

Expliciter n° 59 mars 2005

Les entretiens post-visite dans le parcours de formation des professeurs stagiaires en EPS.

Sylvie Bonnelle.

Mes entretiens de formation : une relation d'aide pour enclencher des changements de pratique professionnelle.

Comment je m'y prends maintenant pour mener un entretien de formation post visite ? Quels sont les principaux modes de fonctionnement que je mets en oeuvre et qui sont en lien direct avec l'entretien d'explicitation et la démarche d'analyse de pratique ?

1 Le début de l'entretien.

En écrivant début, il me faut en fait évoquer l'anté-début. En effet, je me prépare à l'entretien avant, cela commence dans la voiture, en entrant dans l'établissement, en voyant le jeune que je viens visiter. Je sais peu de choses du professionnel qu'est ce jeune que je viens voir, je l'ai côtoyé en formation disciplinaire dans le travail en petit groupe ou en grand groupe, je l'ai « approché » à travers les questions qu'il a posées ou les silences qu'il a gardés, ce qu'il a pu dire, les regards, les attitudes...

C'est donc comme une mise en condition mentale que je commence à faire, qui se poursuit au fil de l'observation de la leçon. Je me prépare veut dire pour moi : je m'imprègne de ce qui se passe, je me glisse dans la sphère professionnelle du stagiaire à pas feutrés, je reste en bordure tout en m'absorbant complètement à tout ce qu'il va faire et dire pendant une heure avec ses élèves. Durant ce long moment, je n'aurai aucun contact avec le tuteur qui est là aussi. Je prépare l'entretien également en écrivant. Je me livre à un listage chro-

nologique des actes : ce que fait l'enseignant et en regard de ce que font les élèves et au fur et à mesure à un repérage par une étoile de moments sur lesquels il serait important de revenir. Revenir pour chercher à documenter ces moments et faire éclore des éléments de compréhension des actes du stagiaire.

Durant le temps de déplacement souvent assez long de l'installation sportive vers le lieu de l'entretien, je reste avec tout ce qui m'a imbibé...et dont je vais devoir me détacher le plus possible dès le début de l'entretien. C'est comme si je me livrais pendant ce laps de temps à un « calage » de tout cela dans un coin de la tête de sorte à le neutraliser. Il convient pour moi à ce moment là de me livrer à l'exercice périlleux qui consiste à mettre à distance mon jugement sur la leçon, mes tendances à voir rapidement ce qui a dysfonctionné, mon regard d'expert qui sait trop bien ce qu'il aurait fallu faire tout en repérant les moments qui pour le stagiaire comportent un enjeu réel de progrès et donc vont nécessiter un temps de retour réflexif. (cf N. Faingold « l'entretien de formation »). En fait, il s'agit bien d'éloigner mon expertise d'enseignant d'EPS tout en faisant appel à celle de formateur.

Lors d'un entretien d'explicitation récent concernant ma pratique de l'entretien avec les stagiaires, l'exploration d'un moment où je mets à distance mes propres hypothèses, mes compréhensions de ce qui peut se jouer dans la pratique du jeune qui se raconte, a révélé un

« mécanisme » mental qui consiste à poser une cloison mentale autour de mes propres prises d'informations. Je les mets à « l'abri » dans un caisson étanche que je n'ouvre que le moment venu, c'est-à-dire une fois que le jeune a pris conscience de ses façons de faire. Cette mise à jour était accompagnée par un geste de la main signifiant le processus de cloisonnement de la tête en deux zones ...

Je crois aussi pouvoir dire que le fait de nous déplacer géographiquement dans un autre lieu que celui où a eu lieu la leçon m'aide à construire cet enclos mais aide aussi certainement le jeune à se distancier lui aussi des événements. (Cela serait à documenter...). Je peux surtout le dire par défaut : les rares fois où nous n'avons pas pu opérer ce changement de lieu pour diverses raisons (manque de temps, pas de salle disponible...), l'entretien ne prend pas « le même envol ». Tout d'abord la perspective est très vite présente pour moi puisque je demande toujours si nous avons un lieu tranquille à disposition pour l'entretien ; elle me met certainement dans des dispositions moins favorables parce que je sais que cela sera moins confortable pour chacun. La dernière fois que cela c'est produit, le jeune avait été en difficulté pendant sa leçon. Très difficile de l'aider à lâcher prise à tel point qu'à un moment de l'entretien, il a littéralement bondi du plinth sur lequel nous étions assis, s'est mis debout très tonique, très tendu.

2 Le début réel de l'entretien

Je rentre dans la salle, un coup d'œil rapide...les tables les chaises ...je choisis un endroit et j'installe les chaises de façon très « prévue » : pas de table entre moi et le stagiaire, deux chaises côte à côte et une chaise pour le tuteur un peu en retrait ou de l'autre coté de la table.

Une fois installés, les divers documents posés sur la table, je jette un regard rapide à la position du jeune et je procède à un accord postural avec lui. Juste me positionner comme lui sur ma chaise. Le moment est crucial, c'est la première visite, le premier entretien, j'ai œuvré en formation pour installer un climat de confiance, pour sensibiliser les stagiaires à la démarche d'analyse de pratique et je sais que ça ne suffit pas pour que le contrat de fonctionnement soit clair et partagé pendant ce moment qui va durer une bonne heure.

3 Passer un contrat de fonctionnement.

Donc je prends soin de formuler ce contrat de la façon la plus explicite possible. La formula-

tion actuelle est devenue : *« voilà comment nous allons travailler pendant ce moment que nous allons passer ensemble. Il s'agit d'un moment entièrement consacré à toi, où on va s'occuper de toi, où tu vas t'occuper de toi et non pas t'occuper de moi et de ce que je pense moi de toi. Il s'agit bien de s'occuper de ta pratique professionnelle, de ce que tu as fait, de réfléchir à comment tu t'y es pris pour faire, faire avec les élèves pendant la leçon, mais aussi faire tes choix quand tu as préparé ton travail avec eux...Quand on aura fait ce travail on gardera un temps pour faire le bilan sur tes points d'appui dans ta pratique professionnelle et reformuler quelles sont les pistes ouvertes pour la faire progresser si c'est le cas. Ca va comme ça ? »*

Ce contrat de fonctionnement pose un cadre éthique : le respect de l'autre, un cadre déontologique : la référence au domaine professionnel et un cadre social : il convient de ce que l'on fait ensemble et dans quel but. (P. Vermersch . Stage « Techniques d'aide à l'explicitation ». Juillet 2003.)

Les items essentiels du contrat concernent donc la notion de partage ou encore de partenariat, de préoccupation principale de l'autre, l'objet de la réflexion qui est la pratique professionnelle, l'intérêt pour les processus (comment ?) et non pas les résultats. Ils sont largement valorisés et positionnés de façon privilégiée dans la représentation que le stagiaire peut se faire de l'entretien qui va suivre. L'aspect bilan/évaluation du niveau des compétences professionnelles est volontairement minoré, « dégonflé », de sorte à mettre le jeune dans de bonnes dispositions, à s'en détacher, à se rendre disponible pour un authentique travail en analyse de pratique.

Extrait 1 du début de l'entretien post visite N°1 avec Emilie. Novembre 2004. Leçon de Volley Ball avec une classe de seconde.

1 S : *Avant qu'on commence, je vais t'expliquer un petit peu l'esprit de l'entretien ...*

2 E : *Hem, d'accord..*

3 S *Alors on va passer une heure ensemble et c'est vraiment un temps où en fait on va entièrement se consacrer à toi, ça va être un moment pour toi, un moment de réflexion où on va revenir ensemble sur toi ce que tu as fait, comment tu t'y es pris, quels ont été tes choix et pas du tout sur ce que moi je pense de ce que tu as fait toi ..*

4 E *D'accord...*

5 S *C'est pas le problème de cet entretien là...hein ? Donc vraiment un moment où on s'attache à te faire revenir à ta pratique , donc ça va être mon rôle pendant cette heure là , pour retourner à qu'est ce que tu fais ? Qu' est ce que tu vois ? Comment tu fais tes choix ? Comment tu t'y es pris etc... ? De façon à avoir un retour réflexif sur ta propre pratique ...*

6 E *Hem, hem...*

7S *C'est ça le but de l'entretien surtout...et à la fin on prendra un petit temps pour reposer des choses, faire un point par rapport aux compétences professionnelles ...c'est-à-dire sur quoi je peux m'appuyer avec certitude, que je sais bien faire, est ce qu'il y a des pistes qui viennent de s'ouvrir , on les listera pour donner un axe de travail pour la suite pour vous deux (le tuteur et elle)*

8 E *Ok ...*

9 S *Ca va comme ça ?*

10 E *Oui, oui , très bien !*

Je vérifie que ce contrat lui convient, que nous partons sur des modalités partagées. La moindre hésitation, le moindre doute du stagiaire porté par une question, un regard (?) et je reformule une seconde fois. C'est aussi le moment où je distingue mes deux statuts : celui de formateur et celui d'évaluateur, où je précise les deux fonctions que je vais prendre de façon successive : dans un premier temps qui sera long (les 2/3 de l'entretien voire les 3/4) je serai dans la relation d'aide, dans le second plus court nous ferons le point en nous servant du référentiel de compétences du professeur stagiaire.

La démarche d'analyse de pratique nous dit qu'une des conditions pour qu'elle ait lieu c'est que les protagonistes n'aient pas de relations hiérarchiques entre eux ou qu'il n'y ait pas d'enjeu évaluatif entre eux. Soit ! Mais la pratique montre qu'il est possible que se côtoient des univers aussi paradoxaux que l'évaluation et l'aide au progrès et au changement. Dans les conditions que je viens de décrire, le stagiaire lâche prise et cesse d'exercer un contrôle social sur ses mots. Du discours sur...il passe à la mise en mots de ses façons de faire. Il ne lâche pas prise tout le temps, il reprend à certains moments le contrôle. C'est en cela que l'outil de l'entretien d'explicitation porte une puissance qui accélère ou favorise le processus : la mise en évocation, la profondeur de l'évocation font se tourner le jeune vers lui et non plus vers moi, vers son monde intérieur

et non plus le monde institutionnel que je pourrais représenter et vers ce qui s'est passé pour lui à ce moment ou à cet autre de sa leçon et non pas vers ce qui s'est passé pour moi témoin de ces mêmes moments.

4 Le contrat de communication et le choix d'un moment.

Une fois ce contrat formulé et que le jeune a acquiescé et seulement quand il l'a vraiment fait, la seconde proposition est la suivante : « *donc si tu en es d'accord, je te propose de retrouver un moment de ta leçon sur lequel tu as particulièrement envie de revenir, qu'elles qu'en soient les raisons, elles t'appartiennent...prends le temps... quand tu es prêt tu me fais signe...* ». Donc de fait, par cette possibilité de donner à l'autre le choix du moment sur lequel il a envie de revenir en premier, il s'agit bien de le placer en position centrale dans l'entretien, en acte ; par cette proposition il s'agit bien de vérifier qu'il est d'accord pour parler de sa pratique. De façon emboîtée, il s'agit également de guider son attention vers les événements de la leçon et non vers moi et ce que je peux en penser. Ce qui d'une façon générale préoccupe au plus haut point les stagiaires dans la mesure où le dispositif de formation de cette seconde année à l'IUFM se confond finalement avec un parcours d'évaluation.

Ce premier mouvement de l'attention « prendre pour thème la leçon et ce que le stagiaire y a fait » se poursuit par un second mouvement qui oriente la direction d'attention vers un aspect de la leçon, il a pour effet de resserrer le champ de l'attention : « choisir un moment ». Ce que P. Vermersch nomme « la visée à vide » me paraît complètement opérant. Le retour sur les nombreux entretiens menés depuis 10 ans montre que le stagiaire est habité par des moments qui comptent pour lui dont la signifiante m'échappe mais qui vont surgir à un moment ou un autre de l'entretien. Si au contraire, la personne qui mène l'entretien ne se montre pas réellement à l'écoute des préoccupations du stagiaire, ces moments qui comptent ne vont pas être abordés par ce que celui qui mène l'entretien n'autorise pas à le jeune à le faire (il décide à la place du stagiaire du moment dont il faut parler) ou que le jeune ne s'autorise pas à le faire (il a décidé qu'il n'en parlerait pas car c'est trop risqué pour lui : moment de difficulté par exemple).

Donc autant lui laisser le champ libre ; mon expérience me montre qu'à un moment ou un

autre de l'entretien ce moment va surgir et la plupart du temps, quand les contrats sont bien posés, le moment choisi par le jeune est souvent un moment crucial de la leçon qui renvoie à un aspect crucial de sa pratique voire à une problématique de son identité professionnelle. (N. Faingold)

Extrait 2 de l'entretien post visite N°1 avec Emilie. Novembre 2004 :

./ Choix du moment par Emilie :

1 E Ben au niveau de l'explication de ma situation...

2 S Oui sur ce moment là ?

3 E Oui... (hésitation)

4 S C'est toi qui choisis... prends ton temps..

5 E J'ai l'impression de.... d'avoir été un peu longue dans mes explications et heu..... et peut-être d'avoir donné trop de détails qui étaient pas forcément utiles ... enfin...

6 S D'accord, tu aimerais revenir sur ce moment là d'abord ?

7 E Ouais, ouais

8 S D'accord, donc il s'agit bien du moment de la fin de l'échauffement

9 E oui

10 S Où tu vas présenter ta tâche « mère » on va dire, qui va évoluer ensuite ...d'accord, alors qu'est ce que tu as à en dire ? Qu'est ce que tu veux en dire, en quoi il t'interpelle ?

11 E Ben je sais pas sides fois je me demande si je suis très claire, j'ai du mal à savoir si les explications sont claires ou pas pour les élèves, et si heu... si ce que je leur dis c'est pertinent, ça les interpelle ou pas et heu... est ce que je donne pas trop de choses ou au contraire pas assez par rapport à l'explication de la tâche et aux consignes ?

12 S D'accord ...et là aujourd'hui t'as l'impression de quoi ?

13 E Que c'était long...d'habitude... c'est pas aussi long les explications ...et après j'avais oublié par exemple le rôle des observateurs ...j'ai pas...je suis passée vite dessus...../.

Le moment est clairement repéré, délimité dans le temps et l'espace. Ce moment représente ce que le stagiaire retient d'important pour lui. Quel que soit le moment choisi, je m'apprête à le lui faire explorer. Il est bien alors question de la subjectivité de l'autre, de lui laisser sa part et d'accepter d'écouter en quoi ce moment est important pour lui. J'ai donc renoncé définitivement à commencer par questionner le stagiaire de façon très large sur « ce qu'il a à dire de sa leçon ». Derrière un souci affiché de donner la parole à l'autre en

fait s'ouvre la porte sur ses jugements de valeur (« je ne suis pas très content de moi », « je suis plutôt satisfait de cette leçon » ...), des généralités (« les situations ont bien marché », « les élèves ont bien participé », « il y a toujours un peu de bruit » ...) voire des dénégations (« j'aurais dû... », « il aurait fallu que... ») qui finalement apportent peu et nous détournent de la démarche d'analyse de pratique.

Arriver à ce type de début d'entretien a nécessité une longue bataille « intérieure » du fait de la pression institutionnelle exercée sur le stagiaire par la très grande proximité structurelle entre la visite IUFM et l'inspection et celle exercée sur le formateur/évaluateur par la commande de validation des compétences professionnelles par l'employeur à l'issue de l'année de formation. Rester formateur sans déroger au devoir d'évaluation...mais ne pas dissoudre sa fonction de formateur dans celle de censeur qui dresse un constat voilà bien un vrai défi qu'il n'est pas si simple de relever !

5 Exploration du premier moment choisi par le stagiaire.

Elle commence par une narration du stagiaire que je n'interromps pas. Puis j'utilise la technique de l'entretien d'explicitation. Dans ces moments, je suis pas à pas le jeune dans ses verbalisations jusqu'à la prise de conscience de sa façon de faire dans ce moment qu'il a choisi. Ce ne sont pas forcément des prises de conscience spectaculaires mais elles sont satisfaisantes juste par le fait que c'est le jeune qui retrouve comment il s'y est pris, décrit ses prises d'information et ses prises de décision, que c'est le jeune qui se retrouve en train de faire. Une fois terminé le temps d'explicitation, je procède dans un second temps à un questionnement qui a pour but de faire élaborer, formuler la réponse à la question que se posait le jeune au départ.

Extrait 1 . Entretien post visite N°1 avec Elodie. Novembre 2004. Leçon de Volley Ball avec une classe de BEP.

Elodie a choisi de revenir au moment où elle présente la première tâche aux élèves. Elle n'est pas satisfaite car les élèves ne semblent pas avoir compris ce qu'il y a à faire ; ils ne se placent pas sur les terrains comme elle l'attend et comme elle l'a prévu et dessiné sur sa préparation de leçon. Lors de la démonstration de la tâche avec 4 élèves, les «élèves ne se placent pas : un devant, un derrière pour qu'ils utilisent le « relais vers l'avant » mais côte à côte....

1S Est-ce qu'il y aurait un moment ensuite où tu te rends compte de nouveau qu'ils n'ont pas compris ?

2 E Eh ben quand ils sont revenus oui

3 S Qui est ce qui est revenu ?

4 E Qui est ce qui est revenu ? Y a Morgan qui est revenu...et...

5 S Toi en repassant sur chacun des terrains qu'est ce que tu.... ?

6 E Donc qu'ils n'avaient pas compris déjà la réception, pourtant il m'a semblé le répéter qu'ils devaient être plus en fond de terrain, ce qui fait que souvent ils étaient tous les deux au même niveau , à mi-terrain....

A ce moment précis de l'entretien, je décide de guider son attention vers le moment où elle fait démontrer par 4 élèves ce qu'il faut faire...

7S D'accord, alors attends, donc si tu veux bien , est ce que tu serais d'accord pour revenir au moment où tu mets en place ta démonstration sur le terrain, tu choisis 4 garçons, tu les appelles, ils sont tous assis, t'appelles les 4 que tu as cités, tu les appelles, ils vont sur les ...à leur place , ils s'y dirigent ...

8 E Ouais, ouais...

9S Est-ce que tu peux t'arrêter à ce moment là ? Tu les vois ? Ils vont se diriger vers le terrain...Qu'est ce que tu fais ensuite ?

10 E Ben je leur dis de se placer...heu...(le ton de voix baisse , la voix se ralentit)

11S Tu leur dis de se placer...va doucement... tu leur dis de se placer...et quand tu leur dis de se placer tu leur dis quoi ?

12 E Heu.. « deux par deux » , et les noms que j'avais cités ensemble

13 S Oui donc tu les vois se diriger, ils se placent comment là ?

14 E Donc, ah! Oui ! C'est vrai !! Ils sont mal placés déjà dès le départ, ils avaient pas compris les limites du terrain !! le, le demi- terrain , ils avaient pas saisi ...ouais, ouais il me semble..

15S Et à ce moment là toi tu le vois pas !

16 E ouais , ouais...

17S Donc sur les terrains tu dis « je vois ...je leur redis qu'il faut qu'il y en ai un qui soit plus ...le réceptionneur plus au fond... »

18 E Hem, hem (acquiesce)

19 S Et là quand tu présentes la tache ... ? Ils se placent et là ?....

20 E Et donc ils étaient côte à côte ...

Dans ce cas précis, le temps d'explicitation est terminé, le moment a été exploré et permet une prise de conscience.

La suite consiste donc à aider Elodie à formuler ce qu'il faut qu'elle fasse et comment, quelles sont les opérations par lesquelles elle doit passer, dans des situations analogues de présentation de tache avec démonstration, pour éviter les dysfonctionnements repérés et surtout en identifier les vraies causes.

21 S Donc à partir de là ?...ils sont placés côte à côte...

22 E Eh oui , ils ont dû visuellement....

23 S Et du coup , qu'est ce qui se passe après ? Tu peux revenir un petit peu à quand tu circules sur les terrains....

24 E Et à chaque fois je dois répéter « le réceptionneur doit être au fond du terrain » et sur un terrain j'ai dit « le réceptionneur doit être au fond du terrain mais pas forcément l'autre »(silence)

25 S Eh oui , parce que qu'est ce que tu les vois faire ? Quand ils sont positionnés comme ça ?

26 E Ah ben du coup ils se font des échanges de balles qui n'approchent absolument pas du filet ...heu...et heu...

27 S Et si tu retravaillais ta tache là ?

28 E Ben ça serait d'être beaucoup plus précise sur le fait que seul le réceptionneur doit être au fond du terrain ...

29 S ouais ..et l'autre ?

30 E Ben le terrain , le placement

31 S oui....c'est quoi ton thème d'étude ?

32 E le relais

(coupure magnéto)

33 S Et tu leur dis « il faut marquer trois points » donc « un, deux , trois » (je reprend à l'aide du dessin de la tache le trajet des passes parallèles au filet que se font les élèves du fait qu'ils sont côte à côte et Elodie le fait en même temps que moi)

34 E oui, oui ! et parce qu'en plus j'ai même pas précisé , j'ai pas insisté sur le fait que la balle devait absolument passer le filet, j'ai pas...j'ai pas vraiment....

35 S Donc la tache est peut-être un peu à retravailler pour qu'elle donne entièrement satisfaction du point de vue des apprentissages ...donc ne pas perdre de vue que c'est « construire le relais »

36 Hem, hem...

37 S si tu peux prendre un stylo là et retravailler juste ta première tache , comment tu la retravaillerais pour qu'elle réponde effectivement à « on construit l'utilisation d'un relais qui devient indispensable »..

38 E Tu veux dire par rapport à ce que je vais leur dire ? Par rapport à mon but ?

39 S Non , un dessin !

40 E Ah oui ! D'accord ! (elle dessine la tache en parlant) donc heu ...le serveur , donc lui sert sur lui....si c'est A qui sert sur A', lui il est en réceptionmais c'est ce que j'avais fait ...(elle se réfère à sa préparation de leçon)...parce qu'il y avait les balises là ...oui mais je leur ai pas fait le repère là....ç'aurait pu être un truc tout simple ...oui...

41 S Oui, à partir du moment où ton lanceur , tu lui fais lancer la balle au fond ...ben voilà forcément tu mets en évidence qu'il va y avoir besoin d'un relais pour atteindre le fond adverse ...

Par la suite , nous allons mettre en évidence ensemble que la tache à l'origine est plutôt bien conçue sur le papier pour obtenir l'apprentissage recherché, seuls deux éléments perturbent la réussite des élèves 1) dans la tache elle-même : le décompte particulier des points qu'Elodie a retenu et qui détourne l'élève du but initial et l'absence de balises du côté du réceptionneur qui si elles sont là incitent le serveur à lancer en profondeur pour que le relais avant devienne indispensable, 2) la démonstration de la tache où les élèves ne se placent pas comme elle l'a dessiné.

Dans cet exemple, Elodie a mis en évidence qu'au moment de l'élaboration des tâches elle doit vérifier que la tache telle qu'elle est conçue répond bien à l'apprentissage recherché et qu'elle doit veiller lors des démonstrations à ce que la situation soit conforme à ce qui est prévu sur le papier.

Donc si je résume, l'exploration des moments choisis se divise en deux temps successifs : un premier d'explicitation où je mets en oeuvre les techniques d'aide à la verbalisation. Il doit conduire à des prises de conscience par le jeune de ses façons de faire. Ensuite, un temps de reconstruction par le jeune d'une ou de solutions qui peuvent permettre de surmonter le problème évoqué assorti d'une phase de distanciation du cas évoqué incitant à la formulation de procédures valables pour lui dans des situations analogues de sa pratique professionnelle. Il arrive que l'exploration du moment soit plus ou moins fructueuse pour le stagiaire, ou que la solution qu'il se propose de retenir puisse en occulter d'autres qui lui seraient de mon point de vue plus profitables. A ce moment là, je lui ouvre l'éventail des solutions possibles en lui proposant certaines autres fa-

çons de faire. A ce moment du processus de formation, ce n'est pas gênant dans la mesure où la démarche d'analyse de pratique a été menée à son terme. La prescription n'existe plus c'est-à-dire l'énoncé à priori de solutions ou de façons de faire depuis ma propre position d'enseignant expert. L'élaboration par le jeune du sens de ses actes(actes au sens d'actions matérielles et mentales) dans des moments de sa pratique professionnelle lui permet ensuite de recevoir d'autres façons de faire comme des possibles.

Une remarque enfin concerne la nature du moment évoqué. La plupart du temps, le choix du stagiaire se porte sur des moments où il a le sentiment de n'avoir pas bien su faire mais il arrive que ce soit un moment de réussite qui soit retenu. Dans ce cas , la démarche reste la même et la mise à jour des façons de faire dans un moment de réussite devient une ressource pour lui et sur laquelle je peux m'appuyer pour l'aider à opérer des transferts dans les situations de difficulté. D'autres techniques issues cette fois de la P.N.L. sont alors utiles pour parvenir à ce mouvement de transfert.

6 La suite de l'entretien.

Il va être fait d'une suite de moments du type de celui décrit précédemment. Soit le jeune continue à me proposer des moments de sa leçon sur lesquels il a envie de revenir et dans ce cas l'entretien « attrape » une dynamique interne que je suis. Je navigue avec le jeune dans la leçon. La plupart du temps, quand les entretiens ont cette dynamique, les points que j'avais repérés comme porteurs d'un enjeu de formation sont tous abordés. Si tous ne le sont pas ou quand le stagiaire ne poursuit pas ses propositions, à ce moment là je lui propose des moments de la leçon sur lesquels j'aimerais qu'il revienne, voire des moments hors leçon et en particulier des moments de préparations des contenus de la leçon, des choix du projet de cycle...qui sont souvent porteur de l'origine de difficultés de conduite de la classe, d'apprentissage des élèves, d'aide à l'apprentissage. Cela doit correspondre à des instants où j'ouvre le fameux « caisson étanche » dans lequel j'ai stocké mes prises d'information sur la pratique du jeune et mes propres hypothèses sur ses façons de fonctionner.

Extrait 3. Entretien post visite N°1 avec Emilie. Novembre 2004.

C'est la fin du travail sur le premier moment....

1S *ça va sur ce moment là ?*

2 E *Oui ...*

3 S *Tu veux bien venir au deuxième alors ensuite ? Tu avais l'air de l'aborder tout à l'heure ?*

4 E *Heu ...après c'est plutôt d'un point de vue didactique...que ouais..*

5 S *D'accord, alors ...qu'est ce que tu voudrais aborder d'un point de vue didactique ?*

6 E *Heu, ben ...par rapport à l'évolution de ma situation ...*

7S *D'accord...alors qu'est ce qui te préoccupe ? Qu'est ce qui t'interroge ?...*

8 E *Heu....(silence)...j'ai vu qu'ils avaient des problèmes, l'attaque avait du mal à marquer..*

9 S *Dans le premier temps alors ?*

10 E *Oui dans le premier temps j'ai observé ça...même eux je leur ai fait dire et ils l'ont redit.*

11 S *Alors quel genre de problème tu observes ? Est-ce que tu pourrais te remettre un petit peu sur les terrains ...revenir à ce que tu vois...*

12 E *Ben , heu..*

13 S *Qui te fait...*

14 E *Heu...des passes...ça c'était net...*

15 S *Des passes de qui ? Essaie d'être précise....*

16 E *D'accord ! Heu des attaquants...heu des attaquants vis-à-vis des passeurs et passeur par rapport à l'attaquant*

17 S *Donc déjà du côté où on a le ballon ?*

18 E *Ouais voilà ! Et puis heu...et après au niveau de la défense ils n'arrivaient pas à mettre en difficulté et atteindre la zone, la cible quoi ! Et donc après je me suis dit en complexifiant la façon dont j'ai fait est-ce que je les mettais pas encore plus en difficulté ? (rires)*

19S *D'accord...donc c'est toutes tes questions...est ce que tu serais d'accord pour revenir au moment où tu la prépares ta tache, et où tu la choisis là ?*

20 E *Oui*

Je reviens à l'extrait de l'entretien ci-dessus, je saisis au bond ce qu'apporte Emilie car pour ma part j'ai stocké l'hypothèse selon laquelle il se passe quelque chose pour elle au moment de la préparation de la tache qui va engendrer la difficulté des élèves qu'elle a parfaitement identifiée. Mais je ne suis sûre de rien et c'est en la questionnant précisément que nous allons pouvoir vérifier ce qui est vrai pour elle et qui peut parfois complètement invalider ma propre hypothèse. Pour ma part, je vois très

vite que les élèves en attaque ne disposent pas de repère précis de départ de course d'élan, ce qui précipite le nombre d'échec des attaques....

Ce constat là est facile à faire pour l'observateur expert ! Ce qui devient plus complexe est de comprendre qu'est ce qui se passe pour Emilie qui fait qu'elle ne donne pas ce repère aux élèves alors qu'elle le dessine sur sa préparation de leçon ? La réponse arrive un peu plus loin dans l'entretien et c'est l'occasion de constater qu'elle est étroitement liée à la problématique du moment qu'elle a choisi d'aborder en premier : « je suis trop longue dans mes explications, je donne trop de détails... »

Extrait 4.

Déroulement du moment des choix pour construire la tache :

1S *Alors par quoi tu commences ... ?*

2 E *Heu...donc je me suis dit...j'ai pris par rapport aux niveaux que j'avais observés..*

3 S *Ouais...tu prends comment quand tu prends ? C'est où ?*

4 E *Ben, les élèves ...*

5 S *Tu as des images dans la tête ? Tu vois des élèves ?*

6 E *Ouais, ouais....Ben je me situe plutôt sur l'élève le plus faible ...*

7 S *Tu fais comme ça, l'élève le plus faible...tu le vois...*

8 E *Ouais, ouais*

9 S *Alors c'est le garçon là que tu as dans la tête ?*

10 E *Ouais, ouais...*

11 S *Alors à partir de là qu'est ce que tu.. Comment tu procèdes ? Par quoi tu as continué ?*

12 E *Alors je me dis heu..quelle situation je pourrais mettre en place pour que lui aussi à son niveau il puisse construire , attaquer quoi ...*

13 S *D'accord , ensuite t'as continué par faire quoi ?*

14 E *J'ai positionné mon attaque...*

15 S *D'accord , quand tu positionnes c'est ça que tu mets en premier ? Lui là ? Il y a une ligne là ...(nous travaillons avec le support du dessin de sa préparation)...*

16 E *Ouais ...alors en fait je l'ai pas fait sur le terrain mais je voulais que le groupe 1 soit à une distance pas trop importante du passeur..*

17 S *Donc c'était un critère qui différenciait les niveaux ? Une variable en fait ?*

18 E *Voilà, ouais, ouais....*

19 S D'accord...(silence)...et donc heu tu le dessines pas là ?

20 E Ouais , j'ai juste dessiné après en pointillé un peu plus loin...c'est vrai qu'après sur le terrain je l'ai , je l'ai pas...enfin j'ai donné un repère par rapport à la ligne blanche mais c'était un pour tous quoi et c'était pas différencié ...

21 S Et tous pour un !(rires)

22 E oui !!

23 S OK, bon voilà...ce qui serait intéressant c'est de s'arrêter sur ça...parce que c'est présent à un moment dans ta tête ce truc là,

24 E Ouais..

25 S Qu'est ce qui fait que ça passe à la trappe ...peut-être au moment où .. ? A quel moment ça passe à la trappe ? Tu saurais retrouver ce moment ?

26 E Ouais...(hésitation) ..je crois que je me suis dit « ça va faire beaucoup de choses pour.. », j'avais peur qu'ils aient trop de choses et qu'ils comprennent pas ce qu'ils veulent de moi en fait , enfin ce que je veux d'eux !

27 S Donc tu mets une ligne comme ça ?

28 E Ouais...

./.. Le passage se poursuit par la verbalisation de la suite des opérations de construction de la tâche.

D'autre part et j'y reviens aussi après avoir exploré la phase de construction de la tâche : à aucun moment elle ne régle sur ce point parce qu'elle ne le voit pas ! Mais alors quand elle regarde les élèves, que voit-elle et alors vers quoi est tournée son attention précisément ? A nouveau, un moment d'explicitation va être utile pour comprendre ce qu'elle voit quand elle regarde ses élèves et quelles sont les informations qu'elle prend.

Donc sans ce type de travail, il est très difficile de comprendre soi-même et d'aider l'autre à comprendre ce qui se passe vraiment et on perçoit combien le risque d'interprétation (de déformation ?) de ce qui se passe pour l'autre est grand.

7 Le moment de bilan des compétences.

Pour rester dans la logique globale de la démarche d'analyse de pratique, ce temps est devenu petit à petit un temps piloté par le jeune. La passage entre les deux temps de l'entretien et le glissement pour moi et pour le stagiaire du statut de « formateur/aide » à « formateur / évaluateur » est tout d'abord clairement annoncé.

« Bon, nous avons fait le tour je crois, donc si tu veux bien je te propose maintenant que l'on

fasse le point sur tout ce que nous avons abordé ». Cette proposition est accompagnée par la mise sur la table du référentiel de compétences de l'IUFM.

« Si on reprend le référentiel de compétences domaine par domaine, comment tu formulerais ce que tu gardes pour toi comme point d'appui , ce que tu sais bien faire et ce qui représenterait pour toi des pistes prioritaires de progrès ? ». Donc faire formuler mais aussi faire hiérarchiser afin d'identifier les points forts et les priorités pour la suite du stage en responsabilité si nous sommes en première visite. Non seulement, j'aide le jeune à se situer par rapport au référentiel de compétences mais surtout je lui fais construire son différentiel de compétences.(M. Lamy.) Ce travail est repris ensuite au cours d'une journée de formation une fois que tous les jeunes du groupe ont été visités et qu'ils sont en possession de leur rapport de visite. (S. Bonnelle. « Une pratique de formation des professeurs stagiaires en EPS. Place et rôle de l'analyse de pratique dans la formation disciplinaire. » Juin 2002.). Qu'il s'agisse de la première ou de la seconde visite, la démarche ne varie guère. Seule la phase de bilan s'étoffe d'une photographie « finale » du profil des compétences du stagiaire et qui conduit à la formulation de l'avis pour le stage en responsabilité. C'est également le moment d'ouvrir des pistes pour la suite et de militer pour la mise en projet des stagiaires pour des stages de formation continue dans l'académie où ils seront nommés. Un moment reste difficile : quand le minimum requis n'est pas atteint et qu'il faut émettre un avis défavorable. Néanmoins, si je compare mon vécu de ces moments au début où je menais les visites et maintenant , je peux dire que cette démarche rigoureuse, qui pose clairement les moments et leurs buts , série les rôles , installe des contrats, n'exclue pas les prises de décisions difficiles et fait en sorte qu'elles sont comprises. Le sentiment de « trahison » d'une confiance qui m'était accordée et que me renvoyait parfois le stagiaire a disparu.

8 Dans tout ce long temps de l'entretien, avant le bilan, que se passe-t-il pour moi ? Quelles sont mes prises d'information et mes prises de décisions. A quoi je fais attention ?

A plusieurs reprises, j'ai été amenée à prendre pour objet d'étude dans des exercices d'explicitation, des entretiens avec des stagiaires.

Si je dessine après coup un entretien, il peut ressembler à un collier avec un fil solide sur lequel de loin en loin vont s'accrocher des temps d'explicitation (plus ou moins selon les stagiaires, le contexte, la forme dans laquelle je suis...) reliés entre eux par d'autres moments qui appartiennent à l'analyse de pratique mais aussi à l'explication, la rationalisation. (une perle carrée, une perle ronde, une perle fine, etc...!). Un fil solide pour moi ? C'est dès le début de l'entretien ne jamais perdre de vue l'objectif de l'entretien : il doit surtout servir à l'autre.

Donc en fonction de la nature des moments, je crois pouvoir distinguer deux « états » :

- un qui correspond aux temps spécifiés d'explicitation, il est ce que nous connaissons bien et que nous avons traité dans le dernier séminaire de St Eble. Un moment se présente, je lance l'explicitation, dans ces moments j'ai la sensation d'une saisie du stagiaire au sens des sports de combat, je ne le lâche pas, c'est une prise ferme, à pleine main, doigts fermés et serrés, directive ; plusieurs fenêtres attentionnelles sont ouvertes, une majeure : l'écoute des mots, mon regard accroché au sien : vérification constante de l'évocation, les gestes : reprendre et savoir saisir le geste s'il y en a un. Je sais aussi qu'à un autre endroit, je fais du sens, je comprends peu à peu ce qui se passe pour lui et je m'autorise l'ouverture du caisson étanche « ça, ça vérifie ce que j'avais supposé d'emblée, ça c'est inattendu, je découvre en même temps que lui..... ». Sortie de l'évocation, je peux dire « on revient à nous ».

- C'est le moment où je glisse vers le second état : Dans cet état là, je relâche la saisie mais je me « colle dans la zone d'aspiration » du stagiaire, juste à côté mais juste un peu en arrière et louvoie avec lui dans sa leçon.

Et là, soit il continue tout seul sa course, je « colle », soit s'il se produit une suspension, cela peut être un silence, je passe légèrement devant en proposant moi de revenir sur un moment que j'ai repéré comme important à travailler pour lui et à nouveau me remets dans la zone d'aspiration jusqu'à un prochain moment d'explicitation...

Si je garde la métaphore du collier, un second rang de « perles » est accroché, plus petit, il a son importance dans l'équilibre global de la parure et correspond à l'évaluation.

Pour conclure ?

« Vous allez prendre en charge les visites des professeurs stagiaires en EPS : une heure d'observation d'une leçon puis une heure d'entretien... ». Les mots étaient à peine prononcés que j'avais la tête remplie de questions, de craintes mais aussi de quelques convictions ...

A quoi doit servir ce moment ? A qui ? Qu'attend l'institution du professeur qu'elle va recruter ? Qu'attend-elle de moi ?

Est-ce que je vais savoir faire ? Comment je peux m'y prendre ?

Mais aussi : je vais accompagner des professeurs qui sont des novices, se construire prend du temps et il est très important d'apprendre à comprendre...

Voilà depuis ce qu'est devenue cette pratique des entretiens post visite.

Ma pratique a bougé par le cumul des expériences, des lectures, des réflexions menées au sein du GREX, par l'utilisation systématique et plus assurée de la technique de l'entretien d'explicitation... Mais j'ai aussi transformé ma propre pratique de l'entretien post visite en faisant une place de choix à l'analyse de cette pratique (en particulier dans le dispositif du GFP de Poitiers) et je crois pouvoir dire, par les témoignages écrits ou oraux des stagiaires avec qui j'ai travaillé, que cette même démarche leur apporte des possibilités réelles de transformations de la leur... en partant de là où ils en sont.

Merci à Nadine qui a su « suspendre » une description spontanée et à grand trait que je faisais de mes débuts d'entretiens pour des formateurs en formation... son questionnement a déclenché l'écriture...



COMPTE-RENDU DE STAGE

Session 2004/2005

Sylvie Bonnelle

Ce stage n'est pas à proprement parler un stage EDE. Il s'agit d'un stage de 3 jours du plan de formation de formateurs de l'IUFM de Poitou-Charentes intitulé « L'analyse de pratiques en situation duelle ». Il succède à un stage « niveau 1 » intitulé « Utiliser l'analyse de pratiques ».

Ce stage a été co-élaboré et co-animé avec Philippe Péaud. Le stage niveau 1 du plan de formation de formateurs « Accompagner un changement de pratique professionnelle » animé cette année par N. Faingold et P. Péaud représente la suite logique de ce parcours de formation.



1 La préparation du stage.

Huit formateurs se sont inscrits à ce stage. La plupart a un statut de formateur associé à l'IUFM et mène de front une pratique d'enseignant en établissement scolaire et une pratique de formateur auprès d'enseignants stagiaires du premier ou du second degré. En tant que formateurs, ils interviennent surtout en situation duelle avec leurs stagiaires lors des entretiens post visites et lors de l'accompagnement des mémoires professionnels.

Lors de la préparation du stage, nous avons tenté de cerner quels types d'obstacles ces formateurs pouvaient rencontrer dans leur pratique d'accompagnement de leurs stagiaires dans ces situations. Cette liste non exhaustive va nous servir de guide pour organiser le contenu des 3 journées de formation : problèmes liés à la posture d'écoute et la position d'expert, problèmes liés au fait de dire à la place de l'autre, de donner les solutions, problèmes liés à l'absence de contrat explicite de fonctionnement et de communication, les problèmes liés aux demandes pressantes du stagiaire, à l'urgence de ses attentes et enfin les problèmes liés à la position d'évaluateur.

2 Les grands objectifs du stage.

Il s'agit à travers cette formation d'aider les formateurs à utiliser l'analyse de pratique comme un outil privilégié des temps d'entretien duel qu'ils ont à mener.

Plusieurs objectifs de formation sont en lien direct avec ce grand objectif général :

- Mieux utiliser ou affiner les repères de l'analyse de pratiques pour entraîner les stagiaires à la réflexivité.

- S'appuyer sur la pratique des enseignants débutants pour les faire travailler.

- Développer une posture d'écoute active favorisant la mise entre parenthèses de « l'expertise d'abord » et l'ouverture aux projets d'évolution et de transformation des pratiques des stagiaires.

- Construire et développer une maîtrise des techniques d'entretien : contrat de communication, choix d'un moment spécifié, format de questions, relances.

-Distinguer un travail en analyse de pratiques d'un travail d'analyse de séances de classe.

-Aider le formé à mettre en mots sa pratique, à la verbaliser pour la rendre plus explicite.

3 Nomenclature du stage.

L'analyse de pratiques en situation duelle

J-1 (19/10/2004)

Durée	Les différentes étapes de la journée	Ne pas oublier ou de préférence penser à
Commencer impérativement à 9h05 10mn	Ouverture des journées	
30mn	Temps 1 : Travail de repérage par rapport aux invariants de l'analyse des pratiques a) Travail individuel : le + / le - (5mn.) b) Tour de table (15mn.) c) Mise en perspective par rapport à la formation (10mn.)	Se répartir les tâches : animer le temps de travail, noter sur un transparent les + et les -, faire la mise en perspective Demander aux stagiaires de se présenter à chaque prise de parole en précisant dans quels dispositifs de formation ils interviennent
50mn	Temps 2 : Analyse de transcriptions d'entretien (entretiens Dugal : 2 tuteurs) a) Travail en groupe (30mn.) 3 groupes, cf. grille de lecture « invariants » b) Synthèse (20mn.) Faire le point sur les repérages (nature des interventions + effets produits chez les stagiaires)	
15mn	PAUSE	
15mn.	Temps 2 : Analyse de transcriptions d'entretien (suite) c) Travail individuel Sur le premier texte, modifier 2 ou 3 questions pour être dans un travail d'A.P.	
45mn.	Temps 3 : Mise en commun Lister les questions-type	Se répartir les tâches : animer le temps de travail, noter sur le tableau les questions-type
10mn	Temps 4 : Ouverture d'un fil rouge	Les stagiaires ne remplissent que le volet sur les repères concernant l'analyse des pratiques en situation duelle

	REPAS	
1h.	Temps 5 : Mise en situation Travail en groupe : 4 groupes de trois (trois rôles : A, B, C ; rotation des rôles) [3 x 20mn.] A raconte un apprentissage extra-professionnel réussi ou une difficulté matérielle surmontée B s'entraîne à questionner pour aider A à mieux comprendre comment il s'y est pris pour réussir C observe le questionnement de B et les effets produits chez A	
15mn.	PAUSE	
1h.	Temps 6 : feed-back Articulation techniques de questionnement /	La parole est d'abord donnée aux stagiaires en tant que C puis selon les autres points de

	spécification, hypothèses	vue (B, A)
10mn.	Temps 7 : Travail de recontextualisation A partir d'une transcription d'un entretien de formation, repérer la partie de l'entretien fait en analyse de pratiques	Enlever la passation du contrat et le choix du moment dans la transcription
20mn.	Temps 8 : Mise en commun	
15mn.	Temps 9 : retour au fil rouge	Les stagiaires remplissent le deuxième volet

J-2 (20/10/2004)

Durée	Les différentes étapes de la journée	Ne pas oublier... ou de préférence penser à :
25mn.	Temps 1 : Mise en situation A raconte une situation professionnelle réussie B laisse A brosser le tableau pendant 5mn. maximum puis le questionne en A.P. pendant 15 à 20mn. C observe le contenu de l'analyse	L'objectif de ce temps de formation est de travailler sur la notion de contrat (fonctionnement, communication)
10mn.	Temps 2 : Apport complémentaire sur les cadres (éthique, déontologique, social + proposition d'exemples)	
15 à 20mn.	Temps 3 : Retour sur la mise en situation B met en place les différents cadres puis questionne A en analyse de pratiques C observe le contenu de l'analyse	Rotation des rôles (A, B, C) par rapport au temps 1
1h.	Temps 4 : feed-back	La parole est d'abord donnée aux stagiaires en tant que C puis selon les autres points de vue (B, A)
15mn	PAUSE	
45mn.	Temps 5 : Retour sur la transcription d'entretien (cf. temps 9 de J-1) a) Travail individuel (15mn.) 1°) De quelle manière le cadre se met-il en place ? 2°) Quelle effet est produit ? b) Synthèse (20mn.)	

	REPAS	
5mn.	Temps 6 : retour au fil rouge	
35mn.	Temps 7 : Mise en situation a) Présentation d'exemples de répliques aux B (15mn.) b) Entretien sur une situation professionnelle avec réinvestissement du contrat,	L'objectif de ce temps de formation est de travailler sur les relances (reformulation, demande de précisions, s'appuyer sur des exemples, recentrage si digression) <u>Les A sortent</u> <u>Les B demandent aux A de raconter une situation professionnelle qu'ils ont l'habitude</u>

	du questionnaire type A.P. et des relances (20mn.)	<u>de faire</u> <u>Les C vérifient que les B respectent les différentes étapes répertoriées et les fonctions de l'entretien à chaque étape. Ils peuvent intervenir pour recadrer.</u> <i>Rotation des rôles (A, B, C) par rapport au temps 3</i>
15mn	PAUSE	
1h.	Temps 8 : <i>feed-back</i>	La parole est d'abord donnée aux stagiaires en tant que C puis selon les autres points de vue (B, A)
	Temps 9 : <i>Mise en projet</i> Travail en groupe homogène par domaine d'intervention (30mn.) Tour de table sur ce que chacun compte faire d'ici J-3	

J-3 (10/01/2005)

Objet de travail : Comment je m'y suis pris ?	
GROUPE A	GROUPE B
1. Chaque membre du groupe B interviewe 3 membres du groupe A (3 x 20mn. d'entretiens + 10mn. d'écriture individuelle)	
2. Pause (15mn.)	
3. <i>Feed back</i> intragroupe + 1 animateur (20mn.)	2. <i>Feed back</i> intragroupe + 1 animateur (20mn.)
REPAS	
4. Chaque membre du groupe A interviewe 3 membres du groupe B (3 x 20mn. d'entretiens + 10mn. d'écriture individuelle)	
5. Pause (15mn.)	
4. <i>Feed back</i> intragroupe + 1 animateur (20mn.)	4. <i>Feed back</i> intragroupe + 1 animateur (20mn.)
5. Plénière (A + B) [45mn.] Le groupe A présente ses conclusions au groupe B Le groupe B présente ses conclusions au groupe A	
6. Retour au fil rouge (15mn.)	
7. Evaluation de la formation (15mn.)	

4 Journée 1

Temps 1 :

Ce temps doit prioritairement permettre à chacun de situer où il en est de l'utilisation de l'analyse de pratiques dans sa propre pratique. Un document créé l'année précédente en stage et qui liste les invariants de l'analyse de pratiques(Annexe 1), sert de support à ce travail. Le tour de table est l'occasion de vérifier que le groupe est assez homogène. Plusieurs formateurs disent déjà développer de compétences en matière de questionnement, ce que d'autres demandent à perfectionner. Plusieurs des invariants listés donnent lieu à des interrogations ou à des demandes de compléments de formation.

A l'issue du tour de table, l'accroche pour la suite des deux journées est donc faite, pour nous le profil du groupe se précise et la construction identitaire du groupe commence à s'opérer.

Temps 2 :

Cette séquence est structurée en deux étapes : la première qui doit permettre aux formateurs de distinguer les moments en analyse de pratiques dans un entretien des autres moments où ils font autre chose avec le stagiaire ; la seconde qui doit conduire à cibler sur la nature du questionnaire dans les temps repérés d'analyse de pratiques.

La modalité d'analyse de la pratique d'un autre est retenue pour ce temps.

Deux transcriptions d'entretien tuteur –stagiaire très différents (un « mauvais exemple » et « un bon exemple ») servent de support à la première tâche qui se fait en petit groupe. La consigne de travail invite à mettre en relation la nature des interventions du tuteur et les effets produits sur le stagiaire.

Pendant le feedback, les formateurs sont invités à faire part de leurs mises en relation. Nous écrivons au fur et à mesure leurs propositions sur un transparent qui peu à peu organise, met

en évidence et caractérise les actes du tuteur et en regard les actes du stagiaire.

Les invariants de l'analyse de pratiques sont alors mis en évidence soit par leur absence dans l'analyse du premier entretien soit en positif dans le second.

A partir de là, nous remettons chacun en réflexion individuelle sur le premier entretien en posant la question suivante : « comment faudrait-il questionner le stagiaire afin de l'engager dans un travail d'analyse de sa pratique ? Transformer deux ou trois questions du tuteur pour cela. »

Temps 3 :

De la même manière pour ce second feedback, la revue des questions transformées sont classées dans une colonne sur un transparent et un des deux animateurs met en regard des questions au fur et à mesure qu'elles sont listées, les grands principes du questionnement en analyse de pratiques dans les entretiens. Pour les formateurs, un outil concret de questionnement en analyse de pratiques prend forme. (principes du questionnement/ questions type). Nous poussons un peu plus loin ce temps de formation en menant un apport théorique sur les fonctions du questionnement en analyse de pratiques.

De ce long moment de travail commun, il reste la co-production d'un document papier à destination des formateurs qui résume les étapes du questionnement, ses fonctions et le format de questions associées aux fonctions. (Annexe 2).

Il nous paraît en effet important que les tâches dans lesquelles nous « plongeons » les personnes en formation les amènent en premier lieu à réfléchir et à élaborer des liens par une démarche d'aide à la prise de conscience et que d'autre part nous leur apportions des données théoriques, que nous les dotions d'outils conceptuels qui par la suite vont les aider à transformer leur propre pratique de formateur.

Temps 4 :

Chaque formateur ouvre son fil rouge. Moment d'écriture privée où chacun fait le point sur ce qu'il garde pour lui de la matinée.

Temps 5 :

Ce temps doit permettre à chacun d'utiliser le travail réalisé le matin. La situation en trio correspond aux situations d'apprentissage utilisées en EDE .

Dans le rôle de B : il s'agit de s'entraîner à manipuler les questions type répertoriées le matin, à accompagner A dans son récit pour

qu'il apporte le plus d'informations possibles sur la situation racontée.

Dans le rôle de C : c'est un travail de mise en relation entre la nature des questions de B et les effets produits sur la nature du récit de A qui est demandé et qui s'appuie sur le travail fait le matin à partir des transcriptions.

Pendant le travail en trio, nous circulons d'un groupe à l'autre et observons le travail des B. Si nécessaire nous intervenons sur une question posée et pointons pour le groupe la nature de la question, ce qu'elle provoque chez A et comment elle pourrait être reformulée pour favoriser l'analyse de pratique et favoriser l'obtention de descriptions.

A ce stade, les B rencontrent des difficultés liées à :

- la prégnance de leurs propres hypothèses, de leur propre interprétation de ce qui est raconté ; les questions sont plutôt inductives ou portent la réponse attendue , elles font des propositions à A.

- la difficulté de ralentir A dans son récit. De fait B s'y perd un peu et ne sait plus trop quoi questionner dans la chronologie des faits racontés.

- l'énonciation de questions qui renvoient A sur le pôle de l'émotion, sur son ressenti plutôt que sur son action.

Lors du feedback, nous choisissons d'abord de faire réagir les formateurs quand ils étaient dans le rôle de C. La puissance de la situation en recul en tant que C les aide à mieux percevoir les écueils rencontrés par B et le travail du matin fait sens. Les nombreux exemples qui ont été écrits par les C servent à alimenter la réflexion. Un point théorique sur la démarche d'analyse de pratiques se poursuit en insistant sur les invariants relatifs au contrat de fonctionnement (« que cherchons nous ensemble dans un entretien ? A qui sert-il en priorité ? Quel est l'objet essentiel de l'entretien ? »), au contrat de communication (vérifier que A est d'accord pour travailler sur un moment), à la délimitation de la situation sur laquelle porte l'analyse (apprendre à rester sur ce que l'autre apporte, cerner le où, le quand), l'ouverture de possibles dans la compréhension de la situation(c'est celui qui analyse qui élabore les hypothèses , qui choisit parmi les pistes dégagées , c'est lui qui sait ce qu'il garde à la suite de cette réflexion). Ces apports vont être réactifs en situations lors de la seconde journée.

Les temps 9 et 10 :

Ces deux temps servent un mouvement de recontextualisation de l'ensemble de la réflexion menée sur la journée, à partir d'un extrait d'un nouvel entretien de formation. Nous avons retenu l'idée qu'il servirait à deux reprises. Pour ces deux temps, il est « amputé » de la passation du contrat et de la délimitation du moment spécifié.

A la ligne près, les formateurs doivent retrouver le ou les passages en analyse de pratique et le ou les passages qui appartiennent à un autre registre de réflexion (mise en projet, reconstruction de solutions....)

Durant le temps 10, nous terminons d'élaborer au tableau la trame de ce que peut être un entretien qui utilise l'analyse de pratiques en mettant en évidence les grands incontournables.

(Annexe 2)

5 Journée 2

Afin de poursuivre les objectifs définis, nous pensons qu'il est utile pour cette seconde journée de privilégier le travail expérientiel. Pour faire suite à la première journée, deux aspects essentiels de l'analyse de pratiques sont retenus : « passer un contrat de fonctionnement et un contrat de communication avant de commencer un entretien » et « utiliser le questionnement et les relances pendant l'entretien. » Il nous paraît également important que les situations travaillées appartiennent cette fois au domaine professionnel dans la mesure où ces formateurs vont repartir travailler avec leurs stagiaires et qu'ils vont être confrontés à des situations professionnelles complexes, souvent vécues comme négatives qu'ils leur apportent ou qu'ils donnent à voir.

A ce moment pour les formateurs, une technique d'entretien qui commence à s'installer se retrouve soudainement mise à l'épreuve de situations professionnelles souvent complexes où de nouveau la difficulté à circonscrire le moment sur lequel travailler va se reposer.

Ici, se pose la question de la durée de la formation ... Avec seulement trois jours, comment optimiser ce temps sans pour autant prétendre faire maîtriser un ensemble de savoir-faire en analyse de pratiques, comment outiller à minima les formateurs et susciter un changement de pratique de leurs entretiens ?...

Du temps 1 au temps 5 :

Notre choix se porte sur un montage faisant jouer l'alternance Pratique(T1)- Apports théoriques(T2)- Pratique(T3)- Analyse de pratique et réflexion sur la pratique(T4)- Réflexion sur

la pratique d'un autre(T5)(c'est le même entretien qui est utilisé mais assorti cette fois du passage transcrivant le contrat et le choix d'un moment) .

Ce montage se révèle plutôt efficace et favorise les progrès chez la plupart des formateurs. Ils le prouveront lors de la mise en situation suivante. Les B débute maintenant les entretiens par la formulation d'un contrat explicite de fonctionnement et de communication et la vérification de l'acceptation du contrat par A.

Le temps 6 :

Réflexion faite à la pause, il nous a semblé inopportun de débiter l'après-midi par un temps d'écriture privée mais plus important de remettre les formateurs dans l'action directement.

Temps 7 :

Maintenant que les formateurs ont perçu quel type de questionnement permettait de s'engager dans un travail d'analyse de pratique, sur quoi questionner, il faut les munir d'exemples de questions, de relances afin qu'ils s'entraînent à les manipuler.

Les points de vigilance pendant la tâche concernent donc la passation des contrats et la qualité du questionnement : les questions qui aident à délimiter le moment et les questions et relances qui cherchent à obtenir des détails, des descriptions des procédures mises en oeuvre par la personne questionnée.

Comme à chaque fois que se déroule un travail en petit groupe, nous sommes en position d'observateur et intervenons quand surgit une difficulté ou pour affiner ou pointer un aspect ou un autre.

Ce dernier temps est l'occasion d'évaluer les progrès réalisés par les B : je constate une écoute très concentrée des B et l'utilisation de questions à travers lesquelles on perçoit le souci de B de prendre le temps de formuler, de reprendre les mots de l'autre. Les digressions des A sont moins nombreuses car les questions sont circonscrites à un moment repéré.

Lors du feed-back, il y a encore une remarque d'un A faisant état du choix du moment par B à sa place, un autre A évoque des questions « rapprochées » de B qui l'on recentré sur sa pratique professionnelle. Un A évoque le déplacement d'un moment 1 vers un moment 2. Un autre évoque les questions ouvertes de B en fin d'entretien qui lui laissent ouvert le champ des possibles....

Temps 8 :

Il s'agit d'un temps assez long d'écriture. Chacun pose par écrit ce qu'il garde pour lui des deux journées et d'autre part dans quel contexte il compte réinvestir les compétences développées en analyse de pratiques.

Nous leur proposons, s'ils le peuvent, d'enregistrer un entretien et de se munir d'un passage transcrit pour la prochaine fois.

6 Journée 3

Pour cette dernière journée, nous choisissons de privilégier la mise en situation d'analyse de pratique à travers de nombreux entretiens afin de renforcer les apprentissages des deux premières journées, ponctués par des feedbacks importants donnant l'occasion d'approfondir certains aspects théoriques.

Le montage de la journée s'inspire de mon expérience vécue à St Eble en Août 2004. Je propose donc que l'on reprenne le même fonctionnement que celui proposé par Pierre. En effet, le dispositif peut être repris pour le grand nombre d'entretiens qu'il permet de vivre (3 en A et 3 en B), pour le confort de parole qu'il offre dans les feedback séparés et pour la mise en évidence des contrastes des vécus en tant que A (nature de l'accompagnement, « confort » de l'entretien, qualité de questionnement...) ou en tant que B (accompagnement de A différents, accès aux informations) . Le temps d'écriture individuelle à la suite de chacun des entretiens est gardé. La consigne d'écriture est davantage orientée sur ce que chacun garde en tant que A ou B de l'entretien

En A : préciser les effets du questionnement sur mes prises d'information sur la situation.

En B : revenir sur mon accompagnement de A. La journée débute donc par un tour de table. Nous suscitons le récit de leurs expériences en analyse de pratiques.

« Et depuis la dernière fois, qu'avez-vous fait ? »

Sur les 8 formateurs présents, 3 n'ont pas encore eu l'occasion d'utiliser la démarche...ils vont le faire après la 3ème journée. Pour les autres, les expériences relatées sont plutôt encourageantes. Les formateurs disent avoir senti que cette démarche d'entretien clarifie les rôles, les buts et les fonctions de formateur et de certificateur. Le fait de poser explicitement le contrat de fonctionnement met le stagiaire dans de bonnes dispositions pour réfléchir et accepter d'analyser sa leçon. Un seul a tenté d'enregistrer un entretien. Donc il semble que doucement les pratiques des formateurs en entretien se transforment et leur donnent da-

vantage satisfaction. Nous sommes par ailleurs interpellés sur deux difficultés : « que faire quand le stagiaire ne se rappelle pas ? », « que faire quand c'est le stagiaire qui pose des questions , qui a des demandes urgentes et qu'on a l'impression de résister à cela ? ». Deux points théoriques sont faits : l'un sur les différents types de mémoires et l'autre sur le contrat de fonctionnement et la vérification du contrat en cours d'entretien.

Mise en situation :

Consigne « travailler sur des situations de classe ou de formation que vous avez envie d'élucider ». Pour cette journée, nous privilégions le choix de situations professionnelles complexes de telle sorte que les formateurs trouvent une proximité avec les situations de leurs stagiaires et que les compétences travaillées puissent être davantage mises à l'épreuve de la réalité des contextes d'intervention de chacun.

Quatre binômes fonctionnent donc en même temps et nous supervisons chacun deux binômes. Il s'agit pour nous d'observer et éventuellement d'intervenir. Je relève plusieurs choses au fil des rotations qui offrent des pistes de travail en feedback dans le rôle de B :

- la position frontale de A et B séparés par la table.
- plusieurs B prennent des notes pendant que A parle.
- des questions inductives sont encore posées.
- la mise en défi de mémoire « essaie de te rappeler »

J'anime le feedback des 4 A :

Les témoignages des A sont précieux du point de vue des effets produits par l'AP :

« cela déplace le point de vue par rapport à une situation que j'avais pourtant déjà analysée »

« il y a eu un déplacement du problème annoncé au départ et j'ai changé de point de vue , de position par rapport au problème »

« même dans une situation réussie ça met en lumière une piste de progrès »

« j'ai fait une prise de conscience , je pense que je changerai de décision si cela se représente »

« cela a mis en évidence de façon très forte quelque chose pour moi »

Ces différentes prises de conscience des effets du questionnement sur la compréhension de situations professionnelles deviennent sans doute à ce moment là un levier puissant de transformation des pratiques de ces formateurs en entretien avec leurs stagiaires...

Feedback en plénière.

C'est un moment très riche. Si je compare la teneur des remarques faites avec celles de dé-

but de stage, elles se font plus techniques et plus pointues. Ils savent maintenant ce que sont les critères de réussite d'un entretien, ils différencient clairement le questionnement du contenu de la situation et le questionnement des procédures de la personne qui agit dans la situation et ils perçoivent qu'ils peuvent aider A à déplacer son regard sur la situation.

Nous complétons par des apports supplémentaires sur :

-l'anté début de l'entretien : lieu, temps, disposition spatiale.

Chacun des points suivants fait l'objet en même temps de présentation d'exemples de questions :

-Mémoire concrète, mémoire rationnelle : « qu'est ce qui te reviens... ? »

-Emotion : « mais quand tu dis être, qu'est ce que tu fais ? »

-Le questionnement, les relances, les reformulations : « et quand tucomment tu fais ? »

Fin de stage :

Les formateurs font état des progrès qu'ils ont réalisés et disent leur envie de se remettre en situation d'utiliser la démarche de l'analyse de pratique avec leurs stagiaires.

La plupart compte poursuivre la formation l'an prochain pour apprendre la technique de l'EDE. Nous pouvons aussi raisonnablement penser qu'ils se feront les porte-parole auprès de leurs collègues pour les inciter à se former...

Un entretien avec Antoine

Catherine Hatier

Mon travail en tant qu'enseignante spécialisée consiste à accompagner des enfants et adolescents à un moment donné de leur vie sur leur chemin de leur apprentissage. Dans ce cadre, le recours aux techniques d'aide à l'entretien d'explicitation constitue pour un moi un des précieux outils à utiliser et à proposer, qui me permet également de percevoir les limites de mon champ d'action. L'utilisation de cette technique suppose de ma part, une meilleure connaissance de ma pratique qui constitue ici l'objet de cet écrit.

Il s'agit au départ d'un entretien que je propose à un adolescent (Antoine). La séquence non enregistrée est restituée dans un premier écrit qui vise à en présenter les conditions, le déroulement et à en ordonner les différents moments. Je cherche au travers de cette expérience, perçue au départ comme expérience de « réussite » dans la mesure où elle permet à Antoine d'accéder à du sens pour lui, à recueillir des informations sur les conditions qui ont permis que cela soit possible, et m'en saisir dans un deuxième temps dans le cadre d'un entretien d'explicitation en tant que A, pour tenter d'y faire émerger du sens pour moi.

Antoine a 13 ans, il est en sixième. Les résultats aux évaluations de début d'année sont faibles, comme le sont ses premières notes.

Antoine rencontre de grosses difficultés pour tout ce qui concerne le traitement de l'information. La compréhension d'une simple consigne peut lui poser problème, de plus Antoine travaille très lentement. L'adaptation au collègue a été très difficile pour Antoine qui parle de ses difficultés. Il les associe au changement de cadre, d'organisation au niveau des salles, aux exigences des professeurs, au temps qui lui manque pour parvenir à faire ce qui lui est demandé. Contrairement à ce qu'annoncent sa mère et le compagnon de celle-ci, malgré toutes ses difficultés Antoine ne baisse pas les bras. Il voudrait se mobiliser et dans ce cadre une demande d'aide est exprimée. C'est ici que vient s'inscrire mon intervention d'enseignante spécialisée. Le moment choisi se situe à la 4^{ème} séance de travail. Antoine a apporté son bulletin scolaire et me le présente. Je porte mon attention sur les remarques de certains professeurs faisant part de sa passivité, de son manque de participation et de l'absence d'effort dans la rubrique comportement et progression de son bulletin scolaire. Ses annotations viennent faire écho au discours récurrent de la famille concernant l'attitude de Antoine face à son apprentissage. J'évacue rapidement les hypothèses qui me viennent spontanément et qui cherchent à expliquer les raisons qui amèneraient Antoine à ce type d'attitude,

en m'insérant dans une attitude de « mise entre parenthèse ». Il s'agit déjà d'amener Antoine à se situer par rapport à ce discours. Antoine ne conteste pas le constat de ses professeurs, il partage leur avis et ajoute qu'effectivement il ne participe jamais en cours, sauf une fois. Cette unique fois m'interpelle aussitôt, et je lui en fais part alors, en lui proposant s'il en est d'accord de revenir sur ce moment. Je lui présente l'intérêt qu'il pourrait y avoir et pour lui et pour moi de chercher à en savoir un peu plus sur ce qu'il a fait pour que cela se passe ainsi. Et lui précise que mon rôle va consister à l'aider à mettre en mots quelque chose qui n'est pas encore disponible chez lui, mais qui peut le devenir. Mes premières questions amènent Antoine à situer le moment en le décrivant : « *C'était le cours d'histoire/géo, j'étais assis à gauche du professeur, côté du mur deuxième ligne. Le prof a demandé le nom de l'acteur qui a joué le rôle de Rabbi Jacob. Moi je connaissais et j'ai levé le doigt. Le prof m'a interrogé et j'ai répondu* ».

Lorsque Antoine s'exprime, son débit de parole n'est pas lent, les verbes utilisés sont au passé, ses yeux n'ont pas décroché. Il n'y a là, aucun signe visible qui me fasse dire qu'Antoine, sur un moment spécifié, soit en réelle évocation. La question « *et quand tu lèves le doigt, qu'est-ce que tu fais ?* » me paraît prématurée et pourtant je perçois que c'est dans cette direction qu'il faudra peut-être aller, mais de manière indirecte. J'invite Antoine à reprendre ses propos et lui propose de réfléchir sur ce qui aurait pu à cet instant l'interpeller, en veillant à n'induire aucune direction d'attention. Le débit de parole se ralentit alors, Antoine s'exprime maintenant au présent, « *le prof interroge* », et ajoute :

A : *Quand le prof pose la question, moi je sais que j'ai la réponse, alors je lève le doigt.*

B : *Toi, tu sais que tu as la réponse...*

A : *Je sais que j'ai la réponse parce que c'est Louis Defunès et que j'ai vu le film.*

B : *Tu sais que tu as la réponse parce que c'est Louis Defunès et que tu as vu le film. Et quand tu sais que tu as la réponse parce que tu as vu le film, que se passe-t-il à ce moment-là ?*

A : *Oui je sais que c'est Louis Defunès, parce que je l'ai vu en film, alors (A se retourne très rapidement) je lève le doigt.*

B : (Avec reprise du geste de A). *Et là, au moment où tu sais que tu sais, que fais-tu à ce*

moment là ?

A : *Je regarde les autres.*

B : *Tu regardes les autres oui, et qu'est-ce que tu vois à ce moment là ?*

A : *Ils ne lèvent pas le doigt, alors je lève le doigt.*

Par la suite, Antoine dira que si quelqu'un l'avait levé, il ne l'aurait pas fait.

De ce recueil d'informations, je choisis de reprendre, dans le cadre d'un entretien d'explicitation en tant qu'interviewée cette fois, le moment où Antoine se retourne très rapidement sans mettre de mots sur ce geste, et la reprise de ce geste par B qui amène la question « *Et là, au moment où tu sais que tu sais, que fais-tu à ce moment-là ?* ». A partir de ce moment spécifié, je cherche à faire émerger du sens pour moi. Ce deuxième entretien n'est pas non plus enregistré, mais fait l'objet d'un nouvel écrit composé d'éléments structurants qui visent ce décryptage de sens :

Je reviens à la situation en la décrivant, et B me demande alors si Antoine, au moment du geste non verbalisé, est bien en évocation. Le doute qui s'installe alors en moi, me place immédiatement dans ce temps d'incertitude qui m'avait traversée à cet instant précis, et qui m'avait complètement échappé jusqu'à présent. L'impression qui me gagne me fait percevoir de ce court instant, que quelque chose d'important pour moi s'est jouée dans cet autre temps. Ce court moment qui conduit à cette prise de décision de refaire à l'identique ce geste d'Antoine, est précédé d'un grand doute. Le risque de singer Antoine m'envahit, je crains que ce geste ne vienne briser ce qui est en train de se jouer. J'ai peur que ce mouvement soit mal perçu et mal compris d'Antoine. Mon discours en tant que A, s'accompagne d'un geste oblique extérieur à moi déséquilibrant ma chaise, puis d'un deuxième geste qui part de moi en direction d'Antoine (désigné dans la situation évoquée), dans un élan vers l'avant. De ces deux gestes, B m'aidera à y mettre ces mots : « *ça m'a traversé et j'ai osé* ».

Ce moment de bascule m'aura permis de comprendre, que pour accueillir cette parole en première personne, et être l'écho de ce qu'apporte celui qui parle, il me faut apprendre à tisser « cette toile de confiance multidirectionnelle ».

Note d'interprétation du séminaire

" Regards croisés sur l'activité: questions méthodologiques."

(Paris XII 1/12/2004)

Jean-louis Gouju

Université Paris XII Val de Marne, Département STAPS, GEDIAPS
analyse vidéo informatique)

Rappel préalable ;

L'objet du séminaire était assez large. Au départ, plusieurs chercheurs ayant besoin de recueillir des données concernant l'activité d'un sujet en situation, ont tenté de multiplier les appuis sur des techniques différentes, avec ou sans le support de la vidéo par exemple. Ils ont ainsi tenté de mobiliser des techniques issues de programmes de recherches très différents. Parmi ces programmes, l'approche de la clinique de l'activité impulsée par Yves Clot et l'approche psychophénoménologique impulsée par Pierre Vermersch.

Ce faisant, un certain nombre de questions se posent sur ces usages. Au delà des stricts usages techniques, elles portent sur les aspects méthodologiques et épistémologiques.

Le second objectif était également d'engager une discussion sur les écueils, les enrichissements éventuels ou les dérives de ces usages que l'on appelle souvent « métissés ».

La stratégie de ce séminaire était d'opérer tout d'abord deux présentations d'usages de techniques liés spécifiquement à un programme de recherche, stipulant notamment les raisons de ces choix.

- Jean-Luc Tomas : (développer l'activité experte d'haltérophiles ; autoconfrontation croisée).

- Jean-Louis Gouju (étude du phénomène de l'œil du maquignon comme facette du métier d'enseignant ; entretien d'explicitation)

Puis deux exposés où les chercheurs ont été amenés à mobiliser différentes techniques de recueil de données de verbalisation, stipulant là également les raisons de ces choix.

- Béatrice Cahour (Etude de la dynamique cognitive et affective lors d'interactions coopératives ; complémentarité auto-confrontation/entretien d'explicitation).

- Alain Mouchet (caractériser la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs de rugby ; métissage d'entretiens composites et

Deux exposés visaient enfin des présentations par les initiateurs de ces programmes (P Vermersch, Y. Clot) pour préciser leur point de vue sur les raisons qui les ont amenés à construire des techniques spécifiques ou non.

Nous n'avons pas choisi de publier ou communiquer les actes d'une telle journée. Aussi, en tant que chargé d'une synthèse de clôture, je vais m'attacher ici à livrer quelques réflexions suivies de questionnements dont l'objectif est de pouvoir rebondir sur d'autres discussions, débats ou séminaires. Elles n'ont pas, en tant que synthèse de fin de séminaire, toute la distance et la retenue que devrait posséder un écrit. Elles n'engagent ainsi que leur auteur, par ailleurs intervenant au sein de ce séminaire et donc forcément engagé dans ses réflexions.

Quelques pistes pour rebondir ?

Mes premières réflexions seront celles que l'on synthétise immédiatement après l'écoute des intervenants et des débats. Et je dois dire que les conditions d'une forme de dialogue ou de débat constructif entre les deux programmes de recherche impulsés par Y. Clot et P. Vermersch me semblent beaucoup moins évidentes après écoute des intervenants qu'avant. Non pas pour des raisons de personnes, de climat de l'échange –qui a été très cordial- ou de divergences théoriques, mais beaucoup plus du fait de leurs postures très éloignées l'une de l'autre. Il me semble que les deux programmes de recherche se distinguent autant par les postures épistémologiques que par les objets et les méthodologies. Les tentatives de « métissage » entendues au sens d'une mobilisation de plusieurs techniques issues de programmes différents doivent alors opérer un véritable travail de positionnement.

Le premier apport de ce débat est ainsi le rappel des finalités distinctes des techniques employées. Yves Clot a notamment souligné que les techniques nommées « Instruction au soie » ou « Entretien d'auto confrontation croi-

sée » n'étaient pas des techniques d'entretien destinées à la documentation d'un vécu mais des outils propédeutiques d'intervention sur un collectif qui en a fait la demande. Ce sont donc des outils d'intervention. Leur produit, le verbatim, pouvant devenir objet de recherche dans un second temps. En tant qu'outil d'intervention, ils ne visent pas la documentation d'un vécu singulier, même s'il est bien rappelé qu'il y a du personnel, de l'inter-personnel, du trans-personnel et de l'impersonnel dans toute activité.

A cet endroit, Pierre Vermersch rappelle que l'entretien d'explicitation, est avant tout un ensemble de techniques visant l'accès au vécu singulier d'une personne, et qu'en tant que tel, les entretiens d'explicitation visent la connaissance de ce vécu. Les aspects particulièrement visés étant ceux qui relèvent d'une faible conscientisation, souvent si faible que ces aspects ne sont pas seulement subjectifs mais également difficiles d'accès au sujet lui-même. Ces aspects relèvent bien évidemment d'aspects propres au sujet sans évacuer le débat de l'intersubjectivité de certains d'entre eux.

Ainsi présenté, une première conclusion s'impose. Ces techniques ne peuvent être discutées en parallèle, comme outil de recherche permettant la documentation du vécu. Par conséquent, certaines questions relatives aux mélanges techniques ne sont plus envisageables directement. Par exemple, là où la validité des techniques d'entretien d'explicitation se joue sur l'aide à l'accès au vécu avec un minimum d'induction de la part du chercheur, les outils de la clinique de l'activité revendiquent et sollicitent l'intervention sur le vécu des sujets. Paradoxalement, l'ensemble des chercheurs est particulièrement attentif aux effets des relances en entretien, mais pour des raisons fort distinctes, sinon opposées... Le premier point de discussion possible m'apparaît alors, une fois levé les différences fondamentales de visées des techniques, comme étant l'analyse des effets des relances des chercheurs en entretien. Comment les questions des chercheurs orientent l'activité du sujet interviewé.

Un second aspect me semble devoir retenir l'attention du débat. Il s'agit de l'usage du concept de vécu, voire d'expérience vécue.

La clinique de l'activité étudie les modalités du développement du vécu. Comment une expérience vécue peut devenir le moyen d'une autre expérience, comment de nouveaux fonctionnements surgissent?... Ce faisant, ce pro-

gramme tente d'établir les invariants ou organisateurs de la transformation de l'activité, comment celle-ci se déploie, recule ses limites. La psychophénoménologie se donne comme objectif de rendre compte du vécu, de se donner les moyens d'accéder à l'expérience vécue d'un sujet dans toute sa complexité et dans toute sa stratification, depuis les éléments les plus consciemment aigus jusqu'aux aspects les plus éloignés, situés dans la pénombre psychique. Ces aspects sont étudiés à la fois dans leur contenu, mais également dans leur modalité de présence au sujet. Ces études comportent des usages également cliniques, c'est-à-dire basés sur la description du vécu à différents niveaux de développement.

Il est alors intéressant de constater que les aspects du vécu qui intéressent ces programmes sont différents quant aux priorités. Là où le vécu est compris comme ce qui s'est concrètement déroulé pour un sujet, à un moment précis et dans des circonstances données, forcément originales pour partie, la clinique de l'activité se centre prioritairement sur ce qui ne s'est pas forcément déroulé concrètement, ce qui a été empêché, contrarié, ce qui aurait pu être fait sans que cela soit possible dans cette circonstance. Il y a distinction entre le réel, conçu comme ensemble des possibles pour un sujet à un moment donné, et le réalisé caractérisé par les actes ayant été concrètement effectués.

Ainsi, là où le vécu personnel, ce qui s'est réalisé, est considéré comme une éventualité réalisée de l'activité, l'approche psychophénoménologique accorde sa priorité aux aspects les plus privés de ce vécu là et considère les aspects « partagés » du vécu comme arrière plan de l'analyse.

Cette distinction contient elle les conditions d'un dialogue ou d'une complémentarité de recherche ?

Une première approche serait tentée de répondre par l'affirmative au nom de l'enrichissement possible de la connaissance d'un phénomène complexe qui est l'activité. Cette position est assez fondatrice des démarches du GEDIAPS. Mais cette approche soulève immédiatement une cascade de questionnements ou d'objections possibles.

Si l'objectif n'est pas la découverte des gestes professionnels d'un métier, mais la connaissance des formes de développement de ces gestes par une méthode clinique, alors le dessin très précis et très « photo instantanée » proposé

par la psychophénoménologie ne documente quasiment rien de ce qui est attendu en clinique. Ces aspects seraient si éloignés que les enrichissements seraient vainement escomptés. De la même façon, le souci quasi obsessionnel de la non ingérence et de la facilitation dans la relation d'un sujet à son vécu que poursuit l'entretien d'explicitation s'accommode mal de la double visée des techniques mises en œuvre dans la clinique de l'activité. L'usage de la vidéo, par exemple, est un « écran » souvent difficilement surmontable pour accéder au vécu tel qu'il s'est effectué. C'est alors un écran-obstacle, là où cet écran est nécessaire à la clinique de l'activité. On pourrait affirmer caricaturalement que certains aspects des techniques s'invalident mutuellement selon le programme qui les examine.

Et pourtant, les deux approches ont un besoin vital de l'établissement d'une relation du sujet à son vécu, qu'il soit champ de possibles ou expérience concrétisée... C'est probablement sur ce premier constat, favorisé par la forte médiatisation des techniques, que s'opèrent les tentatives des chercheurs concernés par cette connaissance du vécu par le point de vue des acteurs.

D'autres problèmes sont soulevés lorsque l'on envisage les postures épistémologiques.

La psychophénoménologie se positionne en phase avec une forme de constructivisme énaactif, impliquant une rupture avec l'idée d'un monde indépendant du sujet pour documenter l'univers construit par ce sujet.

La clinique de l'activité se réfère explicitement aux travaux de Vygotsky, ancré sur une philosophie marxiste d'un réel social progressant par effets dialectiques. Là également, ce débat doit être mené sans querelle de personnes ou d'exégètes d'auteurs, mais plus en examinant les conditions à partir desquelles les validités de recherche sont menacées. J'aurais tendance à penser que, passé l'écueil de la référence au réel des représentations, certains résultats connus aboutissent souvent à des conclusions assez compatibles avec un débat critique, une dispute au sens médiéval du terme.

Enfin, quelques questions ne me semblent pas avoir été suffisamment débattues lors d'un tel séminaire.

Du point de vue de la clinique de l'activité, j'aurais souhaité revenir plus longuement sur le double statut « outil d'intervention- outil de recherche » de l'instruction au sosie ou des entretiens d'auto confrontation. Ainsi, les critè-

res internes de validité des recherches en clinique de l'activité mériteraient des exposés et des présentations. Encore une fois, je pense que le caractère très « attendu et recherché » de ces méthodes de mise en contact des sujets avec leur propre vécu occulte les caractéristiques de ces outils comme objet de connaissance et de recherche. Comment sont discutées les interprétations faites des formes de développement constatées au cours des entretiens. Existe-t-il des critères d'invalidation de ces interprétations ? Comment se fait ce travail de décryptage du développement des gestes professionnels ?

Je crois que la même question se pose pour les entretiens d'explicitation. La façon dont sont traitées les données recueillies en entretien d'explicitation ne met peut être pas suffisamment en avant les cadres théoriques sous-jacents, le feuilletage si fragile et si fin de l'expérience vécue. Si la structure du vécu renseigné donne lieu à des avancées progressives, elle n'est pas directement posée comme objet de recherche et reste dans l'ombre des techniques d'entretien d'explicitation. Ces aspects mériteraient plus de présentation et de débat, même s'ils sont rendus difficiles d'accès par l'usage d'un vocabulaire phénoménologique très spécifique.

Enfin, le phénomène d'exposition en séminaire occulte probablement les difficultés rencontrées pour accéder aux données. Il me semble qu'il y a là un débat qui n'est pas qu'un débat de praticiens de ces techniques. L'accès au vécu, quelque en soient les facettes, statiques ou dynamiques, personnelles ou interpersonnelles, posent des problèmes théoriques qui me semblent insuffisamment débattus. Les rapports entre le personnel et l'interpersonnel, entre le sens et la signification, l'usage du langage ou de toute symbolisation pour accéder à une expérience à la fois sensible et privée me semblent des points de débats possibles entre les deux programmes de recherche.

Quand évoquer et décrire son vécu n'est pas l'imaginer.

Tentative de définition de repères de validation pour une recherche en première personne

Jacques Gaillard

Les préliminaires :

Cela commence avec l'intention de faire l'expérience d'un « dessin » de l'activité subjective (Expliciter n° 58, janvier 2005). Après avoir fait apparaître des aspects assez évidents d'un vécu (langage interne et sensations), il me faut plonger en comprimant mon attention, entre ces deux saillances pour faire apparaître un aspect très discret, pour ne pas dire masqué : une valence positive, une gaieté interne, décrite à son origine comme une cavité aux parois douces et élastiques, à la couleur plutôt claire, tapissant thorax et abdomen, qui se développe en bien-être.

De cette expérience de description, une question m'est apparue à la relecture des données recueillies : n'ai-je pas imaginé, voire rêvé ce que je pensai avoir écrit ?

En termes plus phénoménologiques, l'« en-soi » du vécu s'est-il révélé à moi ou bien, ai-je, par surdose de visée à vide, fini par me laisser submerger par les mirages de mon imagination et construit une réalité fictionnelle ? (Mais peut-on faire autrement que construire une réalité ? Une question plus pertinente pourrait être de savoir ce sur quoi nous nous appuyons pour construire ce que nous nommons réalité...)

Il m'a fallu un certain temps pour entendre le message (discret) de Pierre m'invitant à tenter une différenciation des deux, en réalisant tout simplement, c'est une évidence (maintenant), une expérience d'imagination à propos de ce même vécu. Élémentaire, mais curieusement, ce qui pourrait se donner simplement nous est généralement peu familier...

Les préalables :

J'éprouve une impression de légèreté, saisi lors d'un mouvement de rasage suspendu dans son trajet. De là émerge le langage interne qui l'a engendré. Un effort intense de visée à vide entre ces deux saillances me permet de dégager l'existence d'une valence et d'en réaliser une description selon une granularité assez fine. Les actes mentaux m'ayant permis de dégager

ce micro-moment de vécu très discret pour en réaliser un « dessin » se résumait à ceux-ci :

Maintenir spatialement mon attention entre ces deux moments,

Faire taire tout souci de recherche et maintenir ma visée en position d'accueil patient,

Revenir à cet espace, qui ne sait pas encore se nommer par une douce compression de mon attention chaque fois qu'une dérive l'emmenait vers ailleurs,

Me donner en langage interne répété le mot de valence.

J'ai renouvelé plusieurs fois cette expérience. Je le sentais, celle-ci me rapprochait à chaque fois davantage de ce qui, possiblement, pouvait émerger. C'est finalement stabilisée une image qui s'est définie au fil de ma description. A aucun moment je n'ai douté de l'authenticité de ce qui m'apparaissait et que je tentai de saisir en le mettant en mots. C'est ensuite, à la relecture du texte que l'ombre embarrassante du doute s'est glissée en moi.

Premiers éléments de différenciation :

J'ai donc repris le chemin des deux saillances et me suis immiscé entre elles pour, cette fois-ci non pas décrire, mais imaginer.

La première chose qui m'apparaît est qu'il me faut contourner, en les réduisant par une suspension, les procédures mentales que je mets en oeuvre dorénavant assez spontanément pour décrire. Ce qui n'est pas facile, car la visée à vide en gardant une saisie focalisée s'impose maintenant à moi comme une nouvelle habitude. Je retrouve effectivement non seulement ma description de la valence, mais aussi les gestes mentaux qui l'ont portée à la conscience. Ce qui m'empêche de tenter une expérience d'une autre nature.....

Je me vois en effet ou observer d'un regard furtif ce qui m'est déjà familier (cette cavité aux parois souples), ou me remettre en position de visée à vide. Il me faut donc nécessairement mettre en oeuvre de nouvelles procédures de façon intentionnelle ; je me donne alors ces trois intentions :

a- Viser précisément entre les deux saillances en allant chercher de l'information,

b- Tourner l'attention vers ce moment sans exigence de visée précise,

c- Lorsque je suis en position d'accueil sensoriel et mental de ce moment là, faire autre chose que décrire.

a- Si je place mon attention dans ce moment en allant chercher, deux évènements m'apparaissent immédiatement :

Un obscurcissement immédiat de l'image qui se forme, s'accomplissant en noir complet, puis l'abandon de l'évocation qui me dépose quasi instantanément hors de moi, dans le monde qui m'entoure (ce qui pourrait expliquer la suspicion de ceux ayant tenté l'expérience sans le support d'une technique efficace).

Un durcissement sensoriel de mon état interne. Ma musculature se tend, me comprimant dans un espace plus restreint, comme figé, glacé. Je perds manifestement en flexibilité, mais aussi en écoute et en disponibilité. C'est très désagréable et absolument stérile quant à l'imagination.

b- Sans exigence de visée précise, mon regard interne se fait erratique, glisse d'une saisie grossière à une autre, comme si rien ne pouvait ralentir sa furtivité. Je suis en terrain connu, mais que je considère mollement, comme on le ferait d'un panorama. Rien de nouveau ne se forme, hormis cette sorte de kaléidoscope d'images fugaces (ce qui laisserait entendre que pour évoquer et décrire, il faudrait nécessairement produire, à un moment, un acte mental de stabilisation). Si je laisse glisser davantage mon attention, pensant trouver dans un surplus de laisser-aller une hypothétique imagination, il se passe alors ceci :

C'est sensoriellement très agréable, comme une rêverie caressant les découverts mentaux qui se délivrent de façon aléatoire et sporadique. C'est flottant, souple, ça laisse une extrême porosité avec le monde externe, comme si je pouvais entrer et sortir de mon monde interne pour retrouver l'externe. Se constitue l'image d'une suite d'images qui, bien qu'ayant une épaisseur en termes d'impression, ne pourrait absolument pas être décrite. Cela reste effectivement très « impres-sif » et je ne pourrais pas en constituer une représentation précise.

Je ne me sens là ni dans la description ni dans l'imagination qui appelle, me semble-t-il, la construction de formes, de scénarios qui,

même s'ils sont distanciés du réel, sont saisissables. (Je pense à Bachelard, pour qui « rêver n'est pas imaginer, car imaginer n'est qu'une autre organisation du réel »). Pour imaginer, il faut mentalement faire autre chose et davantage que laisser flotter son attention, ou sans doute la laisser flotter différemment, à des moments différents, à propos d'objets différents. Voyons un peu.

c- Rêver suppose, me semble-t-il, un mode attentionnel ouvert sans saisie d'objet précis. J'ai ce pressentiment qu'imaginer est un acte mental spécifique dont les caractéristiques seraient une construction distanciée, déplacée volontairement du réel, tout en gardant une relation avec lui. Il différerait du rêve en ce qu'il garde un souci de relation au réel ; il différerait de la description du réel en ce qu'il pose explicitement sa mise à distance (ce qui n'empêche pas de le faire de façon involontaire). Il me semble que dans l'intention d'imaginer, je suis obligé de faire quelque chose de moins et quelque chose de plus que lorsque je ne fais « que » décrire. En moins, il y aurait une forme de détente de la saisie mentale tout en maintenant en prise son objet, qui permettrait cette liberté dont pourrait jouir l'imagination pour vagabonder et jouer du réel. Il me semble également que la modalité attentionnelle change ; bien que restant en accueil, elle prend une autre tonalité (je n'arrive pas à la nommer aujourd'hui) et intègre simultanément une autre dimension : l'intérêt porté aux espaces laissés libres par le jeu permis dans la saisie. Sensoriellement, ça devient un peu plus souple.

En plus, au lieu de laisser l'image apparaître et se stabiliser en me laissant comme traducteur fidèle, mais passif de ce qui sourd de moi, lorsque j'imagine, je tourne mon attention vers la production émergentielle de traits, de volumes, de mises en relations, de déplacements, de déformations qui me détachent sensiblement de ce que je vise et que je garde en saisie, sans me le faire perdre de vue toutefois. Cette production me paraît avoir un volume considérable par rapport à ce qui se donne en général chichement par la seule description.

Lorsque j'imagine, je me sens couper le lien qui unit ma description à l'image interne sensorielle, dans sa lente émergence ; plus exactement, le champ de tension se détend pour ouvrir un espace à la production d'images qui, détachées de la contrainte d'authenticité, jouissent alors d'une énorme liberté. D'ou leur pro-

fusion, leur aspect baroque qui, ainsi qu'il en est souvent dans la création artistique permet une autre visée, une autre vision du « réel ».

Rêver, imaginer versus décrire, éléments de différenciation expérientiels :

Deuxième plongeon entre les deux saillances et mise en œuvre systématique de l'activité noétique relevant de la rêverie, puis de l'imagination.

/ Rêver la valence :

Je constate une sorte d'aller et retour fébrile entre visée du moment précis et vagabondage de mon attention vers « ailleurs ». Il y a une sorte de décollement de l'objet de la visée, un glissement permanent de l'attention sans souci de saisie. Un mot me vient : abandon. Ma pensée glisse, rebondissant sans direction claire, sans souci d'ancrage, quittant l'ébauche d'une conscience pour se fondre dans une autre, ne s'attachant jamais, ne s'arrêtant pas à nommer ce qui se stabilise fortuitement. C'est un voyage sans but, sans autre intention que de satisfaire de l'aléatoire et de la dispersion. Curieusement, les images qui s'ébauchent ont une telle labilité que je n'arrive pas à les décrire, comme si rêver et décrire n'était pas compatibles, comme si la rêverie ne révélait des mouvances, des émergences que pour mieux en garder leur secret. La mise en mots à partir du vécu, dans la perspective du renversement sémantique, dans ce cas ne fonctionne pas. Faute d'un support incarné de l'expérience vécue, la mise en mots est chaotique, hasardeuse, offrant ce goût d'incomplétude, d'approximation, expression sensorielle explicite d'un manque de validité. Ou bien alors, je me sens « juste » si j'ai cette conscience de nommer, voire décrire les éléments de ma rêverie, que je sais alors ne pas avoir de continuité avec mon vécu. Mais dans ce cas, je sais explicitement que je fais autre chose que décrire.

Les images produites sont « molles », comme si elles n'avaient pas de support, qu'elles pouvaient se prêter à toutes les transformations. Par contre, il est clair que si je cesse de laisser flotter mon attention et que je la comprime dans un moment précis, le flux de la rêverie cesse, je me sens me poser quelque part ; à nouveau, je m'apparais.

De mon état interne je peux dire ceci : je me sens flottant, comme absent, à moi et au monde, dans une sorte de mol abandon. J'éprouve de mon corps un certain poids, une attraction plus ferme du sol, perception bien

différente de celle que j'éprouve quand mon intention est de décrire (auquel cas j'éprouve une vivacité ferme et légère). En un mot, je ne me sens pas présent, ni à moi ni au monde. Ma rêverie s'accompagne d'une extrême flexibilité mentale prolongée dans une sensation de largeur qui s'expand au-delà de l'enveloppe osseuse de mes tempes.

// Imaginer la valence :

Imaginer ne serait ni rêver, ni décrire. Que faut-il alors que je m'adresse, en conscience, pour le faire ? Si je pars de la rêverie, je me vois ralentir mon attention, ramasser sa dispersion, l'apaiser pour la faire rentrer dans une espèce de tube souple, mais ferme que je dirige avec précision dans un espace et un temps précis de moi. Ce geste mental est très paradoxal en ce qu'il concilie une extrême fermeté dans l'intention et une grande flexibilité quant à la façon dont il approche le but.

Si je pars d'une activité de description, je me vois alors très nettement casser la continuité de l'émergence pour me saisir d'un des aspects qui m'est apparu et **le positionner face à ma visée**. Le rapport que j'ai à lui change ; ce n'est plus l'objet saisi qui me bouge pour se faire apparaître sous de nouvelles facettes, **c'est moi qui le déplace**, de mon point de vue, le formant, le déformant à ma guise. Très clairement, le processus de continuité au vécu est coupé, l'objet n'est plus animé de ce qui émerge de moi, c'est moi qui le bouge pour le construire. Autrement dit, **je garde bien la saisie de l'objet en accueil, mais pas selon la même modalité d'émergence**. Dans ce cas, il ne m'apparaît pas, je le déplace pour le faire apparaître, sans pour autant perdre la qualité d'accueil de mon attention ; en le tenant, je le modèle « de l'extérieur » et sa construction perd le contact à son origine. Je sens ma pensée un peu détachée de moi, un peu à côté du support charnel de la conscience que je tire de moi.

L'imagination m'apparaît comme une construction émergente qui détend sa relation au vécu, bien qu'y restant attachée. Pour cette raison, elle ouvre à beaucoup de possibles. Je peux effectivement laisser libre cours (...) à mon imagination ; je ne peux pas laisser libre cours à la description. Par exemple, si je reprends ma description (plutôt aride) de la valence : une cavité, aux parois souples et élastiques, à la couleur plutôt claire, large, tapissant thorax et abdomen, contre laquelle je me sens rebondir et que je me laisse glisser vers

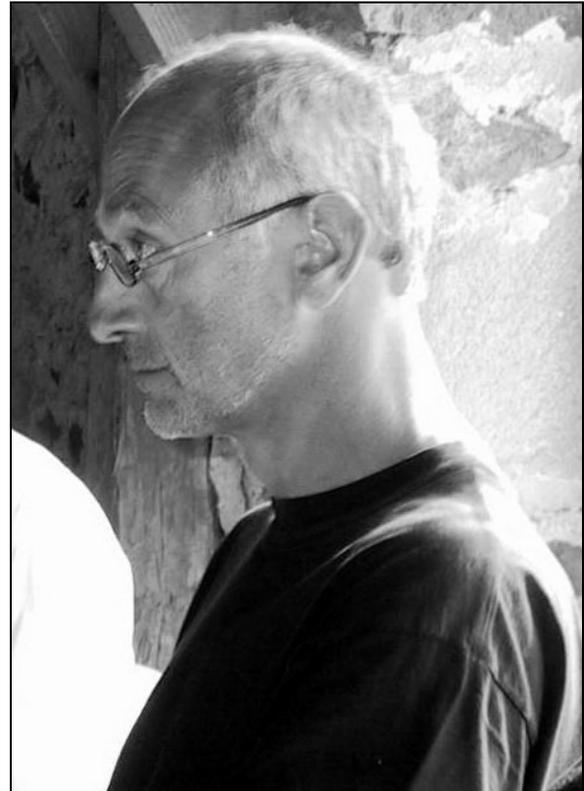
l'imagination, ce pourrait, entre mille possibilités plus ou moins distanciées du « réel », devenir une construction beaucoup plus colorée, vivante, baroque. Si je laisse le souffle de l'imagination détendre le lien qui relie la description au vécu, je peux faire apparaître aux parois de la cavité des protubérances évoluant vers le gris, pour prendre la couleur de la pierre, les dessiner en piliers ; poussant plus loin je peux lui donner, pourquoi pas le volume d'une nef de cathédrale, y faire miroiter des effets de lumière (ceux de vitraux ?), résonner une voix (pourquoi pas le souffle lointain d'un orgue ?)...etc. Tout cela est possible, mais à chaque fois, je me distancie davantage de l'objet de saisie, qui, bien que restant présent, perd sa valeur d'authenticité. Je me sens alors juste par rapport à l'intention d'imaginer, mais faux par rapport à une visée de description : le goût de la mise en mot référé à l'exigence de congruence du terme à la chose nommée, je ne sais pas mieux le dire, n'est pas bonne. Peut-être est-ce simplement l'expérience sensorielle du faux ?

Une contre- expérience, écrire sans chercher à décrire, à partir d'une expérience sensorielle :

Depuis quelque temps, je mène avec une artiste plasticienne, Laurence Medori, des expériences de restitution d'expériences corporelles partagées. Nous explorons actuellement les effets du poids et de l'immobilité de nos corps l'un par rapport à l'autre sur la conscience sensorielle, elle peignant ses perceptions, moi écrivant à propos d'elles, juste après. Pour ma part, j'ai opté pour une forme d'écriture qui se « laisse filer » à partir des saillances sensorielles, sans souci d'en tenter une description. Ici, mon rapport au vécu est très lâche, il sert de déclencheur ; la saisie de l'objet demeure, mon attention étant davantage occupée à suivre le cours des pensées et des images qui se délivrent à partir de lui. L'activité noétique est très différente de celle requise par une intention de description. Voici un exemple de texte produit : « A mi parcours, un pic se dresse sur la route de mes côtes. Entre inspiration et expiration. La ligne de crête des côtes de Laurence sépare mon souffle, me partage en deux. Elle appuie le dessin de la partie droite des miennes qui l'épousent en creux. Mon souffle reste calme, ma route de présence attentive continue, accompagnant la flexibilité souple du corps de Laurence. La saillance reste là, malgré tout, un peu brûlante maintenant, chargée de mon

abandon probable. Aucun effort à faire pourtant. Juste être là, un souffle après l'autre, immergé dans le temps qui court, vivant les pleins et les creux de nos corps emboîtés ».

Voilà. C'est une sorte de dessin qui ne nomme pas, qui feint d'être précis, laissant de la place à.....l'imagination lors de sa lecture. C'est bien différent, de mon point de vue, d'une description. Qu'en pensez-vous ?



Explicititer

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

8 passage Montbrun

Paris 75014

01 40 47 86 80

courriel : p.vermersch@gmail.com

site www.expliciter.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Abonnement (cinq numéros par an) 30 euros

Aide à l'explicitation et retour réflexif

Pierre Vermersch

(Article publié dans *Education Permanente*, 2004, 160,71-80, numéro spécial "Analyse des Pratiques")

1. L'usage du retour réflexif

Dans de nombreux domaines professionnels se sont mis en place des temps de debriefing, que ce soit après un travail au simulateur (EDF, RTE, RATP, Airbus, DCN, Marine Marchande etc.) ou un entraînement réel (sportifs, militaires, retour de mission ou d'expédition). Pour d'autres domaines professionnels des séances régulières d'analyse de pratique pour tous les professionnels de la relation, des activités de supervision pour les professionnels engagés dans des activités personnellement impliquantes, du coaching pour les managers et les postes de responsabilité. Dans une autre perspective, après avoir envoyés des formés en stage, il est apparu nécessaire d'aider ceux qui avaient pourtant vécu ce stage à s'approprier ce qu'ils en tiraient et même à prendre conscience de ce qu'ils avaient fait durant cette période. À côté de toutes ces activités centrées sur l'aide au professionnels pour les perfectionner, analyser leurs erreurs, prendre conscience de ses ressources, se confirmer dans son identité professionnelle, on a aussi des buts de recherche qui visent à prendre connaissance du travail effectif (par opposition au travail prescrit) effectué par le professionnel, pour des objectifs ergonomiques, d'organisation du travail, ou de modélisation des compétences. Un autre objectif apparaît beaucoup depuis quelques années, il concerne la capitalisation des connaissances des opérateurs experts partant à la retraite ou des métiers qui peuvent momentanément disparaître alors qu'une somme d'expérience s'est constituée, comme c'est le cas à propos par exemple de la construction des centrales nucléaires.

On a donc deux directions d'aide à la prise de conscience, la première est centrée sur le professionnel pour lui-même, la médiation vise d'abord à lui profiter ; la seconde est centrée sur les buts du chercheur et vise à collecter des données, le professionnel est alors principalement pour lui un informateur.

Toutes ces activités pointent vers un processus identique qu'une personne seule peut difficilement remplir : prendre conscience de son vécu passé pour le reconnaître, se l'approprier, s'en servir comme base de connaissance pour perfectionner ses gestes professionnels. Le fait de vivre une situation, nous en donne la familiarité, nous forme

de façon implicite par le fait même d'y avoir été impliqué, mais ce qui est familier et que l'on sait faire n'est pas pour autant connu. Si connaître au sens fort est le fait de pouvoir conceptualiser et de manière générale verbaliser alors nous savons faire beaucoup plus de choses que ce que nous "connaissons". C'est-à-dire que ce que nous vivons appartient largement à un mode de conscience que l'on peut nommer avec Husserl "conscience pré réfléchie" ou conscience directe (Vermersch 2000)² et, "connaître" appartient à la "conscience réfléchie". Pour passer de l'une à l'autre, se situe l'activité cognitive de "prise de conscience". Cette conscientisation n'est pas automatique, elle demande un effort, un travail cognitif particulier qui occupera un temps dédié, pris sur le temps de production et/ou de formation. Mais surtout, elle est difficile à pratiquer seul, car il est malaisé d'être à la fois celui qui se guide dans la description du vécu et celui qui formule cette description. De ce fait elle demande un dispositif, c'est-à-dire sur le plan matériel à la fois un lieu et un horaire dédié, mais aussi une médiation assurée par la présence active d'un chercheur, d'un formateur, d'un animateur, d'un superviseur ou d'un coach qui facilite les conditions de la prise de conscience et en assure le guidage. Cette médiation reposant elle-même sur la maîtrise d'un dispositif d'intervention et une technique d'entretien l'efficacité.

Une autre manière de décrire ce passage produisant de la prise de conscience est de caractériser comme un passage de l'implicite du vécu à l'explicite de la conscience réfléchie. L'implicite que l'on cherchera à mettre à jour avec les techniques d'aide à l'explicitation sera principalement ce qui dans notre vécu est naturellement pré réfléchi. L'entretien d'explicitation est une technique non inductive d'aide à la prise de conscience.

Dans le texte qui suit, je ne vais pas distinguer les différents usages que j'ai indiqué au départ, mais montrer que dans tous les cas, l'aide à la prise de conscience se heurte à des problèmes d'autant plus difficiles à résoudre qu'ils sont invisibles. Ma contribution prendra une allure principalement théorique, alors que cette théorie n'est là que pour éclairer une pratique efficace qui s'est d'abord développée sous l'intitulé "Entretien d'explicitation" (Vermersch 1994, 2003), puis dans le cadre

d'un atelier de pratique phénoménologique co-animé avec F. Varela et N. Depraz comme instrument d'auto-explicitation pour des groupes de chercheurs travaillant dans un point de vue en première et seconde personne. Je présenterai d'abord la distinction entre conscience pré réfléchie et conscience réfléchie, puis les obstacles à surmonter pour pouvoir aider à la prise de conscience, et enfin j'indiquerai quelques outils qui permettent de le faire.

2. Conscience pré réfléchie et conscience réfléchie.

La théorie de la conscience issue des travaux du philosophe Husserl³, distingue dans chaque moment vécu ce dont nous avons conscience sur le mode pré réfléchi, c'est-à-dire ce qui est simplement vécu, et ce qui est sur le mode réfléchi c'est-à-dire encore qui fait l'objet d'une conscience expresse. Autrement dit, à chaque moment de notre vie, nous avons conscience de ce vers quoi nous sommes tournés, vers ce qui est source d'intérêt pour nous, mais nous n'avons pas nécessairement dans le même temps la conscience d'avoir conscience de ce qui nous intéresse. Ainsi, je perçois un spectacle, je lis une notice technique, ce faisant j'ai conscience du spectacle, du contenu de la notice, mais je n'ai pas au même moment conscience d'avoir conscience du spectacle ou de la notice. Je n'ai donc pas, au moment où je perçois, conscience de comment je perçois (l'acte de percevoir), mais principalement de ce que je perçois (le contenu de ce que je perçois). Prendre conscience de ce dont j'ai conscience (avoir la conscience réfléchie de ce dont j'ai la conscience directe ou en acte –synonyme de la conscience pré réfléchie-) se fait la plupart du temps rétrospectivement. Je ne découvre qu'après coup, en prenant le temps de me rapporter au moment passé correspondant, que j'étais conscient de tel ou tel aspect du spectacle, et même que j'en étais conscient de telle et telle manière. Par exemple, je suis ému par ce qu'un collègue vient de me dire, et juste après le début de cette émotion ou beaucoup plus tard j'accède la conscience réfléchie du fait que je suis ému, alors qu'auparavant j'étais simplement dans le vécu de l'émotion. Il est clair que nous n'avons pas besoin pour vivre, et même pour effectuer des activités complexes et expertes, d'avoir une conscience réfléchie de chaque moment vécu. Et c'est tout à fait fonctionnel de ne pas être encombré en permanence d'une vigilance qui exigerait de nous que chaque instant soit sous le regard de la conscience réfléchie. Cependant pour pouvoir décrire ce que nous faisons, pour l'analyser, pour le connaître, il nous faut le conduire à la conscience

réfléchie. Ce qu'il n'est pas spontanément. Dans la mesure où cette opération cognitive de prise de conscience, ou comme la nomme Piaget de "réfléchissement"⁴ ne se réalise pas automatiquement, il faut la provoquer, l'accompagner, la solliciter. Et là des obstacles apparaissent, qu'il faut dépasser par l'acquisition de différentes techniques d'entretien.

En fait subjectivement, n'existe sur le mode du connu, au sens de disponible pour y penser, que ce qui est déjà réflexivement conscient. En conséquence, tout ce qui est encore seulement pré réfléchi est comme absent de ma connaissance, comme si je ne le connaissais pas faute de l'avoir reconnu. Ce n'est pas gênant pour agir, et même de manière efficace. En revanche pour produire une description détaillée de ce que j'ai fait ce qui n'est encore que pré réfléchi est comme inconnu, absent.

C'est le premier obstacle à dépasser, ce que j'ai vécu ne se redonne pas à moi spontanément dans le détail.

Le mot détail est important, parce que si l'on me demande ce que je fais en ce moment, il n'y a aucune difficulté à dire que je tape sur le clavier de l'ordinateur et que j'écris un article. J'ai la conscience réfléchie de mon activité globale et de mes buts. En revanche si l'on me demande de décrire les fils conducteurs qui me guident dans l'écriture de ce passage, ou si l'on me demande de décrire les activités motrices des doigts, ou les endroits où mon regard se posait, spontanément, cela va me demander l'effort de m'y rapporter et peut paraître inaccessible. Je sais que j'ai fait tout cela, mais cela ne se redonne pas immédiatement dans le détail et même souvent je n'ai pas la croyance que je puisse le retrouver. Seul, j'abandonnerais assez rapidement la tentative de retrouver les détails de mon activité juste passée, cela me paraîtrait une tâche impossible en l'absence d'un enregistrement vidéo qui me servirait de prothèse mnémorique⁵. C'est le second obstacle à dépasser, la croyance que nous ne retrouverons pas le détail de nos activités passées. S'il est clair qu'il ne faut pas se priver des traces et des observables enregistrés dont on peut disposer pour étudier une activité, il est non moins important de considérer que si nous n'en possédons pas nous pouvons travailler avec la mémoire.

Dans cette perspective, la prise de conscience, suppose la remémoration puisqu'elle se situe toujours a posteriori de l'activité étudiée. Toute notre vie, toute notre subjectivité est sous-tendue par la possibilité de se rapporter à son propre passé de façon relativement satisfaisante, quoique impar-

faite. Les psychologues connaissent bien les données sur la mémoire, les courbes de performances du rappel et de la reconnaissance de matériaux expérimentaux, comme des listes de mots. Mais ces résultats sur la mémoire ont pendant près d'un siècle laissé de côté les mécanismes mnémotiques que nous mettons en jeu sans cesse à chaque moment de notre vie de manière automatique et passive. Ce n'est que depuis quinze ans que l'on a (re) découvert la mémoire implicite (Roediger and Craik 1989; Reder 1996). C'est-à-dire le mode de mémorisation qui fonctionne sans que l'on ait le projet d'apprendre, et le mode de rappel qui opère sans qu'on ait le projet de se souvenir. En revanche, depuis plus d'un siècle Husserl (Husserl 1964, 1905) avait attiré notre attention sur le fait que chaque moment vécu s'accompagne d'une trace, d'une conservation passive qui perdure et qu'il nomme rétention. Cette rétention perdure de manière vivace pendant quelque temps (la queue rétentionnelle) puis semble disparaître, s'éloigner, s'assombrir comme si elle n'était plus disponible cf. dans (Vermersch 2004c; Vermersch 2004b) la présentation des travaux de Husserl sur ces points. En fait, chaque phase de vécu engendre en permanence de nouvelles rétentions, et si ces rétentions ne sont pas mobilisées par un acte, comme de suivre la conversation, comprendre ce que je viens de lire pour lire la suite, elles disparaissent de manière tout aussi passive. Tout au plus, peut-on rétrospectivement s'apercevoir que dans les minutes qui suivent elles sont facilement disponibles, puis progressivement leur mobilisation demande un effort particulier supplémentaire pour qu'il y ait éveil, puis enfin quand un délai plus long s'est accompli, nous sommes d'abord confrontés à la croyance que nous ne pouvons plus nous en souvenir, ce qui n'en facilite pas l'éveil. Mais dans le principe cet éveil des rétentions est toujours possible. Il faut comprendre cette "mémoire" rétentionnelle non comme un mode d'enregistrement intégral comme le fait un magnétophone pour le son, mais comme la conservation de tout ce qui m'a "affecté". Ce dernier mot "affecté" est d'origine philosophique, il est utile mais ambigu. Ici, il désigne non pas l'émotion (comme dans "affection"), mais le fait de toute modification qui se produit en moi, sur moi, sous l'influence des stimuli externes ou internes. Il y a rétention de ce qui a eu un effet sur moi (de ce qui m'a affecté), et ce de manière continue et passive. Je n'ai pas besoin de faire un acte volontaire pour que l'opération rétentionnelle se fasse, en ce sens elle est continue, puisqu'elle se produit sans que j'ai besoin de m'en occuper. Cer-

tes, ces rétentions seront plus vives, et plus tard seront plus facilement éveillées pour amorcer des souvenirs, si elles correspondent à des aspects de mon expérience qui sont motivants et source d'intérêt. Chaque moment vécu est rétionné de manière passive. Si cela n'était pas le cas, chaque nouvelle phase de vécu serait comme une expérience nouvelle sans référence au juste passé ou au passé plus lointain. Nous ne pourrions ni suivre une conversation, ni nous rappeler de qui nous sommes d'un instant sur l'autre. Ce que je souhaite souligner est que chaque chose qui m'a affecté et qui s'est rétionné peut être éveillée à nouveau. Cet éveil est un mode particulier du souvenir. Il était bien connu au 19^{ème} siècle comme mémoire affective ou mémoire involontaire, Cf. la recension de (Gusdorf 1951). Cette mémoire est devenue célèbre à travers les exemples donnés par Proust (Proust 1987, 1929) (Jackson 1992), dont le plus cité est celui de la "madeleine". Ce mode du souvenir, que l'on peut appeler une "remémoration" (par opposition au "rappel") se déclenche spontanément suite à une stimulation sensorielle qui éveille une rétention "dormante" similaire (ce que Husserl nomme un membre-pont qui est ici sensoriel, comme le goût de la madeleine). Non seulement l'éveil du vécu passé, le redonne avec un sentiment de revécu (Janet 1925), mais il s'accompagne de tout l'horizon de vécu qui lui était associé à ce moment. Autrement dit, la rétention ne contient pas une information isolée, mais l'ensemble entretissés des différents aspects du vécu de cette phase. Dans le cadre des théories contemporaines sur la mémoire, son éveil peut être compris encore comme "mémoire épisodique" (Neisser 1982; Cohen 1989) ou mémoire "auto biographique", qui contrairement à la mémoire des connaissances décontextualisées comme la "mémoire sémantique" (Roediger and Craik 1989) se redonne avec toute la trame du vécu personnel. Lors de son éveil, cette mémoire est donc spontanément riche de toutes sortes de détails que nous ne savons pas avoir mémorisé et qui peuvent être remémoré dès lors que l'on a éveillée une rétention liée à une phase de vécu passé.

Ce bref résumé des théories de la mémoire ouvre clairement à la possibilité d'un accès à la mémoire auto biographique dans la limite subjective de ce qui a affecté le sujet. Cette remémoration, une fois amorcée, sera spontanément riche en détails. On a donc un but qui est la verbalisation d'un vécu passé et une condition nécessaire de cette verbalisation est que ce vécu devienne réflexivement conscient.

Comment s'opère cette prise de conscience qui fait passer de la conscience en acte à la conscience réfléchie ? Dans le principe, cette conscientisation se confond avec le mouvement d'éveil des rétentions, donc avec la sollicitation d'une remémoration particulière fondée sur l'actualisation d'un pont sensoriel avec le vécu passé. Ce schéma théorique n'a d'intérêt que si nous sommes capable de l'opérationnaliser dans une pratique efficace.

3. Les outils d'aide à l'explicitation

Deux obstacles sont à dépasser du côté de celui consent à se prêter à une démarche réflexive : le fait que les rétentions endormies ne lui apparaissent pas immédiatement, et de manière très liée, la croyance limitante de l'incapacité se souvenir dans le détail d'un vécu passé.

Quand, dans les débuts d'un entretien d'explicitation, que ce soit dans un groupe ou en individuel, on invite le professionnel à laisser revenir un moment d'activité professionnelle, ce qui lui est demandé est une "visée à vide". C'est-à-dire qu'il sait bien qu'il a vécu ce qu'il a vécu, mais spontanément il ne lui revient que peu de choses ou même rien. Viser à vide, c'est chercher à atteindre cognitivement quelque chose qui ne se donne pas immédiatement comme disponible, mais dont on sait avec certitude qu'on l'a vécu, qu'il existe. L'entretien d'explicitation pour aider à la réussite de cette "visée à vide" et ainsi obtenir un "remplissement" mnémorique, propose à la personne de laisser revenir des impressions sensorielles de ce moment passé, des éléments de contexte, n'importe quoi qui n'a pas fait l'objet d'une mémorisation au moment où il était vécu. Dans cette proposition il y a deux aspects complémentaires importants : tout d'abord le caractère de l'acte suggéré comme accueil par la consigne de "laisser revenir", ce qui s'oppose à "aller chercher" ou à faire un effort pour se rappeler et de plus demande est à la fois peu exigeante et vise le vécu, pas les savoirs. Par exemple, si je vous pose la question de savoir combien il y a de fenêtres à l'endroit où vous habitez, sauf cas particulier, vous ne le savez pas par cœur. Et pour y répondre, spontanément vous allez vous transporter en pensée dans ce lieu, le parcourir dans l'image que vous vous en faites pour compter mentalement les ouvertures. Ma question a induit un acte de remémoration qui vous a conduit spontanément à quitter mentalement cette page pour aller en évocation d'un autre lieu ou d'autres pièces que celle où vous êtes installé. Ce mouvement d'évocation s'est déclenché en réponse à une demande qui ne peut être satisfaite qu'en se

rapportant en esprit à une autre réalité que celle actuelle. Il est possible de faire la même chose pour le temps et pas seulement le lieu. C'est le point d'entrée de toutes les techniques d'accompagnement en évocation vers une situation passée spécifiée.

Quand l'accès en mémoire d'évocation est amorcé, il est relativement simple de conduire l'entretien en restant en contact avec ce vécu passé. A partir de là, on rencontre d'autres difficultés, réclamant pour être surmontées différentes techniques. Sans passer en revue toutes les techniques de l'entretien d'explicitation, centrons-nous sur la formulation des questions et la fragmentation de l'information. La formulation des relances de l'intervieweur est une technique délicate. Par exemple, elles ne doivent pas induire la réponse tout en sollicitant des réponses précises. Elles ne doivent donc pas dans leur formulation nommer des réalités qui n'ont pas encore été exprimées par l'interviewé, ni utiliser de formulations traduisant dans le langage de l'intervieweur ce que dit l'interviewé. L'induction du contenu des réponses intervient en général avec les questions fermées qui pour être posées doivent précisément désigner le contenu. Ainsi, "avez-vous pensé à la consigne ?", est une question fermée à laquelle on ne répond que par oui ou par non, mais de plus elle fait exister "la consigne" pour l'interviewé. En quoi est-ce si problématique ? Tous les travaux sur le témoignage (Loftus 1979; Loftus and Ketcham 1991) et sur la mémoire visuelle montrent qu'il est très facile de fabriquer une fausse mémoire (c'est-à-dire la mémoire de faits dont on ne sait plus si on les a perçus ou non) en suggérant par la question une réalité que la personne n'a pas abordée cf. aussi (Shacter 1997; Shacter 2003). Mais ne pas induire, est une contrainte extraordinairement limitante pour relancer sur des points que le sujet n'a pas encore abordé sans pour autant en souffler le contenu. Techniquement, il est possible de contourner cette difficulté en utilisant des questions universelles. C'est-à-dire des questions ouvertes qui renvoient toujours et nécessairement à un aspect vécu de l'expérience. Par exemple, si vous demandez : "Et là, à quoi faisiez-vous attention ?" ou bien "Par quoi avez-vous commencé ?" etc. il y a toujours des éléments de réponses disponibles, sans qu'ils soient suggérés en tant que tel. Il est encore possible de désigner le contenu de l'expérience en le pointant sans le nommer, mais en le désignant de manière indirecte par le contenant. Ainsi, si je vous demande "Qu'est-ce qui se passe pour vous au moment où vous me lisez ? ", à la fois je désigne précisément le mo-

ment et le contenant que vise ma question, cependant je ne nomme pas en quoi consiste le contenu, ce qui fait que ma question induit une direction d'attention vers "ce qui se passe pour vous", mais pas le contenu de l'expérience (Vermersch 2003). De manière générale chaque question peut-être analysée dans ses effets selon trois points de vue : selon les directions d'attention qu'elles suggèrent à l'interviewé, selon sont les actes cognitifs qu'elles induisent chez lui (réflexion, jugement, rappel, remémoration, imagination), et selon les états internes qu'elles sollicitent de sa part (Vermersch 2004a). Par exemple, quand je vous ai demandé "qu'est ce qui se passe pour vous quand vous me lisez ? ", si vous avez consenti à faire l'expérience (changement d'état interne), votre attention s'est déplacée du texte vers vous-mêmes et votre expérience intérieure de vos pensées, de vos associations, etc., ce faisant vous êtes probablement passé d'un acte de lecture suscitant différentes pensées, réflexions, jugements à un acte de perception interne, basé sur le souvenir encore frais de ce que vous veniez de vivre.

Un des fils conducteurs de la formulation des questions est déterminé par le souci d'obtenir dans la verbalisation "le niveau de détail efficient", c'est-à-dire d'aller jusqu'au niveau de détail qui rende intelligible l'action décrite au regard du but poursuivi. Quand on cherche ainsi à fragmenter la description, on favorise l'explicitation à un nouveau sens. Dans un premier temps, j'ai indiqué que l'explicitation était le mouvement par lequel on conduisait le vécu encore pré réfléchi, et donc implicite, à la conscience réfléchie. Un second sens apparaît : devient plus explicite, une description dont on affine la granularité⁶. La démarche est relativement simple, puisqu'elle consiste à repérer les verbes d'action dans la verbalisation : "faire x", et à relancer sur "en quoi consiste le fait de faire x". Par exemple, si un professionnel dit "Je commence par classer les différents documents", il est possible de relancer immédiatement sur le verbe d'action "classer" : "Et quand vous commencez par classer les documents, que faites-vous ? " L'implicite est contenu dans la généralité du verbe "classer", et l'explicitation est engendrée par le fait de faire spécifier cette action. Chaque nouvelle réponse, permet de produire de nouvelles questions pertinentes en augmentant le degré de fragmentation. Supposons que le professionnel ait répondu : "Ben, d'abord je les range par priorité", ce qui permet de lui demander plus d'explicitation en relançant : "Et au moment où vous rangez par priorité, qu'est-ce que vous faites ? ou bien "A quoi reconnaissez-vous la priorité d'un document

?" Etc.

Si je résume l'essentiel de cet article, je suis passé d'un intérêt pour le développement d'un temps de travail de debriefing aux difficultés pour le mettre en œuvre concrètement. Ces difficultés sont intelligibles à partir d'une perspective sur les théories de la conscience. Le vécu, donc toute pratique, est largement pré réfléchi, en cela il est plus familier que connu. Pour le connaître afin de le modéliser et de le perfectionner il faut que celui qui l'a vécu, comme celui qui cherche à s'en informer le reconnaisse. Cela signifie pour celui qui l'a vécu qu'il fasse une opération de réfléchissement basé sur un acte de mémoire afin de l'amener à la conscience réfléchie de manière à pouvoir le verbaliser. L'enjeu pour celui qui cherche à s'en informer est d'obtenir une verbalisation suffisamment détaillée du vécu pour qu'elle lui devienne intelligible. Pour cela il doit disposer de techniques d'écoute et de questionnement qui lui permette d'apporter une aide à l'explicitation qui soit non inductive. Ces techniques d'aide existent, que ce soit spécifiquement par l'entretien d'explicitation que je développe ou d'autres, mais le point crucial est qu'elles doivent faire l'objet d'un apprentissage à travers une vraie formation expérientielle. Les questions qui viennent spontanément à un intervieweur non formé sont basées sur ses besoins d'informations, qui sont adéquat à son objet de recherche. Malheureusement, les formulations de questions qui viennent servir ces intentions sont naturellement contre productive et produisent des effets indésirables. Ainsi, s'il est légitime de vouloir savoir pourquoi un professionnel a fait telle ou telle opération (ou ne l'a pas accomplie), spontanément une question en forme de "pourquoi" ou "explique-moi" vient immédiatement. Or ce style de question oriente l'attention sur les raisons d'un acte et non sur sa description, et induisent un travail de raisonnement, de réflexion. Ces actes de raisonnements sont totalement incompatibles avec les actes de la mémoire d'évocation, ils court-circuitent toute possibilité d'obtenir les détails descriptifs qui vont produire une réponse au pourquoi.

L'entretien d'explicitation comporte un ensemble de techniques permettant l'aide à la prise de conscience, à la remémoration, à la description fine des vécus, à la formulation des questions et relances. Une de ses bases est de rechercher la verbalisation du vécu en privilégiant la dimension procédurale, c'est-à-dire l'action dans son déroulement effectif, tel que celui qui l'a accompli l'a vécu. Ainsi, d'une part on accède de manière "directe" à la description de l'action, mais aussi de

manière "oblique" à tous les satellites du procédural : les buts, les savoirs, les représentations, les jugements. Mais si l'on demande par exemple directement "Quel était ton but ?", on ne dispose que de la conception du but selon l'acteur, ce qui ne permet pas de savoir s'il a agi en poursuivant effectivement ce but. Si, en revanche, on dispose aussi de la verbalisation du procédural, alors cette description de l'action va nous donner l'information sur les buts "incarnés" qui ont été effectivement poursuivis par les actes mis en œuvre, ce qui est beaucoup plus pertinent pour la modélisation de l'activité. De plus, ce but "incarné" est précisément le plus souvent pré réfléchi et le découvrir est une information essentielle pour le chercheur mais de plus elle fait opérer une prise de conscience forte pour l'agent.

Bibliographie

- Cohen, G. (1989). *Memory in the real world*. USA, Lawrence Erlbaum.
- Gusdorf, G. (1951). *Mémoire et personne*(2). Paris, PUF.
- Husserl, E. (1964, 1905). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Paris, PUF.
- Jackson, J. (1992). *Mémoire et création poétique*. Paris, Mercure de France.
- Janet, P. (1925). "Les souvenirs irréels." *Archives de psychologie*(XIX): 100-110.
- Loftus, E. (1979). *Eyewitness testimony*. Cambridge Mass, Harvard University Press.
- Loftus, E. and K. Ketcham (1991). *Witness for the Defense the Accused, the Eyewitness, and the Expert who puts Memory on Trial*. New York, St. Martin's Press.
- Neisser, U. (1982). *Memory observed Remembering in natural contexts*. New York, Freeman and Company.
- Proust, M. (1987, 1929). *A la recherche du temps perdu*(trois vol). Paris, Bouquins Robert Laffont.
- Reder, L. M., Ed. (1996). *Implicit Memory and Metacognition*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Roediger, H., L, III and F. Craik, I, M, (eds) (1989). *Varieties of memory and consciousness*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Shacter, D. L., Ed. (1997). *Memory distortion: how minds, brains, and societies reconstruct the past*. Cambridge, Harvard University Press.
- Shacter, D. L. (2003). *Science de la mémoire*. Paris, Odile Jacob.
- Vermersch, P. (1994, 2003). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Vermersch, P. (2000). "Conscience directe et conscience réfléchie." *Intellectica* 2(31): 269-311.
- Vermersch, P. (2004a). "Exemples d'analyse attentionnelle des relances." *Explicititer*(55): 10-16.
- Vermersch, P. (2004b). "Modèle de la mémoire chez Husserl. 1/ Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au ressouvenir." *Explicititer* 53: 1-14.
- Vermersch, P. (2004c). "Modèle de la mémoire chez Husserl. 2/ La rétention." *Explicititer*(54): 22-28.
- Vermersch, P., N. Faingold, C. Martinez, C. Marty, M. Maurel, (2003). "Etude de l'effet des relances en situation d'entretien." *Explicititer*(49): 1-30.
- 4 Dans les activités réflexives en général, Piaget distingue entre la "réflexion" et le "réfléchissement". La première est le mouvement de la conscience qui prend pour objet des données déjà réflexivement conscientes (sens le plus courant de l'expression "je réfléchis sur"), le second désigne le mouvement qui conduit du vécu pré réfléchi (cet auteur parle plutôt de conscience en acte) à la conscience réfléchie de ce vécu.



Les mots pour le dire... mais le dire

« *juste* »

St Eble 2003

Claudine Martinez

Nous sommes à St Eble, dans le séminaire sur « les valences » (Cf. texte Expliciter n°51) fin août 2003, dans l'un des sous-groupes de travail.

Nous sommes Maryse, Mireille, Pierre-André et moi. Armelle nous rejoint le dernier jour. Nous avons choisi d'un plein accord une certaine dynamique de travail. Plutôt que d'aller chercher des événements ou moments du passé de l'un d'entre nous, nous avons décidé de saisir au vol tel ou tel événement qui va forcément se produire et devenir ainsi le support de notre travail. L'avantage est que, chacun est participant ou témoin, donc le support relèvera d'un vécu commun. La difficulté, mais le sel aussi, réside dans l'incertitude de ce qui va survenir... de suite... tout à l'heure ?...

Suite à ce séminaire, nous avons transcrit toutes les discussions et entretiens qui ont animé nos échanges pendant deux demi-journées. Cela nous a pris tout l'intervalle de temps jusqu'au séminaire 2004. La force et la richesse de ce protocole a survécu au séminaire suivant d'août 2004. Apparemment, les travaux relatifs aux deux séminaires se poursuivent parallèlement.

Après la phase de travail conceptuel mené en grand groupe sur le thème, nous passons en sous-groupe à une phase plus expérimentielle avec recueil de données en première personne.

Je présente ici un premier travail qui cherche à traduire ce qui s'est passé à propos de l'un des supports, venu de P.A. qui nous a tous passionné : quels mots pour dire le changement d'état intérieur de P.A. ?

Au début de nos discussions P.A. fait état, que lors des échanges en grand groupe sur le thème des valences, des mots et des expressions utilisées ne lui conviennent pas. Il en va ainsi de « changement d'état interne ». Il cherche autre chose depuis plus d'une journée, mais n'a trouvé jusque là aucune alternative, il étouffe, cela lui fait problème.

Ce problème de P.A. va entraîner le groupe dans une exploration des mots qui vont ou ne vont pas lui aller pour désigner ses états internes, car pour travailler sur les valences, il nous faut bien des mots pour nommer les choses donc ce travail nous apparaît comme incontournable. Nous ne savions pas que cela nous occuperait une bonne partie des deux demi-journées de notre travail de sous-groupe.

Des moments de discussion, d'approfondissement, d'entretiens alternent de façon très fonctionnelle. Nous

naviguons ainsi du mode conceptuel au mode expérimentiel avec recueil de données en position de parole incarnée, puis repassons au mode conceptuel sur ce que nous venons d'obtenir etc... Pierre-André est le sujet interviewé, Claudine et Maryse prennent l'initiative de moments d'entretien et Mireille préfère rester distancée dans la position d'observatrice.

Ainsi partant au marché aux mots pour P.A. se succèdent un premier échange, puis un entretien mené par Claudine, ensuite un nouvel échange-discussion sur l'entretien qui vient de se faire. Le lendemain ce thème est choisi pour un deuxième niveau de travail afin d'approcher les valences, qui ne nous sont pas encore apparues comme telles. Nous avons un entretien, bien sûr d'explicitation, puis à l'intérieur de celui-ci, des moments sont repris pour les lui faire revivre en évocation et obtenir des données d'un nouveau niveau ou d'une autre facette de son vécu. Ceci serait à approfondir, car ce n'est pas sans effet sur les données obtenues. J'en reste là pour ce qui concerne la façon que nous avons eu cette fois là, de travailler et je m'intéresse maintenant à ce qui a émergé. J'ai été étonnée de constater que ce qui apparaissait dans ces différents temps, s'organisait en niveau d'émergence. C'est-à-dire que le contenu se développe ou s'affine, mais qu'aussi d'autres choses apparaissent. J'ai voulu garder ces strates et m'en tenir aux mots, images, métaphores sans les séparer des effets affectifs et des explications auxquelles P.A. arrive avec les différents temps de recul que lui procurent les moments d'entretien et d'échanges. Voilà donc l'objet de ce premier article. Un deuxième devrait suivre sur le rapport de ces données (mots, images, métaphores) aux valences avec une certaine formalisation de celles-ci.

Un premier niveau d'émergence Les données

L'expression « changement d'état interne » ne convient pas à P.A. parce que d'une part interne s'oppose à externe, ce qui sous-tend un modèle binaire qui ne lui va pas du tout et d'autre part, interne comme externe sont bornés, clos, présentent une limite.

Il réagit vivement aux propositions de « transition » de « ligne de démarcation » qui lui sont faites.

Il a besoin que cela circule d'un côté et de l'autre, donc l'idée de « col, d'une ligne où l'on passe d'un côté et de l'autre » lui convient.

Ce qu'il y a entre « interne et externe » ne peut relever d'une ligne de démarcation, mais d'une zone, d'un no

man's land. Toutefois « zone » ne lui va pas vraiment, parce qu'il voit quelque chose d'épais.

« C'est plus une ambiance et cela n'est ni interne, ni externe. Une ambiance, ce n'est pas quelque chose de situable, c'est plus circulant... par rapport à interne et externe, c'est dans les deux, ça va de l'un à l'autre » (179) 1.

A un moment, comme P.A. dit souvent « ce n'est pas moi ! » la proposition « ce qui fait toi ! » lui est faite, mais elle ne lui va pas non plus car il a besoin de quelque chose de terrien, de géographique comme « un pays sur lequel il peut poser les pieds, il peut habiter ». Il écarte aussi les mots de « niche » et « d'abri » car ce ne sont pas des endroits qui sont « à tous vents », mais abrités.

Il n'a pas de mots. Celui qui est « le plus proche, un petit peu insistant, c'est le mot « zone », mais « il n'est quand même pas génial » (185).

Ce qui lui convient mieux serait « une prairie », un « espace plutôt printanier, plutôt verdoyant ». L'association avec un souvenir d'enfance se fait aussitôt : « une prairie où il y a une rivière qui coule en contrebas, par rapport à une montée qui va vers une route ». Lui est en contrebas près de la rivière (interne) et il peut voir des gens qui passent là-haut sur la route (externe). On ne peut y pénétrer n'importe comment, bien qu'il n'y ait pas de barrière, il y a seulement une dénivellation.

Cela lui convient mieux du fait qu'il n'y a pas de limite, mais le fait que cette prairie corresponde à un lieu réel d'enfance le gêne car c'est très personnel.

« L'univers interne » pourrait aller, mais ce n'est pas vraiment ça. P.A. signifie peu après que la métaphore « l'univers dans lequel j'habite » serait mieux (205). L'expression lui est habituelle, il l'utilise pour parler de la phénoménologie à ses étudiants : « on habite des univers, la façon dont tu habites un univers ».

Il préfère « univers » au mot « monde », du fait d'un titre de livre de Koyré : du monde clos à l'univers infini. Un univers ouvert et infini est indissociable pour lui de l'idée encyclopédique. On peut y circuler, il n'y a pas de frontière entre les différents savoirs, mais des porosités, des circulations (210).

Il revient alors sur ce qu'il a dit à propos de la prairie parce qu'il fait le rapport avec le sol. Un pays disait-il où il peut poser les pieds dessus. Mais là, où il marche, ne signifie pas pour lui s'enraciner. Il y voit donc une limite et ce n'est pas très clair avec le besoin que cela circule dans tous les sens, comme « quand on voit des courants, des nuages ». Mais les termes de ciel et d'horizon ne vont pas non plus, « l'un fait une clôture, l'autre est trop bas » (236).

Après ces évolutions P.A. revient lors d'une discussion, sur le modèle sous-jacent (le rejet du modèle binaire) et fait la jonction entre deux métaphores, celle du franchissement du col qui lui allait et celle de la ligne de démarcation qu'il rejetait. Maintenant, dans

les deux cas, il peut circuler sans se perdre. Il peut se balader d'un côté et de l'autre, il n'y a pas de frontière. Lui apparaît l'image symbolique du Caducée que l'on voit sur les enseignes de pharmacie : « une ligne où tu peux basculer, osciller, onduler d'un côté et de l'autre (244)... Ca l'enveloppe, mais ne le borde pas (251) et c'est stable dans la fluctuation ».

Commentaires

Une remarque sur les moments d'entretiens d'explicitation qui peuvent interroger. Il est sûr que P.A. y est vraiment en position de parole incarnée. Dans nos échanges, P.A. qui est le centre du travail ou émetteur d'informations (expression pas très élégante !...), P.A. a une activité interne aperceptive très importante. Les mots laissent vite place à des images et des métaphores imagées. Le visuel m'apparaît comme prédominant. D'où la nécessité d'aller chercher ses aperceptions, c'est-à-dire d'accéder à son activité aperceptive, légèrement en décalé dans le temps. Nous ne travaillons pas comme nous le faisons habituellement sur un moment de vécu choisi par l'interviewé dans son passé... Nous rebondissons souvent sur ce qui vient juste de se passer, là dans nos échanges.

Des mots, des images, des métaphores émergent de proche en proche en fonction du degré de satisfaction ou d'insatisfaction qu'ils ressentent. En arrière plan, se profile un modèle de pensée non binaire, il faut que cela soit ouvert et circule dans tous les sens. S'y accroche du vécu, des expériences personnelles : souvenir d'enfance, expérience professionnelle avec ses étudiants. Son ressenti intuitif est très actif. On sent bien les valences qui sont sous-jacentes.

Il est important de souligner que les données telles qu'elles sont proposées sont sorties de leur contexte d'entretien ou de discussion donc du déroulement temporel dans lequel elles ont émergé, pour être regroupées à l'intérieur de ce niveau.

Pour chaque mot ou image nous obtenons :

/ des informations décrivant le contenu par exemple « prairie, espace plutôt printanier et verdoyant »

/ des informations sur les effets affectivo-cognitifs sur P.A. : ce qu'il n'accepte pas du tout comme « ligne de démarcation », ce qui lui convient comme « intériorité », ce qui le gêne... Ces jugements restent très globaux, traduisent un ressenti très intuitif.

/ Des explications ou raisons de ces jugements d'évaluation. Exemple : « parce que ce n'est pas un endroit à tous vents, mais abrité », etc...

Les explications ou rationalisations sont évidemment plus conséquentes dans les phases de discussion du collectif.

En travaillant sur mon brouillon j'avais tenté de faire un tableau récapitulatif, avec au départ deux colonnes (modèle binaire), l'une avec ce qui ne lui convient pas, l'autre avec ce qui lui convient. Je me suis aperçue que je fonctionnais de façon trop simpliste. En fait, il ne dit jamais que cela lui convient vraiment, mais toujours que cela lui « convient mieux ». Et donc dans ce qu'il avance comme plus positif, il exprime aussi que quelque chose le gêne, ne va pas vraiment :

¹ Ces nombres entre parenthèse renvoient aux n° de relances ou de répliques du protocole initial.

* Le mot zone convient mieux, mais n'est pas génial
 * La prairie constitue une ouverture mais l'endroit est trop réel...

* Un pays où l'on peut poser les pieds. Le sol pose problème car il met une limite, on ne peut pas circuler dans tous les sens comme les nuages, les courants...

Ce que P.A. formule comme « oui-mais » ou « mieux-mais pas vraiment ça ! » m'apparaît constituer² le moteur du mouvement qui le pousse à chercher plus loin et qui l'a conduit du point de départ « changement d'état interne » au point d'arrivée « l'univers dans lequel j'habite ». Ce qui m'a surpris, c'est de retrouver là, son modèle de penser : « le Mascaret. Quand il y a un mouvement dans un sens, il y en a aussi un, en sens inverse, comme un fleuve qui va vers la mer et le reflux de la mer qui crée le mouvement contraire ». Ça va dans un sens positif mais en même temps, il y a quelque chose qui va dans le sens opposé ou négatif !....

J'ai donc annulé mon tableau à deux colonnes opposées. De toute façon, il ne pouvait avoir place dans ce travail !... Un terme négatif fait venir un autre plus positif mais celui-ci contient quelque chose de négatif, bien que le tout soit mieux que le point de départ.

Un deuxième niveau d'émergence

Pour poursuivre le travail d'investigation de notre groupe vers les valences, nous proposons à P.A. un nouvel entretien pour approfondir, compléter les données apparues au premier niveau (dans l'entretien et les discussions de la veille). Il est nécessaire de repartir des mots et des images de la veille pour essayer d'explorer d'autres facettes de son vécu, en particulier les états internes correspondants (où comme dirait P.A. « le pays, l'univers où il habite »). Cela fonctionne un peu comme une spirale au niveau du contenu (noème) auquel s'ajoute plus d'informations sur son activité interne.

À ce deuxième niveau, nous proposons délibérément à P.A. un entretien sur l'entretien de la veille et au cours de ce deuxième entretien (sur le V2 de P.A.), l'interviewer procède à de mini-entretiens sur l'activité interne de P.A. qui se déroule pendant certains moments de ce V3. À la fois P.A. est mis en évocation de moments de la veille pour compléter les données de ce vécu là, mais il est mis aussi en évocation du moment qui vient juste de survenir et où l'interviewer, veut faire expliciter ce qui vient d'être vécu par P.A. bien sûr sous les regards attentifs des autres participants du sous-groupe.

Les valences relèvent à la fois de la sphère affective et de la sphère cognitive. Elles donnent lieu à des manifestations non-verbales, mais si la recherche des mots et images constitue le thème, centrent l'attention de P.A. il faut donc des relances particulières pour lui permettre d'explicitier ce qui est présent mais plus en marge (à discuter) qui se traduit certes, par du non-

verbal, mais qui nécessite d'être explicitée en première personne. L'interviewer essaie donc d'orienter l'attention de P.A. sur d'autres aspects de son vécu, de lui faire quitter la centration sur les seuls contenus. Quelques données ont émergé au premier niveau sur la dimension affective, mais pas de façon suffisante pour ce que nous souhaitons.

Au niveau du contenu

Le contenu s'enrichit un peu, s'affine et surtout apparaît plus nettement comment il passe d'un élément à un autre. Nous trouvons dans l'ordre chronologique :

/ Le mot zone apparaît pour dépasser celui de « ligne » entre état interne et externe, se dissocie du mot-image pneu qui lui, est « épais, opaque, gris, moche ». La zone est plus claire (niveau 1), là elle devient plutôt gris-blanc et plus creuse comme une pirogue. C'est une image repoussoir, venue de façon défensive. Elle a quelque chose de pénible.

/ Il est « intellectuellement content d'avoir trouvé un terme, cet intermédiaire pour dire ce qu'il veut... ». « ...Ce contentement est comme un creux où se loge « zone transitionnelle », pas à l'intérieur, juste un peu au-dessus ». Il voit cela avant que Winnicott, le nom de l'auteur qu'il aime bien, ne lui vienne. Ce creux est comme un hamac, quelque chose de reposant.

Avec l'image plus satisfaisante de la prairie, il parle là aussi, d'une zone un peu en creux.

/ C'est alors que lui viennent deux images aperceptives. D'abord une auditive, il s'entend parler avec ses étudiants avec une voix assez paisible. Utiliser l'expression « zone transitionnelle » est pour lui reposant. Puis c'est l'image visuelle, il voit l'image du pays de son enfance : la rivière qui coule en bordure de cette zone, du côté le plus bas. Il voit aussi et surtout la montée et « en poussant, il voit à l'horizon de façon un peu estompé, le village ».

/ Et là « quelque chose de fugitif émerge », présent déjà hier, mais qui se développe à ce moment. Ce bout de rivière est le lieu où son père lui a appris à nager. Il fait successivement état de deux sensations contradictoires. Une sensation plutôt désagréable, la rivière un peu froide, pas du tout aménagée pour la baignade, l'autre plus agréable, la rivière familière avec le fait qu'il sait que c'est le lieu où son père lui a appris à nager.

/ À ces sensations contradictoires liées à cet endroit et qui appartiennent à son vécu de référence, s'ajoute présentement un bien-être (« j'étais bien »), du fait que cet endroit a les propriétés qu'il faut pour le sortir de la situation-problème (ne pas avoir de mots pour nommer ce qu'il veut). Ces propriétés lui permettent de distinguer « ce qui est ici et ce qui est là-bas ». (Je souligne que cette satisfaction appartient à la dimension temporelle de ce V3). Ça lui convient, ça le protège contre une intrusion éventuelle. C'est un endroit fonctionnel.

Il sait de suite que cet endroit lui convient. Son critère, c'est la montée qui va à la route, qui passe plus haut avec les gens qui y sont, ce n'est ni une frontière, ni un pneu, mais quelque chose qui permet « de distinguer ce qui passe ici et ce qui passe là-bas ».

² Cette analyse est faite en 3^{ème} personne. C'est le chercheur qui fait cette hypothèse à partir de ce qu'il observe des données recueillies en première personne.

Mais ce pays, ce paysage n'est pas complètement positif. Pour l'instant P.A. formule le fait qu'il est trop rural, trop rétro. Nous retrouvons ce « oui-mais... ». Aurons-nous d'autres avancées ?

Commentaires

A ce deuxième niveau, P.A. décolle un peu des contenus (des mots, images et métaphores) pour décrire davantage son ressenti. Il sort des jugements de valeurs plutôt globaux : de « ça me va ou ça ne me va pas... ça me gêne... », pour donner plus d'informations « une image repoussoir venue de façon défensive... quelque chose de pénible... intellectuellement content... reposant...assez paisible... », la description des sensations contradictoires de la rivière : désagréable (froide, pas aménagée) plus agréable (familière, il sait que c'est là que...).

Les justifications ou explications (domaine conceptuel) de ses ressentis affectifs deviennent plus précises. Exemple : quand il sait que ça lui va (prairie), il peut dire pourquoi (l'élucidation du critère de « la montée »)

Au niveau du contenu, P.A. marque plus la différence entre l'image négative du pneu avec une série d'adjectifs (épais, opaque, gris, moche) et celle plus satisfaisante de la zone qui survient ensuite avec une couleur plus plaisante (plus claire, gris-blanc). Nous apprenons de façon fine comment le mot zone lui vient, « ce creux... reposant ». Il y a d'abord le sentiment de contentement (de sortir du problème initial). Il devient une image (un creux) que l'on retrouve ensuite dans plusieurs métaphores : pirogue, hamac. Puis il entend le son de sa voix. Ces deux images aperceptives ont le même effet pour lui : « reposant ».

Un troisième niveau d'émergence

A ce troisième niveau, l'activité de réflexion de P.A. devient vraiment plus conséquente. Il faut dire qu'elle s'inscrit après le deuxième entretien (V3) dans le cadre du travail de conceptualisation de notre petit collectif, juste avant d'en arriver à la phase de synthèse (Cf. l'article suivant). Nous assistons à l'émergence de l'explicitation du sens.

Du contenu (noème) vers ses actes (noèses)

Nous apprenons un certain nombre de faits quant à l'activité interne de P.A. très adhérente³ dans un premier temps au contenu :

« Du pneu, bande grise, épaisse, moche », il doit s'en éloigner. En se reculant, il est quelque part plus loin vers la gauche et l'image de ce petit endroit apparaît alors. Il voit l'herbe et se dit « zone ». Alors quelque chose se rapproche, comme une silhouette de mots, la silhouette du mot « zone », qui ne se pose pas vraiment sur l'herbe, mais s'en rapproche.

Nous voyons là comment le contenu qui se précise, s'affine, est lié à son activité intérieure propre. Il a besoin de s'éloigner de ce qui ne lui convient pas pour

accéder à quelque chose de plus positif⁴. Il est dans un registre plus kinesthésique de mouvement. Soit c'est lui qui bouge, soit ce sont les éléments de l'image qui lui apparaît. Il y a donc d'abord un mouvement personnel intérieur (aperceptif), puis alternent une image aperceptive visuelle -il voit- et une image aperceptive auditive ou kinesthésique (?) -il dit- ensuite le visuel s'associe au mouvement des éléments de son image visuelle -il voit bouger-.

Vers l'identité, les valeurs

L'interviewer cherche en fin d'entretien (V3) à orienter l'attention de P.A. sur la dimension égoïque de ce qui est en train de se faire.

« **Qui est-il dans ce moment là ? Qui l'habite et qui fait qu'il sait ?** » (586)

Explicitation de P.A. : « Celui qui habite là est quelqu'un qui a deux côtés. Il ne bouge pas trop, il n'est pas non plus immobile, statique. Il a un côté, le devant, qui est l'adulte, celui d'aujourd'hui et même l'adulte d'hier qui a à résoudre, à se tirer de cette affaire interne/externe, qui est assez content d'avoir trouvé une solution. Et en même temps un peu par derrière, il y a une silhouette plus petite. Elle est derrière comme la silhouette de l'adulte, mais en réduction, vue de dos, dos à la rivière. Je me vois comme avec deux dimensions différentes ».

Commentaires de P.A. : « Je ne suis pas dans ce personnage, je me vois par derrière, un peu de dos, une sorte de contour tourné vers la route et puis plus près de moi, une silhouette dont le contour est plus petit, mais exactement homologue à la silhouette plus grande. Ce n'est pas la silhouette d'un enfant, mais de quelqu'un de plus petit vu de dos. C'est donc quelqu'un qui a comme deux dimensions, mais ce n'est pas difforme, pas dysharmonieux, comme deux perspectives un peu prises à des distances différentes, qui regardent... »

Puis, P.A. poursuit son activité conceptuelle :

/ Il compare ce qui était présent, mais non formulé au niveau 1 : « une forme avec une certaine épaisseur et une intuition négative » et le fait que cela ne lui convenait pas complètement (trop réductrice, trop limitée) avec ce qui lui apparaît au niveau 3 : « la distinction des deux silhouettes qui est compatible avec cette forme initiale ».

/ Puis émerge plus de sens. Ces images (niv.1 et niv. 3) n'expriment pas ce qu'il cherche à vivre, « à la fois c'est un univers habitable, trop lié à l'enfance et en même temps un canton précis, un pays archaïque, donc trop limité ».

/ La position des personnages est « trop en arrière, trop de côté » par rapport à ce qu'il aime. Il faudrait que cela soit « plus centré pour que cela puisse aller tous azimuts, sans distorsions, sans contorsions particulières ».

³ Dans le sens de Piaget quand il parle « des prises de connaissance sur l'objet ». La prise de conscience, PUF 1974.

⁴ Nous pouvons faire cette affirmation car un autre entretien au tout début du travail de notre petit groupe a fait émerger cette sous-modalité critique de P.A.

/ P.A. résume que « la prairie lui convenait parce qu'elle le détachait de la zone épaisse du pneu, mais aujourd'hui cette forme l'embête un peu (le oui-mais). Les deux silhouettes qui sont venues après la forme, sont discordantes, pas complètement unifiées. Elles déshumanisent ».

Les mots et les images-métaphores de P.A. se sont progressivement affinés et ont toujours été associés à l'évaluation des effets ressentis. En fait l'explicitation des éléments du contenu est allée vers des rationalisations, une compréhension de ces effets d'abord intuitifs et formulés en termes de jugements de valeur.

Ensuite, le fait de lui faire expliciter la dimension égoïque est venu si l'on peut dire compléter le tableau (la prairie avec la rivière et la montée vers la route où...) et là, avec ces aspects identitaires, P.A. en arrive au niveau de ses valeurs.

Je veux terminer en reprenant son modèle du Mascaret. Il avait expliciter ce modèle lors de l'une des premières discussions dans le grand groupe au tout début du séminaire, pour discuter le modèle binaire (bien/mal... oui/non) avancé par d'autres et qui ne lui convient pas du tout. Son fonctionnement, qui est exposé dans ce travail, est vraiment celui de son modèle et en ce sens contient du mouvement, mouvement pour que les choses bougent, avancent. Chaque proposition qui vient pour remplacer une précédente qui ne lui convient pas du tout ou pas tout à fait, le fait avancer d'un pas, mais elle n'est jamais satisfaisante complètement. Elle contient toujours quelque chose qui le gêne ou ne va pas tout à fait. Si on s'intéresse à cet aspect qui ne lui va pas, émerge alors quelque chose de nouveau et le cycle recommence. Je trouve que sa cohérence est une validation de son modèle qu'il avait avancé de façon signitive.

Je ne peux terminer ce premier article sans dire le travail collectif de notre petit groupe de co-chercheurs qui est derrière. Cela a débuté en Août 2003. En attendant la suite, je souhaite qu'il alimente une bonne discussion du prochain Grex.

Je dois aussi préciser que l'interviewé n'a pas le temps de relire cet article avant sa parution dans *Expliciter* n°59. J'espère ne pas avoir été au-delà de ses pensées et ne pas l'avoir trahi.



SOMMAIRE

n° 59 mars 2005

1- 10 Les entretiens post-visite dans le parcours de formation des professeurs stagiaires en EPS Sylvie Bonnelle.

11-17 Comptes rendu de stage. Sylvie Bonnelle.
17- 18 Un entretien avec Antoine. Catherine Hatier.

19-22 Note d'interprétation du séminaire "Regards croisés sur l'activité : questions méthodologiques." (Paris XII, 1/12/04) Jean-Louis Gouju.
23-25 Quand évoquer et décire son vécu n'est pas l'imaginer. Jacques Gaillard

26-31 Aide à l'explicitation et retour réflexif. Pierre Vermersch

32-36. Les mots pour le dire ... mais le dire "juste". Saint Eble 2003. Claudine Martinez.

* * *

Programme du séminaire

Lundi 4 avril 2005

de 10h à 17 h 30

Institut Reille

34 avenue Reille

75014 Paris tel :01 43 13 12 12

1- Discussion des articles publiés.

2- Présentation d'un projet de recherche : La participation des composantes métacognitives dans la production d'écrits chez des étudiants en premiers cycles.

Dyanne Escorcia.

3- Rapport de forces et relation de force en situation d'entretien. P. Vermersch

4 Programme de juin 2005

Agenda des séminaires

2004-2005

Lundi 4 avril 2005

Lundi 6 juin 2005

Université d'été à Saint Eble

Du mercredi 24 août 15 h au 27 16 h

Lundi 3 octobre 2005

Lundi 28 novembre 2005

Journée pédagogie des stages entretien d'explicitation Mardi 29 novembre

Lundi 30 janvier 2006

Lundi 27 mars 2006

Lundi 12 juin 2006