

GREX

INFO
JANVIER
n° 8/1995

GRUPE DE RECHERCHE SUR L'EXPLICITATION ET LA PRISE DE CONSCIENCE
24 RUE DES FOSSES SAINT BERNARD 75005 PARIS TEL 16.1.46.34.68.29

Du faire au dire : écrire sa pratique.

Claudine Martinez

**Centre d'optimisation de la performance motrice
UFR STAPS Université de Montpellier I**

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE.

Un secteur de la formation des élèves professeurs en STAPS (faculté des sports) vise la théorie et la pratique des activités physiques et sportives. (APS).

Si l'enseignement de la pratique semble évidente, celui de la théorie pose plus de problèmes. Le système actuel repose essentiellement sur l'enseignement de pratiques d'un côté et des enseignements théoriques de l'autre. Ces enseignements sont surtout dispensés de façon magistrale en grand ou en plus petit groupe. Il existe bien quelques enseignements qui cherchent à faire formaliser les pratiques aux étudiants, mais ceux-ci restent très marginaux.

Voici maintenant un certain nombre d'années (1982), Malglaive et Weber distinguaient la voie symbolique et la voie matérielle de la construction des savoirs (théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie, Revue Française de Pédagogie). La voie symbolique reste pour l'instant la voie royale de la construction des connaissances de nos étudiants, en conséquence le très redouté problème "théorie-pratique" perdure... S'il est évident pour beaucoup, que les étudiants en STAPS doivent avoir un minimum de vécu dans les pratiques, il est beaucoup moins évident de savoir dans quel but et pour quoi faire.

SOMMAIRE

pages 1-4 : Du faire au dire : écrire sa pratique. C. Martinez

Programme du séminaire.

pages 4-8 : L'évocation, un objet d'étude ? P. Vermersch

page 8 : Dates et autres informations.

Programme du séminaire de recherche

LUNDI

16 JANVIER 1995

*de 10 h à 17 h 30,
à l'Institut Reille*

*34 avenue Reille, Paris 75014
gare RER Cité Universitaire*

- 1) Discussion et réaction à l'article de Claudine Martinez sur l'écriture de la pratique (page 1-4).**
- 2) Roselyne Bellier : Présentation d'un protocole sur un bilan scolaire d'une petite fille de six ans et demi.**
- 3) Maryse Maurel : La fragmentation des actions mentales. Présentation d'exemples d'entretiens.**
- 4) Pierre Vermersch. L'évocation, un objet d'étude ? Exposé et discussion à partir de l'article ci joint.**
- 5) Programme du mois de Mars**

Un constat revient sans cesse : malgré ces pratiques physiques et les enseignements théoriques qui les accompagnent, les étudiants restent toujours aussi nuls, incompétents quand il s'agit de leur faire enseigner ces mêmes APS à des élèves !

Avec l'explicitation, je pense que nous pouvons aller plus loin dans la construction des savoirs par la voie matérielle. Pour ce qui me concerne, c'est une voie que j'explore depuis plusieurs années, convaincue que là se situe notre spécificité en STAPS.

OBJET.

"Faire" et opérer un "retour réflexif" sur ce "faire", constituent les deux temps de l'alternance conçue comme processus de formation (P. Perrenoud 1994).

En conséquence, permettre aux étudiants de mettre en mots leur pratique est pour moi un objectif permanent. Cela prend des formes diverses. Soit je pratique l'explicitation à certains moments de mes enseignements, en direct ou sous forme d'entretien après le temps de pratique. Soit je leur fais écrire des moments de leur pratique et je leur renvoie des feed-backs (écrits ou oraux)... je voudrais donner ici un petit aperçu de mes tentatives dans cet axe. Dans l'état actuel des choses, ce que j'obtiens au niveau de l'écrit corrobore ce que nous disons au GREX au niveau des verbalisations orales. Cela me permet d'en tirer quelques repères.

CONTEXTE.

Que les étudiants soient en première année de Deug, en Licence ou en Maîtrise (4e année universitaire), ils sont toujours débutants dans ce type d'approche, c'est-à-dire que leur écriture spontanée présente toujours les mêmes caractéristiques. Leur rapport aux savoirs théoriques fut pour, presque tous, un rapport de type déductif, dispensés de façon magistrale. Il a donc toujours été médié par une autre personne, dans un rapport dissymétrique de celui qui sait à celui qui ne sait pas encore.

Dans le cas présent, il s'agit de leur faire vivre un autre type de rapport au savoir. Accéder aux connaissances agissantes dans leurs pratiques, dans leur "faire".

Mais, l'écriture de leur pratique ne se fait pas aussi facilement que l'écriture d'une réflexion, d'un devoir, etc.

QUELQUES EXEMPLES.

Les exemples proposés proviennent :

- de retour sur la pratique physique de natation : comment ils ont vécu telle séance ou tel moment de la séance ou plus particulièrement tel exercice ? Ils choisissent de parler de ce qui leur paraît le plus intéressant pour eux.

- de comptes-rendus d'observations faites soit sur des étudiants en train de nager, soit des étudiants en train d'enseigner à de jeunes enfants.

La lecture et le traitement que je fais des exemples sont filtrés par les catégories descriptives propres à l'entretien d'explicitation.

Je présente dans un premier temps ce que produit l'écriture spontanée (1- Une première écriture), puis, dans un second temps, des exemples de feed backs de régulation à la fois sur la copie et à l'oral (2- Des feed backs) et ce que l'on obtient après cette régulation lors de leur production suivante (3- et après... une deuxième écriture).

Il ne s'agit pas là d'une véritable explicitation dans le sens de permettre au sujet d'accéder à des données pré-réfléchies dans une communication directe, mais simplement de montrer ce que l'on peut provoquer dans le cadre où la personne revient seule sur sa pratique, avec un temps d'écriture, de mise en mots par écrit.

1. Une première écriture.

En Licence :

"En dos, j'ai remarqué que sa position dans l'eau était correcte..."

En crawl, ses mouvements de bras me paraissent satisfaisants..."

Il cherche bien ses appuis. J'ai remarqué une fréquence importante des mouvements de bras..."

Au niveau des jambes, j'ai trouvé ses mouvements très irréguliers..."

Le corps n'est pas parallèle à la surface de l'eau, ce qui entraîne une mauvaise utilisation des forces et donc des contres-forces "

En Deug 1 :

À propos de l'observation d'un exercice réalisé par des élèves :

"Tous les enfants ont du mal, soit la coordination des bras n'est pas bonne, soit ils partent dans tous les sens..."

Les enfants y arrivent, mais un enfant a un battement irrégulier..."

Les enfants y arrivent sans trop de difficultés...

les enfants n'ont pas de problèmes...

Loïc réalise parfaitement, même pendant le 1/2 tour, il arrive à trouver des appuis, et une façon de se placer pour ne pas couler Magali...

Cette tâche ne leur pose aucun problème, et ils maintiennent leur corps en équilibre à la surface de l'eau...

Ils réussissent parfois à rétablir leur équilibre détruit...

Claire faisait une sorte de blocage, elle semblait n'avoir aucun point de repères...

Certains sont à l'aise, d'autres ont des difficultés à maintenir le bassin à la surface...ils ne soufflent pas correctement...

Stéphane a donné beaucoup de consignes qui sont toutes, bien passées...

Aucune panique, les enfants ont bien compris..."

J'ai souligné en caractères gras, les termes très généraux qui leur permettent de dire très vite les choses, sans réellement les dire. Spontanément, ils utilisent un langage implicite, des formulations très générales associées à des jugements de valeurs :

D'autres exemples montrent qu'au constat se trouve accolée une explication. Mais celle-ci ne provient pas d'une analyse des faits observés, d'une mise en relation de plusieurs données à partir de laquelle ils feraient une inférence. Ils projettent directement les connaissances ou les représentations dont ils disposent.

"Marie a un battement de jambes qui part du genou au lieu de partir de la hanche, ce qui provoque une mauvaise propulsion vers l'avant.

Tous les segments ne sont pas dans l'alignement du corps ce qui entraîne des mouvements perpendiculaires à la surface de l'eau...

...de plus, il sort les genoux de l'eau, ce qui le freine...

Je qualifie ce genre de fonctionnement d'explication toute faite, les étudiants esquivent la démonstration de ce qu'ils avancent.

2. Des feed backs.

J'opère deux types de feed-back, l'un sur chaque copie, l'autre oral à tout le groupe de travail.

– Voici quelques exemples de questionnement sur les copies :

"et quand ses mouvements de bras sont satisfaisants, peux-tu dire comment ils sont ?

Et quand les enfants ont du mal, tu veux dire quoi, quand tu dis qu'ils ont du mal ?

Tous les enfants y arrivent, et quand ils y arrivent, peux-tu décrire ce qu'ils font... comment ils s'y prennent ?

Quand tu dis que Loïc trouve une façon de se placer pour ne pas couler Magali, peux-tu dire précisément sa façon de se placer ?

Les enfants y arrivent sans trop de difficultés, serais-tu d'accord pour revenir sur ce "sans trop" ?

Donc, je cherche à reprendre leur formulation et les incite à en dire plus, à expliciter.

– oralement, je leur renvoie les caractéristiques de leur discours (généralités, nominalisations, négations...) et pointe les limites ainsi produites. Ensuite, je les oriente en leur fournissant des pistes pour transformer ce discours. Par exemple, à partir d'une négation, peuvent-ils écrire le comportement en termes affirmatifs, ou encore, quand ils écrivent une généralité, qu'ils prennent le temps d'expliquer précisément ce qu'ils veulent dire etc.

3. Et après ... une deuxième écriture.

Renvoyer aux étudiants ces données sur leur façon de dire leur pratique leur permet de se situer et de se mettre en projet.

En leur fournissant ces données comme critères, en les questionnant de la sorte, on obtient très vite un discours plus précis, sur lequel on peut à nouveau les relancer, les orienter et ainsi les faire progresser dans l'écriture de leur pratique.

Voici quelques exemples, prélevés dans des copies où les étudiants se livraient au même exercice après les deux types de feed-backs décrits précédemment.

"Guillaume et Yann se jettent juste en arrière sans même mettre la tête sous l'eau : ils sont, au départ, accroupis et quand ils se laissent tomber vers l'arrière, ils se dégroupent en écartant les bras, comme s'ils voulaient amortir la chute.

Lucas réussit toujours aussi bien car il reste bien groupé, en boule, et donne une bonne impulsion à son départ en poussant sur ses jambes..."

Autre exemple avec des licences dans les mêmes conditions : (une première écriture avec un feed-back oral).

"Le défaut majeur se situe au moment de la respiration. Dès que

le nageur tourne la tête pour respirer, tout le corps tourne avec la tête...

...il ne fait pas la différence entre le moment où il tire et le moment où il pousse dans l'eau. Ces mouvements ont donc pour effet plus de déformer son corps que de le faire avancer. On remarque en effet, une certaine ondulation latérale du bassin..."

Les jugements de valeur ("bien, irrégulier, parfaitement, à l'aise etc.) sont ici, remplacés par des descriptions plus précises des comportements. De même pour les généralités.

Par contre on peut noter dans d'autres documents que des mots écrans comme équilibre, coordination, synchronisation, appui etc. gardent un rôle important. Il en est de même des observations en termes négatifs : il n'a pas... " le corps n'est pas à l'horizontale... il n'est pas trop assis... la propulsion des jambes n'est pas complète..."

Je n'irai pas plus loin pour cette fois. Il s'agit d'une réflexion qui débute et qui nécessite discussion et suite. Mon propos vise seulement à montrer l'utilisation de techniques de l'explicitation et les effets produits sur des travaux de verbalisations différents de ce que nous avons abordé jusqu'à présent dans le GREX.

EN RESUME :

- Je me suis servie des données du méta-modèle et des satellites de l'action pour décoder leurs écrits, comme dans un entretien.

- Pour les relances écrites, j'utilise beaucoup le langage éricksonien, les formules qui permettent une continuité : "et quand... peut-être..."

Voilà une piste de travail qui me semble avoir des enjeux importants dans le secteur des STAPS, d'autant plus que le contexte actuel pousserait à réduire les études à des cours théoriques magistraux, des T.D. sur le mode déductif d'une part et des pratiques physiques d'autres part, pas forcément par des universitaires.

Lors de la réunion de Saint Eble de août 1994, nous avons fait le projet d'échanger des supports d'exercices pour l'animation des stoges EdE et des sensibilisations. C'est à dire : consignes, contenu de l'exercice, points sensibles de la réalisation et de l'exploitation du feedback. Pour le moment rien de concret ne s'est réalisé. Affaire à suivre ?

L'évocation : un objet d'étude ?

Pierre Vermersch CNRS, LCPE,

Une des conditions essentielles de l'explicitation est l'évocation.

Jusqu'à présent nous l'abordions comme un outil, comme une unité globale, dont il fallait s'assurer qu'elle était présente, qu'il fallait le cas échéant solliciter. La Garanderie, qui est probablement l'auteur français contemporain qui a le premier repris ce terme déjà présent dans la psychologie de la fin du XIX^{ème} siècle, en fait un grand usage, mais n'en détaille pas le fonctionnement. Dans les formations en PNL certains insistent beaucoup pour que l'information ne soit pas simplement des paroles en l'air, mais le concept d'évocation présent en acte n'est thématiquement nul part.

De façon générale l'évocation renvoie à un processus mental qui s'accompagne de représentation imagée (visuelle, auditive etc) et qui s'oppose à un processus qui lui se déroulerait sans représentation imagée. Le concept d'évocation et d'évoqué (le contenu de l'évocation, ce dernier terme a été initié par La Garanderie) ne précise rien sur le type de contenu évoqué. Ce peut être un concept abstrait, une figure imaginaire, un moment de ma vie, la construction d'une image en adéquation à une consigne verbale. Dans l'entretien d'explicitation, j'ai rajouté le concept de position de parole pour définir la relation entre un évoqué et sa mise en mots. En distinguant deux pôles entre position de parole abstraite et incarnée.

Jusqu'à présent ces notions d'évocation, de position de parole étaient prises comme outils, thématiquement de manière non critique à partir d'une formalisation de la pratique de l'entretien d'explicitation. Maintenant je propose de les prendre comme objets d'étude. Nous suivons ainsi, d'une manière prévue par les lois de la prise de conscience de J. Piaget, les étapes qui font passer successivement de l'utilisation en acte de l'évocation, à sa thématisation, et maintenant à sa remise en question comme objet d'étude. Dans cet article, je poursuis deux buts : situer différentes méthodologies de recherche et pour la dernière proposer un canevas des catégories descriptives utilisables pour décrire l'acte d'évocation.

Comment étudier "l'évocation" ?

Une première méthode, empruntée à la démarche de la psychologie comparative, est d'analyser les dysfonctionnements de l'évocation, les situations où elle est difficile à mettre en oeuvre. de l'analyse des cas difficiles surgit automatiquement des repères qui vont éclairer le fonctionnement sinon normal, du moins réussi. La méthodologie consiste alors à réunir des études de cas.

C'est ce que j'ai proposé cet été en initiant le projet de constituer une "clinique de l'évocation". L'idée est de profiter d'occasions de stages, d'interviews, pour repérer des personnes ayant des difficultés à accéder à l'évocation d'une situation passée spécifiée et pour leur proposer de conduire un entretien approfondi sur la manière dont ils s'y prennent quand elles essaient d'accéder à l'évocation. Tout ceci dans le respect de l'éthique de recherche garantissant, si nécessaire, l'anonymat des données enregistrées et donc la mise en place de conditions d'interview respectueux de la personne.

L'objectif est de recueillir, sur quelques années, et grâce à l'ensemble du groupe GREX, suffisamment d'étude de cas pour élaborer des classifications descriptives, pour formuler des hypothèses sur les causes de difficultés et produire des projets d'investigations plus élaborés. Cette démarche est en cours et une réunion sera programmée au mois d'avril pour regrouper tous ceux qui auront pu collecter des matériaux et qui souhaitent approfondir ce point.

Une seconde méthode est de viser l'évocation de contenus qui paraissent présenter des obstacles particuliers ou mettre en valeur des propriétés particulières de l'évocation du vécu.

Par exemple j'ai choisi de travailler sur la mémorisation des partitions chez les pianistes parce que cette situation mettait en valeur la variété des signifiants internes et la nécessité de coordonner différents types d'évocation (Vermersch 1993, *Pensée privée et représentation pour l'action*, p. 209-232, in Rabardel P., Weill A., Dubois D., (eds) *Représentation pour l'action*. Octarès, Toulouse). Par exemple, je travaille sur l'activité de compositeur de parfum, parce qu'elle s'accomplit entièrement sur la base d'évocation (c'est une activité professionnelle totalement mentale, en tout cas dans la conception d'E. Roudnitska). Cette évocation peut porter sur la connaissance conceptuelle des propriétés chimiques, sur les résultats déjà obtenus, mais elle doit s'appuyer d'une manière ou une autre sur l'évocation sensorielle des odeurs, des notes parfumées. Est-il possible d'accéder à cette évocation de la décrire, donc d'aider à la mettre en mots? C. Le Hir, dans différents stages, avait exploré la possibilité de faire évoquer la façon dont on lace ses lacets de chaussures, ou la manière dont on fait le noeud du cordon d'un tablier de cuisine quand on l'attache dans le dos. Est-il possible de faire évoquer ces gestes très automatisés, sur lequel on ne prend guère que des informations tactiles? Est-il possible d'accéder à l'évocation de gestes très automatisés? Et si c'était des gestes mentaux serait-ce encore faisable? Nous pouvons être convaincus que c'est possible pour l'avoir réalisé en stage, mais ce que la communauté scientifique demande maintenant c'est d'en faire la preuve à travers des enregistrements suffisamment nombreux

pour l'établir de façon convaincante. La méthodologie consiste dans ce cas à construire un plan d'observation (Vermersch P 1984, *L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif*. Psychologie Française) en recueillant un ensemble d'interviews (entre dix et vingt au maximum) dans des conditions suffisamment comparables pour être rapprochés après coup.

Une troisième méthode est de comparer directement données expérimentales classiques et données issues de l'entretien à partir de l'évocation en étudiant la réalisation d'une tâche ayant déjà fait l'objet de nombreuses expérimentations, en comparant ce qu'apporte de différent, en plus ou de façon complémentaire, une verbalisation du contenu de l'évocation et de l'acte d'évocation.

Par exemple, nous reprenons la tâche de mémorisation du carré de nombres et nous faisons une étude séparée d'une part à partir de l'enregistrement de l'activité d'apprentissage et de rappel (données comportementales, durée, nombres de réponses correctes) et d'autre part du point de vue de ce que le sujet est capable de verbaliser à partir de l'évocation de sa conduite d'apprentissage. Ou bien, il existe une longue série de recherches sur le repérage des chauffeurs de taxis dans l'espace de la ville et nous comparons ces données avec celles qui pourraient être obtenus par un entretien sur l'évocation de l'espace. La méthodologie dans ce cas est strictement expérimentale avec des données de type verbalisation.

Une quatrième méthode est d'approfondir directement la description de l'acte d'évocation.

La première difficulté pour travailler avec cette méthode est de ne pas confondre le contenu de l'évocation et l'acte d'évocation lui-même. Je peux évoquer un moment de mes vacances, une situation de travail, un moment de négociation, à chaque fois le contenu de mon évocation est différent, mais dans tous les cas l'acte d'évocation a été mis en oeuvre. Peut être suivant les contenus évoqués sera-t-il sensiblement différent, mais en tant qu'acte je peux le décrire pour lui-même, au même titre qu'une structure est relativement indépendante de son contenu, même si elle ne s'actualise que par rapport à des contenus spécifiés.

Étudier l'acte d'évocation c'est donc prendre pour contenu d'étude ce qui d'un autre point de vue est la structure par rapport au contenu évoqué. Le rapport structure/contenu est toujours relatif à un point de vue déterminé. Piaget a bien montré comment chaque structure peut devenir le contenu du niveau de prise de conscience suivant.

Plus précisément, analyser l'évocation c'est prendre en compte plusieurs descriptions faites à partir de trois points de vue complémentaires : l'objet, le sujet, l'acte.

- l'objet de l'évocation, son contenu.

Nous savons le questionner par toutes les techniques classiques de l'EdE, nous savons aussi en questionner la structure sensorielle avec les outils de la PNL comme les sous-modalités et sous modalités critiques, et éventuellement les items du méta programme qui peuvent s'avérer pertinents.

- le sujet qui évoque.

L'acte d'évoquer est bien accompli par le sujet lui-même. Mais je propose de distinguer la description du point de vue propre au sujet qui réalise cet acte, de l'acte en tant que tel, même si l'un ne peut pas exister sans l'autre. Du point de vue de l'observation intérieure cela consiste à prendre conscience que moi -sujet qui met en oeuvre cet acte d'évocation- je ne suis pas confondu avec cet acte, je suis plus que cet acte, et quand je l'accomplis, j'ai, par exemple, une valorisation, une appréciation de cet acte qui ne se confond pas avec sa réalisation (ces valorisations pourraient varier sans que l'acte lui-même se modifie en structure). De plus, je peux évoquer en ayant des positions perceptuelles différentes de mon point de vue propre (point de vue de l'observateur ou point de vue de l'autre), et même de façon plus fine des positions perceptuelles différentes suivant les canaux sensoriels (cf Andreas C. et Andreas T. 1992, Anchor Point, L'alignement des positions perceptuelles : une nouvelle technique de PNL, traduction Grex disponible). D'autre part, comme l'avait déjà remarqué **6** Husserl, en plus du sujet qui présentement met en oeuvre cette évocation, au sein même du contenu évoqué un sujet est présent que l'on peut positionner et décrire.

- l'acte d'évoquer.

Je vais développer ce point plus loin, car c'est toute la question : comment allons nous nous y prendre pour décrire cet acte ? Quelles sont les catégories descriptives qui pourraient être pertinentes ? Quelle démarche suivre pour mettre en place un questionnement sur l'acte lui-même ?

a) méthodologie du recueil de données dans la visée d'un plan d'observation.

Deux stratégies ont été explorées :

- la première consiste à demander au sujet d'évoquer un moment spécifié dans le passé où il a été en évocation (si la personne n'est pas familière avec ce vocabulaire on peut utiliser des équivalents descriptifs : par exemple, un moment où elle a retrouvé une situation passée comme si elle la revivait, de façon très présente, en retrouvant des impressions sensorielles). Quand le sujet fait signe qu'il retrouve ce genre de situation passée, l'intervieweur l'entraîne dans une description de comment il s'y était pris pour évoquer jadis, cette situation passée.

Attention, on a ici trois temporalités :

* la situation actuelle, où je suis en train d'évoquer un passé, (je suis en train de vivre une évocation = présent).

* le moment dans le passé j'étais en train d'évoquer une situation passée, (j'étais en train de vivre une évocation = passé, relié à un autre passé).

* le moment passé où je vivais ce qui faisait l'objet de mon évocation.

(j'étais en train de vivre une situation directement = passé de référence).

La réalisation de cette situation d'interview est assez facile à réaliser, mais dans les stages où je l'ai explorée, la consigne a tendance à jeter la panique chez les intervieweurs, et donc à les rendre un peu moins performants dans la conduite de l'entretien.

- la seconde consiste à demander au sujet d'évoquer une situation passée spécifiée et une fois cela réalisé (on peut l'aider et vérifier par la même occasion que l'évocation est réellement en place), prendre comme objet d'interview l'acte d'évocation qui vient de s'accomplir. Les différences avec la situation précédente sont : 1) l'acte d'évocation analysé est plus proche dans le temps avec cette manière de faire et 2) l'acte d'évocation analysé est médié, il se fait en présence de l'intervieweur et avec son aide éventuelle, ce qui peut être différent de le faire seul.

Cette exploration, utilisée comme exercice dans une seconde session de stage de formation à l'EdE ou dans des ateliers de suivi EdE est très intéressante : d'une part il plonge tous les participants dans un approfondissement de l'évocation, à la fois directement et indirectement, d'autre part il aide à l'appropriation expérientielle des propriétés de l'évocation. Enfin il permet de recueillir des premières données d'observation en proposant à l'observateur de rédiger à la fin une fiche descriptive de l'acte d'évocation (nous en avons ainsi une cinquantaine, de qualités descriptives inégales). Il faut compter une demie heure d'entretien pour cette analyse et plus s'il s'agit d'une personne ayant des difficultés à évoquer.

b) élaboration d'une grille provisoire d'entretien (ébauche des catégories descriptives de l'acte d'évocation).

Pour construire des catégories descriptives provisoires (le déroulement de la recherche entraînera probablement des modifications, des ajouts, des différenciations) qui vont aider à savoir, lors de l'interview, quelles sont les informations recherchées et donc si elles sont mises à jour ou pas.

Dans l'utilisation de cette description de l'acte d'évocation avec des stagiaires, la construction, en commun, de cette grille (travail au tableau avec le groupe) est un préalable qui est apparu nécessaire, pour ne pas perdre trop de gens dans les sables de la description du contenu de l'évocation.

Je propose d'organiser les catégories descriptives en suivant trois fils conducteurs :

b1 - description du déroulement temporel de l'acte d'évocation ; canevas a priori des cinq étapes de la gestalt : ante action, début de l'action, action établie, fin de l'action, post action.

b2 - description des éléments contextuels facilitants ou inhibants l'évocation : environnement sensoriel ou relationnel, posture, lieux, circonstances.

b3 - description des éléments subjectifs : positions perceptuelles (macro et micro), filtres du méta programme, évaluation et appréciation subjective de l'acte d'évocation, croyances, identité, mission.

Reprenons chacun de ces points plus en détail :

b1 - Catégories descriptives du déroulement temporel de l'acte .

a) L'ante début de l'acte d'évocation .

Quel est le but ou le besoin qui est à l'origine de l'acte d'évocation ? Acte d'évocation spontané ou voulu, recherché, demandé ? Ce peut être un déterminant du processus d'évocation.

Par quelle démarche le sujet choisit-il d'évoquer le contenu qu'il va évoquer ? Pour le uns, c'est vécu sur le mode de l'absence de réflexion, la présence d'un blanc initial, d'un silence ; certains semblent "subir" la détermination du contenu, qui s'impose à eux de manière non réfléchie ; d'autres ont besoin de trier différentes possibilités (qu'ils évoquent de façon superficielle) et procède à un véritable choix préalable.

b) Le début de l'acte d'évocation, l'accès évocatif .

Quel est le déclencheur qui initie le processus ?

Ou encore plus général : y a-t-il un déclencheur à l'origine (on pourrait imaginer que plutôt qu'une amorce sensorielle, une intention vide particulière puisse aussi servir de point de départ) ?

S'il y a un déclencheur on peut le faire décrire en terme de contenu (pas important), de canal sensoriel, de sous modalités au sein de ce canal sensoriel et éventuellement rechercher s'il y a des sous modalités déterminantes. Ne pas oublier qu'il peut y avoir des synesthésies sensorielles (plusieurs canaux sensoriels associés) et des séquences de déclencheurs que la PNL a décrit sous le terme de stratégie (réf ****) : par exemple le sujet qui accède à l'évocation d'une image visuelle en commençant par se raconter de quoi il s'agit (passage de Ai vers Vr).

Quel est la vitesse et le mode d'établissement du contenu évoqué ? Les deux paramètres peuvent interférer : par exemple un sujet peut avoir immédiatement accès à une portion de l'image qu'il doit compléter ensuite (vitesse rapide, mais mode d'établissement par étape) ; ou bien le cas d'une personne qui n'évoque rien pendant un temps assez long et se donne la tota-

lité de l'évocation à la fin (comme un dévoilement complet) on alors une vitesse d'établissement lente et un mode d'établissement complet.

Les patterns d'établissement du contenu semblent extrêmement diversifiés. Il est difficile à l'heure actuelle d'en faire une typologie et d'identifier les informations importantes et celles plus anecdotiques.

On peut constater aussi bien des remplissements progressifs comme la construction d'un dessin étape par étape, que des processus de mise au point comme un passage du flou au net, ou la levée d'un brouillard ; nous avons observé des exemples d'élaboration par flashes, sans coordination, de manière très éclatée. Peut être pour s'aider pourra-t-on se donner une grille de sous modalités décrivant, en structure, les formes d'établissements de l'évocation ?

c) L'acte d'évocation installé .

Est-il possible pour le sujet d'identifier un moment où il évalue que l'évocation est installée, qu'elle peut de venir objet d'exploration, d'observation du contenu, de prise de conscience du vécu passé ? Pour les sujets en difficultés, ils peuvent s'arrêter avant d'avoir une telle évocation, ou bien la perdre tout de suite.

Quel est le degré de stabilité, de précision, de vivacité de l'évoqué ? La question peut être formulée de façon plus opérationnelle : quel est le travail cognitif que le sujet peut faire avec une telle évocation, à quel degré de précision peut-il travailler ? Quelles informations peut il y lire, ou de façon plus générale (pas seulement en visuel) de quelles informations peut-il prendre connaissance ? Peut-il travailler sur la totalité de l'évocation, ou est-ce que le fait de travailler sur une partie lui fait perdre le reste (par exemple) ?

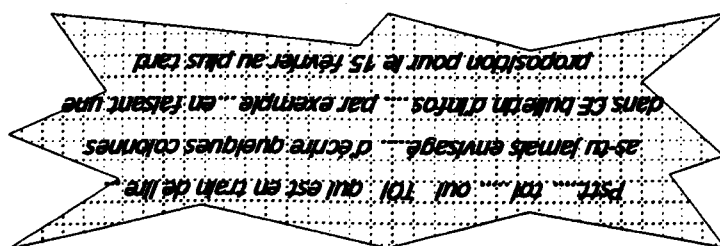
Le sujet a-t-il besoin, et si oui maîtrise-t-il des procédés de maintien de son évocation ? Ou des procédés de régénération du contenu ? Comment assure-t-il la continuité, la stabilité de son évoqué ?

d) La fin de l'acte d'évocation .

L'arrêt de l'évocation survient-elle de manière délibérée (en fonction de quels critères ?), ou de façon subie qui s'impose au sujet ? Y a-t-il des signes avant coureurs ? L'arrêt est-il impossible (évoqué qui s'impose au sujet malgré lui ?), difficile ?

e) La post-action de l'acte d'évocation .

Y a-t-il rémanence de l'évoqué ? Y a-t-il changement d'état, et de quelle nature ? Y a-t-il des suites quelles qu'elles soient ? Une évocation d'un contenu particulier rend-elle plus aisé son accès ultérieur par exemple ?



b2 - Catégories descriptives du contexte de l'acte d'évocation.

Quelles ont les conditions d'environnement ou de circonstances qui sont facilitantes, neutres ou handicapantes à chacune des étapes de la conduite d'évocation ?

On sait que Proust vivait dans une chambre isolée du bruit, avec des portières rajoutées aux portes et que le moindre bruit stoppait le processus évocatif. Nous avons rencontré des sujets qui y étaient eux mêmes très sensibles. Pour d'autres la présence d'une personne dans leur champ visuel les empêchait d'accéder à l'évocation ou de la conserver. Des éléments de lieux, de postures, d'ambiance peuvent se révéler importants.

b3 - Catégories descriptives du sujet évoquant.

- Position perceptuelles : point de vue propre, point de vue de l'observateur, point de vue de l'autre ; pour chacune de ces positions, le cas échéant décalage des lieux de perception propre à chaque canaux sensoriels.

- Indexage temporel : identification du passé comme étant du passé ou non ; mode de repérage de cette indexation (date, âge, indexation événementielle ou situationnelle, intervalles).

- Evaluation subjective du contenu évoqué : certitude ou doute sur la vérité historique, acceptation/refus de retrouver des détails qui n'étaient pas disponibles en rappel conscient.

- Appréciation subjective de la mise en oeuvre de l'évocation : reconnaissance de cette conduite psychologique, plaisir/déplaisir à la mettre en oeuvre, familiarité ou caractère inhabituel de cette démarche, aisance ou difficulté à la mettre en oeuvre.

- Croyances sur l'évocation et le processus de mise en oeuvre ?

- Problèmes identitaire ? Qui suis je quand je suis en train d'évoquer ?

Dans la mesure où le geste mental d'évocation me fait accéder à certains aspects de ma pensée privée, donc à une certaine forme d'intimité de ma propre pensée, comment est-ce que j'accepte ou je refuse ce partage d'intimité quand j'évoque en présence d'autres (groupe, animateur, intervieweur).

Il n'est pas nécessaire, dans tous les cas, de passer en revue toutes les rubriques. Il s'agit plutôt de les traiter comme l'espace de description potentiellement pertinent.

...

Cet article est écrit pour lancer la réflexion : les catégories descriptives proposées sont toutes discutables ; pour susciter des initiatives de recherche dans l'une ou l'autre des quatre méthodologies que j'ai présentées.

Nous n'en sommes qu'au tout début d'un travail de recherche.

Calendrier des séminaires

vendredi 23 septembre 1994

Lundi 14 novembre 1994

Lundi 16 janvier 1995

Lundi 20 mars 1995

Lundi 22 mai 1995

AUTRES INFORMATIONS

On peut trouver deux pages consacrées à l'entretien d'explicitation, suite à une lecture du dossier EDF, dans le livre "La compétence : un attracteur étrange" qui vient de paraître aux Editions d'Organisation, de Guy le Boterf du cabinet Quatemaire éducation.

☛ le jeudi 5 janvier 1995

Séminaire "Phénoménologie et Psychologie", présentation par Nathalie Depraz philosophe, détachée au CNRS, revue *Alter*, sur "Les chemins vers la réduction chez Husserl"

de 18 à 20 h, 41 rue Gay Lussac, salle 63.

☛ le jeudi 2 février 1995

Séminaire "Phénoménologie et Psychologie", Problèmes méthodologiques posés par l'élaboration d'une psychologie des conduites réflexives par Pierre Vermersch CNRS, LCPE, GREX.

de 18 à 20 h, 41 rue Gay Lussac, salle 63.

☛ le jeudi 2 février 1995

Intervention de Nadine Falngold, Centre IUFM de Cergy Pontoise, sur l'entretien d'explicitation, à Douai, pour l'IUFM de Lille, pour les formateurs de formateurs du second degré.

☛ les 9-10 février 1995

Conférence et groupe de travail à Neuchâtel sur l'entretien d'explicitation à la demande d'A.N. Perret-Clermont.

☛ le mardi 14 février 1995

Journée d'Etude ERGO-IDF, intervention de C. Le Hir : L'émergence de l'appréciation esthétique dans la verbalisation d'un geste professionnel : un exemple en soudage et de P. Vermersch : La mémorisation des partitions chez les pianistes professionnels.

de 9h30 à 18 h, 41 rue Gay Lussac.

Pour communiquer vos dates de formation à l'EDE, vos conférences, vos interventions de sensibilisation, envoyez les infos avant le 15 février, pour la parution dans le numéro de mars du GREX INFOS.

Merci.