

Explicititer

Numéro 20

Mai 1997

L'INTROSPECTION : UNE HISTOIRE DIFFICILE

Pierre VERMERSCH

Accéder à la description de l'expérience subjective mobilise nécessairement l'introspection. On peut le faire sans en parler, mais une recherche dans ce domaine suppose d'y faire retour et de regarder en face ce que cela implique. J'ai beaucoup travaillé sur ce domaine, dans ce texte j'utilise quelques données historiques pour restituer la PNL dans un cadre plus large et insister sur l'intert qu'il pourrait à y avoir à passer du plan des pratiques à celui de la recherche.

Au début du siècle, la psychologie scientifique naissante étudiant les activités intellectuelles s'était mise en projet d'utiliser «l'introspection systématique», indiquant là une double rupture. La première concernant la volonté d'étudier les actes intellectuels complets et complexes-mémoires, évocation, images mentales etc. - par opposition aux tenants de l'étude des aspects les plus élémentaires (en particulier en Allemagne Wundt centré sur la réponse à une stimulation simple). La seconde était de rendre l'introspection méthodique, scientifique par opposition à l'usage philosophique du 19ème siècle illustré par Maine de Biran ou V. Cousin. En 1900 un tel projet semblait très novateur et suscitait plein d'enthousiasme.

Trois écoles de pensée se disputaient alors l'initiative, dans trois pays différents. La première, historiquement, est celle de Binet en France qui publia en 1903 un livre : «L'étude expérimentale de l'intelligence», dans lequel il décrit de nombreuses recherches. Le livre est remarquable, les données précises et systématiques, les résultats sont encore intéressants.

Dans ce numéro

pages 1 à 4 L'introspection : une histoire difficile par Pierre Vermersch

page 4 Les potins de Claudine

page 5 à 12 L'observation systématique du fonctionnement cognitif par P.Vermersch

page 12-13 Les acquis du GREX sur l'analyse de pratique par C. Martinez

page 14-15 Glossaire suite

page 16 Programme et agenda

Editorial

Un cycle annuel s'achève avec ce n° 20 de notre journal d'information et le dernier séminaire de l'année universitaire 9697. C'est aussi l'occasion de faire un bilan : Le bulletin a changé de nota : de GREX il est devenu Explicititer, ce titre semble convenir à la majorité.

Les séminaires sont toujours suivis avec assiduité, les échanges y sont riches et même vifs à certains moments !

Si vous relisez les numéros plus anciens, de nombreuses questions y étaient posées sur les orientations de l'association : développement des divers domaines d'applications, développements des recherches de terrain ; développements des orientations théoriques. Comme vous avez pu le constater mon projet est de développer (approche phénoménologique comme cadre disciplinaire permettant de situer les objets d'études que l'EdE permet de viser et d'atteindre. En êtes-vous ? Quelles questions cela vous pose-t-il ? Comment cela s'articule-t-il, pour vous, avec les orientations rappelées plus haut ?

Comme en écho à cette question, j'ai choisi de publier dans ce numéro deux articles déjà parus dans d'autres publications. Le premier sur l'introspection est paru cette année dans la revue «Métaphore», le journal de l'Association française de PNL :

NLPNL. Ce texte a servi de base à la discussion lors de ma conférence au congrès annuel. Le second, plus ancien, est paru dans le journal Psychologie Française en 1983. Il est de la période pré verbalisation, et avait pour but de défendre les recherches descriptives, d'en préciser le statut. Est-il encore dans l'actualité?

En Allemagne un groupe de chercheurs connus sous le nom de l'école de Wurzburg (Messer, Watt, Ach, Külpe etc.) publièrent entre 1901 et 1911, de nombreuses recherches sur «l'évocation dirigée». Là encore si l'on prend le temps de lire ces recherches, elles sont toujours, de nos jours, remarquables du point de vue de la rigueur scientifique.

Enfin, aux Etats-Unis à Cornell, Titchener publia de nombreux livres basés sur le recueil de données introspectives. Il fut particulièrement attentif à distinguer entre l'expérience de la figuration du contenu de ce qui est évoqué (par exemple, j'évoque une personne sous la forme d'une image mentale, le contenu c'est cette personne) et l'expérience de l'acte d'évocation, qui est présente même s'il n'y a pas de contenu représenté en tant que tel (par exemple l'évocation de la tonalité d'une couleur, que je ne me représente pas visuellement, mais qui est pour moi très précisément liée à une sensation kinesthésique au niveau de mon estomac). Dans certains de ces textes Titchener est très proche de l'analyse en sous-modalités systématisées par la PNL un demi siècle plus tard (What is abstract and general is not the idea, the process in consciousness, but the logical meaning of which that process is the vehicle. All that we can say of the idea is that it comprises such and such qualities shows these and these temporal and spatial characters ; has a certain degree of vividness as focal or marginal, clear or obscure ; has the vague haziness of distant sounds and faint light or the clean-cut definiteness of objects to which the sens organ is accommodated ; is arranged on a particular pattern». E.B. Titchener, (1909), *Lectures on the experimental psychology of the*

thought processes, New York, Macmillan).

A cette époque, les recherches étaient bien engagées, les débats étaient vifs et intéressants.

Bref, à cette époque les recherches étaient bien engagées, les débats étaient vifs et intéressants. Où en serions nous si nous avons poursuivi de cette manière ? Quelles finesses méthodologiques auraient été développées ? Quelle science de la subjectivité aurait vu le jour ?

Mais les critiques déjà présentes au siècle précédent vont commencer à fuser jusqu'à faire disparaître cette voie de recherche de l'université. Les critiques vont viser l'introspection comme méthode permettant l'accès à l'expérience subjective.

Résumons les principaux arguments

- l'introspection est impossible dans son principe même puisqu'elle supposerait un dédoublement du sujet ce qui est matériellement et spatialement impossible, (Comte 1830),

- l'introspection est inutilisable parce qu'elle détruit ou modifie l'objet qu'elle prétend viser et n'atteint ainsi jamais son but (Comte),

- l'introspection ne produit que des résultats contradictoires sur lesquels personne n'aboutit à un consensus, elle ne doit pas être utilisée car non scientifique, (réactions générales à la controverse dans les années 1910-1920 sur le thème des rapports entre pensée et image mentale),

- l'introspection est basée sur des descriptions, donc sur des réponses verbales qui ne peuvent rien nous apprendre puisqu'elles

ne sont que du «dressage social», (Pieron 1927),

- l'introspection vise des objets de recherche privés, non observables sur lesquels il est donc impossible d'utiliser une méthode scientifique basée sur l'accord des observateurs, il faut donc y renoncer (critique générale du behaviorisme à partir de 1920),

- l'introspection ne permet d'atteindre au mieux que ce dont le sujet peut être conscient, or de nombreux résultats de la psychologie montre qu'il n'est pas et ne peut pas être conscient des faits psychologiques essentiels, il est donc inutile d'y avoir recours, (Watson 1920, Lieury 1985),

- l'introspection existe mais elle se trompe complètement sur ce qu'elle atteint, du coup les énoncés qu'elle produit n'ont aucun intérêt scientifique (Skinner),

- il n'y a pas d'introspection, ce que l'on prend pour de l'introspection n'est que l'énoncé des théories naïves du sujet sur la causalité psychologique, inutile de s'y intéresser ce n'est pas de l'introspection, (Nisbett & Wilson 1971),

- la preuve qu'il n'y a pas d'introspection à supposer qu'elle soit la mise en œuvre d'un «sens interne» c'est que contrairement aux autres sens ce sens interne n'aurait pas de phénoménologie (Lyon 1986),

- les informations issues de l'introspection ne servent à rien, elles n'ont aucun usage fonctionnel, on ne peut que s'en désintéresser (Boring 1955).

Quand on recense toutes ces critiques cela fait froid dans le dos ! Mais est-ce utile de prendre le temps de critiquer les critiques de l'introspection? Trop de bonnes raisons de dénigrer l'introspection rendent ces raisons suspectes ! Après tout, il suffirait qu'**une seule** soit

fondée, les autres ne seraient plus nécessaires ! Si cependant on les examine, ces critiques, quoi qu'ayant un contenu différent, ont toutes en commun d'essayer de démontrer l'inexistence ou l'impossibilité de quelque chose. Inutile dès lors d'apporter des justifications ou de montrer l'absence de portée de ces critiques, parce qu'aucune dans son principe ne peut emporter la conviction. Pourquoi ? Essentiellement parce que la forme de ces critiques, sensiblement la même depuis deux siècles, est d'essayer d'établir a priori une impossibilité, l'inutilité, l'inefficacité, méprise sur l'acte ou l'objet. Et chercher à prouver l'absence ou l'impossibilité de quelque chose est une entreprise scientifique mal fondée. Certes on peut montrer qu'une affirmation peut recevoir un déni par le fait d'exhiber un contre exemple, par contre il est difficile, dans le domaine empirique, d'établir avec certitude qu'il ne sera jamais possible de trouver de contre exemples. Si l'on devait faire la liste de ce que chaque époque a déclaré impossible, irréalisable et qui a été réalisé lors de la génération suivante, on serait obligé d'énumérer la plupart des inventions techniques contemporaines. À commencer par l'absurdité à vouloir faire voler «plus lourd que l'air...» ce qui est clairement impossible d'un point de vue logique, n'est-ce pas ?

Ce climat de critique a produit son effet, dans la psychologie universitaire le mot introspection est tabou, encore maintenant. On ne forme aucun étudiant à sa pratique ce qui permet à toutes les pratiques non contrôlées de fleurir. Mieux, l'introspection est réapparue sous le masque du recueil de verbalisation : ce que dit un sujet d'expérience, c'est enregistrable, c'est donc scientifique, même si l'on n'a aucune idée du mode d'accès

à ce qui est verbalisé (son réfléchissement), ni de contrôle sur la position de parole.

Mais de toutes les critiques recensées celle de Boring est la plus troublante : pourquoi malgré les critiques des scientifiques l'introspection n'a-t-elle pas poursuivi son chemin, prouvant le mouvement en marchant, sans s'occuper de ceux qui font la démonstration qu'il est a priori impossible de marcher. Autrement dit, pourquoi les travaux de Binet n'ont-ils pas produit de fruit ? Pourquoi l'école de Wurzburg ou celle de Titchener ont-elles totalement disparu ? Boring dit parce que les informations que l'on obtenait ne servaient à rien ni à personne. Et au début du siècle c'était juste, les professions qui ne peuvent se passer de ce genre de données étaient tout juste naissantes ou ne constituaient guère que des individus isolés : enseignants, formateurs, orthophonistes, rééducateurs, en

L'introspection a été mobilisée par les praticiens qui sont allés chercher l'information dont ils avaient besoin et lui ont donné sens par l'usage qu'ils en faisaient.

traîneurs, consultants, psychothérapeutes de tous bords !

Or, par un extraordinaire renversement, l'introspection a été mobilisée par les praticiens, qui, sans se poser de questions préalables sur le «scientifiquement correct» sont allés chercher l'information dont ils avaient besoin et lui ont donné sens par l'usage qu'ils en faisaient. Un des parcours les plus remarquables de ce point de vue est celui d'A. de la Garanderie, élève de Burloud, lui-même élève de Binet. Voilà au moins un fil conducteur qui n'a pas été rompu, même si ce n'est pas dans le

cadre de la psychologie cognitive, mais dans celui de la pédagogie. Inutile de dire que cet auteur a été la cible de toutes les critiques possibles et imaginables, et c'est assez extraordinaire que dans ces conditions il est eu le courage et la constance pour développer son œuvre. Aux Etats Unis, dans la mouvance de l'école de Palo Alto quelques étudiants de génie et quelques universitaires dépassés par les événements mais enthousiastes, furent inspirés par Bateson, Erickson, Satir, et Castaneda (cf. le livre *The Wild day* de Mc Lendon, Meta Publications, 1989) et rompent les ponts avec l'université et inventent la PNL, où comme l'écrit Dilts «la structure de l'expérience subjective».

Pour ma part, je suis psychologue, chercheur au CNRS, mais j'ai toujours été insatisfait par la manière d'étudier le fonctionnement intellectuel dans la science officielle. Ma réponse de jeune chercheur a été d'étudier le déroulement de l'action grâce à des observations enregistrées en vidéo. En même temps je m'intéressais à la littérature psychologique du début du siècle (James, Binet, Burloud, Janet, Pradines, Guillaume etc.) sans savoir comment mobiliser les idées qui y étaient présentées. Une formation de psychothérapeute, puis une formation de master en PNL, d'hypnose ericksonienne et d'autres m'ont conduit dans un premier temps à reprendre l'analyse des déroulements d'action à travers la possibilité de les verbaliser de façon détaillée, il s'agit de la technique de l'entretien d'explicitation (cf. 1994 éditions ESF). Dans un second temps, j'ai réalisé qu'il fallait considérer non plus l'outil (technique d'entretien) mais les objets que l'on pouvait viser. La caractéristique première de ces objets m'a semblé d'abord d'être «privée»

blé d'abord d'être «privée» par opposition à publique, au sens où chacun est le seul à pouvoir en faire l'expérience de manière directe. Puis, depuis deux ans environ, il m'est apparu que ce domaine avait comme caractéristique plus fondamentale de relever du niveau d'analyse phénoménologique, c'est à dire du niveau de ce qui peut apparaître au sujet de sa propre expérience «utilisation du «peut», rappelle que cette expérience est pour une bonne part pré réfléchie, donc opaque à celui là même qui l'a vécue -avoir un vécu n'en donne pas automatiquement la conscience réfléchie et que lorsqu'on cherche à faire décrire cette expérience il est d'abord nécessaire d'aider celui qui va parler à prendre conscience du contenu de ce vécu, autrement dit à l'évoquer ou dans le langage piagétien à en opérer le réfléchissement, cf. Vermersch 1994).

L'accès au niveau phénoménologique est le propre d'un acte cognitif particulier que l'on peut nommer aperception ou que l'on peut caractériser comme mettant en œuvre une introspection. PNL, gestion mentale, explici-

*PNL, gestion mentale
explication sont concernées
par une problématique qui les
dépasse et par des questions
qui sont nées avant elles.*

tation, toutes, sur des échelles de création différentes, avec des domaines d'applications différents sont concernées par une problématique qui les dépasse (au sens d'être englobante), et par des questions qui sont nées avant elles. On peut mettre l'accent sur ce qui les différencie, sur les territoires qu'elles occupent, on peut mettre l'accent sur ce qui les fédère avec leur sensibilité propre

et complémentaire, on peut, à juste titre, souligner le génie de certains des créateurs.

Moi ce qui me préoccupe, non pas en tant que praticien, mais en tant que chercheur, c'est de montrer dans le cadre des sciences de la cognition l'intérêt de la prise en compte de l'expérience subjective, la nécessité de l'approche descriptive du niveau phénoménologique et par conséquent la nécessité de redonner toute sa valeur à l'introspection méthodologiquement réglée soutenue par des techniques d'interview adaptées. J'ai vu pour la première fois, cette année, une publicité pour un journal de PNL dans une revue académique de pointe (J. of Consciousness Studies) dans ce même numéro il y avait un article de F. Varela avec qui je travaille, mettant en valeur la nécessité de l'étude de l'expérience subjective et l'importance du niveau phénoménologique.

C'est une chose très cohérente et pleine de sens que l'introspection ait refait surface et se développe sous la pression des praticiens, par la recherche de réponses aux problèmes pragmatiques qu'ils rencontrent. Ce que je souhaite pour ma part c'est redonner une place à ces questions au sein de la recherche de pointe, tout en gardant le contact avec le domaine des pratiques. Mais si les praticiens correctement formés se multiplient depuis dix ans en France, où sont les chercheurs qui pourraient maîtriser les deux pâles ? Je crois qu'ils sont suffisamment peu pour ne pas se connaître. Cet article pourrait être l'occasion de dire qu'il y a quelque chose à faire ensemble, sans esprit de chapelle et dans le respect des différences.

Des potins...

Claudine Martinez

Marie Beneyton et Christine Bruyas vous informent des formations **AFFA à Lyon** :

- **2 stages** de base avec une session du 21 au 24 Avril 1997 puis du 23 au 25 juin 1997; puis une autre session du 9 au 12 juin et du 15 au 17 septembre 1997. Un perfectionnement EdE les 27 et 28 octobre 1997.

Si vous ne savez que faire en Juillet, rappelez vous que l'association «Métamorphose» organise des stages «dans un cadre enchanteur». Cf.bulletin 19.

Le GREX accueille avec plaisir son nouveau bulletin **Tout va bien...**

A l'IUFM de Montpellier, 2 journées sont consacrées à l'EdE, début mai dans un stage de Maîtres formateurs de 4 semaines, suite d'un stage du même type en mai 1996.

Catherine Le Hir et Pierre Vermersch vous présentent ci-joint le nouveau programme de formation avec quelques nouveautés.

Pierre a fait différentes conférences : dans le cadre de l'Université technologique de Compiègne, un cours de DEA sur la phénoménologie, au centre de formation EDF du Bugey : «de la simulation...»; à Nancy où s'étaient réunies différentes institutions : Sciences de l'éducation de Nancy II, IUFM, PJJ, MAFPEN. (Le tapis rouge avait été déroulé : merci à P.A.) Il fait aussi «cours» aux étudiants en DEA de formateurs d'adultes du CNAM sur la «science du singulier».

Alain Dauty a fait une incursion réussie chez les maîtres d'apprentissage en coiffure.

L'OBSERVATION SYSTÉMATIQUE DANS L'ÉTUDE DU FONCTIONNEMENT COGNITIF

Pierre VERMERSCH

A l'heure actuelle, en psychologie cognitive, se dégage un ensemble de pratiques de recherches centrées sur *l'établissement des faits*. Ces pratiques, liées à une démarche d'exploration s'écartent notablement du modèle de la méthode expérimentale, sans pour autant renoncer à la rigueur.

Leur existence est étroitement dépendante du fait que la psychologie est *à la fois* une science naturelle et une science expérimentale. Le but de cet article n'est pas d'opposer deux démarches, ni de critiquer la méthode expérimentale qui est essentielle dans une démarche de preuve il est de revenir sur le caractère complémentaire de l'observation et de l'expérience, non seulement dans les principes généraux qui font l'unanimité des vœux pieux mais quant aux méthodes réellement pratiquées.

Notre intention est de préciser le caractère original et nécessaire de ces méthodes d'exploration, et de les réunir autour du concept de *plans d'observation*.

1. NECESSITE DE L'OBSERVATION : DES PRINCIPES AUX REALITES

A propos du débat terrain-laboratoire en psychologie cognitive, P. Fraisse assimilant méthode d'observation et travail sur le terrain, revenait récemment sur ces mêmes arguments. «Au début de toute science, il y a l'observation. En psychologie il en est de même. Les découvertes ne se font pas en laboratoire, mais par l'observation fortuite ou systématique» (1982, p. 166).

La ligne d'argumentation est claire, le terrain au sens de toutes les situations de la vie (travail, école, sport, loisirs...) offre une variété inépuisable de conduites que le psychologue doit étudier puisque

«l'ambition de la psychologie fondamentale est de déceler les lois de ce que fait l'homme dans chacun des moments de sa vie» (P. Fraisse id. p. 166). Dans le numéro spécial (1982) consacré au débat terrain laboratoire de nombreux psychologues y valorisent ce point de vue (Fischbein, Guillon, Richelle, Le Ny...).

Le retour aux réalités est tout aussi clair, mais pas dans le même sens «ces échanges entre le laboratoire et le terrain, dont personne ne paraît contester l'intérêt, existent-ils pour autant ? Il ne semble pas... On peut d'ailleurs empiriquement constater en consultant les revues de psychologie cognitive, que la place des recherches conduites sur le terrain ou issues d'études préliminaires sur le terrain, ou tout simplement soucieuses autrement qu'en terme de vœu très vague de s'articuler avec des analyses de situations de terrain, que la place de telles recherches est bien modeste» (J. Leplat, 1982, p. 181)¹

En suivant les différents auteurs, nous avons dérivé de l'observation aux problèmes de terrains. Mais la nécessité d'établir des faits par une étape descriptive fondée sur l'observation ne recoupe qu'en partie le débat laboratoire | terrain. De la même manière que J. Leplat a défendu la possibilité d'une démarche expérimentale sur le terrain aussi bien qu'en laboratoire (1978), nous pensons que l'étape préalable peut être réalisée dans les deux situations.

Dans les faits, les méthodes d'observation se sont développées dans des domaines particuliers, dominés par des situations de communications non verbales (éthologie, étude du bébé, analyse posturales, Hutt and Hutt 1970) ou par des interactions sociales complexes, comme toutes les études psychologiques de l'interaction maître-élève (Posnic 1977, Léon, 1981). Par contre dans le domaine du fonctionnement cognitif, la description des faits passe par l'analyse du contenu de la conduite et de son déroulement, la mise en jeu de méthodes d'observation est plus rare. Il existe un courant ancien représenté par les travaux de Claparède (1933) Royon (1941), Rey (1935), Hanfmann (1941) et qui constituent d'ailleurs une mine d'informations très riches, dont

beaucoup ont encore tout leur intérêt.

Un second courant est lié à la pratique des tests et des examens psychotechniques. Les questions débattues portaient plus sur l'efficacité, la fidélité des observateurs que sur l'analyse des conduites (cf. Bonnardel, Benassy, Chauffard, Reuchlin, Meili dans le domaine français). Le matériel d'observation ainsi recueilli n'a quasiment pas fait l'objet d'élaborations théoriques, puisque les théories factorielles de l'intelligence issues aussi de (a méthode des tests n'ont organisé leurs données qu'à partir des réussites l'échecs, sans prendre en compte le déroulement de la conduite.

Le troisième courant est très récent, il se caractérise par l'emploi d'enregistrements détaillés de la conduite, et ne représente encore qu'un faible pourcentage des recherches en psychologie cognitive.

Ainsi nous aboutissons à une première conclusion : l'observation est une étape préalable nécessaire de la démarche scientifique, en psychologie, mais elle n'est pas mise en jeu ou très peu dans l'étude de la cognition. Cela laisse à penser que beaucoup d'«expériences» ont pu être construites sans que l'étape «qui permet de déceler les faits remarquables et les connaître avec précision» ait été réalisée.

Cependant à cette nécessité de l'observation, ne peut-on pas objecter un manque de rigueur?

2. OBSERVATION ET EXPERIENCE DU POINT DE VUE DE LA RIGUEUR DE LA DEMARCHE SCIENTIFIQUE

P. Fraise analysant les relations entre observation et expérience pose la question ainsi : «Y a-t-il une

différence de nature entre ces deux moments de la recherche ? Après C. Bernard, nous répondons non, en précisant toutefois ce qui les distingue» (1963, p. 78), et il envisage trois points que nous reprenons

2.1. Il existerait une différence quant à la «précisions avec laquelle on peut enregistrer les conduites du sujet'.

Ce qui caractérisait les deux premiers courants de recherche utilisant l'observation dans l'analyse de la cognition (cf. supra) c'est la mise en œuvre de la seule méthode de *l'observation instantanée*. Toutes les critiques et toutes les discussions portant sur l'observation ne traitent que de cette forme-là (mise au point des grilles, fidélité et formation des observateurs, etc.), même dans les manuels les plus récents. Or les aspects difficiles et peu fiables de la méthode d'observation sont liés au caractère évanescent de la conduite et aux limites de la prise d'information du sujet humain. Ces limites ne sont pas attachés à la méthode, mais aux moyens : «la pauvreté de nos observations simultanées ne peut être compensée qu'en ayant recours à d'autres enregistreurs que la perception humaine, cinéma, photographie, magnétophone offrent aujourd'hui le moyen de fixer l'observation fugitive et de la reprendre aussi souvent et aussi longuement qu'il est nécessaire. Tout le monde le sait et cependant trop de personnes se fient sans inquiétudes à leurs yeux et à leurs oreilles» (P. Fraise, 1963, p. 81). Cette citation a déjà vingt ans mais ce n'est que très récemment que des travaux de psychologie cognitive intègrent cette possibilité d'enregistrer le déroulement de la conduite, que ce soit au magnétoscope ou par des moyens équivalents.

Ces moyens, correctement mis en

œuvre, abolissent la «différence de degré» quant à la rigueur et à la précision de l'enregistrement des conduites. Par contre ils élargissent notablement les informations disponibles, tout en engendrant des problèmes méthodologiques nouveaux (cf. P. Vermersch, 1983).

2.2. Les procédures seraient-elles moins rigoureuses dans un cas que dans l'autre ?

La rigueur de construction d'une expérience repose sur l'explicitation des éléments qui la composent : contrôle de la situation, définition précise des consignes du protocole, du dispositif, définition opérationnelle précise des variables indépendantes et dépendantes et de la mesure attachée à ces dernières. Mais dans l'observation tout ce qui concerne l'explicitation de la situation peut être présent. C'est même, fondamentalement, cette explicitation qui permet la construction ou la définition de situations d'observations comparables (cf. p. 3).

La qualité et la précision de cette explicitation et de ce contrôle ne sont pas plus attachées à une méthode particulière - expérience ou observation - qu'à un cadre particulier -laboratoire ou terrain. Dans tous les cas le problème est posé, et la qualité de la solution dépend plus de la nature de la tâche et l'ou du contexte qui lui est lié. Par ailleurs, le contrôle ne repose pas obligatoirement sur la réduction et la définition de chacune des composantes de la situation, il peut aussi dans une situation de terrain être défini par le simple fait que ce terrain n'est pas modifié pendant le déroulement de l'étude. La différence entre observation systématique et expérience ne repose donc pas sur la rigueur de la définition de la situation qui peut être aussi grande dans les deux cas.

2.3. Ce sont le contenu et la forme des interrogations du chercheur qui font la différence entre observation et expérience.

L'observation est liée à une démarche exploratoire. Mais, on n'observe pas sans cadres de référence et un fait n'est jamais donné, mais est toujours le résultat d'une construction. Dans ce cas, l'interrogation du chercheur prend la forme de questions et les situations d'observation qu'il choisit ou qu'il construit doivent être évaluées sous l'angle de la possibilité d'y trouver des réponses. Le caractère exploratoire ne porte pas sur la méthode mais sur l'objet d'étude. Cet objet est construit a posteriori par une analyse descriptive, énumération, classificatrice et interprétative, à la mesure des modèles théoriques qui sous-entendent le recherche.

Dans la construction d'une expérience, on est conduit par la logique d'une démarche de preuve. Les réponses on les a déjà et l'expérience a pour but de les évaluer dans un cadre rigoureux. En effet, c'est bien le fait que l'on possède déjà des réponses qui permet de formuler a priori des hypothèses précises.

Bien sûr, cette opposition entre formuler des questions et formuler des hypothèses est ici poussée à l'extrême, elle appellerait bien des nuances du point de vue épistémologique. Dans la pratique de recherche elle paraît essentielle. Tous les étudiants sont formés à l'heure actuelle à formuler des hypothèses, alors que toute recherche menée sur un terrain un peu nouveau, appelle d'abord une élaboration des questions pertinentes.

Ainsi, non seulement les interrogations diffèrent dans leur forme : questions dans le cas de

l'observation, hypothèses dans le cas de l'expérimentation, mais elles diffèrent aussi dans leur contenu.

En particulier, en psychologie cognitive, la démarche d'observation essaie surtout de répondre à des questions du type «comment font-ils ? Que font-ils ? Quels sont les procédés mis en jeu ? Comment les décrire ? les répertorier ? Sont-ils vicariants ou hiérarchisés ? ». Ces questions diffèrent profondément dans l'intention qui les animent des formulations du type «quel est l'effet de la modification de telle variable indépendante sur telle issue». Mais à terme on peut penser que l'on pourra intégrer des hypothèses expérimentales précises tenant compte du contenu des conduites et de leur déroulement.

Nous aboutissons donc à une seconde conclusion : la différence de rigueur dans la démarche n'est pas plus grande dans l'observation que dans l'expérimentation. Par contre, les finalités sont fondamentalement différentes et appellent une méthodologie ayant des exigences spécifiques.

Nous nous proposons de considérer ces exigences en ce qui concerne l'observation en envisageant successivement : P. 3 les plans d'observation, P. 4 les tâches spécifiques d'exploitation des données d'observation.

3. QUELQUES PLANS D'OBSERVATIONS.

Dans cette partie, nous présentons un premier essai de typologie des plans d'observations. Mais, n'aborderons pas ici les questions relatives au choix de la tâche faisant l'objet de l'observation. Si l'on part du terrain, dans le contexte d'une recherche action (cf. Vermersch, 1982), ce choix est déterminé pour une bonne part par la demande issue du terrain, formulée

par des formateurs, une entreprise, etc. Si par contre on part d'une interrogation fondamentale, il est alors important de concevoir au de découvrir des tâches particulièrement adaptées et / ou exemplaires en égard au problème que l'on souhaite étudier. Nous ne mésestimons pas l'importance et la difficulté de ce choix, mais pour classer les différents plans d'observation nous proposerons ce problème résolu.

Nous avons distingué quatre cas de figure, en allant du simple au complexe.

a. L'étude de cas, point limite de la méthode d'observation systématique.

L'étude de cas, description d'une seule situation ou d'un seul sujet est liée à des domaines d'études particuliers marqués par le caractère non renouvelable à volonté de la situation pour des raisons déontologiques : maladie, stress, etc. et u pour des raisons d'imprévisibilité comme le sont les études d'accidents.

Le point faible de ces études de cas ne se tient pas dans le caractère occasionnel de la méthode d'observation, car de ce point de vue on pourrait concevoir qu'au bout d'un certain temps la description d'un nombre de cas suffisants permettrait de construire un corpus à partir duquel travailler (cf. P. b). Mais plutôt dans le fait que cette pratique est liée à des conditions de recueils d'observables peu fiables : soit que l'on ne puisse procéder qu'à une analyse rétrospective (analyse d'accidents), soit que l'on ne se donne pas des moyens autres que ceux de l'observation directe. Dans ces deux cas, de manière différente, on est condamné à ne travailler que sur des documents déjà fortement limités. Il n'y a plus possibilité de revenir aux données brutes comme le permet l'enregistrement au magnétoscope

ou au magnétophone.

Si par contre ces données sont recueillies on peut plus tard, échantillonner ces cas et se ramener au second type de plans.

b. Plan d'observation à partir d'un corpus.

Dans la systématisation de la démarche d'observation, le pas suivant est la constitution d'un corpus.

Ainsi dans le cas où l'on ne peut pas reconstruire la situation pour l'étudier à loisir. Prenons l'exemple d'un chercheur qui étudie la pratique d'un sport collectif au niveau de la compétition internationale, il est impossible de construire une simulation d'une compétition qui engage la conquête d'un titre.

Un autre cas de figure est celui où l'on choisit d'étudier une situation qui offre au sujet une grande gamme de conduites différentes. Selon R. Droz (1982) dans le cas «l'enregistrement vidéo devient un pseudo terrain, sur lequel les conduites se présentent de manière assez dense par rapport à la question posée et le chercheur opère un échantillonnage des conduites en fonction de la question qu'il se pose ; quitte à revenir sur le même univers comportemental en fonction d'une autre hypothèse» (p. 143).

Comme on le voit dans ce type de démarche les moyens de recueils des données brutes, avant toute transcription et donc toute interprétation (à condition que le cadrage de l'image soit satisfaisant et pertinent) sont une condition nécessaire à l'établissement rigoureux des faits.

c. Plan d'observation simple.

Dans ce cas la démarche du chercheur est de construire et

définir une situation standardisée soit à partir d'un problème présent sur le terrain (les difficultés de lecture du dessin industriel par exemple, cf. Vidit, 1981), soit à partir d'une question qu'il veut étudier (l'utilisation d'un plan pour se repérer). Il est amené à spécifier chaque aspect de la consigne A. Blanchet, 1981 ou rapport CREFO, 1982, Vermersch P. 1982).

Le plan est simple en ce sens qu'un échantillon de sujets appartenant à une population définie exécute une même tâche dans les mêmes conditions. Dans cette démarche, l'intention exploratoire et descriptive est claire. Par cette démarche on peut cerner des faits très intéressants et originaux (cf. par exemple Vermersch P. et Noël C., 1982)

Nous avons souvent adopté ce plan dans des situations de recherches-actions avec des formateurs (cf. Vermersch, 1982 et 1979) en particulier quand il y avait en même temps l'intention de les former à l'analyse des difficultés d'apprentissage.

d. Plan d'observation complexe.

Tout en conservant les exigences de contrôle et de définition de la situation, ce type de plan retrouve la manipulation d'une ou plusieurs variables, de manière à créer des contrastes et à favoriser des comparaisons éclairantes.

Par exemple, étudier les difficultés de lecture et écriture du dessin industriel avant et après un apprentissage à la projection (cf. Vidit 1981) ou bien des échantillons différents issus d'une même population à différents moments de l'apprentissage comme dans l'apprentissage de l'utilisation de l'oscilloscope cathodique (Vermersch, 1976) ou l'apprentissage de la voile (Albertini 1982)

Ou plus complexe encore, comme dans cette étude sur le montage-démontage en mécanique (Bendib Z., 1982) où l'on a utilisé six échantillons indépendants issus d'une même population scolaire, en faisant varier d'une part le type d'information disponible, 1) matériel seul, 2) dessin en plus, 3) la gamme de montage et le dessin en plus : et d'autre part en référence à la situation 2), où l'on n'impose pas de délai à la réponse des élèves, trois situations où l'aide à la planification de l'action est croissante, 4) dix minutes de délai avec consigne de réfléchir à la manière de s'y prendre, 5) demande d'une tâche préalable de classement des pièces et 6) demande d'écriture de la gamme de montage avant le montage.

Ce dernier cas est apparemment très proche d'un plan d'expérience et si l'on a fait varier ces conditions, ce n'est pas sans hypothèses assez précises sur le rôle de l'inhibition de l'action dans le type d'instruments cognitifs mis en jeu par exemple.

En prenant suffisamment de sujets pour réaliser une analyse statistique on pourrait sur la base des réussites ou du temps passés, faire des hypothèses sur les écarts entre échantillons. Mais, il n'existe pas à notre connaissance d'étude portant sur les types de conduites mis en jeu suivant l'aide apportée à la structuration de la phase préparatoire de l'action. De ce point de vue, il nous paraît très intéressant de prendre un nombre plus limité de sujets (au-delà d'un certain nombre, la tâche de description déjà lourde, devient écrasante et l'on perd le contact avec une connaissance directe des données), et de décrire et caractériser les variétés de procédés cognitifs liés aux différentes conditions. La question posée est plus primitive, plus es-

sentielle pour l'élaboration éventuelle d'une expérience proprement dite.

Dans le cas d'étude portant sur différents moments de l'apprentissage, la situation est encore plus triviale, car une fois vérifié que l'efficacité du sujet croît avec la durée d'apprentissage, l'essentiel reste à faire : comment le sujet régule-t-il son action aux différentes étapes de son apprentissage ? Quels sont les procédés successifs mis en jeu ? Seule une réponse à la question comment font-ils permet d'y répondre.

4 LES TACHES SPECIFIQUES LIEES A L'UTILISATION DES PLANS D'OBSERVATION.

Tout d'abord l'observation systématique est nécessairement liée à une *analyse* de la *tâche* à la fois comme préalable, et comme objectif de recherche.

Comme préalable, car le psychologue ne peut mener à bien l'observation, définir la situation, comprendre les actions du sujet et procéder éventuellement à une interview s'il n'a pas une interview s'il n'a pas une connaissance suffisante de la tâche. Cette analyse de la tâche n'est pas seulement liée à une définition claire de tous le dispositif d'observation comme ce peut être le cas dans l'explicitation des conditions d'une expérience. Elle est une recherche en soi. Non seulement dans les études du travail où un chercheur peut passer plusieurs mois à réunir les informations techniques pertinentes à la situation de travail d'un opérateur (cf. par exemple M. Rocher, 1982), mais aussi dans des situations plus simples où une fois la tâche choisie, il est nécessaire de se la redonner comme objet d'étude pour répondre à une série de questions : quelles sont les connaissances, les significations dont elle suppose la mise en jeu ? Quels sont les

sous-buts successifs requis ou que le sujet peut se donner ? Quelles sont les actions successives à exécuter pour atteindre ces sous-buts ? Quelles sont et où sont les informations nécessaires pour déterminer, régler ces actions ? etc.

On trouvera un exemple très clair et détaillé de cette analyse dans le travail d'A. Blanchet ou dans le rapport CREFO, 1982.

Comme *objectif de recherche*, car au bout de l'analyse descriptive détaillée on aura un ensemble de modifications importantes à apporter à l'analyse de la tâche, une fois tenu compte de la façon dont réellement les sujets opèrent, prennent de l'information et structurent leurs conduites...

C'est la logique même de la démarche ergonomique par exemple, que d'aboutir à cette redéfinition.

L'analyse de la tâche apparaît donc nécessaire, tant dans l'aspect préparatoire de la recherche que dans sa réalisation au moment du recueil des données, de plus elle est omniprésente dans la phase de description analyse. Car il est un autre ensemble de pratiques tout à fait spécifiques des plans d'observations, c'est le *mode d'exploitation des données* recueillies.

Comme nous l'avons vu au paragraphe précédent, tous les plans d'observation doivent permettre une analyse des procédés mis en jeu et ceci n'est possible qu'à condition de recueillir le déroulement de la conduite. Rappelons ici que ce recueil du déroulement suppose dans presque tous les cas un enregistrement au magnétoscope ou l'équivalent, suivant la nature des observables. Cela représente un masse de données, non organisées, leur exploitation peut être

décrit suivant une interaction entre deux pôles

-d'une part il y a le travail de transcription des enregistrements dont la pratique est nécessairement orientée par des cadres d'analyse et d'interprétation,
-d'autre part la recherche de cohérence, la systématisation de l'analyse qui oblige à faire retour à la transcription, à la description.

Prenons chacun des pôles successivement

1) Du côté de la description

Une des tâches spécifiques liées aux plans d'observation est donc une description des comportements observés cette description suppose de passer de l'enregistrement à une transcription verbalisée. On passe donc d'un ensemble d'informations continues à une *discrétisation* imposée par le langage de la description. Cette tâche de transcription est longue, difficile, fatigante et ne peut être déléguée à un travail de simple assistance technique, puisque l'essentiel de la recherche est précisément dans la connaissance des comportements et des occasions de début d'interprétation qu'elle permet. Dans la pratique le travail en binôme est très efficace.

Quand le chercheur fait la transcription, la discrétisation, la sélection des informations sont inévitables, il ne peut prétendre tout décrire. L'analyse de la tâche lui suggère une série d'observables à noter, mais très souvent, au fil du dépouillement, se fait une «invention» d'observables, dans la mesure où certains faits négligés au premier abord se mettent à prendre sens et sont alors systématiquement notés.

Ainsi, au fur et à mesure que le travail de transcription avance, se construit et s'enri-

chit un ensemble de catégories descriptives qui pouvait en partie être anticipé mais qui ne peut vraiment être précisé qu'au fur et à mesure.

Construire ces catégories, et donc un langage de description, peut être une tâche considérable et constituer à soi seul un objectif de recherche.

2) Du côté de la systématisation

Ce travail de transcription et de description ne peut trouver son sens que s'il répond à des interrogations structurées par des attentes théoriques qui vont l'organiser. «Ce qui est donc fondamental dans la possibilité de recourir à un enregistrement vidéo, c'est que le comportement observable est d'une grande richesse et résiste à des interprétations inadéquates. On pourrait ainsi dire qu'il existe deux expérimentations successives. La première consiste à construire une expérience selon des hypothèses générales en ayant comme souci principal de rendre au mieux possible l'expression du fonctionnement de la pensée. La seconde est une expérimentation théorique (analyse dont le but est de reconstruire le système d'interprétation d'un sujet particulier, puis l'évolution de ses systèmes en fonction de l'âge, en recourant à de continuelles vérifications sur les faits» (A.. Blanchet, 1981, p. 46). Nous n'avons pas voulu couper cette citation qui reflète certaines caractéristiques particulières de la recherche de l'auteur, mais l'expression d'une seconde recherche (ou expérimentation dans son langage) paraît très juste. Il existe une interaction constante dans la systématisation de l'interprétation et l'élaboration des catégories descriptives.

Ce système d'interaction entre la description et l'analyse interprétative ne peut fonctionner qu'à condition que la boucle de ré-

gulation ainsi constituée puisse rétroagir sur les données brutes et seuls des moyens d'enregistrement de type vidéo ou équivalent le permettent.

Cette interaction situe aussi l'analyse du comportement où le seul critère est l'accord de différents observateurs, à noter la présence de tels traits, ou de telle variation par rapport à l'analyse de la conduite qui suppose un cadre théorique qui permet de régler et systématiser l'interprétation.

5. LES OBJECTIFS DE RECHERCHES LIÉS AUX PLANS D'OBSERVATION.

Nous avons insisté dès le début de cet article sur la finalité essentielle de la démarche d'observations systématiques en distinguant entre démarche d'exploration et démarche de preuve. Cette intention d'exploration qui nous paraît se résumer dans la question «comment font-ils ? peut se spécifier suivant différents buts.

a. Les étapes préalables, véritables objectifs de recherches analyse de la tâche, constitution d'un langage de description

Nous avons insisté sous § 4, sur l'importance de l'analyse de la tâche. Dans certains cas sa réalisation peut représenter un véritable but de recherche, même si cela ne relève pas principalement d'une compétence de psychologue. Ainsi en psychologie du travail, des études ergonomiques peuvent sur certains terrains consacrer plusieurs mois à l'analyse de la tâche avant de pouvoir aborder l'analyse des raisonnements et des procédés intellectuels mis en jeu par les opérateurs. Un point de vue naïf pourrait laisser penser qu'il suffit devant une situation de travail d'aller trouver «les ingénieurs responsables» afin de recueillir les documents et les analyses d'expert. Or dans des situations complexes, les différents

aspects de l'installation peuvent avoir été conçus par des sociétés de services, les responsabilités, éclatées en une multitude de partenaires. La reconstitution de ces informations peut relever du puzzle patient. Ou bien il peut y avoir un écart tellement manifeste entre les documents décrivant le travail tel qu'il devrait être fait et ce qui se passe réellement, qu'il est nécessaire de reconstruire l'analyse du travail à partir de l'observation directe. Cette phase longue et difficile peut devenir un objectif de recherche, même s'il n'est qu'un préalable.

De la même manière, la construction de catégories descriptives pertinentes à un objet d'étude peut se révéler si délicate et complexe que (élaboration d'un langage de description peut être un objectif de recherche autonome, même si lui aussi ne constitue qu'une étape.

Ainsi dans l'étude du dessin industriel les catégories descriptives des transformations faisant passer de l'état final (cf. A Weill-Fassina, 1973) ont représenté le résultat de plusieurs années de réflexion.

b. La description du comportement

Supposons les deux objectifs précédents atteints, ou tout au moins remplis de manière raisonnable, deux niveaux sont à envisager: d'une part l'analyse du comportement strictement factuelle et descriptive, d'autre part l'analyse de la conduite supposant l'intégration d'aspects non observables et donc une interprétation théorique. La description des comportements reste nécessairement dans le langage issu de l'analyse de la tâche c'est-à-dire le langage de la tâche lui-même.

De cette manière on reste dans une description et une analyse spécifi-

que. Cette limite ne diminue pas le grand intérêt de ces données. En effet, quand les recherches sont issues de questions directement soulevés par un problème de terrain, elles sont dès l'origine attachées à un contenu spécifique et souvent à une profession spécifique. Dans ce cadre, tout ce que l'on apprend de nouveau à travers la démarche d'observation est un acquis supplémentaire au service de l'application.

Enfin, il ne faut pas oublier que cette dimension proprement descriptive renvoie à l'aspect le plus «science naturelle» de la psychologie, les travaux descriptifs systématiques d'un Gesell par exemple sont là pour nous rappeler son intérêt.

c. L'analyse de la conduite

On peut enfin choisir les plans d'observation pour des raisons de recherche fondamentale.

En effet, il nous semble que si l'on veut véritablement étudier le *fonctionnement* cognitif, il est nécessaire d'analyser dans le détail le déroulement de *la conduite* (cf. Vermersch 1983). Il est vrai que l'on peut mettre en œuvre des méthodes moins lourdes qui situent les faits. Ainsi la méthode des tests est une mine de connaissances empiriques implicites sur les fonctionnements, les formes de la cognition, cela a même permis d'élaborer des théories factorielles de l'intelligence. Mais quand on a analysé des corrélations de résultats globaux, ou toutes autres comparaisons globales entre épreuves, on ne sait toujours pas ce que font les sujets, comment ils le font. Il nous semble que tôt ou tard, il faut étudier cette question. Les plans d'observation sont alors une méthode pour évaluer des modèles théoriques du fonctionnement co-

gnitif, de ses mécanismes, de ses instruments, de sa dynamique.

Dans la phase actuelle, ces modèles sont issus d'une tentative de mise en forme de ces données suffisamment détaillées. Et réciproquement leur évaluation repose sur la confrontation systématique avec les faits observés. Nous re prenons bien volontiers la formulation d'A. Blanchet dans la conclusion de son travail.

«Comme on le voit, notre travail n'a pas consisté à vérifier une hypothèse en fonction d'un cadre théorique ou empirique bien constitué. Au contraire, une partie importante de notre tâche a été de définir ou redéfinir les concepts fondamentaux nécessaires à l'identification, à la description et à l'analyse de comportements détaillés et finalisés (résolution de problèmes). Notre démarche a donc eu pour but premier de rendre adéquates mais sans pour autant les confronter, l'analyse des faits et la cohérence théorique des instruments d'analyse», p. 369.

Ainsi la méthode d'observation systématique quand elle est centrée sur l'étude du déroulement de la conduite définit d'une part un objet d'étude nouveau et qui est le fonctionnement cognitif au sens strict, c'est-à-dire l'étude de l'organisation de l'enchaînement des actions; d'autre part un niveau *d'analyse nouveau* que seuls les moyens d'enregistrements modernes permettent (cf. le concept de micro-analyse dans Y. Winkin, 1981).

Précisons ce dernier point : l'utilisation du magnétoscope n'est pas à envisager seulement dans le cadre épistémologique du «jamais regardé» ou du «mieux voir», qui trouverait rapidement les difficultés analysées par G. Bachelard et qui sont le propre de la connaissance

commune. Kohn a bien vu cette tentative première de la vidéo ou «le voir prime les relations spatiales sur les relations temporelles». En fait dans l'analyse du déroulement de l'action on ne va pas vers une phénoménologie renouvelée soutenue par l'image vidéo, mais vers un objet d'étude beaucoup plus abstrait qui relève d'une épistémologie de la structure, ici la structure du fonctionnement. L'outil que représentent les enregistrements vidéo est alors le moyen indispensable pour entrer dans une étude du détail temporel. Paradoxalement la précision de l'image vidéo permet d'abord une «dilatation temporelle» plus qu'un affinement spatial. L'essentiel repose sur une exploration de chacun des instants pour les mettre en relation ce qu'aucun autre moyen ne permet (et surtout pas l'observation instantanée).

6. CONCLUSIONS

Il nous semble nécessaire, en conclusion, de revenir sur la distinction entre expérience et observation, entre démarche de preuve et démarche d'exploration : non pas pour les opposer, elles sont clairement complémentaires, mais pour les distinguer plus clairement, car il semble que les cas mélangés soient particulièrement discutables. Entre ces deux démarches claires se situent beaucoup de «travaux que l'on qualifie d'expérimentaux (et qui) ne sont en réalité que des observations systématiques» P. Fraise, p. 6, 1956.

Les expériences au sens strict, qui donnent sa valeur à la méthode expérimentale, partent de l'énoncé d'hypothèses précises et créent un dispositif propre à les éprouver. Les pratiques de recherches qui prennent l'apparence d'expériences mais formulent des hypothèses au vu des résultats a posteriori, nous semblent les plus stériles dans la mesure où

elles ne font que singer la rigueur de la méthode expérimentale et qu'elles négligent alors de faire une véritable analyse a posteriori en restant à un niveau de description très pauvre.

Comme nous avons essayé de le montrer la démarche d'exploration et la construction des plans d'observation a ses exigences, ses nécessités, sa rigueur. Si l'on est dans une analyse a posteriori parce qu'on pratique «une expérience pour voir» ou que les «hypothèses sont encore très générale», il nous semble plus heuristique et plus fécond de faire une véritable exploration des conduites recueillies plutôt qu'un semblant d'expérience.

Les acquis du GREX sur l'analyse de pratique.

Claudine Martinez

“L'analyse de pratique professionnelle fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position méta-cognitive qui est devenue un facteur essentiel de changement.” Jacky Beillerot, (professeur en Sciences de l'Education . Paris X Nanterre, Cahiers Pédagogiques n° 346.)

L'analyse de pratique n'est pas un thème nouveau au sein du GREX. Il fit l'objet du séminaire du 22 mai 95 avec une intervention de Pierre, de Nadine et de moi-même.

Il faut également citer les interventions aux séminaires de Catherine sur les soudeurs puis sur les managers à EDF (janvier 97), des interventions de Nadine, d'Agnès Thabuy et de Jocelyne.

Du point de vue des documents écrits, nous disposons

- du texte de Pierre Vermersch dans le “4 pages” n° 10 de mai 95 : “notes sur la pratique du superviseur”.
- d'un texte de P.André Dupuis : “Analyse de pratiques, savoirs professionnels et risque de la décisions”, remis en Mai 95.
- des chapitres du livre, (presque prêt à sortir) de Nadine “Analyse de pratique, explicitation et transfert de compétences” et aussi de J. Paul Bénétière “Entretien d'explicitation et formation continue des enseignants”.
- sans oublier le précieux article de Maurice Legault et André Paré : “analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles”.

Il faut ajouter la réflexion qui s'est faite autour des ouvrages de D. Schön (le praticien réflexif), de C. Argyris et de Y. St Arnaud (connaître par l'action) à la fois au séminaire du 20 mars 95 mais aussi avec les articles de Catherine dans le «4 pages».

POURQUOI CE THEME ?

C'est un thème important pour nombre d'entre nous. Pierre avait souligné les liaisons entre l'entretien d'explicitation et (analyse de pratique pour les formateurs animant des formations à l'entretien d'explicitation du fait de la stratégie expérientielle. La plupart d'entre-nous si ce n'est tous, sommes impliqués dans des métiers de la relation et même pour certains dans la formation à ces métiers.

. Si nous reprenons quelques idées des auteurs américains (Schön, Argyris), les métiers de la relation se caractérisent par la complexité, la mouvance, l'incertitude, la singularité des événements etc. ... Si bien que leur pratique ne peut se réduire à la mise en œuvre de théories et nécessite la référence à un autre modèle des relations théorie-pratique que le modèle dominant applicationniste. Ce modèle, s'il distingue les deux pôles que sont la pratique (le faire) et la théorie (représentation mentale), il les articule de façon dialectique : ils sont nécessaires l'un à l'autre, ils se nourrissent l'un, l'autre mais la pratique reste nécessairement première. C'est ce que Philippe Perrenoud met sous le vocable «alternance». C'est aussi ce que je retrouve dans ce début de chapitre de Gérard Vergnaud¹

“Au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement. C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite.

Rien de tout cela ne serait possible, chez l'homme en tous cas, sans la représentation : c'est-à-dire la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action. “

Les compétences requises pour ces métiers se forment en situation et donc un retour réflexif et/ ou réfléchissant sur cette pratique est la source essentielle de perfectionnement surtout chez les professionnels ayant de l'expérience (Argyris). Je ne sais plus quel auteur disait : «la connaissance naît de l'action à condition que celle-ci soit fécondée par la réflexion”. Il s'agit donc d'un thème

important pour la professionnalisation de ces praticiens.

. Les connaissances effectives des professionnels dans les métiers de la relation sont bien plus grandes que ce qu'ils sont capables d'en dire... Nous retrouvons là, le thème de l'action comme connaissance autonome (Piaget), des «savoirs en action» (Schôn) ou des «théories pratiquées», en bref le fait que ce professionnel n'a pas une connaissance consciente de ce qu'il fait en situation.

Dans l'urgence de toute situation (pression temporelle, pression affective du fait de la dissymétrie de la situation professeurs-élèves ou formateur-stagiaires...) tout ce qui est appris, les “théories professées” comme les nomme Schôn, sont délaissées, ignorées pour laisser place aux modèles, fondements, croyances... qui font agir le sujet et qu'il ignore la plupart du temps.

Donc permettre de faire émerger à la conscience les déterminismes des actions de ces professionnels est donc essentiel, d'où la place de l'analyse de pratique dans leur formation et plus particulièrement dans la formation continue.

. De nombreux auteurs soulignent la difficulté de faire venir à la conscience ce qui s'est réellement passé et tel que cela s'est passé. C'est le problème du décalage entre «le faire» et le «dire», que nous qualifions de discours sur.. Nous voyons là, la pertinence et l'originalité de l'entretien d'explicitation. Avec la position de parole incarnée, avec l'accès à du préréfléchi, L'entretien d'explicitation nous a ouvert des portes jusque là ignorées.

Les expériences menées par certains d'entre nous, qui se servent de l'entretien d'explicitation dans le travail d'analyse de pratique, nous permettent-elles de dire des

choses nouvelles par rapport au séminaire de mai 95 ?

- l'entretien d'explicitation est-il un outil parmi d'autres ?
 - si oui, son intérêt, sa fonction ?
 - à quel moment, dans quels buts est-il mis en œuvre ?
 - qu'apporte le travail en groupe ?
 - une prise de conscience par l'acteur n'est-elle pas suffisante pour lui permettre d'opérer des changements ?
 - l'entretien d'explicitation alimente-t-il le travail du groupe ?
- Si oui, comment ?

Quelle est en bref, la place et le rôle de l'entretien d'explicitation dans le travail d'analyse de pique 9

Ces quelques lignes n'ont pas d'autre but que de vous stimuler à vous préparer aux débats du 30 mai prochain. Ces questions sont elles les vôtres ? En avez-vous d'autres, lesquelles ? Quels éléments de réponses, vos expériences personnelles vous permettent-t-elles d'avancer ?

Bonne réflexion et à bientôt.

Claudine.

¹ cf. Au fond de l'action, la conceptualisation dans Savoirs théoriques et savoirs d'action sous la direction de J.M. Barbier, Puf 1996.

Glossaire Suite :

Petite présentation de l'entretien d'explicitation

Cette présentation est un article du glossaire à paraître dans le prochain livre destiné à donner le minimum d'informations nécessaires à un public non averti.

Le terme d'entretien d'explicitation recouvre un ensemble de techniques qui visent à faciliter, à guider la description après coup du déroulement de sa propre action.

Cet ensemble de techniques peut être utilisé en situation d'entretien à deux, ou peut être intégrée à des situations de groupe comme en classe, en formation ou en analyse de pratique.

L'entretien d'explicitation n'est pas un outil de remédiation en tant que tel, même si par le fait qu'il génère une prise de conscience il peut être à l'origine d'un processus de changement. Cet ensemble d'outils n'a pas pour vocation de se substituer à d'autres techniques ou d'être utilisé seul (à l'exception des entretiens de recherche quand le but est la description précise d'une activité), mais plutôt, dans la pratique, d'être complémentaire sur des points où l'on vise spécifiquement la description de l'action vécue.

Pour permettre la verbalisation, il est nécessaire de prendre en compte une des propriétés de l'action vécue d'où découle la première difficulté qui se présente: elle est pré réfléchie pour une bonne part, et tout particulièrement sur les détails de la réalisation d'une action. Autrement dit, pour être verbalisée l'action, comme d'ailleurs les autres aspects du vécu, doit faire l'objet d'une prise de conscience préalable.

Pour dépasser ce type de difficulté, on a deux ensembles de techniques d'explicitation

. le premier ensemble vise à créer les conditions permettant la prise de conscience,

. le second ensemble a pour but, une fois les conditions réunies, d'aider à produire une description précise, détaillée et fidèle du déroulement de l'action.

1) LES CONDITIONS

La verbalisation se situe a posteriori à propos d'une situation réelle et spécifiée.

Le sujet verbalise, est aidé à verbaliser son action, et non pas ses savoirs, son imagination, ses émotions ou uniquement le contexte

On aide le sujet à présentifier la situation passée dont il parle, en le guidant dans l'évocation sensoriellement fondée du passé.

Un contrat de communication est mis en place dès le début et renouvelé autant que nécessaire. Il a une fonction éthique qui marque le respect des limites que le sujet souhaite poser, et une fonction technique dans la mesure où il permet de vérifier l'accord du sujet.

2) LES TECHNIQUES

La formulation des relances est centrée sur une aide à la description, elle exclut les demandes d'explication directe (comme pourquoi par exemple) et sollicite l'enchaînement des prises d'information et des effectuations.

Cette description est accompagnée à différents niveaux de granularité en fonction des nécessités de l'élucidation complète de la description de l'action.

Les relances basées sur des formulations vides de contenu permettent d'aider le sujet à décrire ses actions mentales, privées, sans pour autant que les questions induisent les réponses au plan du contenu.

Les dénégations sont contournées en renvoyant sur l'existant : «je n'ai rien fait», appelle la relance : «et quand vous ne faites rien, que faites-vous ?».

3) LES BUTS.

L'aide à l'explicitation peut avoir pour but de s'informer, le questionnement s'arrête alors quand l'intervieweur a obtenu les informations qu'il recherchait. Cette position est le cas dans les entretiens de recherche par exemple,

remédiation. Ou bien le questionnement peut viser à aider l'autre à s'auto informer, dans tous les cas où il ne saurait pas le faire tout seul et à besoin d'une médiation pour le réaliser, dans ce cas, l'entretien s'achève quand la verbalisation témoigne d'une prise de conscience, quand c'est possible. Cela signifie que, dans ce second cas, l'intervieweur peut être conduit à poursuivre son questionnement alors que lui-même a peut-être déjà compris ce qui s'est passé.

4) LA FORMATION

Dans la mesure où la maîtrise d'une technique d'entretien est un savoir faire, elle ne peut s'apprendre que dans une formation expérientielle, une leçon de mots serait aussi efficace que d'essayer d'apprendre à nager avec un livre ! Dans la mesure où ce savoir faire doit être mis en jeu en situation, dans le tempo même de l'échange, il demande de beaucoup s'exercer pour être maîtrisé de façon experte. Mais bien sûr plus on pratique plus cela devient aisé, et à l'opposé il

serait vain d'attendre de savoir complètement le pratiquer pour commencer à s'en servir.

Enfin, l'apprentissage de toutes techniques d'entretien mobilise la personne dans ses attitudes profondes vis-à-vis de ceux qui sont écoutés, ou par rapport aux informations dont on sollicite la verbalisation, un tel apprentissage est donc nécessairement impliquant pour celui qui l'accomplit et peut lui poser question par rapport aux valeurs qui sont les siennes comme les chapitres de ce livre t'illustrent abondamment.

Vous venez de découvrir ce journal?

Peut-être n'en avez vous qu'une photocopie partielle?

Peut-être aimeriez-vous avoir les numéros précédents ou vous abonner?

Recevez ce Bulletin d'information

*cinq fois par an
en devenant membre correspondant
de l'Association GREX
pour 180 F par an
port compris pour les pays européens.*

*Achetez la réédition complète des numéros
précédents reliée en un seul volume pour 200 F + frais
de port.*

PROGRAMME DU SEMINAIRE DE RECHERCHE

Vendredi 30 mai 1997
de 10h à 17h30
Collège des Irlandais
5 rue des Irlandais 75005 Paris
tel : 01 45 35 59 79
RER Luxembourg ou métro Cardinal-Lemoine

THEME DE LA JOURNÉE:

EXPLICITATION ET ANALYSE DE PRATIQUE

Matin :

- . Préambule : ouverture du séminaire, informations diverses
Pierre Vermersch.
- . Présentation, introduction du thème de la journée.
- . Juxtaposition de 4 à 5 exposés brefs, par des membres du GREX : un exemple d'exploitation de l'EdE dans le cadre de l'analyse de pratique.

Après-midi :

- . Débat devant l'assemblée du séminaire entres de membres impliqués par le thème (Irène Errera, Danielle Bonneton, Nadine Faingold, Agnès Thabuy, Catherine LeHir, Pierre Vermersch, J.Pierre Ancilloti, P.André Dupuis...)¹ animé par Claudine Martinez.
- . Puis, débat avec tous les membres du séminaire
- . Tentative de synthèse : Pierre Vermersch, Claudine Martinez).

Remarque : les différents temps articulés doivent créer une certaine dynamique. Le débat de l'après- midi s'organisera à partir de questions construites après les exposés du matin par un petit collectif (D. Bonneton, S. Tracq, Guy Vendeville, P.A. Dupuis, Cl. Martinez).

Agenda 97-98

Séminaires

vendredi 30 mai
1997
vendredi 3 octobre
1997
vendredi 5 décembre
1997
vendredi 30 janvier
1998
vendredi 13 mars
1998
vendredi 5 juin
1998

Saint-Eble

buffet d'accueil le
lundi soir à partir
de 18h30

première partie **expérientielle**

du mardi matin
26/08
au
mercredi soir

seconde partie **animation**

du jeudi matin
au vendredi après-
midi 29/08

¹Sous réserve de leur accord.