé de poser la fois précédente (traitement positif des erreurs, conflit socio-cognitif) je pense que tous les collègues présents ont dû évoquer un moment de leur pratique professionnelle. Dans ces moments j'avais rencontré deux types de difficultés :

- Obtenir de ces personnes qui, bien entendu, n'avaient pas été formées à l'entretien d'explicitation, qu'elles reviennent de façon suffisamment précise sur ces moments de mise en oeuvre, qu'elles aillent suffisamment loin dans la description de leurs activités, qu'elles ne se contentent pas, soit d'un "voilà ce que je fais en général", soit d'un récit trop lapidaire de ce qu'elles avaient fait.

- "Protéger" la personne qui posait une question à partir d'une situation

dont elle n'avait pas été satisfaite d'appréciations trop rapides sur ce qu'il aurait fallu ou sur ce qu'il n'aurait pas fallu faire pour permettre l'installation d'un "véritable" conflit socio-cognitif, par exemple, dans la situation qu'elle décrivait.

Nous avons procédé ainsi à deux reprises avant l'entretien que j'ai transcrit plus loin quand, donc à la fin de la deuxième séance de travail, un collègue a proposé que l'on travaille sur la mémoire, et plus particulièrement, sur l'élargissement de la mémoire de travail de ces élèves. Il faut dire que c'était un collègue qui menait un travail par ailleurs dans un institut de recherche (à la différence de ses collègues).

J'ai donc quitté les collègues sur cet accord de travailler autour de la mémoire de travail dans la séance suivante, mais j'avais été alerté par le fait que ce collègue avait été vraiment le seul à poser cette question, que les autres avaient donné un acquiescement plutôt qu'un accord, n'avaient pas montré d'enthousiasme particulier.

J'aurais pu faire un apport théorique sur la mémoire et j'ai consulté J-F. Richard, M. Fayol et A. Lieury. Mais cela ne m'a pas semblé adéquat et j'ai prévu les temps et modalités de travail suivants :

- un retour sur les temps de description de situations vécues des séances précédentes.

- un retour sur le moment où ils avaient décidé de poser cette question et sur les termes dans lesquels les uns et les autres se l'étaient posée puisque l'attitude du groupe me faisait penser que la question était plutôt celle d'une personne que de toutes.

- le passage par un certain nombre d'expériences de mémorisation et de retour sur ces expériences.

- la présentation d'un apport théorique.

Il me semblait qu'ainsi que je leur permettrais de faire un travail de mémorisation dans le cadre d'une/de séance(s) de formation consacrée(s) à la mémoire, que je vérifierais si la question posée était celle d'une seule personne ou celle du groupe (et en quels termes elle était posée), que je

leur permettrais de mettre en rapport question (au singulier ou au pluriel)–expérience, évocation d'une situation vécue et modèle théorique.

## 2. La séance

Je suis revenu en début de séance sur ce que nous avons fait lors de la séance précédente, j'ai en particulier posé la question de savoir si, pour eux, ça valait le coup d'évoquer un moment de vécu avec les élèves (à ce moment, un collègue a dit que ça ne valait pas vraiment le coup parce que, d'une activité à une autre, il ne faisait pas la même chose, et donc ne réutilisait pas ce qu'on avait pu dire d'un moment précédent; les autres ont affirmé au contraire leur envie de poursuivre ce genre de travail.)

Je leur ai ensuite demandé s'ils voulaient bien essayer de retrouver le moment où ils avaient parlé de la mémoire. Ils ont retrouvé très vite une séance de concertation entre eux, le lieu et le jour où elle s'était déroulée et j'ai eu là un exemple de l'évocation collective d'un moment où les indices amenés par les uns permettaient à des degrés divers aux autres de retrouver plus complètement des éléments de la situation.

Je leur ai ensuite demandé, je n'y avais pas pensé auparavant, de prendre le temps de retrouver les questions qu'ils s'étaient posées ce jour-là... et je me suis retrouvé au tableau sous une avalanche de questions ou de prises de position autour de la mémoire qui débordaient très largement la question qui avait été posée par le collègue.

C'est dans ce repérage que L. a posé sous forme de question quelque chose qui était pour elle une affirmation : Comment les antécédents sociaux ou culturels agissent-ils sur la mémoire? Là encore, j'aurais pu aller chercher du côté des auteurs ce qui avait pu être dit sur cette question, mais il m'a semblé préférable de questionner L. sur la question qu'elle avait posée : pouvait-elle la mettre en référence avec une situation vécue ? Pouvait-elle, je ne le lui ai pas dit, bien sûr, confronter sa "théorie" à une expérience qui avait contribué à l'installer ? L., et également O. qui inter-

viendra dans l'entretien, s'est déclarée d'accord pour évoquer, et être questionnée, sur une situation. Elle avait déjà évoqué sans difficultés un de ses moments de travail dans une séance précédente, et je crois que cela ne lui posait aucun problème. Voici donc l'entretien que nous avons eu.



## 3. L'entretien

1 L : 1.1 Dans le cours d'histoire, nous étions en train de travailler sur l'Afrique et intervenaient les problèmes d'émigration et d'immigration. 1.2 Alors naturellement, on travaille, on fait le cours, tout se passe bien, pas de problème. 1.3 Un petit contrôle sauvage rapide sur le lexique : 1.4 Qu'est-ce que c'est qu'un émigré ? 1.5 Qu'est-ce que c'est qu'un immigré ? 1.6 Et donc naturellement, il y a des enfants, les plus faibles, qui ont eu des gros problèmes, qui sont partis sur euh, c'est quelqu'un qui part du pays et donc ça devenait... il aurait fallu que j'aie des devoirs, en fait il y avait une confusion totale entre l'émigré et l'immigré parce qu'ils commençaient par dire : il part de son pays et après il est étranger dans son pays. 1.7 C'est à dire qu'il y avait eu un

amalgame total entre l'émigré et l'immigré parce que ils n'ont pas su se situer : l'émigré, c'est celui qui quitte son pays, donc c'est très précis et un immigré, on est dans un pays d'accueil, on arrive dans un pays d'accueil. 1.8 Alors, quand j'ai corrigé ça, je me suis dit : mais pourquoi cette espèce d'amalgame et pourquoi ?, ça va pas du tout. 1.9 Alors je leur ai demandé...

2 J-P : 2.1 Si, si tu veux bien, tu retrouves en particulier un élève qui aurait fait cet amalgame ?

3 L : Oh, il y en a eu trois ou quatre.

4 JP : Et parmi les trois ou quatre, est-ce que tu revois particulièrement la copie de l'un d'entre eux ?

5 L : C'est ça que j'aimerais retrouver..

6 O : Si je peux intervenir...

7 L : Oui.

8 O : Sur ce truc, il y en a un qui m'en a parlé hier : émigré/immigré.

9 L : (Un nom) ?

10 O : Non, c'est Da.

11 L : Ah.

12 O : 12.1. Et pour lui, c'était un problème de son, d'après lui, hein, il entendait de la même façon immigré et émigré. 12.2. C'était le même mot.

13 L : Bon... avec l'expérience de Da, ça... met à zéro ma théorie.

14 JP : Ça fait rien, reprends-la.

15 O : L'expérience de Da, c'est spécial.

16 L : 16.1 Oui. 16.2 Et donc euh après, quand j'ai rendu le travail, je leur ai dit : Ecoutez, vraiment, je pensais que vous auriez compris, et là je vois pas. 16.3 Et donc Mo me dit : mais c'est la même personne. 16.4 Je lui dis : oui, c'est vrai, c'est la même personne, mais... une fois, il quitte son pays et une fois, il est dans un pays. Et c'est vrai que c'est la même personne.

16.6 Et donc moi, quand j'avais expliqué, peut-être que j'aurais dû être plus claire sur le fait que c'était la même personne, qu'une fois il quittait son pays et que l'autre fois il était dans le pays d'accueil. 16.7 Et dit comme ça, il me semble qu'il n'y aurait pas eu confusion.

17 JP : OK. Et quand tu reviens, maintenant, quand tu discutes avec Mo, là.

18 L : Oui

19 JP : Tu peux... revenir à ce moment-là, je te propose de revenir à ce moment-là où il te dit : c'est la

même personne, c'est ça... oui ?

20 L : Oui

21 JP : Oui

22 L : 22.1 Alors, moi, tout bêtement, j'ai essayé de faire euh, ce que j'avais dit dans le cours j'ai insisté sur le son en disant : dans émigré, vous trouvez extérieur d'une part, dans im-migré, vous trouvez intérieur, il arrive quelque part et donc bon mais alors après il m'a dit : oui, oui, maintenant je comprends mieux. 22.2 Mais je crois qu'il a compris à partir du moment où on a pris son exemple et, lui, pour lui, quand il était en Algérie, il était un étranger, donc il savait plus s'il était émigré ou immigré, il disait : là-bas, Madame, je suis un français.

23 O : Oui, d'où l'importance de ce que tu as... l'importance de ta question...

24 L : 24.1. Ah, mais c'est pour ça que... 24.2 Il y a cet exemple-là et puis il y avait un exemple par rapport...

25 JP : OK. Et si on reste sur Mo, et si on reste sur Mo après que tu lui aies dit ça.

26 L : ...26.1 Après que je lui aie dit, j'ai dit : Oui mais euh de toutes façons, il faut voir euh... 26.2 Qu'est-ce que je lui ai dit, j'essaie de me re.. 26.3 Qu'est-ce que j'ai pu lui dire à ce moment-là?...

27 JP : 27.1 Donc, il t'a dit : c'est une seule personne... 27.2 Et quand je retourne là-bas, je suis un français.

28 L : 28.1 Oui. Là-bas, on me traite de français. 28.2 Là-bas, je suis, je suis français. 28.3 Je suis le touriste français qui arrive là-bas. 28.4 Et donc euh... qu'est-ce que j'ai pu lui dire là ? 28.5 Je me souviens pas...ce que je lui ai dit.

29 JP : Ça fait rien si tu retrouves pas...

30 L : 30.1 Je me souviens plus de ce que je lui ai dit, mais simplement j'ai dû reprendre un truc tout bête en disant : bon bein écoute...le, quand tes...; voilà, ... non, non. 30.2 Voilà ce que j'ai dit puisque..., j'ai dit : mais, tes parents sont des émigrés quand ils ont quitté l'Algérie. 30.3 Et toi, tu es un enfant d'immigré parce que tes parents sont en France et là, après, il m'a dit : Mais, Madame, mes parents sont nés en France. 30.4 Brrou (éclats de rires) . 30.5 C'est pour ça que je dis, maintenant, je retrouve ce qu'il me dit...

31 JP : Oui, oui..

32 L : Parce que là aussi, euh...

33 JP : Oui, oui.

34 L : Alors, je lui ai dit : bon, c'est tes

parents qui sont des enfants d'immigrés.

35 JP : D'accord.

36 L : Puisque eux sont nés en France.

37 JP : D'accord.

38 L : Mais là bon, j'avoue que... la chute m'avait paru superbe quand il m'avait dit : mais non, mes parents sont nés en France...

39 JP : D'accord.

40 L : ... (?) 40.1 Tu es venu habiter à S.

40.2 Il me dit : mais, mes parents aussi. 40.3 Voilà. 40.4 Alors, c'est pour ça que je dis, c'est très important dans la mémoire et ce gamin, alors je vais remplacer P et faire de l'analyse sauvage, il avait du mal à se situer et pour lui, il a du mal en plus, il apprend... d'une façon, j'allais dire, bête. 40.5 Et donc, il n'arrivait pas à retenir ce que c'était l'immigré et l'émigré. 40.6 Pour lui, c'était la même personne et il l'employait indifféremment.

41 JP : OK. Est-ce que je pourrais te dire que ça serait très intéressant que tu..., que dans quelques temps, tu voies avec lui...où il en est par rapport à ces deux notions ?

42 L : Ah oui. Non mais ça, j'y avais bien pensé.

43 JP : OK.

44 L : Mais après avoir, euh...

45 JP : Oui, oui.

46 L : 46.1 De toutes façons ça va revenir lorsqu'on va faire une autre partie, donc je reviendrai, mais non seulement avec lui, mais avec la classe, parce que je me souvenais pas de D, euh, la copie de D et l'erreur, je m'en souvenais pas. 46.2 Mais je me souvenais de Mo, je me souvenais de...

47 O : Oui.

48 L : Certains élèves.

49 O : Oui. Da était très malheureux. Parce que pour lui, le é ou le i.

50 L : C'était la même chose.

51 O : Il ne fait pas la différence (?)...

52 L : Oui.

53 O : Dans ses textes..

54 JP : Bien... Tu.. ça va pour cette expérience.

55 L : Oh oui.

#### 4. La suite de la séance

Suite à cet entretien nous avons eu un échange rapide sur son contenu avant que la collègue O évoque à son tour une autre situation dans un autre

entretien au bout duquel nous avons eu un autre échange.

Nous sommes ensuite passés aux expériences et à l'apport sur la mémorisation que j'avais préparés par ailleurs.

#### 5. Suite à l'entretien

##### 5.1. La préparation de la séance suivante

A l'audition de cet entretien, je l'ai trouvé réussi (que le lecteur me pardonne mon immodestie, mais c'était le premier entretien que j'avais enregistré qui me semblait tel) et intéressant pour plusieurs raisons : L pouvait y passer une "théorie" à l'épreuve des faits; elle retrouvait dans le cours de l'entretien un certain nombre d'informations qu'elle n'avait "plus en tête", effectuant ainsi une mémorisation particulière au cours d'un travail consacré à la mémoire. Je lui ai donc demandé si elle voulait bien que je transcrive cet entretien pour l'utiliser comme outil de formation. Elle m'a donné son accord, à condition, m'a-t-elle dit, d'en avoir un retour. Restait à définir quel retour en faire aux collègues qui participaient à la formation.

Les deux questions qui m'ont alors semblé intéressantes à retravailler avec eux dans le cadre de notre travail sur la mémorisation étaient les suivantes :

- à quelles conditions une personne peut-elle récupérer dans sa mémoire à long terme des informations dont elle a "perdu" consciemment le souvenir ?

- est-ce que dans cette affaire, le cas de Mo, il s'agissait bien de mémorisation ? En quoi la "théorie" de L était juste, en quoi il s'agissait plutôt, me semblait-il d'une affaire de conception qui avait fait écran, pour Mo et d'autres élèves de la classe à l'apprentissage proposé.

Sans que j'y pense tout de suite, un troisième élément était intéressant à travailler avec les collègues : c'est ce que L pouvait prendre comme informations pour elle-même, de ce qu'elle avait relaté.

Formation expérientielle, J-P Bénétière (suite)

## 5.2. Le travail en cours de la séance de formation suivante

Au retour avec les collègues et, en revenant comme à chaque fois sur la séance précédente, l'amorce de ce travail m' a été fournie par un collègue qui a posé la question de savoir si l'explicitation n'était pas un moyen de récupérer de l'information emmagasinée en mémoire à long terme.

J'ai proposé de répondre à cette question à partir de la lecture de la transcription de l'entretien.

Après la lecture, je me suis d'abord adressé à L en lui demandant ce qu'elle pensait de l'entretien. Elle m'a répondu qu'elle le trouvait cafouilleux, laborieux, en partie inexact (ce n'était pas un cours d'histoire, mais un cours de géographie)... Je lui ai dit que c'était le cafouilleux de la vie, une collègue a fait remarquer que ce caractère "cafouilleux" était dû à sa recherche d'informations. Nous avons convenu du fait que dans ce cas, le discours ne pouvait pas être tout à fait correct du point de vue grammatical, tout à fait lisse, puisqu'il ne s'agissait justement pas d'un discours écrit à l'avance. (J'ai fait la comparaison avec des transcriptions tout à fait lumineuses d'entretiens sans aspérités qu'on peut trouver et qui ne me semblent pas du tout naturelles. Mais peut-être aurais-je pu avoir des informations plus rapidement ?).

J'ai proposé aux collègues d'analyser l'entretien à partir de deux questions :

- Comment je m'y prends pour permettre à L de récupérer des informations en mémoire à long terme ?
- Qu'est-ce que je fais ?
- Qu'est-ce que j'essaie de ne pas faire ?
- Est-ce que vous pensez que la "théorie" exposée par L est tout à fait exacte ?

En ce qui concerne la première question, les collègues avaient été sensibles dès la fois précédente au fait que L avait retrouvé des informations qu'elle croyait avoir perdues. Nous avons eu un échange intéressant sur les modalités du questionnement que j'avais mises en oeuvre et que je reprendrai dans la suite de ce texte.

Pour la deuxième consigne, il a paru évident à tout le monde que ce n'était pas une affaire de mémoire, mais de représentation faisant obstacle à ce que L avait voulu faire apprendre à cet élève. Il s'agissait d'une question d'identité (L le dit presque en 40.4). Un collègue a dit qu'un contrôle ordinaire aurait permis de dire à un enseignant que cet élève n'avait tout simplement pas retenu, ou pas appris, alors que le dialogue qu'elle mène au moment où elle rend le contrôle ( le moment au sujet duquel je la questionne dans l'entretien) permet de voir ce qui fait obstacle à l'apprentissage. Nous nous sommes alors posé la question de savoir quelle influence ce dialogue avait pu avoir sur l'apprentissage post-contrôle, pourrait-on dire de Mo et de certains de ses camarades.

Nous sommes ensuite passés à autre chose.

En fin de séance, nous avons reparlé en petit groupe de l'intérêt d'un entretien en général, de la pression que pouvait ressentir la personne questionnée. Par rapport à ces deux questions, L a réaffirmé que cela ne lui avait pas été pénible, que le résultat (elle a redit cafouilleux) était intéressant.

La question qui restait à poser était : En quoi c'est intéressant pour toi ? Quelles informations peux-tu en tirer pour toi ?

## 5.3. Suite à la suite de l'entretien

Dans la dernière séance de formation, j'ai demandé à L si elle avait relu la transcription de son entretien, si elle y était revenue. Elle m'a dit qu'elle ne l'avait pas fait. Par contre, elle nous a dit que, reprenant les deux notions d'immigré et d'émigré dans une autre classe, elle s'était "appuyée sur les situations concrètes" d'élèves de cette classe.

Elle disait donc avoir "utilisé" quelque chose en rapport avec l'entretien.

Qu'est-ce que je lui avais permis de penser ? A quoi cet entretien avait-il pu lui servir ? En quoi avais-je fait de la formation ? Quel type de formation ? Comment ? Ce sont les ques-

tions auxquelles je me propose de répondre maintenant.

## 6. Quel rôle pour le formateur ?

### 6.1. Questionner les théories au regard de l'expérience

A chaque fois que les conditions me le permettent, je vise une place pour la formation : "au plus près", comme le dit souvent un de mes collègues, des pratiques et des questions des demandeurs. Il ne s'agit pas de développer des discours théoriques, ou de proposer des solutions toutes faites. Il s'agit de permettre aux personnes en formation de dire (de retrouver) ce qu'ils font, de reconnaître leur pratique dans un moment particulier. Cette pratique reconnue, elle pourra ensuite être confrontée aux questions et aux opinions du/de la collègue, des autres stagiaires (pas trop vite) et du formateur. Elle pourra ensuite peut-être, être éclairée pour la personne par un éclairage théorique. Cet éclairage pourra être facilité par la présentation d'autres activités pendant le temps de la formation. J'essaie ainsi de mettre en place des "formations expérientielles".

Dans cette formation, les collègues étaient entrés sans difficultés dans ce cadre quand je le leur avais proposé dans le contrat initial. Peut-être était-ce dû au fait qu'ils avaient un projet collectif autour d'une classe qui sous-tendait le projet de formation. Toujours est-il qu'à la différence d'autres formations, ils n'avaient pas eu de réticences trop fortes à décrire des moments de leur vécu professionnel, et même des moments difficiles dans certains cas. Restait à faire vivre ce cadre, à le faire fonctionner, à leur permettre de voir quoi en tirer pour eux, ce qui n'avait pas toujours été facile dans les deux premières séances, comme je l'ai dit.

Au moment où la question sur la mémorisation est posée, je reprends ce travail par rapport à cette question. Au lieu de la traiter seulement théoriquement, je me donne un dispositif que j'ai décrit plus haut pour per-

Formation expérientielle, J-P Bénétière (suite).

mettre aux personnes présentes de passer par leurs expériences (en classe, en réunion de concertation, en formation) pour examiner les questions qu'ils se posent à propos de la mémoire.

Ce travail, je le mène à un autre degré avec L. J'aurais pu proposer de vérifier le bien fondé de sa "théorie", soit chez les auteurs, soit grâce à l'évocation d'autres situations de travail, j'aurais plutôt pu combiner ces deux façons de voir. J'ai préféré, dans le feu de l'action, lui proposer de "mettre en mots" l'expérience spécifique qui était pour elle liée à cette "théorie". Je lui ai proposé de passer cette "théorie" à l'épreuve des faits, mais de faits qu'il fallait qu'elle retrouve, en bref je lui ai proposé de mener avec elle un entretien d'explicitation, ce à quoi elle s'est prêtée avec une très grande bonne volonté.

## **6.2 Permettre à une personne de mettre une expérience en mots**

Les collègues avaient été dès l'abord très intéressés par les informations que L. retrouvait dans cet entretien. Comment est-ce que je m'y prends donc pour lui permettre de les retrouver?

### **6.2.1. Je guide l'entretien**

Je "focalise" l'entretien sur un moment et sur son dialogue avec Mo. Le moment, c'est celui que me propose L : elle a fait son "petit contrôle rapide" (1.3), qui lui a montré que "ça va pas du tout" (1.8) et elle va s'entretenir avec les élèves.

Curieusement, au moment où je voudrais me focaliser sur "un élève" (2.), "sur un élève parmi les trois ou quatre" (4), c'est une autre collègue, O. qui vient faire diversion avec un autre élève (de 6 à 15). Et, curieusement encore, il faudra un moment assez long pour que L parle elle-même de "Mo" (16.3). Elle m'a donc situé ainsi le moment et la personne avec laquelle elle s'entretient, et je ne les lâcherai plus : "Et quand tu discutes avec Mo, là" (17); "je te propose de revenir à ce moment où il te dit" (19); "et si on reste sur Mo" (25) juste au moment où L venait d'envisager "un

autre exemple" (24) qui aurait bien pu être un autre élève, ce dont je ne voulais à aucun prix à ce moment de l'entretien. J'ai ainsi pu, après la diversion intéressante au total, mais qui aurait pu se révéler désastreuse, organisée par O., limiter l'entretien à ce moment précis de l'échange entre O. et Mo.

Je crois que c'est grâce à ce travail opiniâtre que je vais pouvoir obtenir que L retrouve des informations précises sur l'origine de la confusion, qu'elle passe de la constatation à l'explication de cette constatation au moins pour l'élève en question. Dans la réplique 1.6. elle parle "des enfants les plus faibles... qui n'ont pas su se situer"; dans la réplique 16, elle dit que Mo lui dit qu'il s'agissait de la même personne; dans la réplique 22.2, elle nous dit qu'en Algérie, il était un étranger, et qu'il ne savait donc pas s'il était immigré ou émigré; dans la réplique 30.3, que ses parents sont nés en France; dans la réplique 40.4 à 40.6 qu'il avait du mal à se situer... il apprend d'une façon bête... et donc il n'arrivait pas à retenir. C'était la même personne et il l'employait indifféremment".

Elle parle certes encore de "retenir" dans la réplique 40.5, elle dit encore que Mo apprend de façon "bête" en 40.4. N'empêche qu'à côté de ces appréciations liées peut-être à ce qu'elle pensait au départ, se trouvent, on pourrait dire en concurrence, les informations précises qu'elle a retrouvées et que j'ai citées dans le paragraphe précédent. C'est peut-être ces informations-là qui vont lui permettre d'enseigner en tenant compte de la "situation concrète des élèves", comme elle le dira dans la dernière séance de formation. A propos de situation concrète et de son expérience à elle, telle qu'elle la relate, il est regrettable que j'aie laissé passer sans la questionner cette réplique 22.2 où elle nous dit qu'elle croit "qu'il a compris à partir du moment où on a pris son exemple". A la relecture, la perche est pourtant tentante : qui est le "on" en question, comment ce "on" là a-t-il amené cet exemple dans l'échange : c'est quelque chose qui n'a pas été saisi et qui est resté dans

l'obscurité pour moi et peut-être aussi pour L

Je permets donc à L. de retrouver des informations plus précises en m'accrochant à son échange avec Mo, mais aussi en me situant avec elle dans le déroulement de cet échange, en le faisant avancer. Il faut que je répète et que j'aide L à rester dans l'échange parce qu'elle le prolonge de ses propres considérations qui ne sont pas ce qui m'intéresse à ce moment-là : je vais donc soit ponctuer par des après que (25), soit en reformulant ce qu'a dit Mo : 19 "il te dit : c'est la même personne"; 27 "donc il t'a dit : c'est une seule personne... et quand je retourne là-bas..."

Permettre à L. de retrouver des informations plus précises, c'est donc reparcourir avec elle l'entretien avec son élève. C'est ne pas mettre la mémoire de L au défi, sinon par la maladresse de la réplique 19 : "tu peux revenir à ce moment-là", maladresse que je rectifie par un "je te propose" suivi du rappel de quelque chose qui a été dit. C'est revenir un petit peu en avant de ce qu'elle ne retrouve pas en rappelant ce qu'elle a déjà retrouvé : 27 "donc il t'a dit : c'est une seule personne... je suis un français". C'est aussi risquer le "ça ne fait rien si tu ne trouves pas" de la réplique 29 pour désamorcer toute tension de ce côté-là, lui permettre de rester dans le contexte, d'examiner les pistes possibles au prix de beaucoup d'hésitations dans la réplique 30.1 avant de reconnaître ce qui s'est passé dans les répliques 30.2, 30.3, 30.4.

### **6.2.2. J'"accompagne" L. dans cet entretien**

Si L. peut accepter que l'entretien soit ainsi guidé, c'est que j'ai réussi à l'accompagner dans cette recherche d'informations. L'entretien a été précédé de son accord formel sur l'évocation d'une situation de travail en rapport avec sa "théorie" sur la mémoire.

Je sollicite à nouveau cet accord dans la réplique 2 quand je lui demande "si elle retrouve en particulier un élève". Ensuite, je continue à l'accompagner par mes nombreux "oui",

Formation expérientielle, J-P Bénétière (suite)

"d'accord", "OK", et également comme je l'ai dit plus haut en reprenant directement un certain nombre de ses termes.

Je crois aussi qu'elle s'est sentie reconnue par le fait que, bien entendu, je ne reprends pas un mot de ce qu'elle dit quand elle porte des jugements péremptaires sur ce qu'elle a fait soit dans le cours, soit dans son entretien avec Mo : "bêtement" (22) "j'ai dû reprendre un truc tout bête" (30); "j'aurais dû être plus claire" (16). Ces jugements outranciers sur sa naïveté, plutôt que sur sa bêtise, elle aura tout le temps de les reprendre en préparant de nouveaux cours et en s'exposant à d'autres ambiguïtés avec les élèves.

Il me semble bien plus important de lui demander de reprendre sa théorie quand l'expérience de Da, rapportée par sa collègue O., semble mettre "sa théorie à zéro" (13). Ma réaction est alors rapide, peut-être même un peu brutale, mais elle sort dans l'instant : "Ça fait rien, reprends la" (14). Cette brutalité de la réplique témoigne de l'intérêt réel que je porte à son expérience et à sa théorie et va lui permettre d'y revenir et de l'exposer longuement. Quant à sa collègue O., bien qu'elle reste persuadée que le problème soit différent pour l'élève Da (49), elle se montre intéressée par ce que dit L., abondant dans mon sens à la réplique 15 : "L'expérience de Da, c'est spécial", avant d'exprimer tout son intérêt dans la réplique 23 : "Oui, d'où l'importance de ce que tu as... l'importance de ta question".

Ce "retournement" de O. me semble important, c'est quand même elle qui, alors que L. avait de la peine à "retrouver" (5) était intervenue, certes avec bienveillance, mais pour proposer une autre "théorie" d'ailleurs tout aussi vraisemblable à partir du cas de Da. Cette péripétie me semble tout à fait intéressante pour illustrer l'importance de la présence d'un tiers extérieur à une équipe d'enseignants pour leur permettre de passer le cap des hésitations, des incertitudes. Que se serait-il passé en effet dans le cadre d'une réunion d'équipe pédagogique?

L. ne serait pas allée au bout et aurait été arrêtée dans sa recherche d'informations par la remarque de sa collègue. C'est moi qui, ici, lui permets de retrouver les informations perdues, de vérifier sa théorie, et de pouvoir éventuellement utiliser les une et les autres, ainsi que la "théorie" proposée par O. dans la préparation d'un autre cours.

En même temps, je m'interroge sur ma question de la fin (41) : "est-ce que je pourrais te dire que ça serait très intéressant que tu revoies avec lui où il en est par rapport à ces deux notions?". Est-ce continuer à marquer de l'intérêt à L., ou aux apprentissages de Mo que de faire une proposition feinte à L., est-ce le retour de l'enseignant qui sommeillait en moi et qui ne s'était pas manifesté dans l'entretien? Quoi qu'il en soit, cela ne semble pas avoir eu de conséquences sur l'entretien, L. avait retrouvé les informations manquantes, elle dit qu'elle a bien pensé retravailler la question, "pas seulement avec lui, mais avec toute la classe" (46). Je peux alors me remettre à une distance plus grande et terminer avec des OK et des oui sans faire la moindre proposition à L.

### **7. C'est formateur, ce que vous avez fait ?**

C'est à peu près la question que m'ont posée un certain nombre de formateurs à la lecture de cet entretien.

D'abord, vous ne répondez pas à la question posée. Vous dérapez, vous glissez d'une question sur la mémoire à la narration d'une séance particulière.

Ensuite, vous n'intervenez pas sur la façon dont cette personne dit qu'elle a enseigné. Avait-elle elle-même les idées tout à fait claires sur les notions qu'elle voulait que ses élèves acquièrent ? Est-ce que vous pensez que la fait d'avoir dit ce qu'elle a fait va suffire pour qu'elle transforme ses représentations ? D'ailleurs, la collègue L. parle encore de "retenir" en 40.5, elle dit encore en 40.4 que Mo "apprend de façon... bête". C'est donc bien que votre travail n'a pas suffi, que vous ne

l'avez pas fait progresser par rapport à ses représentations initiales du problème, il ne s'agit pas d'un problème de "mémorisation", mais d'un problème de représentations.

Je suis pourtant sûr d'avoir été formateur là-dedans. Si je ne réponds pas dans l'entretien à la question posée, je permets à la personne de travailler sur une expérience qu'elle met elle-même en rapport avec cette question et qui fait sens pour elle. J'ajoute que j'ai aussi par ailleurs préparé des situations pour permettre une/des réponses aux questions posées.

C'est vrai que je choisis de ne pas intervenir au moment de l'entretien sur le fond de ce que me dit L. D'abord pour des raisons éthiques : je ne me sens pas le droit de "corriger" les représentations de quelqu'un, je peux la guider dans la description de ce qu'elle a fait (dit), pour le reste, je l'accompagne. C'est seulement ensuite quand elle aura elle-même repassé sa théorie à l'épreuve des faits que je pourrai la mettre en discussion. Toute intervention de ma part sur ses représentations du problème aurait évidemment arrêté net l'entretien tel qu'il se déroulait, il l'aurait placée dans une position défensive et aurait arrêté sa quête d'informations. Ce point de vue n'est pas seulement éthique. Il est aussi méthodologique : c'est, je pense, le fait d'avoir pu retrouver ce que son élève lui avait dit de singulier par rapport à l'apprentissage de ces deux notions, c'est cette difficulté retrouvée par elle de Mo qui va lui rendre possible de traiter de ces notions en référence à la "situation concrète" de certains de ses élèves, comme elle le dit dans la dernière séance de formation. Le travail mené lui permet donc ainsi de changer en partie l'enseignement qu'elle donne. S'il ne touche pas toute la profondeur de ses représentations, il lui permet au moins d'envisager une autre façon de faire.

Il me semble aussi que ce travail mené au départ par rapport à la mémoire est une formidable illustration que les élèves ne sont pas des vases qu'on remplit de savoir, ce qui

est une représentation forte chez les enseignants. Il me semble encore qu'on voit bien dans cet exemple que tout n'est pas affaire de mémorisation, qu'il ne suffit pas d'"apprendre sa leçon", là encore une représentation très forte. Ce travail aura permis, grâce à la relation de l'expérience qui en est faite, à L. et à ses collègues, de mesurer la différence entre les obstacles pressentis chez les élèves et ceux qu'ils rencontrent au moment de l'apprentissage. Il aura permis aussi de mesurer, dans l'expérience même, qu'apprendre, ce n'est pas ingurgiter et régurgiter ce que dit l'enseignant.

Formation expérientielle, J-P Bénétière (suite)

Toujours par rapport à la mémoire, les collègues ont aussi pu mesurer dans l'entretien comment il était possible de permettre à quelqu'un de retrouver des informations qu'il croyait avoir perdues, et cela en s'abstenant de tout processus de mise au défi de la mémorisation consciente. Je ne peux pas garantir évidemment que les collègues ont pu en maîtriser la technique, ils ont au moins pu en faire l'expérience et nous en avons reparlé dans la séance suivante. Sur cette question aussi, le travail mené aura été formateur.

Et l'écriture de ce texte l'aura été pour moi. Merci à L.

## Programme du séminaire de recherche

**VENDREDI 15 DÉCEMBRE 1995**  
de 10 h à 17 h 30,  
*au Collège des Irlandais*

5 rue des Irlandais Paris 75005 tel : 45 35 59 79  
derrière le Panthéon, entre la rue de l'Estrapade et la rue Lhomond,  
RER Luxembourg, ou Métro Cardinal Lemoine

- Discussion et réaction aux articles du bulletin du GREX.

- Analyse de pratique et recherche qualitative par Maurice Legault (université Laval).

Cet exposé fera référence à l'article de M. Legault et A. Paré : Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles paru dans les "Cahiers de la Recherche en Éducation" 1995, vol 2, n°1, p 123-164. Vous pouvez préparer cet échange en lisant cet article, (pour obtenir un tirage à part auprès de M. Legault lui demander rapidement au tel 67 04 28 48 chambre 716).

- Problèmes méthodologiques posés par le traitement d'un protocole par Nadine Faingold.

- Place de l'EdE dans la recherche en Sciences de l'éducation par Michelle Prince-Clavel.

- Définition du programme de Février.

**Le samedi 16 décembre de 9 h 30 à 12 h 30 réunion de travail : échange de pratiques.**

La nouvelle animation de la première journée de stage de formation à l'EdE (suites et effets de la modification proposée par Pierre Vermersch au séminaire de Saint Eble d'août 1995).

La réunion est ouverte uniquement aux adhérents de l'association GREX (membres actifs à jour de leur cotisation) certifiés ou en fin de certification (au minimum avoir été assistant).

La réunion se tiendra au 38 rue Nollet Paris 75017 (métro Place Clichy) au troisième étage, code d'accès de la porte sur rue 1872.

Pour y participer, il est indispensable de s'inscrire auprès de Catherine Le Hir : répondeur et fax 16 1 42 94 94 06.

