

Expliciter 93 janvier 2012

La pratique réflexive, une valse à 7 temps ?

Armelle Balas-Chanel¹.

L'objectif de cet article est de soumettre à votre critique bienveillante ce que j'espère être l'introduction et la première partie d'un livre à paraître, si un éditeur lui prête vie.

Cet écrit est destiné aux professionnels qui ont à pratiquer ou à accompagner la "pratique réflexive", dans le but de leur proposer un processus rigoureux et efficace. Il sera probablement composé de cinq parties (voir l'introduction ci-dessous).

Toutes vos remarques (au séminaire ou par mail si vous n'avez pas pu me dire tout ce que vous en pensez) seront bien venues pour m'aider à clarifier mon propos.

Quoi qu'il m'arrive, qu'est-ce que cela m'apprend ? La pratique réflexive ? Un processus en 7 temps.

Introduction

La pratique réflexive a le vent en poupe dans de nombreux secteurs professionnels : sanitaire (aides-soignants, infirmiers, sages-femmes, ...), social (éducateurs, conseillers, orienteurs, ...), éducatif (enseignants, formateurs d'adultes, accompagnateur VAE ...), technique (techniciens et ingénieurs de tout bord). Ce courant impacte aussi bien la formation professionnelle que le management des équipes.

En formation, l'heure n'est plus seulement à l'acquisition de connaissances mais à la construction de compétences. C'est pourquoi les formations et l'apprentissage ne se passent pas seulement dans les centres et instituts de formation mais également dans des contextes professionnels réels ou reconstitués.

Le rôle du formateur, en plus d'aider à acquérir des connaissances nécessaires à l'exercice du métier, exige d'aider les étudiants à apprendre de leurs expériences sur le terrain.

Dans les services, le management des équipes par les compétences demande aux cadres d'aider les salariés à tirer des enseignements des expériences professionnelles, même (et surtout ?) si celles-ci ont été difficiles voire un échec et à être des « praticiens réflexifs ».

¹ balaschanel-developpement.com, armelle.balas@orange.fr

Le rôle du cadre, outre la gestion du service, est d'accompagner les salariés de son service dans l'évaluation et le développement de leurs compétences, à partir des situations concrètes qu'ils ont vécues.

Il est donc demandé aux formateurs, par exemple mais aussi aux cadres dans les services, d'accompagner la pratique réflexive des élèves et des salariés. Pourtant, comme me le constatait une formatrice de l'IFCS de Dijon à l'issue de la formation que j'avais animée, « Savoir accompagner la pratique réflexive n'est pas inné. Ce que j'ai appris pendant ces journées de formation, je ne pouvais pas l'inventer, ni le faire spontanément ».

Où se situe mon travail ?

Ce que je propose ici vise à servir de guide pour des enseignants ou des cadres de proximité pour conduire de manière fructueuse les accompagnements individuels dont ils ont la charge. Ce processus peut également faciliter la tâche des animateurs de séances d'analyse de pratique professionnelle, dans les organismes de formation en tout genre. Ce travail se veut prioritairement fonctionnel.

La pratique réflexive a déjà fait l'objet de nombreux écrits, notamment à l'intention des enseignants de l'Education Nationale (cf. un article de J. Nimier qui retrace l'histoire des groupes d'analyse de pratique : http://www.pedagopsy.eu/histoire_origine_gapp.htm). L'ambition de cet écrit et de proposer une démarche simple et structurée, pour pratiquer et accompagner la pratique réflexive. Car la réussite de la pratique réflexive tient beaucoup au respect d'un protocole rigoureux, comme l'a suggéré A. de Perretti.

Le projet d'écrire à mon tour sur la pratique réflexive est né des retours et commentaires des participants à mes formations, m'encourageant à formaliser et à diffuser ce processus. Il me semble que sa plus-value par rapport à d'autres écrits est d'être méthodique et concret. Il se veut opérationnel pour de nombreux professionnels qui se voient confié la mission d'accompagner la pratique réflexive auprès des élèves ou des salariés, sans avoir pratiqué pour eux-mêmes cet exercice et sans jamais avoir été formés à l'accompagnement de cette pratique. Il s'inspire des différents apports que j'ai reçus tout au long de ma vie professionnelle : Les théories de la communication verbale et écrite que j'ai enseignées pendant plusieurs années auprès de salariés. Celles de l'apprentissage, notamment celles qui s'intéressent à la prise de conscience, qui m'ont nourrie pendant ma thèse (J. Berbaum, D. Kolb, pour ne citer qu'eux), mais aussi la place donnée à la parole d'autrui de Demazière et Dubar. Les techniques d'explicitation bien sûr et tout ce que Pierre Vermersch m'a apporté comme techniques d'accompagnement en périphérie de l'explicitation, notamment les niveaux logiques de Dilts qui m'ont offert les moyens d'accompagner autrui à réfléchir sur ce qui fonde sa pratique en termes de valeurs, de croyances notamment. Le GEASE (groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives) que je n'ai jamais pratiqué en tant que tel, mais dont la présentation par Maurice Lamy au GREX² m'a montré l'importance d'un processus rigoureux. Les nombreux échanges avec les collègues du GREX qui accompagnent des groupes d'analyse de pratiques, notamment Nadine Faingold dont j'ai suivi plusieurs formations "d'aide au changement". L'approche systémique, rencontrée dans les formations de Luc être. L'Approche Centrée sur la Personne (ACP de C. Rogers) rencontrée à l'aube de mon activité de formatrice, dans les années 80 et retrouvée par le Focusing que Bernadette être m'a fait découvrir en acceptant de m'accompagner en supervision. Et bien d'autres apports, qui sont là sans que je sache qu'ils contribuent à ma pratique de "senior". Mon projet n'est pas de revenir sur ces théories, mais de les rendre opérationnelles dans une pratique pour l'accompagnement de la pratique réflexive.

² M. LAMY, Propos sur le GEASE, *Explicititer* n° 43, janvier 2002..

Enfin, les échanges avec les stagiaires en formation, complétés par mes propres expériences d'animatrice de séances d'analyse de pratique auprès de différents publics (futurs enseignants, conseillers dans l'orientation et la Validation des Acquis, formateurs, cadres de santé, ...) ont contribué à enrichir la conceptualisation de ce processus que j'applique au cours de séances de 2 à 3 heures et demie et que j'enseigne à des animateurs de séances d'analyse de pratique, à des formateurs et à des cadres de services.

Pour concevoir cet écrit :

- J'ai animé de nombreuses formations en présentant et en enrichissant progressivement le schéma présenté ci-dessous, inspiré des travaux de KOLB. Ceci m'a permis de rédiger le 1^{er} chapitre.
- J'ai régulièrement conduit des débriefings, après des mises en situation et des exercices lors de ces formations, en demandant aux « accompagnés » ce qu'ils avaient dû faire, pas à pas dans leur tête, à chaque étape. Ces retours ont contribué à la rédaction du deuxième chapitre.
- J'ai analysé avec les accompagnants, lors de ces débriefings, comment leur questionnement, leur accompagnement, avaient favorisé ou au contraire entravé ce processus réflexif de l'accompagné. Ces analyses m'ont permis de rédiger le troisième chapitre.

De quoi parle-t-on ?

Avant de décrire le processus de pratique réflexive tel que je le conçois, il me semble important de distinguer certains termes proches.

Le terme "réflexive" dans l'expression "pratique réflexive" est entendu différemment selon les personnes. Car si le mot semble appartenir à la même famille que le verbe "réfléchir", ce dernier peut s'entendre de différentes manières : en anglais, "to think" ou "to reflect" marquent bien la distinction. Quelle activité est sollicitée dans la pratique réflexive ? S'agit-il de la réflexion, synonyme de raisonnement ou du réfléchissement piagétien, qui consiste à laisser revenir à la conscience son expérience passée ?

Réflexion.

Réflexion provient du mot latin reflexio qui signifie "action de tourner en arrière, de retourner". (...) En philosophie et en psychologie, la réflexion est l'action de la pensée qui revient sur elle-même (du latin reflexio). (Wikipédia)

Le mot est couramment utilisé comme synonyme de "raisonnement". Dans le langage courant, la réflexion porte sur une question ou sur un problème. Si la réflexion peut précéder l'action ("*Réfléchir avant d'agir*"), elle la guide aussi pendant qu'elle se déroule, c'est la cognition. Elle peut également être sollicitée après l'action, a posteriori dans un retour réflexif. Je lui préfère le terme réfléchissement, dans ce cas.

Mais pour qu'une pratique réflexive soit fructueuse, il faut envisager un temps de réfléchissement, suivi d'un temps de réflexion, sur ce qui a été "réfléchi" par le réfléchissement. Trop souvent, quand une personne réfléchit sur sa pratique, elle ne distingue pas ces deux temps de réfléchissement et de réflexion ; elle perd ainsi bon nombre d'informations, riches d'enseignement. Nous y reviendrons lors de la description du processus et de ce que chaque étape de ce processus demande de faire à l'Accompagné³.

Réfléchissement.

³ J'appelle "Accompagné" la personne qui pratique la pratique réflexive sur sa propre pratique, quand elle est guidée par un "Accompagnant".

Le *réfléchissement* (PIAGET) c'est laisser revenir à l'esprit des informations "perdues", des informations non conscientes et pourtant vécues, et qui ont contribué au résultat auquel on est arrivé : ce que j'ai perçu, fugacement, ce qui m'a fait comprendre que ce jeune avait un souci, la manière dont j'ai changé une stratégie d'intervention, l'intuition que j'ai eue, devant un patient. Les laisser revenir pour les nommer, les faire exister, en prendre conscience afin de les mobiliser consciemment dans une situation similaire ou de d'améliorer sa pratique quand le résultat atteint est insatisfaisant.

L'attitude et la posture réflexive

La posture réflexive est une posture mentale qui n'est pas spontanée. Il s'agit de tourner son attention vers soi-même et vers son activité, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette activité.

Si vous demandez à une quelqu'un de vous décrire sa journée, il y a de fortes probabilités pour qu'il vous parle de *ce qui s'est passé* durant cette journée (l'incident professionnel, le nouveau collègue qui est arrivé et la première impression qu'il lui a fait, ...) et non de *ce que ce qu'il a fait, lui-même, durant ces événements* (comment il a réagi devant cet incident ou comment il a accueilli ce nouvel arrivant).

Il ne s'agit pas d'adopter une posture nombriliste, mais de s'intéresser à soi en tant qu'acteur dans toute situation vécue. C'est tourner son regard vers soi-même, pour mieux se connaître et mieux connaître sa manière d'agir dans des circonstances données. C'est une posture qu'on adopte quelquefois spontanément, quand on ne retrouve plus ses clés ou ses lunettes, par exemple : "qu'est-ce que j'étais en train de faire quand je les avais à la main il y a cinq minutes ?"

La pratique réflexive, ...

On peut dire que l'on pratique un sport, une activité culturelle ou religieuse, si cette pratique est régulière. Il en va de même pour la pratique réflexive : pratiquer la pratique réflexive, c'est adopter cette posture réflexive, de manière régulière et intentionnelle, dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir, ou de réagir, dans les situations professionnelles ou formatives.

La pratique réflexive, c'est réfléchir SUR sa pratique, SUR son action. Cela peut avoir lieu pendant l'action (voir Schön⁴) et cela peut se faire a posteriori, dans des moments consacrés à ce retour réflexif.

L'analyse de la situation

Il me semble que l'analyse de la situation se centre sur les événements et la situation, regardés en "3^{ème} personne". Les questions connues sous la formule "QOQCCP : qui, quoi, où, quand, combien, comment, pourquoi ?" sont typiques de l'analyse de la situation. Alors que l'analyse de pratique se porte sur "Comment j'ai contribué à ...", l'analyse de la situation vise à comprendre "Qu'est-ce qu'il se passe?" C'est une réflexion à partir de faits observables dans la situation, en lien avec ce que je connais en théorie et par expérience.

L'analyse de la pratique (analyse de pratiques, analyse de pratiques professionnelles)

Ce que vise un groupe d'analyse des pratiques professionnelles, c'est de permettre à ses participants de développer une posture réflexive sur ce qu'ils font. Devenir "analyste de sa pratique", c'est se demander : "En quoi suis-je pour quelque chose dans ce qui m'arrive ?" "La notion d'analyse des pratiques, prise ici dans sa généralité, désigne une méthode de formation ou de perfectionnement

⁴ Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel » (Schön, 1994)

fondée sur l'analyse d'expériences professionnelles, récentes ou en cours, présentées par leurs auteurs dans le cadre d'un groupe composé de personnes exerçant la même profession."⁵ Même si elle se réfère explicitement à des théories issues du champ de la psychothérapie, et même si souvent ce type de dispositif joue un rôle cathartique permettant la mise à distance de vécus douloureux l'analyse des pratiques se distingue de la psychothérapie. Le matériel apporté par les participants a trait à leur pratique et à leur identité professionnelle. On y travaille sur son implication personnelle dans les situations professionnelles. Les matériaux renvoyant à la sphère psychosexuelle et à l'histoire personnelle des participants n'ont en principe pas à être évoqués dans ces groupes. Il faut à cet égard distinguer entre groupes issus d'une même institution et groupes de professionnels venant d'institutions différentes. (définition introductive de Wikipédia, le 5/10/11)

Cette appellation désigne un dispositif de développement professionnel, réunissant des pairs qui exposent et analysent ensemble leur pratique, à partir de situations concrètes. Il existe de nombreuses approches pour l'analyse de pratiques, selon que l'animateur et les participants analyseront les pratiques au regard de théories psychanalytiques, psychologiques, sociologiques qu'ils connaissent et maîtrisent. Mon approche est plus psychophénoménologique. Il s'agit de pouvoir aider une personne à s'informer de son vécu implicite en le rendant explicite par la prise de conscience provoquée par la description. L'analyse est ensuite réalisée à partir des clés de lecture dont disposent l'Accompagné et l'Accompagnant et en fonction de l'objectif de l'accompagnement.

Analyse réflexive

Dans le milieu de la formation infirmière et cadre de santé, j'ai souvent lu⁵ ou entendu l'expression *Analyse Réflexive* dans le milieu infirmier, mais ne l'ai pas trouvée dans le référentiel édité par le Ministère de la Santé "Profession infirmier". Je crois comprendre que cette expression est souvent utilisée à la place de celle de "pratique réflexive" ou qu'elle correspond à un type d'analyse dans une situation de soins (recueil de données cliniques) durant laquelle les formateurs des IFSI attendent de l'étudiant qu'il verbalise son raisonnement.

Etudes de cas et jeux de rôle

D'autres méthodes pédagogiques peuvent faire progresser des étudiants et les faire réfléchir à des situations professionnelles, mais on ne pourra pas parler de pratique réflexive. En revanche, il est possible, de proposer ensuite aux étudiants une pratique réflexive pour qu'ils s'informent de la manière dont ils ont agi et réfléchi pendant ces exercices. Ces méthodes sont, par exemple :

Lors des *études de cas*, la situation qui est étudiée n'a pas été vécue par l'un des participants. Les éléments implicites (activité mentale, observations, intentions) ne sont pas connus et ne peuvent donc pas être recueillis par un questionnement auprès des protagonistes de la situation travaillée.

Dans *les jeux de rôle*, les personnes qui travaillent se mettent dans la peau de quelqu'un d'autre. Elles peuvent, jusqu'à un certain point, imaginer ce qu'aurait pu faire ce personnage, mais il devient difficile de décrire l'activité mentale de quelqu'un d'autre que soi-même.

Supervision, coaching,

Il me semble qu'il faut distinguer l'accompagnateur dans la pratique réflexive de celui d'un superviseur ou d'un coach. Ces deux types d'accompagnement, comme la pratique réflexive, ont des buts de développement professionnel, au-delà des acquis de la formation : acquisition

⁵ G. Boutin,, professeur en sciences de l'éducation à l'UCAM, "l'Analyse réflexive", sur internet ; P. Pastré

de compétences, épanouissement personnel dans son activité professionnelle. Il me semble que ce qui fait la différence tient à l'importance que l'Accompagnant accorde à la dimension "psychologique" de l'Accompagné et aux clés de lecture qu'ils utilisent, notamment durant l'étape de l'analyse.

La *supervision* est généralement un accompagnement individuel, plutôt destiné à des thérapeutes de la santé ou en psychologie.

Le *coaching*, terme apparu en France dans les années 1980, semble désigner une activité assez proche de la pratique réflexive. Ce qui fait la différence, est probablement l'appartenance du coach à un corps professionnel, dont la compétence des membres est validée par des écoles officielles.

Psychothérapie

Accompagner des personnes dans l'analyse de leurs pratiques, en entretien individuel ou en travail de groupe peut provoquer des changements importants dans les registres des valeurs, des croyances, de l'identité professionnelle et personnelle. Pourtant cela ne fait pas de l'Accompagnant en pratique réflexive un psychothérapeute. Ce dernier est généralement sollicité pour aider une personne à résoudre des problèmes fondamentalement psychologiques.

Dans les accompagnements en pratique réflexive, il peut arriver que l'Accompagnant côtoie (consciemment) la frontière entre un "malaise psychologique" d'un étudiant, qui gêne ses apprentissages et l'acquisition de compétences professionnelles. Doit-il pour autant "botter en touche" et conseiller une psychothérapie à l'étudiant ? Je pense que, tout en restant à sa place, le formateur Accompagnant peut aider l'Accompagné à se centrer sur sa pratique et les effets du problème psychologique sur cette pratique, alors que le thérapeute traiterait le fond du problème psychologique. Ce qui différencie, l'Accompagnant en pratique réflexive du psychothérapeute est l'objet sur lequel porte la réflexion : l'apprentissage, la pratique professionnelle ou le trouble psychologique.

Comment pratiquer la PR (pratique réflexive) ? Comment accompagner la PR ?

je propose un processus à 7 temps, telle une danse dont les pas peuvent se renouveler tout le long de la formation et de la vie professionnelle. Seul(e) ou accompagné(e).

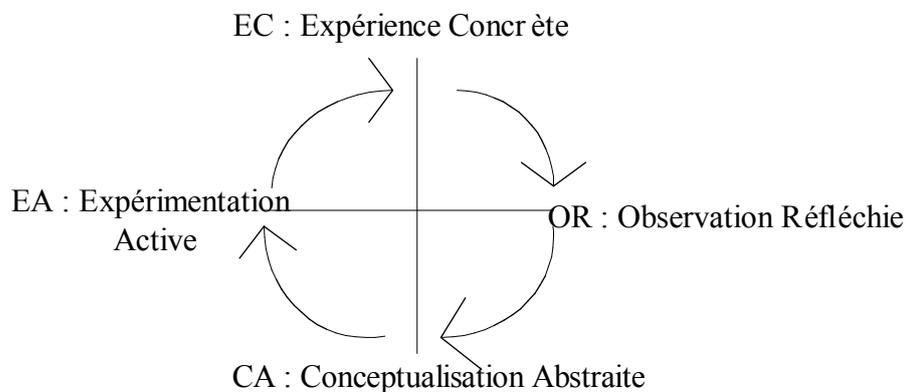
Ces temps sont de durées inégales mais d'importance et d'intérêt égaux, et ils allient les deux modalités de l'acte « réfléchir ».

Ce processus, par son côté rigoureux et structuré, n'est ni une conversation entre collègue, ni une résolution de problème. C'est un dialogue, voire un échange à plusieurs, dans lequel seul le sujet qui a agi connaît son expérience réelle, même s'il ne sait pas toujours l'explorer et l'analyser seul. Les tierces personnes (formateur en accompagnement individuel, cadre dans un service ou animateurs et pairs dans une séance d'analyse de pratique) sont là pour accompagner le sujet dans sa réflexion.

Historique et analyse de ce schéma.

Un schéma initial : l'Apprentissage expérientiel (experiential learning) de D. KOLB.

Apprendre de son expérience (KOLB)



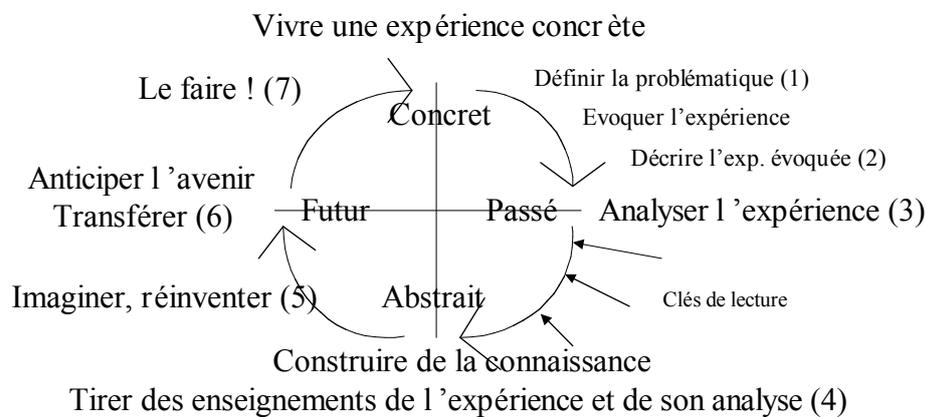
J'ai fait le lien entre pratique réflexive et les travaux de Kolb, lorsqu'une collègue du GREX, Vittoria CESARI, avec qui je co-animais une formation sur l'analyse de pratique à Neuchâtel (Suisse) en 2007, a présenté aux étudiants le schéma de Kolb en y ajoutant les termes « *Entretien d'explicitation : évocation, description* » entre « expérience concrète » et « observation réfléchie ». Elle soulignait ainsi toute l'utilité de décrire une situation singulière avant de l'analyser.

J'ai aussitôt adhéré à cette présentation et j'ai ensuite fait évoluer ce schéma au fur et à mesure des formations à la pratique réflexive que j'ai animées. J'ai notamment changé les termes, préférant une formulation avec des verbes à l'infinitif, qui décrivent ainsi les étapes d'un processus et ce qu'il y a à y faire, dans le contexte de la pratique réflexive : « Vivre une expérience concrète, Analyser l'expérience, Construire de la connaissance, Anticiper l'avenir ». J'ai également ajouté les étapes qui favorisent la mise en œuvre de la pratique réflexive : « Evoquer l'expérience et la décrire », avant de l'analyser, comme l'avait indiqué Vittoria. J'ai enfin j'y ai ajouté une étape incontournable, selon moi, et qui introduit la pratique réflexive : celle de la formulation d'une problématique⁶, avant toute description d'une situation concrète.

Mon schéma actuel de la pratique réflexive : processus pour apprendre de son expérience.

⁶ La problématique est la présentation d'un problème sous différents aspects. Dans un mémoire de fin d'étude, la problématique est la question à laquelle l'étudiant va tâcher de répondre. Une problématique mal posée est un hors sujet. Problématiser, c'est poser le problème de recherche (énoncé), en faire ressortir les informations pertinentes (termes) et être dans le bon cadre spatio-temporel. La construction de la problématique se fonde sur une vue explosée de la phrase qui rend compte des sous-entendu (sens caché) et permet de mettre en évidence les liens logiques entre les termes du sujet. La problématique ne demande pas une définition d'un mot. Elle implique un travail de reformulation qui peut être sous la forme d'un paradoxe. C'est une question complexe qui demande d'être capable de conjuguer plusieurs informations, parfois divergentes, en les justifiant, tout en restant neutre. (Wikipédia, le 6/10/11)

Processus pour apprendre de l'expérience



Ce schéma traduit bien l'idée dynamique d'apprendre du passé. Il s'agit véritablement de prendre appui sur le passé et sur son expérience concrète, pour construire de nouvelles pratiques professionnelles opérationnelles, avant de retourner sur le terrain vivre des expériences similaires.

La partie supérieure du « cadran » s'intéresse au *concret* et au *comment*. On est dans le « réfléchir » = réfléchissement = se (re) voir agir dans le passé et s'imaginer agir dans le futur. La partie inférieure du « cadran » tend vers la conceptualisation et la généralisation. On est dans le réfléchir = raisonner.

La partie droite du « cadran » est tournée vers l'expérience passée. On est dans le réel, tel qu'il a été vécu.

La partie gauche du « cadran » est tournée vers l'avenir. On est dans la créativité, l'invention, mais une créativité qui veut s'adapter au réel et non à un idéal.

Le parcours rigoureux de ce processus de pratique réflexif, simple et efficace, aide l'Accompagné à apprendre de son expérience et l'Accompagnant à garder le cap.

Plan

La première partie décrit les étapes du processus proposé, et détaille l'intérêt de chacune.

La seconde partie précise ce que chaque étape demande à l'Accompagné de faire mentalement et verbalement ainsi que la posture mentale que cette étape requiert. Le lecteur pourra s'essayer à l'exercice sur une pratique qu'il aimerait analyser.

La troisième partie analyse ce que l'Accompagnant a à "jouer" pour aider l'Accompagné dans cet exercice de pratique réflexive.

La quatrième partie, s'intéresse au processus mis en œuvre avec un collectif : analyse de pratique en groupe ou débriefing technique d'une tâche réalisée en équipe. Quelles tâches proposer aux tierces personnes et quels points de vigilance pour l'animateur ?

La cinquième partie présente l'analyse d'un entretien suivant ce processus.

1) Descriptif du processus en 7 temps

1^{er} temps : Etape de la " Problématisation ", définir le problème.

La définition de la question que se pose le " sujet " et la " négociation du cadre ", de la « règle du jeu négociée » de l'entretien.

Cette étape se décompose en deux sous étapes successives et nécessaires :

- Définir le problème, les critères et indicateurs d'insatisfaction (ou de réussite)
- Négocier le cadre de l'entretien et de la pratique réflexive.

Définir le problème ou la problématique : Définir le problème, les critères et indicateurs d'insatisfaction (ou de réussite)

Supposons qu'une personne vienne vous voir et vous dise « J'ai besoin d'aide » ou « Je n'y arrive pas » ou « Je souhaite quitter le service ». Vous allez d'abord chercher à comprendre le problème, pour l'aider ensuite à trouver les solutions qui lui conviendront le mieux. Donc, vous allez d'abord lui demander de préciser quel est son problème, c'est-à-dire de décrire succinctement les circonstances qui la conduisent à venir vous dire cela et à préciser ce qu'elle attend de vous, dans ce contexte singulier.

Il s'agit ici de décrire succinctement le contexte, le résultat auquel la personne est arrivée et la question qu'elle se pose. La difficulté, ici, est de rester dans le succinct. Très souvent, les personnes exposent en détail ce qui leur est arrivé, mais l'accompagnant ne sait pas encore ce qu'il cherche dans cette « pelote de laine ».

Aider à définir succinctement la problématique de la personne va permettre

- D'écouter dans la suite du processus de la PR les détails de la description avec un objectif de recherche de données, en lien avec la problématique de la personne.
- D'aider à chercher et choisir des clés de lecture pour analyser cette situation
- De guider vers la recherche de nouvelles connaissances et de nouvelles pratiques, en lien avec cette problématique.

Par exemple, un soignant demande un entretien à son cadre de service ; il a besoin de son aide. Ce premier temps va consister à faire décrire succinctement la (ou les) difficulté(s) que ce soignant rencontre, éventuellement la fréquence de cette difficulté, les indicateurs qui témoignent de cette difficulté et la question que cette difficulté pose à ce soignant.

Ce dernier point n'est pas spontané, chez les personnes qui accompagnent des étudiants ou du personnel. En effet, trop souvent, l'énoncé d'un problème projette l'« accompagnant » vers ses propres représentations du monde. C. Rogers nous a appris à « écouter » le problème d'autrui, de son propre point de vue. « Quel est le problème, pour vous ? ». Concrètement, un soignant qui vient parce qu'il a le sentiment d'être mal intégré dans une équipe peut formuler des questions très différentes, qui orienteraient l'entretien vers des descriptions, une analyse et des solutions très différentes. En effet, ce n'est pas la même question que de se demander « En quoi ai-je contribué à cet état de fait ? » ou « Comment je peux réagir face aux comportements de mes collègues ? » ou « Comment m'intégrer dans cette équipe, sans trahir l'amitié d'une collègue qui est ouvertement en opposition à cette équipe ? » !

L'enjeu d'une bonne problématique.

La problématique, c'est la boussole de l'entretien.

C'est ce vers quoi l'accompagné et l'accompagnant s'accordent. Elle donne le cap et permet de repérer si le binôme s'en éloigne pour redonner le cap ou pour demander à l'accompagné

s'il souhaite changer de cap (auquel cas, cela veut dire que sa problématique a évolué pendant l'entretien, grâce à l'entretien).

Elle guide le questionnement, car la description est au service de ce cap. Elle est aussi le cap, qui permet de savoir si la description est suffisante et s'il est temps de passer au moment d'analyse. Elle guide l'analyse, car toute situation peut être analysée par toutes sortes d'entrées, toutes sortes de clés de lecture. La problématique permet de choisir les clés de lecture les plus pertinentes.

Les critères d'une « bonne problématique »

Une bonne problématique dans un travail en posture réflexive, propose nécessairement et par définition un problème dont la réponse appartient au sujet qui travaille à partir de la situation.

Cela ne peut pas être un problème de type résolution de problème, formulé de manière impersonnelle "Comment faut-il s'adresser à ...".

La question "Pourquoi la famille a-t-elle réagi de cette manière ?" n'entre pas non plus dans le cadre de la pratique réflexive, mais dans celui d'une analyse de situation. Si l'Accompagné veut en faire un objet de pratique réflexive, il faudra transformer la question, de façon à ce que le "JE" soit questionné : "Comment ai-je peut-être contribué à la réaction de la famille ?" ou "Comment j'aurais pu faire, pour que la famille ne réagisse pas de cette manière ?" ou encore "Comment j'aurais pu réagir de manière plus professionnelle, face à la réaction de la famille ?".

Il s'agit bien de savoir " *comment JE ...*". Le « *comment* » aide la personne à se tourner sur un agir et non une cause. Le " *je* " favorise la pratique réflexive.

Mais il s'agit de se demander " Comment j'aurais *pu* ... ". En effet, le processus qui s'engage est destiné à " ouvrir des possibles ". Trop souvent les personnes ont envie de se demander " comment j'aurais *dû* ... ". Il y a dans cette question quelque chose de culpabilisant (j'aurais manqué à un *devoir* ?) et d'enfermant (il n'y aurait qu'UNE bonne démarche, qu'UNE bonne pratique ?)

Il arrive que la problématique semble claire et bien formulée en début d'entretien et qu'elle évolue lors de la description de situations concrètes vécues (voir le 2^{ème} temps). Par exemple, l'accompagnant peut constater "Vous vous demandez comment vous auriez pu réagir face à cette famille, mais si j'entends bien ce que vous me dites, c'est la réaction de vos collègues face à cette famille qui vous pose un problème ?"

Négocier le cadre de l'entretien et de la pratique réflexive.

Cette première étape comprend également le " contrat d'attelage " (pour reprendre et développer l'expression de Pierre Vermersch⁷) qui consiste à définir, en accord avec la personne, le cadre de l'entretien. Car pour qu'une personne adhère et collabore à un entretien, certains points d'accord me semblent nécessaires, car il est important qu'elle se représente la suite de l'entretien pour qu'elle y entre en confiance et guidée par un objectif.

Il s'agit donc, dans cette étape, de :

- Définir ensemble l'objectif de l'entretien " Si je comprends bien, vous souhaiteriez que durant notre entretien ... ?" ou, quand c'est l'accompagnant qui propose l'entretien, " J'aimerais que nous arrivions à tel résultat à la fin de notre rendez-vous. Qu'en pensez-vous ? ".
- Rappeler le rôle et posture de chacun, dans cet entretien : " Je suis là pour vous aider à trouver des solutions qui vous conviennent, et non pour décider à votre place ", " C'est vous qui connaissez la manière dont vous avez réagi et qui savez ce qui est important

⁷ Pierre Vermersch "contrat d'attelage : vers quoi on pousse/tire ensemble", *Expliciter*, n° 66 octobre 2006, p33.

pour vous. Je suis surtout là pour vous aider à le préciser " ...Ce point-là peut être décliné de nombreuses manières, selon que l'on est deux, plusieurs, avec un groupe d'analyse de pratique. En effet, quel est le rôle des participants à un groupe d'analyse de pratique, et quelle posture leur proposer d'adopter quand ils vont contribuer à faire décrire et aider à analyser une pratique professionnelle? Ce point-là est trop souvent abordé en termes de respect, de confidentialité (il s'agit là d'une posture)... mais il est rarement précisé ce qu'on propose aux participants de faire dans leur tête et dans leurs interventions, par exemple au cours du travail collectif. Il s'agit là du rôle qu'ils vont avoir à jouer dans ce travail (plus collectif qu'il n'y paraît aux novices) de l'analyse de la pratique.

- Définir les modalités de l'entretien. "Combien de temps allons-nous passer?", "Quelles vont être les différentes étapes de l'entretien?", "Telle autre personne peut-elle participer à l'entretien et dans quel but?", "Que vais-je faire de mes notes?" Il s'agit, là encore de libérer l'esprit de la personne pour qu'elle puisse se centrer sereinement ensuite sur la tâche même de l'explicitation et de l'analyse.

Ces trois éléments me semblent constitutifs de ce qu'on appelle un contrat d'attelage.

2^{ème} temps L'étape du " COMMENT ? "

La description de la situation réelle et des actions réalisées par l'accompagné.

Une fois le cadre de l'entretien défini et partagé par les protagonistes de la pratique réflexive, l'accompagnant peut proposer à l'accompagné de décrire plus pleinement son expérience.

Trop souvent, les personnes qui vivent une expérience, dans laquelle elles ont été en difficulté, disent presque immédiatement « la prochaine fois, je ... », sans avoir parcouru le processus réflexif complet. Elles se privent alors d'informations sur la situation, qu'elles ne prennent pas le temps de *déplier*. Elles résolvent leur difficulté à partir d'une connaissance très appauvrie de la situation.

L'objectif de cette étape est donc à la fois

- d'informer les participants (accompagnant seul ou accompagnant et pairs) des événements passés dans l'expérience de l'accompagné et de leur permettre de se représenter le point de vue subjectif de son vécu,
- de permettre à l'accompagné de prendre conscience de certains éléments de son vécu, ce que Vermersch appelle « le pré réfléchi » que Piaget nomme « la connaissance en acte », que Sartre désignait sous le terme "irréfléchi".

Pour un médiateur, cette étape est l'occasion de permettre aussi (en plus) que chacun des protagonistes s'informe du vécu de l'autre, dans le moment de mésentente ou de conflit.

Dans un débriefing technique d'équipe (Balas,), c'est le moment où chacun va pouvoir décrire son vécu du travail collectif, pour prendre conscience de son expérience et pour partager avec ses collègues son « point de vue » (non au sens « opinion » mais au sens « vécu subjectif d'un moment vécu ensemble »).

Cette étape est l'étape du « Comment ». C'est le moment où les techniques d'explicitation de Pierre Vermersch trouvent toute leur place, qui favorisent la description de l'action du sujet, dans un moment vécu spécifié. Car il s'agit ici de décrire comment les choses se sont passées, comment j'ai réagi, comment j'ai réfléchi, ce que j'ai perçu, comment je l'ai perçu, ce que j'ai fait, « dans ma tête » de ce que j'ai perçu, éventuellement ce que j'ai ressenti et ce que j'ai fait, de ce que j'ai ressenti, éventuellement comment les autres ont réagi et ce que j'ai fait de leurs réactions (« dans ma tête », physiquement, ...). Mais cette description peut être élargie

aux satellites de l'action, permettant la mise en mots des éléments contextuels et personnels qui ont pu contribuer à sa manière d'agir.

C'est le « Comment » car cette description est accompagnée pour qu'elle soit le moins possible empreinte de jugements, de commentaires ou d'analyses précipitées. Ici, il n'est pas encore question de comprendre pourquoi, même si le « comment » favorise largement la compréhension d'une situation.

A la différence d'un entretien de recherche, la description d'un moment vécu passé au service de la pratique réflexive n'exige pas la description fine et pas à pas de toute l'action de la personne en situation. Seuls les moments cruciaux sont à décrire finement. Ces moments cruciaux sont fortement liés à la problématique énoncée lors de la première étape. Il s'agit bien de "garder le cap" dans la conduite du recueil de données.

Le "danger", lors d'un recueil de données à propos d'une activité passée, tient à la verbalisation mal canalisée de la personne accompagnée. P. Vermersch (1994) parle de domaines de verbalisation. (cf. schéma des domaines de verbalisation ci-dessous).

J'ai légèrement modifié un des satellites de l'action proposés par P. Vermersch. En effet, les commentaires et jugements énoncés par la personne accompagnée sont soit à considérer comme une activité à part entière s'ils l'ont été dans la situation passée (Vécu 1 = V1), soit ne font pas partie de l'expérience réelle passée de cette personne car énoncées en V2. Je distingue donc ces deux types de commentaires mais j'ai rajouté toute la part subjective de la personne. Il s'agit de ses états : physique (j'étais fatigué), mental (j'étais aussi préoccupé par ...), émotionnel (j'étais un peu paniqué), contextuel (j'étais pressé), qui se repèrent par des verbes d'état, et de toutes les composantes d'une personne, telles que les a formalisées R. Dilts (émotion, valeurs, croyances, identité, mission).

Les satellites de l'action

	Contexte Environnement Circonstances Précisions du contexte	
Déclaratif Savoirs théoriques, procéduraux, réglementaires	Activités et actions (physiques, de perception, mentales, verbales, gestion de la pensée, gestion de l'émotion, activité d'évaluation ou de jugement en V1 ...)	Intentionnel Buts et sous-buts, finalités, intentions, motifs
	V1 Etats, Emotions Valeurs, Croyances Identité, Mission.	
	V2 Commentaires, jugements a posteriori	

3^{ème} temps : L'étape du " POURQUOI ? ⁸".

L'analyse de l'expérience, l'analyse de la situation, l'analyse de la pratique.

L'objectif de cette étape est de comprendre. Comprendre la situation, comprendre le résultat auquel est arrivé l'Accompagné (dans ce contexte – la situation - et par son action – la pratique -). Cette compréhension prend appui sur les données recueillies lors de la première étape (et seulement celles-là). Il ne s'agit plus de recueillir des données avec les outils de l'explicitation ou autres, mais bien d'analyser le pourquoi on en est arrivé à ce résultat.

En nous inspirant de la loi de la prise de conscience de Piaget nous pouvons imaginer que cette compréhension va de la périphérie au centre (cf. Balas, 1998, p. 34). Si la 1^{ère} étape du processus s'intéresse aux *buts* poursuivis dans la situation évoquée et aux *résultats* que la personne pense avoir atteints, la 2^{ème} étape s'applique à décrire le *moyens* et la 3^{ème} étape analyse les *causes* (quoi ? quel résultat ? comment ? pourquoi ?)

Cette étape est une étape de "raisonnement", "sans que soit perdu son lien avec l'expérience vivante" (P-A Dupuis, Expliciter n° 22). C'est le moment de mettre en lien avec différentes "clés de lecture" et sous forme d'hypothèses, ce qui a été décrit dans l'étape précédente.

Toutes les références qui viennent à l'esprit à l'écoute de la description de la 2^{ème} étape sont pertinentes si elles semblent peu ou prou en lien avec la problématique initiale : connaissances théoriques, connaissances sur soi, connaissances sur la tâche, liens éventuels avec des expériences antérieures. Bref, tout ce qui peut aider à comprendre la situation, le résultat ou ce que cette situation provoque chez le narrateur est intéressant à verbaliser. Il faut seulement que ces mises en relation soient en rapport avec la question initiale, énoncée lors de la formulation de la problématique.

Les clés de lecture peuvent être de domaines très différents. C'est d'ailleurs ce qui fait la richesse de la pratique réflexive réalisée en groupe, car chacun peut alors apporter son *point de vue*, non au sens d' *opinion*, mais d' *angle pour regarder le monde*. En effet, une même situation et une même pratique peuvent être analysées sous plusieurs angles. Par exemple, une situation de soins auprès d'un patient peut être regardée de plusieurs points de vue : celui du geste technique, de la communication, de la gestion de ses émotions, de la déontologie, de la gestion économique, celui du patient, de l'institution, de la famille, des collègues, et ainsi de suite.

4^{ème} temps : L'étape du " Qu'est-ce que je sais de nouveau ou qu'est-ce que je comprends de nouveau, à l'issue de ce travail descriptif et d'analyse ? "

La construction de connaissances " réfléchies " conscientisées, grâce au travail d'analyse des données recueillies.

La question "Qu'est-ce que je sais de nouveau ?" peut déjà être posée à l'accompagné, à l'issue de l'étape descriptive. En effet, la description et les prises de conscience qui l'accompagnent donnent déjà souvent l'occasion de "savoir" sa pratique, en en prenant conscience, et savoir aussitôt en quoi elle diffère des théories étudiées ou de ce qu'on sait de soi.

Mais cette question a surtout toute sa place après le travail d'analyse. En effet, si on peut se demander à quoi servirait de décrire une expérience sans l'analyser, on peut aussi comprendre qu'analyser une pratique n'a d'intérêt que si elle donne l'occasion de tirer des enseignements

⁸ Merci à William VIGNATELLI, stagiaire dans une de mes formations à Lyon et formateur lui-même, pour m'avoir fait remarquer que cette étape était celle du "pourquoi ça a marché, ou pourquoi ça n'a pas marché ?"

de cette expérience passée. Or, ce "geste" de construction (consciente) de nouvelles connaissances d'un travail d'analyse n'est pas spontané et mieux vaut le proposer à une personne au cours du processus de pratique réflexive (et à la suite de nombreuses activités de formation ou d'entretien), et le faire ainsi exister pleinement en le rendant conscient et intentionnel.

L'intérêt de cette étape est de formuler des connaissances (que je savais peut-être déjà "en théorie", mais que je comprends mieux "concrètement") et de les formuler soi-même pour se les approprier.

A cette étape, il ne s'agit pas encore de dire ce qu'on pourrait faire, mais de se dire "Qu'est-ce que cette expérience m'apprend sur moi, sur les autres, sur les patients, sur les familles, sur la relation, sur la communication, sur le soin, sur le geste, sur la déontologie, ... ?"

D'ailleurs, la réponse à cette question "Qu'est-ce que je sais de nouveau ?" peut nécessiter du temps, voire mûrir encore après le travail réflexif. Il peut être facilitant et riche de formuler ces nouvelles connaissances en les rattachant aux clés de lecture : "ce que je sais de nouveau en terme de communication", "ce que cela m'apprend sur moi", "ce que je comprends mieux à propos de ce geste technique et notamment le moment où ...".

C'est le moment d'énoncer des théories ou des techniques déjà étudiées mais qui prennent un autre sens ou une autre dimension après ce travail d'analyse. C'est aussi le moment de mettre à jour des savoirs d'expérience, qui guidaient ma pratique sans que j'en sois consciente. C'est enfin le moment de changer ses représentations sur soi, sur les autres, sur la tâche, du monde, pourquoi pas ! C'est le moment où l'Accompagné se donne des "poignées conceptuelles pour agir", comme l'a si joliment formulé Maryse Maurel au GREX.

Cette étape est donc une étape de conceptualisation, de généralisation. J'ai "compris", par ce travail réflexif à partir d'une situation passée et singulière, un certain nombre de choses qui peuvent être généralisées et nuancées, qui ne s'intéressent pas obligatoirement à cette seule situation.

5^{ème} temps : Le "Comment faire autrement ?"

L'imagination, le brainstorming, , la créativité, la réinvention du métier ...

Alors que l'étape du contrat et de la problématique est à la fois tournée vers le passé et l'avenir, la description et l'analyse sont centrées sur ce qui s'est passé dans la situation analysée, sur ce qui a eu lieu, l'une sur un mode de recueil de données, l'autre sur un mode d'analyse. Le temps de construction des connaissances s'inscrit dans le présent : qu'est-ce que je sais de nouveau, là, maintenant, grâce à ces étapes de problématisation, de description et d'analyse ?

Cette cinquième étape « bascule » vers les possibles, vers l'avenir, vers l'imagination. Comment peut-on faire autrement ? Elle n'a de raison d'être que quand la situation analysée n'était pas satisfaisante. Si elle l'avait été, il n'y aurait pas besoin de concevoir une nouvelle pratique. Il n'y aurait qu'à être conscient de la manière dont l'Accompagné avait agi dans la situation.

Ce qu'on a compris de la situation permet à la personne accompagnée d'imaginer d'autres manières de faire. Le pluriel est ici volontaire ; en effet, il n'y a probablement pas qu'une seule manière de réagir dans une situation et selon l'angle dont on la regarde il est possible d'apporter des ajustements de toutes sortes : techniques, relationnels, de raisonnement, ...)

Cette étape est l'occasion de concevoir une nouvelle pratique, de mettre des mots qui la décrivent, adaptée à un type de contextes, dans un cadre déontologique et réglementaire donné.

Cette étape reste encore dans un certain niveau de généralisation et d'abstraction ("Je pourrais peut-être changer de place", "je pourrais être plus claire dans mes explication", "je pourrais

m'organiser complètement autrement et prendre le problème dans l'autre sens" ...). C'est l'étape suivante qui consiste à entrer dans le concret et le singulier.

6^{ème} temps : Le « Comment j'aurais pu m'y prendre, moi, avec mes spécificités (physiques, mentales, psychologiques, affectives, ...) et les contraintes du contexte ? »

La représentation concrète de soi en train de mettre en œuvre la pratique qu'on imagine. Le transfert mental.

Cette étape sert à :

- se donner une sorte de protocole d'action « voilà concrètement comment j'aurais pu faire ou comment je vais m'y prendre »
- vérifier que les nouvelles pratiques qu'on se donne sont possibles pour soi et dans le contexte réel.

En effet, des manières d'agir et réagir, conçues in abstracto, grâce à une nouvelle compréhension des situations, de soi, de la tâche, peut ressembler à « de bonnes résolutions », difficiles à mettre en œuvre concrètement. Il s'avère donc nécessaire de consacrer du temps à imaginer comment je vais faire ce que je me prescris pour vérifier si je me représente comment je vais m'y prendre et m'assurer que cette manière d'agir a des chances d'aboutir au résultat que je vise.

Il arrive, dans les formations que j'anime, qu'à cette étape du travail, la personne qui réfléchit sur sa pratique dise « oui, mais si je fais comme ça, ça résout le problème technique, mais le patient ne va pas comprendre pourquoi je fais ainsi ! ». Cela signifie qu'il reste encore quelque chose à faire (et à concevoir) pour, ici, aider le patient à comprendre.

Je trouve que le schéma des satellites de l'action, à ce moment de "concrétisation" est très riche pour se représenter la manière de faire, l'aménagement concret du contexte, la clarification des buts et sous-buts, les connaissances à mobiliser (quitte à les revisiter avant d'agir) et les conditions en termes d'état d'esprit à mettre en place pour y arriver.

7^{ème} temps : Le « Faire »

Mise en œuvre des nouvelles pratiques, attitudes construites dans ce travail réflexif

Cette étape n'a pas lieu pendant l'entretien ou la séance d'analyse de pratique. Mais elle a toute son importance dans le processus d'apprendre de son expérience. Car à quoi servirait tout ce travail d'analyse de pratique, s'il ne débouchait pas sur l'expérimentation de ces nouvelles pratiques.

Et c'est la reprise du processus de pratique réflexive (plus ou moins développé) qui permettra de confirmer, nuancer, améliorer, adapter un contexte toujours changeant ces nouvelles pratiques.

Cet écrit est encore en gestation. Vos commentaires concernant son utilité, sa diffusion, sa lisibilité, ... me seront très utiles.

15 heures de TP pour apprendre à questionner ?

S. Bonnelle.

Formateur dans le Master « Education et Formation. ». IUFM de Poitiers.

Cette année, la partie professionnelle de la maquette du master E.F. offrait aux étudiants de Master 2 qui se destinent au métier d'enseignant un module optionnel de 15h de TP ; l'occasion pour eux de choisir une thématique en lien avec les problématiques de l'enseignement et de l'apprentissage qui les intéressait.

J'ai saisi l'occasion de proposer aux étudiants un module que j'ai intitulé « L'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages : savoir écouter, savoir questionner un élève sur son activité d'apprentissage pour l'aider à progresser. »

Après quelques hésitations compte tenu du nombre d'heures restreint, je me suis dit qu'il serait toujours temps de vérifier l'efficacité de ces TP après les avoir menés ! J'avais quelque part la ferme conviction qu'avec peu d'heures, on peut tout de même arriver à sensibiliser de futurs enseignants à l'importance de la façon de questionner un élève sur ses procédures d'apprentissage, et je comptais sur les effets formateurs collatéraux prévisibles de l'approche de la technique d'aide à l'explicitation et de la démarche de formation qui l'accompagne.

J'ai construit les TP (quatre TP de 2 heures et deux TP de 3H30) de sorte qu'à chaque séquence il y ait une mise en situation de questionnement suivie d'un feedback sur l'expérience menée, articulé à un apport théorique ou à une mise en lien avec les connaissances théoriques acquises par ailleurs et à l'étude d'extraits de protocoles d'entretien.

J'ai invité les étudiants au fil des 6 TP à toujours garder présent à l'esprit le sens de cette pratique de questionnement dans leur futur métier et j'ai veillé à garder leur attention tournée vers tous ces temps où inévitablement ils auront besoin de recueillir des informations auprès de leurs élèves pour comprendre comment ils ont fonctionné dans les tâches proposées pour les aider à progresser : aide individualisée, accompagnement personnalisé, travail de groupe en classe

L'évaluation du module a donné lieu à un écrit comprenant une réflexion personnelle sur l'intérêt de la technique de questionnement apprise et plus largement sur les effets de ce temps de formation, un extrait d'entretien enregistré avec un pair, cherchant à lui faire expliciter sa procédure de résolution d'un problème de logique, une analyse critique du questionnement mené. Je vous livre donc ici deux exemples de ces dossiers qui sont presque tous de bon niveau. Les réflexions des étudiants me sont précieuses et me confortent dans le choix que j'ai fait !

Dossier 1 Etudiant Master 2 EF Mathématiques

Dans le cadre de ma formation en tant que future enseignante, j'ai participé à des séances de projet sur le thème de l'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages. Ces séances avaient pour but de nous familiariser avec la pratique d'entretien d'explicitation. Nous nous sommes intéressés à la manière de questionner un élève pour l'amener à décrire de manière détaillée les différentes étapes de son raisonnement et lui permettre d'exprimer celles jusqu'alors implicites. Comme j'ai pu le remarquer lors des stages en établissement scolaire que j'ai pu faire jusqu'à présent, lorsque l'élève a réalisé une activité, il ne sait en général pas expliquer sa démarche. Cela provient du fait que lorsque l'on se trouve dans l'action, on n'a pas forcément conscience de comment on agit. De plus, il est assez difficile d'être attentif à sa manière d'apprendre et donc de donner des détails sur les procédures mises en oeuvre. Cependant, il me sera essentiel de comprendre comment l'élève a raisonné afin de comprendre ses erreurs et de l'aider à progresser, ce qui montre le véritable intérêt de mettre en place des entretiens efficaces.

Ces séances m'ont permis de comprendre un certain nombre de choses. Tout d'abord, pour obtenir les réponses attendues, il me faudra faire en sorte que l'élève se situe essentiellement dans l'action et qu'il reste centré sur un moment précis de celle-ci. Je devrai donc l'aider à se replacer dans le contexte, l'amener à expliciter et surtout à fragmenter le déroulement de l'action dans le temps. Pour cela, il faut surtout apprendre à écouter, et ne pas hésiter à interrompre celui qui est questionné, ou à revenir en arrière. Il est aussi important de laisser du temps à celui qui est interrogé. De plus, il faut impérativement éviter les questions qui induisent une réponse pour ne pas fausser les informations et surtout casser les évidences, puisque, comme j'ai pu le constater lors de ces séances, personne ne procède de la même manière. J'ai aussi compris que mon rôle sera assez différent de celui que l'on attribue généralement aux enseignants. En effet, je ne me positionnerai plus comme celle qui transmet les connaissances mais plutôt comme celle qui se place aux côtés de l'élève pour le guider dans ses apprentissages. Je devrai donc créer un environnement de confiance, adopter une attitude bienveillante, et notamment établir un contrat explicite d'accompagnement. J'ai compris que lors de ces entretiens, le but pour l'élève n'est pas vraiment de comprendre ou d'apprendre mais de savoir comment il a compris et appris afin de savoir comment il pourra mieux comprendre et mieux apprendre par la suite. Par conséquent, le plus important n'est plus le contenu de l'apprentissage mais les démarches suivies par l'élève. Cependant, l'importance des connaissances n'est pas négligée puisque l'accompagnement va motiver l'élève, le savoir étant désormais perçu comme quelque chose que l'on peut s'approprier plus facilement. Par le biais de ces entretiens, je permettrai donc à l'élève de réfléchir sur sa manière d'apprendre et de devenir conscient de ses stratégies d'apprentissage, je vais aussi lui permettre de combler certaines lacunes et je pourrai indirectement le guider vers une nouvelle manière d'apprendre. Cela me permettra de développer l'autonomie de l'élève et de participer à sa construction en tant que futur citoyen. J'ai retranscrit ci-dessous un extrait d'un entretien dans lequel je questionne Ludovic sur la manière dont il a procédé pour résoudre un problème. Ce passage est le début de l'entretien, qui est je pense, un moment important. La suite de l'entretien étant seulement la phase de vérification de son résultat, j'ai préféré analyser le passage dans lequel il se trouve face à la résolution du problème. Je pense que c'est dans cet extrait que son raisonnement est le mieux décrit. De plus, dans ce passage, il y a des maladresses intéressantes à analyser dans mon questionnement.

1. Si tu en es d'accord, je te propose de prendre le temps de te laisser revenir sur le moment où tu commences à effectuer la tâche qui t'était demandée. Euh... c'est-à-dire au moment où l'enseignante nous a distribué la feuille et où elle a commencé à donner les consignes.
2. oui oui je suis d'accord, pas de soucis.
3. D'accord. Donc... euh... tout d'abord euh... je voudrais savoir ce que tu as commencé de faire lorsqu'elle a distribué la feuille du problème?
4. Quand elle commence à dire les consignes je me dis que ça va être compliqué.
5. Tu te dis que ça va être compliqué, et pourquoi tu te dis ça?
6. Ben quand on avait encore la feuille tournée j'ai pas trop compris ce qu'il fallait faire... Et je crois que personne n'avait trop compris. (rire)
7. Et ensuite qu'est-ce qui ce passe pour toi?

8. Et après quand elle a dit de retourner la feuille j'ai d'abord regardé les figures et je me suis dis : oulala j'aime pas ce genre de truc, c'est compliqué, c'est de la logique et je n'y arrive pas et euh... et donc en fait euh... et après elle a ré expliqué et en même temps qu'elle expliquait je regardais les cases dont elle parlait et les cases où il manquait quelque chose et donc euh... après j'ai mieux vu ce qu'elle attendait.
9. D'accord. Et qu'est-ce qu'elle attendait?
10. Elle voulait que l'on complète des figures... avec des figures qui étaient données dans un grand cadre au-dessus des figures à compléter. Et qu'on trouve un lien entre les figures.... Enfin que la figure à compléter a un lien avec les deux premières figures données.
11. D'accord. Et alors tu commences par faire quoi quand tu es devant la feuille et que tu as compris la consigne?
12. Ben d'abord je regarde l'ensemble des figures proposées dans le grand cadre en haut de la feuille.
13. Et comment tu t'y prends pour regarder l'ensemble de ces figures?
14. Bah euh..... je regarde les figures les unes après les autres.....de la gauche vers la droite.
15. D'accord. Et ensuite....
16. Euh... en fait je regarde bien les exemples dans les deux cas et ça m'a donné une idée de la méthode... parce qu'il y avait une astuce... enfin pas une astuce, mais la logique qu'il pouvait y avoir dans le passage de la figure du haut à celle du bas.
17. Quand tu as regardé ton exemple euh tu...tu as tout de suite eu une logique... en fait euh ça... ça t'es venu comment?
18. Euh bah en faite euh.....(silence) ça m'est venu euh.....c'est.... j'ai regardé le premier et en fait dans le premier il y avait euh... (silence) il y avait juste euh... enfin c'était une figure où il y avait un petit carré au milieu, sombre. Enfin ça c'était dans la deuxième. La première en fait, enfin..... la seule différence entre la première par rapport à la deuxième c'est juste que dans la deuxième il y avait ce petit carré sombre.
19. D'accord et ensuite?
20. J'ai regardé la figure à côté et je vois qu'il n'y a pas de carré sombre donc j'ai regardé dans les figures du haut s'il y avait la même avec un carré sombre. Et quand j'ai vu qu'il y avait un carré sombre dans la... sixième il me semble....c'était la même que celle du dessus avec un carré sombre, j'ai considéré que c'était celle-là qui convenait.
21. D'accord et ensuite qu'est-ce que tu as fait?
22. Ensuite je note juste le numéro six dans la case et j'ai fini pour la première.
23. D'accord. Et ensuite tu fais quoi? Tu passes à la suivante?
24. Oui.
25. Et donc pour la suivante comment tu fais?
26. Hum c'était plus compliqué.....en fait...
27. Et pourquoi c'était plus compliqué?
28. Bah parce que... là entre la première et la deuxième figure de l'exemple, donc entre celle du haut et celle du bas, il n'y avait pas énormément de similitude. En fait... la première c'était un carré retourné, donc qui ressemblait à un... ça fait un losange en fait, avec un trait à l'horizontal et un carré au milieu (silence) et la deuxième c'était un cercle avec un trait à la vertical et un carré au milieu, donc je ne sais pas trop comment faire parce que celle qui était à droite euh.....(silence) c'était un carré dans le bon sens avec un trait... avec les diagonales de tracées et avec un carré sombre dans le bon sens au milieu. Donc il fallait trouver celle du dessous et je ne savais pas comment faire.
29. D'accord...
30. Et c'est après, en fait j'ai remarqué que pour passer de la première à la deuxième dans le cas de l'exemple, il suffisait de retourner d'un quart de tour la figure et de l'arrondir. Donc j'ai regardé celle en haut à droite, j'ai tourné d'un quart, j'ai arrondi et
31. Attends... comment tu as fait pour tourner d'un quart?
32. (silence) Bah pour tourner d'un quart en fait c'est juste que ...je me dis...je redessine dans ma tête. Je tourne la figure donc ça veut dire que... bah dans l'exemple le trait qui était à l'horizontal, quand je la tourne ça fait que le trait passe à la vertical, c'est tout.... Donc pour la figure à droite vu qu'on a les deux diagonales du carré, quand on va tourner, l'une des diagonales devient l'autre et

vice versa.

33. D'accord.....

34. Donc au final quand on tourne le carré, ça change pas.

35. D'accord. Et ensuite alors tu fais quoi?

36. Après j'arrondis.

37. Et comment tu fais pour arrondir?

38. Comment je fais quand j'arrondis....Bah quand j'arrondis je prends la figure que j'ai trouvé sans les bords, enfin dans ma tête hein, tu sais c'est dans ma tête, et je mets un cercle au lieu d'un carré.

39. Et ensuite...?

40. Bah ensuite je regarde par rapport aux autres figures qui sont données en haut s' il y a la bonne, et s' il y a la bonne....

41. Et comment tu fais pour regarder par rapport aux autres figures?

42. Bah en fait je les regarde les unes après les autres et il y en a certaines que j'élimine direct, il y en a qui n'ont pas de bords, d'autres c'est pas des cercles....

43. Tu me dis que tu les prends les unes après les autres mais tu procèdes comment exactement?

44. Bah... en gros...jeune vue générale du tableau et là déjà par exemple je vois il y en a qui n'ont pas de bords, donc déjà celles qui n'ont pas de bords elles n'ont rien à voir là dedans....ça a l'air long comme ça mais ça prend un quart de seconde hein. J'en dégomme une puis deux....et puis ensuite je pars de en haut à gauche je les regarde les unes après les autres de gauche à droite, je regarde la première et je me dis: celle-là c'est pas bien, ça ressemble pas à ce que je veux, la deuxième idem, et cetera...et jusqu'à ce que je tombe sur un truc qui ressemble parce que je ...

45. Et une fois que tu tombes sur un truc qui ressemble qu'est-ce que tu fais?

46. En fait je garde en mémoire je me dis ça euh...ça c'est pas trop loin de ce que je veux donc je le garde en mémoire et je continue jusqu'à la fin. Par exemple pour le deuxième cas c'était la huitième qui était bonne donc je les ai toutes faites avant et quand je suis tombé sur celle-ci je me suis dit: ah tient celle-là elle est vraiment pas mal, et là j'ai repris la seule que j'avais vu avant et qui pouvait éventuellement correspondre, la cinq, et j'ai regardé les deux, et je me suis dit la mieux c'est la dernière.

47. D'accord et alors ensuite qu'est-ce que tu as fait?

48. Ensuite, une fois que j'avais trouvé la bonne figure j'ai simplement écrit le numéro...donc le numéro huit dans la case.

Nous allons maintenant effectuer l'analyse de l'extrait retranscrit précédemment.

Tout d'abord, nous allons réaliser un examen chronologique de cet extrait.

Pour commencer, la première ligne joue le rôle de phrase d'introduction. Elle va permettre de demander l'accord à mon interlocuteur de parler de son action et en particulier de son raisonnement, autrement dit de sa pensée, ce qui est assez personnel. Elle permet d'établir un contrat explicite d'accompagnement pour installer un climat de confiance. Elle permet également de lui montrer que l'on adopte un sentiment de bienveillance envers lui. C'est une manière de signaler que l'on est attentif à l'accord ou au désaccord de celui que l'on interroge. Dans cette même phrase, je demande à mon interlocuteur de prendre son temps, ce qui est essentiel pour qu'il se re-situe dans le contexte dans lequel il était lorsqu'il a effectué la tâche. De plus, je lui précise bien le moment qu'il doit retrouver afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté. La réplique 2 permet à celui que j'interroge d'exprimer le fait qu'il accepte le contrat proposé, il s'engage dans cette description de manière volontaire.

À la réplique 3, je lui demande par quoi il a commencé, ce qui devrait le placer dans l'action.

Cependant, il me répond en me disant que ça va être compliqué, ce qui correspond à un jugement sur l'action (réplique 4). À ce moment, j'aurais dû le re-situer sur l'action en lui reformulant la question. Au contraire, à la réplique 5, après avoir repris ce qu'il venait de me dire, je ne le replace pas dans l'action, je l'invite à rester dans son jugement, ce qu'il fait à la réplique 6 : "j'ai pas trop compris", et il accompagne ce jugement de commentaires "je crois que personne n'avait trop compris". Je continue en lui demandant ce qui se passe pour lui ensuite (réplique 7). Il commence par de l'action ("j'ai d'abord regardé") (réplique 8) mais il me répond essentiellement par du jugement "j'aime pas ce genre de truc, c'est compliqué, c'est de la logique et je n'y arrive pas".

J'aurais donc dû l'interroger sur la première action qu'il m'a donné : "comment tu les as regardées?".

Au lieu de le guider vers l'action à la réplique 9, je lui demande ce qu'il a compris du but de la tâche. Ce n'est pas très pertinent mais cela lui permet de se remémorer ce qui était demandé, ce qui

va certainement lui permettre de se situer dans l'action plus facilement par la suite. À la réplique 11, après avoir exprimé que j'avais compris, je lui pose une question l'orientant vers l'action, en lui demandant ce qu'il commence par faire ensuite. À cette même réplique, je remarque que j'ai posé ma question en conjuguant le verbe au présent ce qui est très important pour interroger l'action qui se déroule dans la pensée de celui que j'interroge. Je constate que dans la suite de l'entretien ce ne sera pas toujours le cas (répliques 17, 21, 31, 47) ce qui constitue une maladresse de ma part.

J'obtiens à la réplique 12 une réponse dans laquelle il parle de son action.

Je continue ensuite (réplique 13) à le questionner afin qu'il affine sa description en le relançant sur l'action qu'il vient de me donner, ce qu'il fait à la réplique 14. À la réplique 15, je l'encourage à continuer en lui demandant ce qu'il fait ensuite. Il continue donc dans l'action à la réplique 16 ("je regarde") et ajoute du commentaire ("parce qu'il y avait une astuce... enfin pas une astuce, mais la logique...") pour que celui qui l'interroge comprenne bien sa démarche. J'aurais dû ensuite l'inciter à fragmenter son action en rebondissant sur l'action qu'il venait de me donner, concrètement j'aurais dû lui demander : "comment as-tu fait pour regarder les exemples?".

À la réplique 17, je lui demande d'affiner son explication afin qu'il me décrive de manière précise comment il a fait, cependant c'était maladroit de lui demander : "tu as tout de suite eu une logique", mais je me suis rattrapé ensuite en reformulant ma question de manière plus générale. Il me répond (réplique 18) en faisant premièrement référence à son action ("j'ai regardé"). Il commente ensuite à plusieurs reprises : "la seule différence...", "ça c'était dans la deuxième...". Il semble assez hésitant (silence, "euh..."), ce qui montre qu'il essaie vraiment de se souvenir de sa manière de procéder à ce moment précis.

Réplique 19, je commence une fois de plus par "d'accord" mais il aurait été plus judicieux de reformuler ce qu'il avait dit juste avant pour vérifier sa démarche. Cette maladresse s'observe très souvent dans l'entretien (répliques 21, 23, 47).

Puis je lui demande ce qu'il a fait ensuite, ce qui a pour but de rester dans l'action. Sa réponse (réplique 20), correspond effectivement à la description de son action "j'ai regardé", mais il ajoute du commentaire notamment avec : "c'était la même que celle du dessus", "il me semble". À ce moment là, j'aurais dû lui demander comment il s'y est pris pour regarder et j'aurais peut-être aussi dû lui demander s'il avait un doute et pourquoi il n'était pas sûr de lui mais je l'aurais éloigné de l'action.

À la réplique 21, je l'invite à poursuivre sa description en lui demandant : "et ensuite qu'est ce que tu as fait?". Il a répliqué à la phrase suivante par de l'action : "je note". Je ne lui ai pas demandé ensuite "comment as-tu fait pour noter?" mais je pense que la réponse à cette question n'aurait pas eu une réelle importance. Par contre lorsqu'il m'a dit "j'ai fini pour la première" (réplique 22), j'aurais dû lui demander comment il savait qu'il avait fini.

À la réplique 23, après avoir exprimé mon accord par rapport à ce qu'il venait de me dire, je lui demande ce qu'il fait ensuite ce qui l'encouragerait à rester au coeur de l'action. Cependant, je n'aurais pas dû orienter sa réponse lorsque je lui ai demandé "tu passes à la suivante?". En effet, en lui posant une question fermée, je lui fais une proposition, je ne laisse pas ses explications venir à moi, mais je lui offre une possibilité de réponse et j'influence donc son discours. Je peux donc obtenir une erreur ou un manque de précision dans la description de sa démarche.

À la réplique 25, je le guide vers son action en lui demandant comment il a fait, mais il me répond par un jugement en me disant que "c'était plus compliqué". À ce moment, j'aurais certainement dû lui reposer la question suivante : "mais comment tu fais?". Au lieu de cela, je lui demande : "pourquoi c'était plus compliqué?" (réplique 27), cette question le détourne de l'action et le dirige vers du commentaire. Pour expliquer sa réponse, il fait aussi appel à des savoirs essentiellement mathématiques (carré, losange, milieu, horizontal, vertical, diagonales). Il est aussi dans le jugement ("je ne savais pas comment faire") et le but ("il fallait trouver celle du dessous").

Je répond juste à la réplique 29 par "d'accord" et il se replace tout seul dans l'action (réplique 30). Cependant, comme il est dans le moment de l'action, il enchaîne les étapes sans les décrire ("j'ai tourné", "j'ai arrondi"). Il me paraît donc nécessaire (réplique 31) de lui demander d'attendre et de décrire ces étapes qui peuvent donner des indications importantes sur sa manière de procéder. Il est en effet très important que celui qui est interrogé prenne son temps (puisque la prise de conscience prends du temps) et que celui qui pose des questions revienne en arrière s'il en éprouve le besoin, pour que la description soit la plus fine possible.

Je lui demande premièrement : "comment tu as fait pour tourner d'un quart?". Dans la réponse à cette question (réplique 32) on sent qu'il se concentre sur le moment puisque les hésitations et les silences sont nombreux. Il est dans l'action "je redessine dans ma tête", il utilise aussi son savoir (vocabulaire mathématique) et il commente "dans l'exemple le trait...". À la réplique 33 je répond uniquement par un "d'accord" alors que l'action n'est pas assez fragmentée. En effet, pour que le moment soit mieux décrit j'aurais notamment dû l'interrompre et lui demander : "comment fais-tu pour redessiner dans ta tête?". À la réplique 34, il n'est donc plus dans l'action mais effectue un commentaire sur ce qu'il vient d'expliquer.

Je l'interroge sur ce qu'il a fait par la suite (réplique 35), ce qui devrait le faire revenir dans l'action. Il répond en effet (réplique 36) par un verbe d'action : "j'arrondis". À la réplique 37, j'attends des précisions sur l'action qu'il vient de me donner en le questionnant sur sa manière de procéder. À la réplique 38, il reprend les termes de ma question en s'interrogeant lui-même. Le fait de se poser lui-même

cette question doit certainement lui permettre de se re-situer et de se concentrer sur le moment où il a effectué la tâche. Sa réponse se situe alors dans l'action du moment. Il commente également ce qu'il dit ("dans ma tête hein, tu sais c'est dans ma tête") pour préciser son explication. Au lieu de rebondir sur les verbes d'action qu'il utilise afin de la fragmenter et donc de préciser les étapes de sa démarche, je lui demande seulement ce qu'il fait ensuite (réplique 39) alors que j'aurais pu par exemple lui demander : "comment tu fais pour mettre un cercle au lieu d'un carré?".

À la réplique 40, il reste dans l'action, et je l'invite (réplique 41) à décrire cette étape plus précisément en reprenant le verbe d'action qu'il a utilisé ce qu'il fait à la réplique 42 avec quelques commentaires ("il y en a qui n'ont pas de bords d'autres c'est pas des cercles"). À la réplique 43, je reprends ce qu'il m'a dit au-dessus en lui demandant de donner des précisions sur sa démarche. À la réplique 44, il me décrit l'étape que je lui ai demandée, il commente et juge à plusieurs reprises : "donc déjà celles qui n'ont pas de bords elles n'ont rien à voir là-dedans", "ça a l'air long comme ça mais ça prend un quart de seconde hein", "celle-là c'est pas bien, ça ressemble pas à ce que je veux". À ce moment il y a une maladresse de ma part puisque je le laisse trop s'échapper. J'aurais dû l'interrompre dès le premier verbe d'action et rebondir sur ce dernier, j'ai réagi beaucoup trop tard et je ne l'interroge que sur la dernière action qu'il a énumérée à la réplique 45.

À la réplique 46, il décrit ce qu'il fait "je garde en mémoire", "je continue", il est donc dans l'action. Mais je commets la même erreur que précédemment, autrement dit je le laisse filer, et donc, il continue son explication mais il est plus dans le commentaire que dans l'action. À la fin il retourne dans l'action "j'ai regardé", mais je ne lui demande pas comment il a regardé, ce qui aurait été intéressant. Je ne lui demande pas non plus comment il sait que la mieux c'est la dernière, ce qui est pourtant essentiel dans sa démarche. Au lieu de cela, à la réplique 47, je lui demande ce qu'il fait ensuite, ce qui l'incite à décrire son action, il répond effectivement par un verbe d'action "j'ai écrit". Analysons maintenant la qualité des descriptions des procédures obtenues en énumérant les étapes par lesquelles est passé mon interlocuteur.

étape 1 : il regarde les figures proposées dans le cadre en haut de la feuille les unes après les autres, de la gauche vers la droite.

étape 2 : il regarde les deux cas proposés (les problèmes à résoudre) et surtout les exemples.

étape 3 : il regarde l'exemple du premier cas, il voit que la seule différence entre la première et la deuxième figure est que dans la deuxième il y a un petit carré sombre au milieu.

étape 4 : il regarde la figure à modifier pour obtenir la figure recherchée, il voit une figure sans carré sombre à l'intérieur.

étape 5 : il regarde dans le grand cadre en haut de la feuille, il voit que la figure 6 est la même que celle à modifier mais avec un petit carré sombre.

étape 6 : il écrit "six" dans la case de la figure à compléter et il a fini pour la première.

étape 7 : il passe à la suivante et après réflexion il remarque que pour passer de la première à la deuxième figure de l'exemple il suffit de tourner la figure d'un quart de tour et de l'arrondir.

étape 8 : il regarde la figure en haut à droite.

étape 9 : il tourne la figure d'un quart de tour en la redessinant dans sa tête.

étape 10 : il arrondit : il enlève les bords (dans sa tête) et il met un cercle au lieu d'un carré.

étape 11 : il regarde le cadre en haut de la feuille dans l'ensemble.

étape 12 : il élimine certaines figures (celles qui n'ont pas de bord et qui ne sont pas des cercles).

étape 13 : il regarde encore les figures une par une de gauche à droite en partant de en haut à gauche

étape 14 : il en élimine au fur et à mesure.

étape 15 : il tombe sur la 5 qui ressemble à ce qu'il cherche.

étape 16 : il la garde en mémoire.

étape 17 : il continue jusqu'à la fin et il tombe sur la 8 qui lui convient aussi.

étape 18 : il reprend la 5 et il regarde les deux (la 5 et la 8).

étape 19 : il se dit que c'est la 8 qui lui convient le mieux.

étape 20 : il écrit le numéro 8 dans la case.

Aux étapes 2, 3 on ne sait pas comment il s'y est pris pour regarder. À l'étape 5, on ne sait pas comment il a regardé ce cadre. À l'étape 6, on ne sait pas comment il sait qu'il a terminé. On ne sait pas vraiment comment il s'y est pris pour redessiner à l'étape 9. À l'étape suivante on ne sait pas exactement comment il fait. Aux étapes 14 et 16 on ne sait pas comment il fait pour éliminer et garder en mémoire. À l'étape 18 on ne sait pas comment il regarde ces deux figures. À l'étape 19 on ne connaît pas les raisons de son choix.

Je vais à présent faire une conclusion critique de l'entretien que j'ai mené.

J'ai pu constater, grâce à l'analyse faite précédemment, qu'il y avait des maladresses dans ma manière d'interroger. Tout d'abord, la remarque la plus importante que j'ai à faire sur cet entretien est que l'action n'est pas assez fragmentée, je n'obtiens pas assez de détails sur les procédures que celui que je questionne a mises en oeuvre. Cela provient du fait que je le laisse souvent parler ce qui l'éloigne de l'action et le conduit vers des informations satellites de l'action (commentaire, jugement, contexte, savoir, but). Il faut donc que je n'hésite plus à interrompre mon interlocuteur et que je le relance sur chacun des verbes d'action qu'il prononce. Cela permettrait notamment de le ralentir et de faire en sorte qu'il prenne son temps dans les descriptions qu'il fait pour qu'aucune étape ne soit oubliée. Ensuite, je remarque que je réponds souvent à ses explications par un "d'accord" alors qu'il serait plus pertinent de les reformuler afin de le maintenir au contact de son vécu, de le ralentir, et de vérifier si j'ai bien compris ce qu'il a dit. De plus, j'ai pu remarquer que je n'utilise pas toujours le présent dans la construction de mes questions ce qui constitue, là aussi, une maladresse de ma part puisque conjuguer les verbes au présent permet à celui qui est interrogé de se situer plus facilement dans le moment de l'action. Le début de l'entretien où j'établis le contrat de communication semble assez réussi, il me semble que j'exprime une attitude bienveillante vis-à-vis de mon interlocuteur, et que ce dernier est mis en confiance.

Comme j'ai pu le remarquer lors des entretiens que j'ai menés, accompagner l'élève dans ses apprentissages n'est pas quelque chose de simple et demande un certain entraînement, notamment afin de savoir quels seront exactement les effets d'une question posée sur la réponse de l'élève. En effet, j'ai pu remarquer que chaque question a un effet sur l'autre qui n'est pas toujours celui attendu. Même si au fil des séances j'ai remarqué une amélioration, il me reste un certain nombre de choses à corriger dans ma manière de questionner. Je pense qu'il me manque encore de la pratique et de l'expérience pour obtenir des entretiens d'une meilleure qualité, ce qui à mon avis, ne pourra venir qu'avec l'entraînement. J'ai d'ailleurs l'intention de m'entraîner à cela lors de mon prochain stage.

Dossier2 Etudiant Master 2 EF Anglais.

Projet : L'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages

I- Réflexion sur l'accompagnement

L'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages s'effectue en partie à l'aide d'un questionnement. Ce questionnement doit permettre à l'élève de revenir sur sa procédure, afin qu'il prenne conscience du déroulement de ses propres actions. Il s'agit de guider l'apprenant, celui-ci n'ayant pas toujours conscience de ce qu'il fait au moment où il le fait. C'est le rôle du professeur ou de l'intervieweur d'aider l'interviewé à se replacer au moment de la réalisation de la tâche (apprentissage, exercice, etc). Cependant, le questionnement mis en place est bien particulier puisque le professeur doit prendre garde à ne pas induire les réponses de l'élève, par des questions fermées notamment. Cet aspect a particulièrement attiré mon attention. En tant qu'intervieweur, j'ai en effet

éprouvé quelques difficultés à prendre du recul par rapport à mon propre raisonnement pour appréhender celui de l'interviewé. Ce recul est pourtant nécessaire car le processus d'apprentissage de l'élève n'est pas forcément (voire est rarement) celui du professeur. Et ce dernier encourt le risque de fausser le résultat du questionnement, d'aboutir à une conclusion erronée s'il ne parvient pas à se détacher de son cheminement de pensée. D'où la nécessité de poser les bonnes questions et d'être à l'écoute de l'élève. Il est important de privilégier l'action et d'éviter le registre des jugements, de l'émotionnel, car ce que cherche à découvrir l'intervieweur à ce moment-là, c'est l'enchaînement des actions de l'interviewé et non son opinion sur le sujet.

Le but d'un tel questionnement est d'aider l'élève à comprendre les raisons de ses réussites et de ses échecs par l'explicitation de ses procédures d'apprentissage. Cette démarche pourra être le point de départ d'une remédiation, qu'il s'agisse par exemple de perfectionner la méthode pour la rendre encore plus efficace, ou de la modifier complètement pour pallier aux défauts entraînant l'échec. La pédagogie différenciée prend ici toute son importance. L'enseignant aura ainsi la possibilité de guider, dans la mesure du possible, chaque apprenant vers l'élaboration de nouvelles façons d'apprendre ou d'agir. Comprendre son propre fonctionnement et savoir que celui-ci peut être amélioré permettra à l'élève se trouvant en situation d'échec de se remotiver et de retrouver confiance en lui.

II- Transcription de l'extrait

J'ai choisi de retranscrire le début de l'entretien car il met en avant une grande partie de la méthode de travail de Marine. L'extrait suivant montre également certaines maladresses dans le questionnement qu'il est intéressant d'analyser afin d'y remédier. La partie de l'entretien qui n'est pas retranscrite ici traite des diverses remédiations possibles, de ce que Marine changerait dans sa stratégie pour la rendre plus efficace.

Extrait :

1. *Audrey*. Si tu es d'accord Marine, j'aimerais qu'on revienne au moment de la réalisation de la tâche.
2. *Marine*. Oui, d'accord.
3. *A*. Donc est-ce que tu te souviens comment tu étais placée ?
4. *M*. Alors euh j'étais à ma table, en bout de rangée et on m'a distribué une feuille... sur laquelle il y avait des... des symboles.
5. *A*. Et par quoi est-ce que tu as commencé, comment est-ce que tu as commencé ?
6. *M*. Alors en fait... euh... j'ai d'abord été un peu troublée parce qu'il y avait plein de formes et c'est pas... c'est pas trop ma tasse de thé. Et en fait, j'ai d'abord regardé les symboles... enfin la case manquante avec les symboles à ... qui devaient... enfin qui devaient induire un autre symbole.
7. *A*. Oui... Donc tu as commencé par regarder l'exercice à faire avec la case à compléter...
8. *M*. Voilà c'est ça. J'ai d'abord commencé par regarder les trois symboles en fait, avec la case manquante, d'abord dans la première partie de la fiche, pas la seconde. Et ensuite j'ai regardé les symboles... bah... logiquement les symboles qui étaient en haut de la fiche... à replacer en fait, voilà.
9. *A*. D'accord donc tu as regardé d'abord les trois symboles, et ensuite le... les symboles qui étaient en haut de la fiche.
10. *M*. Voilà.
11. *A*. Et après, qu'est-ce que tu as fait ?
12. *M*. Alors après du coup j'ai commencé à... enfin j'ai essayé de comprendre donc les liens logiques... Donc j'ai vu qu'il y avait un rond avec ... euh... rien au milieu, et en dessous un autre rond... avec justement un carré au milieu, et... de l'autre côté... un hexagone, avec pareil rien à l'intérieur. Et du coup j'en ai conclu que... euh... logiquement on devrait avoir un autre hexagone en bas mais avec un carré pour euh faire une espèce de miroir ... une symétrie entre les ronds et les hexagones.
13. *A*. Donc si j'ai bien compris... tu as essayé de trouver le lien logique entre les trois figures sans t'occuper des figures qui étaient au-dessus ?
14. *M*. Non... bah en fait c'est un petit peu flou dans ma tête... euh je ne sais pas trop...
15. *A*. Déjà, comment est-ce que tu as su que tu avais la bonne figure ?

16. *M.* En fait parce qu'on avait deux ronds et que... voilà de l'autre côté il y avait un seul hexagone donc logiquement il me fallait un deuxième hexagone.
17. *A.* Il te fallait un deuxième hexagone avec un carré au milieu donc... et ça tu l'as trouvé toute seule ?
18. *M.* Non je me suis aussi aidée des symboles en haut de la fiche, en fait j'ai essayé de rechercher parmi les... les figures en haut si... j'ai regardé si celle que je voulais était dans les symboles proposés en fait.
19. *A.* D'accord, donc tout d'abord tu as essayé de chercher toute seule et après tu as voulu vérifier parmi les symboles qui étaient au-dessus.
20. *M.* Voilà. Et du coup après j'ai trouvé le symbole... en fait je me rappelle que c'était le numéro six, oui c'est ça. Il y avait bien une correspondance... oui pour moi il y avait une correspondance parfaite entre celui que je voulais et celui qui... mais en fait je crois que j'ai d'abord regardé quand même dans les symboles proposés celui qui pourrait aller... enfin...
21. *A.* Et ensuite ?
22. *M.* Bah... ensuite j'ai fait les liens, et je me suis dit bah oui il est là et d'ailleurs ça correspond parfaitement à ce que moi j'aurais imaginé comme symbole ici.
23. *A.* Donc finalement tu t'es aidée des symboles qui étaient au-dessus...
24. *M.* Oui.
25. *A.* Et après c'est comme ça que tu as pu atteindre ta réflexion et trouver le symbole manquant.
26. *M.* Oui voilà.
27. *A.* Et donc après pour la deuxième partie de la feuille, comment est-ce que tu as commencé ?
28. *M.* Pour la deuxième partie de la feuille... j'ai été un peu perturbée parce que les symboles ne me parlaient pas du tout et... franchement je ne suis même pas sûre de mon résultat...
29. *A.* Et alors quelle est la première chose que tu as faite ?
30. *M.* Alors j'ai regardé les symboles... comment ils étaient... enfin quelles étaient les figures. C'était des carrés... et en fait on avait trois formes proposées : donc un rond, un carré, et un carré retourné... enfin un losange. Et ça m'a un peu perturbé parce qu'ils n'étaient pas présents en haut de la fiche... il n'y avait pas de losange déjà... je crois pas...
31. *A.* Et qu'est-ce que tu as fait pour trouver la figure manquante ?
32. *M.* En fait euh j'ai pas très bien compris le lien logique mais euh je me suis fiée aux traits à l'intérieur du... de chaque symbole, c'est-à-dire que comme les formes me perturbaient un peu, j'ai essayé de chercher à l'intérieur ce qui pouvait m'aider à comprendre la logique. Et en fait j'ai vu que sur la première figure, enfin si je me souviens bien, il y avait un trait horizontal... sur la figure du bas, il y avait un trait mais vertical... en haut à droite il y avait une croix ou... oui une croix il me semble. Du coup, je me suis dit bah on a eu un trait vertical, un trait horizontal, une croix, alors j'ai cherché le « plus »... enfin la figure dans les symboles ou il pouvait y avoir un « plus », comme ça on avait toutes les ... euh variétés.
33. *A.* D'accord donc tu as déterminé d'abord les traits qui manquaient...
34. *M.* Enfin non, j'ai pas déterminé les traits, j'ai regardé les traits, comment ils étaient à l'intérieur des figures.
35. *A.* Donc tu t'es basée sur les traits d'abord, et après en fonction de ce que toi tu avais déduit, tu as cherché ce qui pouvait correspondre à une telle figure dans le cadre au-dessus.
36. *M.* Voilà, j'ai regardé après dans les figures en haut là où on avait des figures avec des « plus ». Et après j'en ai trouvé une qui pouvait m'intéresser... et en plus comme on avait trois formes donc un rond, un carré, un losange, j'ai pris euh la forme où il y avait rien en fait... avec juste le « plus » et le carré au milieu, mais il n'y a pas de forme autour parce qu'en fait je me suis dit que... euh... du carré on passait au losange : on retourne le carré et on en fait un losange. Et le rond, comme on peut pas le retourner, bah lui par contre on peut l'enlever, donc je me suis dit, ça pouvait faire un parallélisme.
37. *A.* Et à quoi est-ce que tu as su que tu avais la bonne figure ?
38. *M.* Bah c'est ça le problème, c'est que je suis pas sûre d'avoir la bonne figure parce que c'est euh... encore un peu flou pour moi cet exercice mais euh... je pense que euh dans ma logique c'est le symbole qui correspondait le mieux en fait par rapports aux traits et par rapport aux figures euh que l'on change en fait de gauche à droite : du carré on passe au losange, et du rond on passa à... à rien puisque le rond on peut pas le tourner.

39. *A.* Donc si je récapitule bien, tu t'es basée sur les traits et ensuite sur les figures qu'on retourne.
 40. *M.* Voilà c'est ça.

III- Analyse de l'extrait

Afin de mettre Marine dans de bonnes dispositions et pour qu'elle ne se sente pas agressée, j'ai commencé l'entretien par l'établissement d'un contrat : je lui ai demandé son accord pour procéder au questionnement et l'ai par la même occasion orientée vers le moment qui nous intéresse : la réalisation de la tâche (l. 1). J'ai tenté de la resituer dans le contexte (l.3) mais je pense ne pas être allée assez loin. En effet Marine m'a parlé de sa position, de la feuille qu'on lui a donnée et des symboles qui la recouvrent. Cependant, elle n'a décrit aucun des symboles, ni n'a évoqué le but de l'exercice. Il aurait fallu ensuite lui demander « *et qu'est-ce que tu vois à ce moment-là ?* », afin qu'elle se remémore plus précisément toute la feuille et que par conséquent, les étapes de son raisonnement lui reviennent plus facilement.

Je suis assez rapidement entrée dans le vif du sujet, en me focalisant sur sa première action (l.5). Marine n'a pas répondu directement à ma question, elle a tout d'abord donné ses impressions sur l'exercice de logique à réaliser (l.6) : « *j'ai d'abord été un peu troublée* », « *c'est pas trop ma tasse de thé* » sont des expressions qui appartiennent clairement au domaine des jugements car elle donne son opinion, le ressenti qu'elle a eu. Je n'ai pas eu besoin de réorienter Marine vers l'action, elle l'a fait d'elle-même : « *j'ai d'abord regardé les symboles...* » (on note la présence de « je » + verbe d'action). Elle semblait un peu perdue, c'est pourquoi j'ai tenté de reformuler ce qu'elle venait de me dire (l.7). J'ai fait de même aux répliques 9, 13, 19, 23, 33, 35 et 39. Cela a d'une part, permis de vérifier si j'avais bien saisi les propos de Marine ou si cette dernière disait réellement ce qu'elle cherchait à exprimer ; à elle ensuite de confirmer (avec un « *non* » l. 14 et l.34) ou d'infirmer (avec un « *voilà* » l. 8 et 10 par exemple) ce que j'ai compris. D'autre part, effectuer une reformulation ou une récapitulation a permis de faire prendre conscience à Marine des étapes de sa méthode de travail. Après plusieurs reformulations, j'ai essayé de maintenir Marine dans l'action (l.11) afin qu'elle passe à l'étape suivante. Cette fois, elle a eu besoin de décrire en détail ce qu'elle voyait sur la fiche pour se rappeler son cheminement logique. Elle a mentionné une succession d'actions mentales : « *j'ai essayé de comprendre* », « *j'ai vu* », « *j'en ai conclu* » (l.12). Mais elle a eu quelques difficultés : « *c'est un petit peu flou dans ma tête* » (l. 14), et ne sachant guère comment la guider, j'ai fait un bond en avant et lui ai demandé en quoi elle savait qu'elle avait trouvé la bonne figure (l.15). Peut-être, au contraire, aurais-je dû lui suggérer de revenir en arrière, au moment où elle a la feuille sous les yeux pour la première fois afin de tout reprendre depuis le début. Cette maladresse a tout de même eu l'effet de refocaliser Marine et elle est revenue en arrière d'elle-même, et j'ai pu reprendre dans l'ordre chronologique. Cependant, j'ai enchaîné avec une question fermée : « *et ça tu l'as trouvé toute seule ?* » (l.17) et ai par conséquent orienté la réponse de Marine. A la place, j'aurais pu poser une question ouverte, telle que « *et ensuite qu'est-ce que tu as fait ?* » ou « *et à quoi est-ce que tu as su que...* ». Sa réponse est néanmoins restée dans le domaine de l'action (l.18). De plus, le fait de récapituler ce qu'elle venait de me dire (l.19), a permis à Marine de se rendre compte qu'elle avait fait les actions dans un autre ordre : « *mais en fait je crois que j'ai d'abord regardé quand même dans les symboles proposés* » (l.20).

Pour débiter le questionnement concernant le deuxième exercice, j'ai posé la même question que pour le premier exercice (l.27), et comme précédemment, la réaction automatique de Marine a été le jugement et les commentaires : « *j'ai été un peu perturbée* », « *franchement je ne suis même pas sûre* » (l.28). J'ai dû l'interrompre et reformuler ma première question pour la replacer dans l'action (l.29). A nouveau, elle a eu besoin de me décrire ce qu'elle voyait et n'a pu s'empêcher de glisser un commentaire dans sa description : « *et ça m'a un peu perturbé* » (l.30). Après avoir encore une fois recentré Marine dans le procédural « *je me suis fiée aux traits* » (l.32) avec une question sur le déroulement de ses actions (l.31), Marine est brièvement entrée dans le registre intentionnel. En effet, elle a évoqué la raison qui a motivé ses actions : « *comme les formes me perturbaient un peu, j'ai essayé de chercher à l'intérieur...* » (l.32). Elle est ensuite revenue d'elle-même dans le registre procédural : « *j'ai vu que...* », « *je me suis dit...* » (l.32). Puis, deux récapitulations de ma part (l.33 et 35) ont permis à Marine d'être plus précise dans le compte-rendu de ses actions. Elle a infirmé ma

première reformulation (l.34) et confirmé la deuxième en rappelant les diverses actions mentales qui se sont succédées (l.36) : « *j'ai regardé* », « *j'en ai trouvé* », « *j'ai pris* », tout en faisant des incursions dans le registre intentionnel, c'est-à-dire en mentionnant les raisons de sa stratégie : « *comme on avait trois formes* », « *parce qu'en fait je me suis dit que* », « *et le rond comme on peut pas le retourner* », etc. Marine n'a pas répondu catégoriquement à ma question ouverte concernant la fin de la tâche et la pertinence de son choix final (l.37). Elle a d'abord fait quelques commentaires et émis des jugements : « *c'est ça le problème, c'est que je ne suis pas sûre d'avoir la bonne figure* », « *je pense que* » (l.38), puis elle a rappelé certaines actions pour démontrer la « *logique* » de sa stratégie (l.38). L'extrait se termine sur la récapitulation d'une partie de cette stratégie employée pour le deuxième exercice (l.39) et sur l'approbation de Marine (l.40). Au lieu de rappeler une partie seulement de la méthode de Marine, il aurait sûrement été plus judicieux de ma part de la rappeler dans son entier afin de m'assurer qu'elle n'ait pas oublié certaines étapes ou changé l'ordre des actions, et évidemment que j'aie bien saisi tous ses propos.

IV- Analyse de la stratégie de Marine

La stratégie de Marine paraît être sensiblement la même pour les deux exercices de logique. Tout d'abord, elle se focalise sur le premier exercice ; elle regarde les trois symboles et la case à compléter. Ensuite, elle se concentre sur les figures proposées se situant en haut de la feuille. L'étape suivante n'est pas très claire car Marine se contredit : dans un premier temps elle dit qu'elle tente de comprendre les liens logiques qui existent entre les trois symboles : elle remarque qu'il y a deux ronds, un rond tout simple et un rond avec un carré à l'intérieur. La troisième figure est un hexagone tout simple. Elle en conclut donc que le symbole manquant est un hexagone avec un carré au milieu : du rond simple, elle passe au rond avec un carré, et de l'hexagone simple, elle passe à l'hexagone avec un carré. Marine a ensuite vérifié parmi les symboles proposés au-dessus si celui qu'elle pensait être le bon choix était présent. C'était le cas. Mais dans un deuxième temps, elle dit l'inverse : elle se serait d'abord aidée des figures du haut de la fiche pour déterminer celle qui manquait et après seulement elle aurait vérifié avec les trois symboles. Même si Marine est sûre du choix de la figure (elle se rappelle avoir écrit le numéro 6), l'ordre de ses actions reste incertain. Il aurait peut être fallu revenir en arrière et reprendre le questionnement pour s'assurer de l'exactitude de ses propos, en la remettant dans le contexte par exemple. D'autre part, Marine me dit qu'elle « *vérifie* » si le symbole convient, mais j'ignore comment elle fait cette action : procède-t-elle par élimination, par classement, etc ? La question « *comment est-ce que tu vérifies ?* » aurait donc été appropriée ici pour avoir des précisions sur cette étape.

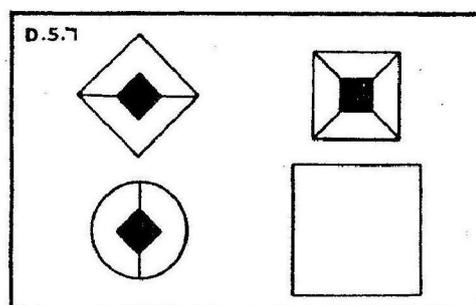
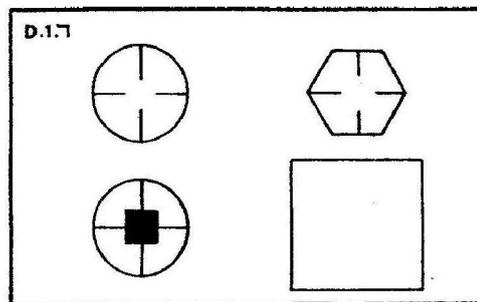
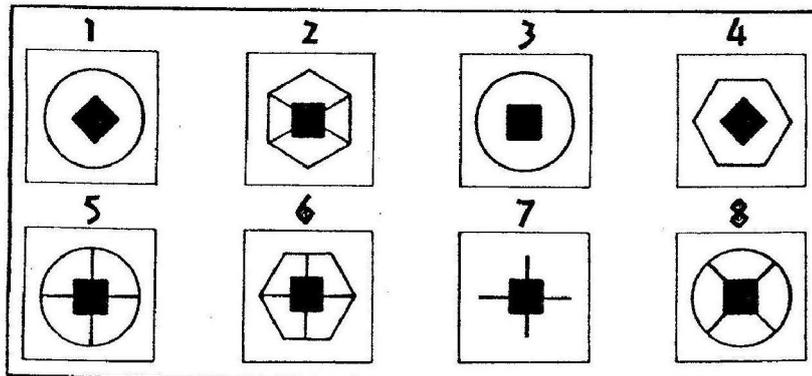
Pour le deuxième exercice, Marine a également commencé par regarder les trois figures et la case à compléter. Elle a constaté qu'il y avait un carré, un losange et un rond. Elle a ensuite recherché ces figures parmi celles qui étaient au-dessus et a remarqué qu'elles n'étaient pas présentes. Son regard s'est ensuite reporté sur les trois symboles et elle a tenté d'établir des liens entre eux. Elle s'est ainsi focalisée sur les traits à l'intérieur des dessins : elle y a reconnu un trait horizontal, un trait vertical et une croix. Voyant que ces traits étaient tous différents, elle en a déduit que le symbole mystère contenait encore un autre trait – ce qu'elle appelle le « *plus* ». Marine a alors regardé les figures du haut à nouveau et en a cherché une avec ce « *plus* ». Après avoir mis de côté celles contenant le signe, elle s'est concentrée sur les formes géométriques encadrant ce signe. En effet, Marine a remarqué qu'il y avait trois symboles différents, un carré, un losange et un rond, il en fallait donc un quatrième, différent lui aussi. Pour trouver cette figure géométrique, elle a essayé de détecter les liens entre le carré et le losange, et entre le rond et le symbole manquant. A ce moment-là, elle en a conclu que le carré avait été retourné pour aboutir au losange, et que le rond ne pouvant pas être retourné, c'est-à-dire ne pouvant pas changer de forme, il pouvait être tout bonnement supprimé. Elle a donc choisi la figure 7.

V- Conclusion

J'ai tiré plusieurs conclusions de cet entretien. Tout d'abord, il est très difficile de guider l'interviewé sans l'orienter. Cela tient du fait que l'intervieweur peut avoir tendance à se laisser influencer par sa propre procédure d'apprentissage. D'autre part, poser les bonnes questions aux moments opportuns est primordial, c'est pourquoi il ne faut pas hésiter à interrompre le discours de

l'apprenant, malgré la peur de le couper dans son élan ou même d'être impoli : question manquante est généralement synonyme d'étape manquante.

Voici la tâche qui a servi pour l'entretien. (Tâche où il s'agit de compléter la case manquante dans les tableaux 2 et 3 en choisissant la figure qui convient dans le tableau 1).



Expérience intuitive – Expérience dissociative

Alexandra Van-Quynh

Centre de philosophie des sciences

Faculté des sciences de l'Université de Lisbonne (Portugal)

CREA – École Polytechnique - Paris

Un but de ma recherche actuelle est de proposer une description phénoménologique de l'intuition dans le domaine des mathématiques ; une source de données vient d'entretiens d'explicitation menés auprès de chercheurs en mathématiques. L'étude se limite au cadre de la recherche en mathématiques ; leur didactique et leur enseignement ne font pas partie du champ d'investigation.

Préalablement à tout entretien d'explicitation, j'ai recueilli auprès de chacun des chercheurs en mathématiques ayant accepté de se prêter à cette étude le récit écrit d'une expérience dite *intuitive* qu'il ou elle a connu dans un passé récent ou lointain. Chaque texte est le point de départ du recueil de données en première personne de cette étude. L'expérience choisie doit résonner avec une définition de l'intuition telle que :

Connaissance advenue sans l'intermédiaire d'un mécanisme déductif ni des sens habituels.

Cette définition est proche de celle qu'utilise Claire Petitmengin dans sa thèse (*L'expérience intuitive*, L'Harmattan 2001) mais aussi de ce que l'on peut trouver dans les dictionnaires de langue française et de philosophie. (Petit Larousse : *saisie immédiate de la vérité sans l'aide du raisonnement - faculté de prévoir, de deviner*. Dictionnaire de philosophie de J. Ferrater Mora : *vision directe et immédiate d'une réalité ou compréhension directe et immédiate d'une vérité*). Sa simplicité permet de donner un cadre général aux mathématiciens afin qu'ils puissent sélectionner une expérience particulière dans leur vécu de chercheur. Cette définition tait volontairement une notion telle que celle de précurseurs non verbaux, ou encore celle de gestes pré-intuitifs. Ce sera aux entretiens d'investiguer la présence et la pertinence de tels paramètres et d'en obtenir une description.

Bien que tous très différents les uns des autres de par leur contenu, on retrouve dans ces récits l'emploi d'expressions qui déterminent un avant et un après dans l'expérience vécue : expressions telles que « *soudain...* », « *à ce moment-là, j'ai eu l'impression...* », « *et là, voilà la réponse claire, évidente...* ». C'est autour de – **est et** en particulier juste avant - cet instant que les entretiens se focalisent. Nous cherchons à « regarder » en détails ce qu'est le vécu de l'intuition par les mathématiciens, indépendamment de toute croyance sur ce qui mène à la création de sens, à l'apparition d'une vérité, etc.

Cet article ne présente à aucun moment ce que la philosophie, la psychologie et l'histoire des sciences ont pu écrire et synthétiser sur la notion d'intuition. Il vient en écho du travail

collectif sur les effets des positions dissociées, engagé lors de l'université d'été 2011 du GREX.

J'ai utilisé ces dissociations avec les mathématiciens et je me propose de vous faire partager quelques aspects de ces premières expériences dissociatives et de discuter plus particulièrement d'une, lors de laquelle les effets ont été manifestes et révélateurs.

Notes

- *J'utilise la lettre A lorsqu'il est fait référence à la mathématicienne avec laquelle j'ai mené l'entretien d'explicitation en question. Les A avec indices correspondent aux positions dissociées de l'explicitée A. B est utilisé pour faire référence à l'interviewer.*
- *Les phrases ou les mots entre guillemets et en italique sont des citations de A - hormis lorsqu'il s'agit d'un extrait d'entretien où l'appartenance des propos est alors évidente.*

L'expérience intuitive que A m'avait confiée au préalable par écrit peut se résumer comme suit. Un matin A est en train de travailler à une tâche bureaucratique, « *quelque chose qui ne me demande pas un énorme effort* » et puis soudain la réponse à un problème de mathématiques qui préoccupait A depuis des mois arrive « *claire, évidente même, limpide* ».

Dans l'entretien dont je parle ici et qui fut le premier pour l'expérience intuitive de A, nous nous sommes attachées, A et moi, à l'explicitation de ce moment où la solution au problème « *s'impose* ». L'enrichissement de la description de l'expérience a commencé à piétiner, A ne savait plus que dire : « *Je ne sais comment dire* » ; « *Mais là je ne sais pas ! Ce qui s'est passé on ne sait pas !* » ; « *J'étais ailleurs dans mon esprit mais je ne sais pas comment j'ai fait le voyage* » et mes relances étaient infructueuses puisqu'elles ne déclenchaient que des réponses de ce type.

J'ai alors proposé d'installer une A_2

B-85 : A, on va se remettre au moment où il y a ce flou dans votre activité et puis soudain, pour reprendre votre expression, il y a cette lumière qui s'est éclairée. Et vous me dites que vous ne savez pas décrire ce moment, etc. Je vous propose que l'on installe une A_2 , A_1 est celle qui travaille, qui essaye de faire sa tâche administrative. Et vous allez poser une A_2 qui voit A_1 . Quand vous avez cette A_2 , vous me le dites...

et de se placer du point de vue de A_2 et de décrire ce qu'elle voit. J'ai ensuite demandé de décrire ce qui se passe pour A_1 quand surgit la solution au problème :

B-90 : Et quand A_1 se laisse aller et que l'argument central surgit, qu'est-ce qu' A_2 voit quand ça arrive dans la tête d' A_1 ?

A-90 : Ah ! Ben l'autre est morte, l'autre n'est plus là, l'autre a disparu... Elle n'existe plus, l'une remplace l'autre complètement. Ce sont deux personnes différentes.

B-91 : Juste pour que je comprenne, qui remplace qui ?

A-91 : 2 remplace 1, celle qui travaillait... A_2 est celle qui a trouvé la solution !

B-92 : A_1 remplace, devient A_2 quand elle a la solution...

A-92 : Tout à fait, et elle a beaucoup de plaisir là-dessus.

Puis plus tard :

A-101 : A_2 appartient à un monde qui est soit disant parfait, elle appartient à un monde cotangent à un monde avec des problèmes, des choses ennuyantes et des souffrances. A_2 appartient à un monde... où rien de ça n'arrive.

La dissociation qui au début était une ressource pour aider A à décrire ce qui se passait pour A_1 en prenant de la distance, a révélé l'existence d'une autre A , cette A_2 donc, qui appartient à un monde cotangent au nôtre et qui se manifeste quand elle a un message à apporter (je détaille plus loin cette source d'information).

Dans ma participation à cette recherche en cours au GREX sur la pratique des dissociations dans l'entretien d'explicitation, je reprends ici certains points soulevés par Pierre Vermersch dans son article intitulé *Notes sur les propriétés des positions dissociées dans la pratique de l'entretien d'explicitation* (Expliciter n°92 – Décembre 2011 – pp. 52-58) en les illustrant avec des extraits de l'entretien avec A. Je m'attache plus particulièrement au plan de la seconde partie de l'article qui détaille l'importance de la détermination et du respect des critères de la visée attentionnelle.

A - Critères de mise en place des A_i

1- Critères d'appel à la création de positions dissociées

J'ai retrouvé dans cet entretien ce besoin de faire appel à un A_i parce que A ne parvient plus à décrire davantage un instant, manifestement riche de sens, ici le moment où la solution mathématique s'impose. Nous en étions à presque quarante minutes d'entretien et A était dans le flou, dans l'indistinction et personnellement je commençais à craindre que mes relances n'agacent A.

B-45 : Comment vous faites pour voir la chose sous tous ses angles ?

A-45 : Ben j'essaye des contradictions par exemple. Donc là il y a un argument qui vient et qui s'impose pour dire que ceci doit être vrai. Et puis moi-même je me dis « et si... ». Comme dans un séminaire mais je fais les questions et les réponses en même temps.

B-46 : Comment vient cet argument ? Vous me dites « il y a cet argument qui vient »...

A-46 : Celui qui s'impose plus... et ben je ne sais pas justement ! J'imagine que c'est un travail de mon subconscient qui continue à penser au travail même si je ne le fais pas consciemment.

Et plus tard :

A-83 : C'est devant cette sorte d'évidence, devant cet argument central. Tout d'un coup j'arrive vers quelque chose, peut-être comme si une lumière s'était allumée...

B-84 : Comment vous arrivez ?

A-84 : Je ne sais pas ! Ça pourrait être d'un coup de magie, ça pourrait être un voyage dans le temps comme dans les films fantastiques. Je ne sais pas comment je suis arrivée, je sais que j'étais ailleurs dans mon esprit mais je ne sais pas comment j'ai fait le voyage.

J'ai également noté que lorsque A ne savait plus que dire, elle me donnait des interprétations, elle rationalisait (voir ci-dessus B-46) et me parlait de ce qui « avait dû » se passer.

Les signes non verbaux de la nécessité de faire appel à une position dissociée étaient principalement le haussement d'épaules et de bras de quelqu'un qui ne sait pas, qui ne peut en dire plus. À ceci s'ajoutait que A me regardait beaucoup avec interrogation et incrédulité, signe manifeste qu'elle n'était pas en évocation et qu'elle attendait quelque chose, comme une aide.

2- Critères de consentement de A_1

Avant de commencer l'entretien proprement dit, j'ai suivi un conseil que m'a donné Maryse Maurel, celui de dire à A que l'on va peut-être proposer lors de l'entretien des choses qui peuvent paraître étranges, mais que de telles choses peuvent donner des résultats et permettre d'accéder à des informations nouvelles et inattendues. Une telle introduction est d'un bénéfice certain et ce autant pour A que pour B : la permission est donnée à une grande liberté de part et d'autre. Ce qui ne dispense évidemment pas de repasser le contrat de communication au fil de l'entretien.

Si ma mémoire est correcte, pendant que j'énonçais B-85, A hochait de la tête en guise d'approbation. L'enregistrement ne montre qu'une seconde avant la réponse de A :

A-85 : Oui, oui je la vois ! (le lecteur doit bien entendre le point d'exclamation).

3- Critères de détermination de la localisation en trois dimensions

J'ai fait préciser la localisation de A_2 plus tard dans l'entretien et non pas au tout début de son installation. Plus précisément, c'est lorsque j'ai compris qui était A_2 que j'ai posé la question de sa place et de sa description par rapport à A_1 . Et c'est là que A a parlé de ce monde cotangent auquel appartient A_2 .

B-99 : A_2 est où par rapport à la scène que vous me décrivez ?

A-99 : Elle est un peu derrière, un peu en haut à gauche...

B-100 : Elle est plus grande, plus petite qu' A_1 ?

A-100 : Elle est plus grande, plus petite qu' A_1 ?

B-101 : Oh ! Elle est plus jolie, je trouve... plus calme plutôt. Ce n'est pas une question d'être jolie ou pas.

A-101 : En quoi est-elle plus calme A_2 ?

B-102 : Parce qu'elle donne cette sensation de calme et de bonheur devant cet argument, devant un monde... En fait, elle appartient à un monde qui est soit disant parfait, elle appartient à un monde cotangent avec des problèmes, des choses ennuyantes et des souffrances. Elle appartient à un monde... où rien de ça n'arrive.

B- Critères de la visée intentionnelle des A_i

1- Critères de dénomination du A_i

Avec un mathématicien, les A_i c'est du gâteau. J'ai même eu à un certain moment un raccourci supplémentaire : A parlait de 1 et de 2, le A était superflu !

2- Critères de localisation temporelle du A_i

Je me suis cantonnée au V1 c'est-à-dire que A était un observateur qui découvre ce qui se passe dans le vécu de référence passé. J'ai pu vérifier que tel était le cas avec ce qui m'a été dit.

A-86 : Quand 2 regarde 1, elle voit quelqu'un qui est en train de perdre son temps et sa vie avec des choses stupides.

Ensuite, puisque A₂ est survenue et qu'elle a complètement remplacé A₁, j'ai proposé de nous attarder sur le passage de A₁ à A₂ :

B-94 : Seriez-vous d'accord pour que l'on prenne le temps d'étudier le passage d'A₁ à A₂ ? (*oui, dit A*) Qu'est-ce qui fait que l'une remplace complètement l'autre ?

A-94 : Bon c'est-à-dire quand la 2 a quelque chose à dire, quelque chose à montrer, c'est facile dans le sens que c'est beaucoup plus facile d'être dans un endroit agréable que dans un endroit ennuyant. Donc elle prend le dessus facilement !

B-95 : Comment est-ce qu'elle fait pour prendre le dessus ?

A-95 : Enfin, évidemment, il faut qu'elle apporte un certain message parce que si elle n'apporte rien, c'est de la paresse ou du laisser aller et la 1 ne laisserait pas faire. Mais si elle apporte un message, elle a tout de suite le dessus.

Il y a certes de l'interprétation dans les réponses mais aussi une information supplémentaire : celle du « messenger » qui vient avec la solution.

3- Critères de compétences du dissocié

Il n'a pas été question de compétence particulière dans la suggestion de l'installation de A₂. Cependant, si on reprend page 56 le point B-3b de l'article de Pierre Vermersch auquel je me réfère, il y est suggéré la mise en place de personnages tels que le vieux sage, un mentor, un animal, etc. Sans mon aide, ni mon incitation, A a eu accès à un « personnage » aux compétences bien particulières...

Je reviens sur ces critères de compétences dans les remarques à la fin de l'article, au sujet d'un entretien avec un autre mathématicien pour lequel la spécificité de la compétence des A_i importait.

4- Critères d'identité

Ce qui a été dit dans l'item précédent rejoint ce critère d'identité : A₂ est un A qui existe en permanence (voir points B-2 et B-3).

5- Critères de but et de mission

La visée de la dissociation était modeste : proposer l'installation d'une A₂ qui voit A₁ et de décrire ce que voit A₂. J'ai privilégié – involontairement – le canal sensoriel visuel. Cette visée a suffi à faire apparaître cette A₂ mais dans d'autres circonstances cela aurait sans doute été trop restrictif. Voir également la remarque 3 à la fin du texte.

C- Critères d'évaluation de la production des A_i

Les trois critères auxquels Pierre Vermersch fait référence dans son article (autonomie, productivité, nouveauté) étaient présents dans cet entretien.

L'autonomie de A_2 : elle existe en permanence et elle appartient à un monde que A a décrit précisément.

La productivité de A_2 : la proposition de la dissociation permet à cette A_2 qui appartient à ce monde « *où les choses fonctionnent* » de se manifester. On pourrait même ajouter avec une pointe d'ironie que d'un point de vue mathématique, A_2 est très productive puisque c'est elle qui apporte la solution au problème.

Le critère de nouveauté : avant la dissociation, A n'avait pas connaissance – du moins explicitement – de l'existence de A_2 .

Reste la question d'une avancée dans l'élucidation de ce « moment d'intuition ». Les informations recueillies lors de cet entretien ne suffisent pas à obtenir une description satisfaisante de l'acte ou des actes qui conduisent à la formation de sens, au « *Éureka !* ». Mais pour qui connaît un peu la philosophie des mathématiques, ce que A a vécu n'est pas anodin : A_2 appartient à un monde qui ressemble à celui des idéalités dans lequel les objets mathématiques sont des entités idéales et objectives qui peuvent être contemplées et progressivement découvertes. Qu'une dissociation lors d'un entretien d'explicitation - et qui plus est la première que vivait A - ait mis à jour un tel fait (si je puis oser ce terme sans pour autant en tirer une conclusion philosophique hâtive) est remarquable. Ce d'autant plus que A ne connaît pas, dit-elle, la philosophie des mathématiques et que j'écarte donc une influence platoniste dans ses propos.

D- Expériences subjectives : comment est vécue l'expérience du dissocié ?

Le passage d'une position à l'autre s'est fait naturellement. Les choses vont vite et se défont vite. Dans le cas relaté ici, le rassemblement des A_i en un A sans indice a été effectué aisément quoi qu'avec regret (« *Ah ! Retrouver A_1 ... hélas !* ») mais la raison l'a emporté et ce, avec un sourire.

Lors de la discussion avec A qui a suivi l'entretien, la dissociation n'a pas été particulièrement soulignée. La mathématicienne, que ce moment de lumière du « comment cette solution apparaît soudain » intrigue, est consciente de la difficulté de sa description et de la mise en mots ; elle ne s'étonne, ni ne s'effraie des moyens que nous pourrions utiliser pour ce dessein. Ceci étant, cette dissociation n'est qu'une étape, elle n'a pas permis d'élucider entièrement cet instant si particulier. Ni B ni A ne considèrent que le niveau de détail utile a été atteint puisque, certes A_2 apporte le message de la solution mathématique depuis ce « *monde cotangent* », mais comment elle l'apporte et quel est le déclencheur de cette venue de A_2 , nous ne le savons pour le moment pas.

Remarques

1- Je rejoins le terme de *force esthétique* qu'a utilisé Pierre Vermersch dans son article au sujet de l'ouverture des possibles de la dissociation. Ce que j'ai vécu avec A était d'une beauté frappante. L'atmosphère a soudainement changé : le visage de A s'est transformé, s'est illuminé, la parole s'est libérée, la posture a changé et personnellement j'ai été saisie par ce que j'entendais. Cette beauté a sans doute été d'autant plus criante que la tonalité des entretiens avec les mathématiciens est souvent spartiate et minimaliste du fait du souci permanent du mot juste qui ne les quitte pas. Ce qui m'amène au point 2.

2- Le souci de vérité, d'authenticité des mathématiciens est omniprésent lors des entretiens qui sont ponctués de nombreux « *je ne sais pas* ». Ils parlent spontanément de cette rigueur qui ne les quitte pas

- soit pendant l'entretien (« *je voudrais être sûr de dire la vérité* » - d'où une nécessité de les amener à se détendre sur ce point),
- soit ils reviennent pendant l'explicitation sur une phrase précédente (« *en fait je t'ai dit ça mais ce n'est pas vrai, ce qui c'est passé, c'est...* »),
- soit enfin lorsque nous avons éteint l'enregistrement et que nous faisons le point sur ce qui s'est déroulé. Récemment un chercheur en mathématiques m'a dit à l'issue d'un entretien que ce qui lui est le plus difficile est de ne pas se laisser aller à une certaine complaisance vis-à-vis de ce qu'il « croit avoir vécu » et qu'il faut s'attacher sans cesse à être dans le juste.

J'aimerais aussi citer l'anecdote suivante sur ce souci d'authenticité. Dans un entretien, un A me disait qu'à un moment donné, il avait posé sur le siège de l'autobus le livre qu'il lisait et que ce livre avait une couverture dure. Soit ! Je l'ai rencontré quelques jours plus tard, nous avons parlé de tout sauf de l'explicitation mais à un certain moment, il m'a dit « *Ah au fait ! Le livre que je lisais et que j'ai posé sur le siège, sa couverture n'était pas rigide mais souple !* »

- 3- Le rôle et les compétences qui sont attribués aux différents A_i sont apparus très nettement dans les entretiens avec un autre mathématicien pour lequel chaque A_i était mono-compétent. Tel A_i ne pouvait voir que la gestuelle, tel autre n'avait accès qu'à ce qui se passait dans la tête de A, mais pas plus. Essayer de demander davantage à A_i que ce qu'il sait faire, c'est-à-dire tenter de l'aiguiller vers un autre canal sensoriel s'est révélé être un échec.

Je remercie Maryse Maurel et Pierre Vermersch pour leur invitation à écrire un article sur un sujet de mon choix, relatif à ma recherche. Cette recherche est la belle occasion d'une thèse menée sous la direction scientifique de Michel Bitbol (chercheur au CNRS basé au CREA - Centre de Recherches en Épistémologie Appliquée).

Notes sur la compréhension des « dissociés »

Inverser le raisonnement théorique

Pierre Vermersch

Dans la technique de l'entretien d'explicitation, ce que nous appelons maintenant « mettre en place un dissocié », consiste à demander à l'interviewé (A1) d'imaginer qu'il peut créer un ou plusieurs autre lui-même (noté dans le texte A_i , $i=1, 2, 3, \dots, n$; c'est-à-dire A2 pour le premier dissocié, puis A3, etc.) qui serait placé quelque part autour de lui, plus ou moins loin (c'est A1 qui va le déterminer) et de telle manière qu'à cette position, elle lui permette de prendre des informations sur ce qui se passe soit dans le présent de l'entretien (V2), soit dans le passé du vécu de référence (V1). Informations dont il ne dispose pas dans la position actuelle (soit par absence, ou indicible, confusion, blocage). Nous avons découvert que s'imaginer créer un autre moi (un dissocié) et le faire parler, l'écouter, le questionner, était source d'informations nouvelles, source de réponses là où il n'y en avait pas, source de clarifications là où tout semblait inextricable et confus. Ça, c'est ce que nous savons faire. Bien entendu il faut rappeler que nous ne l'avons pas inventé, et que beaucoup d'entre nous l'ont appris et découvert des techniques de PNL développées en particulier par Dilts (les fameuses « Stratégies des génies (Dilts 1994; Dilts 1994; Dilts 1995; Dilts 1996)) ou dans d'autres techniques. Mais un savoir faire n'est pas une compréhension de ce que l'on fait – même de façon experte –, et le propre du mouvement qui a créé ces techniques est d'être totalement inintéressé par la théorie qui pourrait en rendre compte.

De quoi faudrait-il rendre compte alors ?

1/ de l'effet de la spatialisation, pourquoi le fait de s'imaginer à une autre place permettrait-il de découvrir de nouvelles informations sur mon vécu ?

2/ de la multiplicité des moi, qu'est-ce qui permet de penser que cette dissociation soit psychologiquement possible, concevable ?

3/ du sentiment d'autonomie d'un dissocié, pourquoi ce que décrit un de mes dissociés se donne-t-il à moi comme s'il venait d'une parole autonome, que je découvre, que je ne contrôle pas, qui m'apprend des choses sur moi-même ?

Ces notes –exploratoires– essaient de proposer des pistes pour passer de « c'est- stupéfiant », à c'est juste « naturel quoique inhabituel » ...

1/ L'efficacité de la position spatiale

Nous avons découvert à travers la pratique, que la position (au sens de représentation spatiale) du dissocié (A_i) avait une grande efficacité. Que si A_i était positionné trop près de A1, alors A1 continuait à contrôler et il n'y avait pas de vraie dissociation ; alors qu'en prenant le temps d'éloigner suffisamment le A_i , de le positionner en explorant toutes les possibilités de l'espace : devant derrière, sur le côté, plus ou moins à droite ou à gauche, au même niveau, plus haut ou plus bas ; alors le dissocié donnait des informations neuves, intéressantes.

Je trouvais que c'était scandaleux au plan cognitif que le fait de se représenter (puisque le dissocié ne se déplace pas forcément, et que même il choisit quelque fois des positions qu'il serait bien en peine d'occuper réellement) un de mes moi dans une position particulière ait le même genre d'efficacité que le changement de position réel, comme on peut le constater en photo suivant le lieu où l'on est on n'aperçoit pas la même chose, ce qui était caché se montre,

et l'inverse. J'avais l'impression que j'étais en train de faire une grosse erreur de raisonnement, qui consistait à prendre une activité imaginée comme identique à une activité réelle, comme si je traitais une métaphore comme plus qu'une métaphore.

Mais si je prends les choses à l'envers, c'est beaucoup moins exotique ou incroyable.

Il est facile de se convaincre qu'un déplacement spatial matériel modifie mon point de vue. Mais dans la pratique d'un dessinateur industriel par exemple, il est facile, sans bouger, de se représenter ce que l'on voit quand on se place à droite (vue de droite), au dessus, où qu'on s'imagine couper l'objet dessiné et se représenter la vue selon la coupe A-A. (Edison paraît-il visualisait tellement bien les pièces mécaniques en mouvement qu'ils pouvaient en visualiser l'usure dans le futur au fur et à mesure de leur fonctionnement). Nous avons donc les moyens cognitifs de nous imaginer un point de vue, sans pour autant nous déplacer physiquement, mais juste en nous représentant ce que l'on doit percevoir depuis ce point de vue. Il est clair que nous pouvons facilement nous représenter que nous nous voyons (rappel en position dissociée, ou je me vois dans la situation, la modalité visuelle permet facilement ce genre de résultat).

Donc j'irais dans le sens d'une justification de la transposition qui passe des effets du visuel perçu, au visuel d'objets imaginés, au visuel de personnes (moi ou d'autres) y compris ce qui se passe à l'intérieur et qui est non visible. Finalement nous exploiterions une possibilité naturelle quoique inhabituelle dans cet usage ?

2/ La possibilité de la multiplicité des moi

Dans un mouvement direct de réflexion, partant de l'incompréhension : comment est-il possible de créer ainsi à volonté des « dissociés » ? Quel statut psychologique ont ces dissociés ? Je les installe, je les positionne, mais qu'est-ce qui permet de comprendre cette activité (d'autant plus qu'elle est fructueuse, créative, utile, pertinente) ? Bref. Par ce chemin de pensée je bute dans un mur d'inintelligibilité.

Pourquoi ? Parce qu'implicitement j'oppose une unité égoïque postulée à une (des) dissociations.

Partons dans l'autre sens, depuis l'origine. Mes co-identités se sont construites toutes seules, passivement, sans ma volonté de créer et de cristalliser une co-identité. Je veux dire qu'avec les propriétés des co-identités "culturellement et passivement construite", on voit qu'elles existent distinctement l'une de l'autre (relativement) et que je ne deviens conscient de cette multiplicité, involontairement par des situations conflictuelles *imprévues* et provocantes, ou bien volontairement, par l'exécution d'exercices (volonté de l'autre, par la transmission sociale) qui me demandent de rendre présent une co-i qui n'est pourtant pas disponible en réponse à la situation présente (comme dans la fertilisation croisée et la recherche d'une co-i qui est une ressource, mais je pourrais aussi bien non pas rechercher une co-i existante mais en créer une comme nous le faisons avec la technique des dissociés).

L'examen de la réalité montre que c'est donc possible en moi, mon cerveau s'y retrouve, il passe -métaphoriquement- d'un centre identitaire à un autre, facilement, le cloisonnement des répertoires de réponses, des changements de croyances, des modifications posturales et gestuelles, des filtres perceptifs est spontanément très facilement géré la plupart du temps, C'est donc normalement possible, je suis cérébralement construit pour disposer de cette multiplicité, et le vrai travail est plutôt de les rapprocher, de les faire se (re) connaître mutuellement.

→ Si je constate que c'est possible, cela veut dire que nous avons la capacité fonctionnelle de la dissociation, et que sans intervention de ma part pour me réunifier, je suis naturellement multiple et dissocié, tout en ayant un sentiment fort et une connaissance conceptuelle que c'est toujours le même moi, ce qui est une demi vérité, mais très bien installée,

- ⇒ Si dans le principe c'est possible, alors c'est possible, fonctionnellement il n'y a pas d'obstacle de principe à demander à mon cerveau de gérer des positions multiples de moi,

La question théorique est déplacée vers la capacité du cerveau de créer et de gérer des positions égoïques multiples, à moins que ce ne soit l'inverse, comment arrive-t-il à engendrer une position égoïque unique, au sens d'unification des sous multiples ?

En fait les dissociations pathologiques neurologiques engendrées par la séparation des deux lobes ou la perte localisée de tel ou telle noyau fonctionnel, montre que le fonctionnement cognitif n'est unitaire que lorsque tout va bien, et que le travail de synthèse permanent est tout simplement invisible et donne pour acquit l'unité d'un sujet, alors que cela repose par exemple sur l'intégrité des modules qui assurent la distinction moi/non moi ; sur l'intégrité des limites corporelles ; sur la coordination des données visuelles et auditives etc.

Cette multiplicité égoïque spontanée se laisse apercevoir différemment, suivant :

- que je me dédouble (témoin, observateur interne, observateur externe de moi) ; en même temps, ça reste quand même une merveille neurologique, j'ai la capacité de me suivre en temps réel, miracle de la réflexivité,
- que je réalise que je suis divisé entre des co-identités qui se mettent en présence ; c'est le cas basique, genèse passive de la cristallisation de co-identités professionnelles, relationnelles,
- que je crée un nouveau pôle égoïque comme nous le faisons
 - volontairement par la technique des dissociés,
 - et encore comme la vie nous amène à le faire passivement lorsque nous arrivons dans un nouveau milieu, dans une nouvelle pratique, dans un changement de vie.

Au total, la possibilité des « dissociés » est très inhabituelle (elle n'est pas culturellement courante) et tout à fait normale et naturelle, puisqu'elle exploite des possibilités qui sont attestées tout au long de notre vie. Le caractère « devenant habituel » de cette dissociation, tient simplement au fait qu'il existe maintenant des micro-mondes qui la pratique et l'explorent.

3/ Le sentiment d'autonomie de la parole du dissocié.

L'expérience de l'autonomie du dissocié paraît surprenante, tout se passe comme si le moi qui est dissocié (Ai), s'exprime en son propre nom et de sa propre autorité ; et du coup ce dissocié dit des choses que « JE » (c'est-à-dire : A1) ne connaissait pas, ou dit des choses là où précisément « JE » (A1) était bloqué, confus, arrêté et où « JE » n'avait rien à dire ou bien « JE » ne pouvait rien dire. Cette expérience de l'autonomie s'oppose assez clairement aux situations où le dissocié est perçu comme contrôlé par le A1, parce que trop près, ou parce que A1 ne croit pas à la possibilité de vivre une dissociation et par là en contrôle l'advenue (c'est-à-dire l'empêche).

Le processus qui conduit au sentiment d'autonomie du Ai s'opère selon diverses variantes, attestées par plusieurs d'entre nous et dont nous pouvons avoir pu prendre conscience grâce au rapprochement d'exemples vécus contrastés (merci Maryse, pour l'échange téléphonique sur ce point) : soit qu'il y ait en même temps mise en sommeil, « mort », disparition de A1 comme s'il était désinvesti et que c'est le Ai qui prend l'identité principale (je ne suis pas très sûr de cette formulation) ; soit que simplement A1 écoute et questionne le Ai comme si ce dernier était un autre que soi. Nous avons commencé à décrire la transition depuis le A1 à la position du Ai, mais beaucoup de travail reste à faire pour décrire plus finement ce processus. Ce sentiment d'autonomisation du Ai, me paraissait un « scandale cognitif » de plus, mais je me rends compte qu'il faut –là encore– inverser le raisonnement.

Il n'y a scandale, que si mon présupposé est que « JE » est au courant de tout, maîtrise tout en permanence. Sur le fond de ce présupposé, l'autonomisation du Ai est une contradiction flagrante, une impossibilité ! En revanche, si, comme nous l'a montré la conscience en acte, le domaine du pré réfléchi, le domaine de la création de sens et l'émergence incontrôlée ; si, nous admettons que « JE » *n'est que* le centre de l'activité cognitive réflexivement consciente, donc une petite province de moi, alors le fait que du sens puisse se donner comme à la fois, extérieur à moi et venant de moi, n'est que la manifestation normale et inhabituelle du fait que ce qui peut s'exprimer de moi est bien plus vaste que ce que le « JE » croit savoir.

D'ailleurs si le « JE » ne cède pas, ne lâche pas le contrôle qui inhibe l'émergence du sens, si je ne m'ouvre pas aux possibles qui sont contenus en moi (cf. le contraste de l'expérience d'Armelle n°92, quand elle se contente de jouer le jeu et quand elle accepte vraiment de faire l'expérience), alors il n'y a pas d'expérience d'autonomisation et pas d'informations nouvelles qui apparaissent à travers l'expression de Ai.

L'expérience de l'autonomisation du dissocié, au lieu d'être le signe d'un « miracle » incompréhensible, peut s'interpréter comme la manifestation normale de possibilités d'émergence de sens qui simplement débordent la conviction fortement ancrée en nous de la toute puissance de la conscience réfléchie, alors que nous sommes tellement plus que cela. En revanche, l'étonnement de vivre cette expérience, d'en découvrir la fécondité et l'ouverture qu'elle offre pour développer l'explicitation des vécus, est le reflet du caractère inhabituel de se traiter soi-même de cette manière. Encore faut-il avoir l'idée d'en solliciter la possibilité, et de créer les conditions adaptées pour le faire avec succès. Il me semble que c'est un fait remarquable des apports liés au développement des métiers et des pratiques liés au « soin de soi » que de faire découvrir les propriétés normales du sujet par leur expansion dans des propositions de dispositifs, d'exercices (donc par la transmission sociale). Cette expansion, par son caractère inhabituel, se donne d'abord comme incompréhensible, mais à y regarder de plus près, elle n'est vraiment qu'une expansion du normal, et ce qu'elle nous demande c'est de reconsidérer notre perception et notre compréhension habituelles des limites de notre esprit.

Au total, ce dont nous avons vraiment besoin pour rendre compte de la mise en place des dissociés dans la pratique de l'entretien d'explicitation c'est de recueillir et de transcrire des protocoles qui l'utilise, mais aussi de développer des entretiens en V3 qui décrivent le vécu de mettre en place un dissocié, de dialoguer avec, de refermer la situation pour réunifier les Ai.

Dilts, R. (1994). Strategies of genius : vol 1 Aristotle Sherlock Holmes Walt Disney Mozart. Capitola, Meta publications.

Dilts, R. (1994). Strategies of genius : volume 2 : A Einstein. Capitola, Meta Publications.

Dilts, R. (1995). Strategies of genius III Freud Tesla Vinci. Capitola, Meta Publication.

Dilts, R. (1996). Aristote et Einstein stratégies du génie. Paris, La Méridienne.

Éthique et épistémologie de la production de données selon un point de vue en première personne

Pierre Vermersch

Je voudrais ici m'expliquer sur ma posture de chercheur par rapport à la production et à l'utilisation des données en première personnes issues d'un travail d'auto explicitation.

Dès le moment où *j'écris* une description de vécu pour la partager, je m'engage implicitement à ce que cette description ait différentes qualités ; dès que je *lis* la description d'un vécu, je m'attends implicitement à ce que cette description ait un certains nombre de qualités. Sinon, je change de point de vue, je change de grille de lecture et je fais une tout autre écriture/lecture : qu'il s'agisse de roman, journal intime, œuvre d'imagination, délire, mise en scène, plaisir d'écrire pour soi. Et je n'ai pas de préjugés contre ces types d'écritures. Mais dans ces cas de figures, je n'écris pas et je ne lis pas pour m'informer du vécu (c'est le contenu), puisque le procédé d'écriture (la forme) et ses effets sur moi prennent le pas sur le contenu.

Prenons une analogie. Une description de vécu est pour moi comme une carte, elle établit la représentation d'un territoire, ici d'un vécu, par le moyen des mots, de leur agencement en texte. Mais fondamentalement ce que je cherche à connaître ce n'est pas la carte, je n'étudie pas comment elle est faite, si elle est belle ou pas, mais en fait je vise le territoire lui-même. Territoire largement inaccessible sans le témoignage de celui qui l'a vécu (même si je peux toujours faire de façon complémentaire, des inférences positives –ce qui doit exister dans le vécu pour qu'il se soit dérouler-, ou négative – ce qui ne peut être compatible avec ce qui a été vécu-) relisez les enquêtes de Miss Marple ou d'Hercule Poirot.

Pour moi, toute confusion des genres, est une remise en cause de la valeur de la carte, de la possibilité d'accéder à une connaissance du territoire. D'un point de vue épistémologique (qui est relatif à la manière dont on construit nos connaissances, ou encore comme théorie de la pratique de la recherche), toute confusion des genres est une négation de la démarche de recherche, une remise en question de la pratique de l'explicitation, comme explicitation des vécus réellement vécus et décrits de la façon la plus authentique possible. Pour moi, cela signifie l'annihilation de toute la démarche de mise au point de l'entretien d'explicitation et de l'auto explicitation par la disparition du fond éthique sur lequel repose le témoignage qui porte à la connaissance un vécu et en rend possible un usage basé sur la qualité de l'information produite.

Ce n'est pas rien !

Et alors ! Et ces qualités ? Me demandez-vous depuis le début de cette page ?

Mais avant d'y répondre, j'ai voulu partager avec vous ma subjectivité et donc mon malaise, face à ce qui se présentait comme une description de vécu et qui selon moi était une mise en scène de vécu. Je n'ai pas discuté la vérité des éléments de la description, ma position est qu'à partir du moment où la description est enjolivée, mise en scène, dramatisée, elle porte le signal de la confusion des genres et ne peut plus être reçue comme un témoignage de description de vécu. Elle perd pour moi toute crédibilité, pareille aux les errements des philosophes qui prennent des extraits de romans pour des descriptions de vécus, à partir desquels ils peuvent développer des analyses. En ce sens la confusion des genres n'est pas un petit problème, mais une question essentielle.

Je m'attends donc en lisant une description de vécu issue d'une auto explicitation à ce que trois critères soient respectés au mieux des compétences de la personne.

- L'authenticité de la description : authenticité,
- La description est soigneusement faite : soigneux,
- La description est brute : brut.

Je reprends et développe chacun de ces critères.

1/ Authenticité de la description de vécu.

Je m'attends en lisant une description de vécu à ce qu'elle *se rapporte à un moment véritablement vécu par la personne qui en parle.*

/ Cela s'oppose à *imaginaire*, le vécu d'imaginer un vécu est certes un vécu mais le contenu imaginé n'est pas un vécu. La narration d'un vécu d'un autre que moi n'est pas une description de mon vécu, il n'est pas recevable comme référence de mon vécu. C'est un ouïe dire.

// Cela s'oppose encore à *mensonger*. Je m'attends à ce que toute description de vécu soit réalisée dans l'esprit d'en retracer le contenu aussi près que possible de ce qui a été vécu, quel que soit le degré d'aboutissement de cette description, *je m'attends à ce qu'à aucun moment elle ne soit portée par une intention mensongère.* Entendez bien que je n'oppose pas ici le vrai au faux, la personne qui s'auto explicite peut se tromper, déformer, en rajouter, reconstruire, confondre, mais je m'attends à ce qu'elle fasse juste de son mieux, pas qu'elle me dise la vérité, mais qu'elle soit authentique dans son rapport à elle-même. Il n'empêche que certains doutent toujours de ce qu'ils ont vécu, qu'ils ont beaucoup de scrupule à affirmer que c'est ce qu'ils ont vécu. Ils sont honnêtement dans le doute, ils sont authentiques dans le fait de ne pas être sûr. Rappelez vous que la vérité épistémique est toujours seconde, fruit de l'établissement d'un travail d'historien, de juge, de chercheur. Avec l'attente de l'authenticité de celui qui s'exprime, je vise la vérité éthique qui s'oppose à toute tentative mensongère. Les sciences (de toute nature) ont été visité par des chercheurs ayant inventé, trafiqué, modifié des données pour faire valoir leurs théories. Autant qu'il est possible (j'accepte la gradualité de la réalisation) je m'attends à lire une description portée par un souci d'authenticité rapportée à une expérience réellement vécu.

2/ Le caractère soigneux de la description de vécu.

J'ai choisi pour désigner ce critère un terme faible : soin, soigneux, il est un peu imprécis, et son appréciation ne peut relever que de la gradualité et pas un critère par tout ou rien comme le serait le critère bien fait/mal fait.

Je m'attends à ce qu'une description de vécu

- soit soigneusement écrite de la façon la plus factuelle possible ; ou encore pour utiliser le critère négatif, le moins interprétatif possible ;
- que la fragmentation de la description se rapproche du niveau de détail utile, et soit mesurée à l'aune de l'intelligibilité ;
- que l'exploration des couches de vécu soit faite et serve bien la recherche d'élucidation ;
- que la cohérence de l'engendrement temporel du vécu soit prise en compte.

C'est beaucoup ? Non, c'est ce que nous recherchons dans une description de vécu. Supprimer une de ces exigences, que reste-t-il du projet de l'explicitation ?

Mais là encore, chacun fait au mieux de ses compétences, au mieux du point où il en est dans la maîtrise de son expérience de l'écriture descriptive. Je ne pose pas des critères externes à remplir à tout prix, mais des critères qui sont comme un idéal régulateur à viser. Je me sens personnellement très indulgent et ouvert aux autos explicitations encore peu précises, truffées de commentaires ou d'interprétation, à partir du moment où elles sont le reflet de l'état actuel de la compétence descriptive de la personne. Chacun a le droit d'être en train d'apprendre et de ne savoir produire que ce qu'il est capable de produire à l'étape où il en est.

De plus, dans la dynamique de l'écriture d'une description, dans l'esprit de l'auto explicitation, nous savons d'expérience, qu'il est important de privilégier le flux (de l'écriture) plutôt que la surveillance (de la rigueur instantanée de l'expression). Ce privilège du flux d'écriture est régulé par les moments d'arrêts, les respirations du flux de l'écriture, et le travail de reprise, les temps de critique, de prise de conscience de ce que j'ai écrit. Dans l'exemple que j'avais donné sur l'expérience du sens se faisant (*Expliciter* 60 et 61), je passe par des moments d'analyse, qui sont des commentaires sur le vécu, pas de la description. Ces analyses venaient dans le flux de l'écriture, ensuite dans les moments de revirement, je les découvrais comme analyse, et me demandais de repartir de l'évocation pour revenir à la description. Porté par la dynamique de l'écriture, toutes les expressions peuvent venir de manière spontanée, il n'y a pas de raison de se les interdire, mais il est important de les ressaisir, de repartir vers le descriptif. Sachant que pour leur exploitation dans un but de recherche, je serais amené dans un second temps à trier les matériaux.

Travail d'auto explicitation descriptive soigneux, mais pas rigide ; soigneux et pas bâclé ou négligent. L'auto explicitation n'est pas le produit d'une écriture ponctuelle unique, mais le fruit de multiples sessions d'écriture marquées par des reprises.

3/ Le caractère brut des descriptions.

Quand je lis une description de vécu, je m'attends à ne lire que ce qui est venu spontanément sous la plume de celui qui écrit, sans que cette écriture ait été portée par un souci stylistique, une mise en scène préméditée, un surplomb guidant la volonté d'obtenir des effets de texte. Quel que soit le contenu du texte je m'attends à ce qu'il soit brut, tel qu'il s'est donné à la personne dans le souci de transcrire ce qui lui apparaît de son vécu passé. Donc je ne m'attends pas à ce que la personne enjolive, embellisse, scénarise, dramatise, sa description. Pour moi il est clair que l'apparition de ces procédés stylistiques dans le texte, le disqualifie comme pouvant servir de témoignage d'un vécu, et ne peut plus servir de document de référence.

Conclusions

Je garde en tête qu'il y a de nombreux projets d'écriture très différents qui ont leurs pléines légitimités dans leur vocation propre et que j'apprécie. Je ne confonds pas écriture d'un reportage, d'un journal intime, d'un roman, etc. avec l'explicitation d'un vécu à des fins de témoignage et/ou de recherche. Tout ce que je viens d'écrire devrait à la fois nous être évident et en même temps nous ne l'avons jamais partagé explicitement⁹. J'exprime ici mes convictions profondes et je m'attends à ce qu'elles donnent lieu à discussion, après tout c'est la première fois qu'elles sont explicitées et nous savons que la première expression n'est que le matériau de base des futures reprises à la lumière de vos questions, de vos critiques, de vos accords et désaccords.

⁹ J'ai laissé de côté dans ce texte bref, 1/ tous les aspects méthodologiques liés à l'adéquation entre ce qui est décrit et ce que l'on veut étudier, ou bien encore la pertinence du témoignage par rapport à la visée d'information ; la mise en comparaison avec la pratique de l'entretien d'explicitation.

Agenda 2011-2012

2012 (vendredi, samedi)

27 janvier **Vendredi** séminaire

28 janvier **Samedi** atelier de pratique

23 mars séminaire

24 mars atelier de pratique

15 juin séminaire

16 juin Rencontre pédagogique sur la formation à l'entretien d'explicitation

26/29 Août Université d'été à Saint Eble

16 Novembre 2012 Séminaire

17 novembre 2012 Atelier

Sommaire 93

1 – 15 La pratique réflexive, une valse à 7 temps. Armelle Balas-Chanel

16 – 27 15 heures de T P pour apprendre à questionner ? Deux travaux d'étudiants. Sylvie Bonnelle.

28 - 34 Expérience intuitive – expérience dissociative. Alexandra Van-Quynh.

35 - 38 Notes sur la compréhension des dissociés. P. Vermersch.

39 - 41 Ethique et épistémologie de la production de données selon un point de vue première personne. P. Vermersch

42 Amende honorable. F. Borde

Expliciter

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur
l'Explicitation

Association loi de 1901

Siège 100 rue Bobillot 75013

Courrier

**Association GREX
Place de la bergerie
43300 Saint Eble**

04 71 77 25 84

www.grex2.com

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Séminaire

Vendredi 27 janvier 2012

de 10h à 17 h 30, Institut Reille

34 avenue Reille 75014 Paris

Discussion des articles de ce numéro
avec les auteurs présents.

Samedi 28 janvier

Atelier de pratique à l'entretien d'explicitation

Ouvert à aux personnes ayant fait le stage de base.

Participation à la location de la salle : 20 €.

(9 h 30 à 16 h 30) à Reille

Amende honorable

Frédéric Borde

Lors du dernier séminaire (décembre 2011), j'ai induit les membres du groupe en erreur en reprenant Claudine sur son utilisation des index V1, V2, V3.

J'ai soutenu que Claudine indexait à tort son second entretien en le qualifiant de V3, puisque l'objet de ce nouvel entretien se trouvait être son vécu de B en V2. J'ai ensuite amené l'idée, fautive, que l'index V3 était réservé à un entretien prenant exclusivement pour objet le vécu d'évocation de A en V2.

Pour vérification, voici un extrait de l'article de Pierre paru dans *Expliciter* n° 66, intitulé « Vécus et couches de vécus, questionner le déroulement d'un entretien (V3) » p. 34

« Car, à son tour, le vivre du premier entretien, donc V2, peut être pris comme cible par un nouvel entretien E2. Entretien qui aura pour but de s'informer de comment l'interviewé a vécu le premier entretien (mais on pourrait aussi prendre pour cible les vécus de l'intervieweur ou de l'observateur, c'est selon l'intérêt de recherche que l'on a).

Qu'y a-t-il à décrire dans un vécu d'entretien sur l'entretien ?

D'innombrables facettes qui ne peuvent pas être abordées toutes ensemble et qui demandent de faire des choix de visée d'intérêt de recherche.

C'est ainsi que dans les années précédentes nous avons étudié séparément, une fois la dimension relationnelle, une autre fois l'adressage, ou encore une autre année l'acte d'évocation, puis plus tard l'effet des relances, etc. »

Mes excuses à toutes et tous, et particulièrement à Claudine

Reflex, réseau lorrain pour l'entretien d'explicitation, se réunit le 2 mars 2012, de 9h à 12h, à l'Université Nancy 2 Bd Albert 1er salle G109, bâtiment G (celui de l'administration) au 1er étage. Il s'agira d'échanges théoriques et d'un atelier d'entraînement.
Correspondante: (p.rottement@orange.fr)