

S'il est vrai que nous vivons une évolution marquée par des accélérations scientifiques, techniques et sociales, il est vrai aussi, et il faut bien l'avoir à l'esprit, que **nous vivons une véritable révolution dans la perception qu'a le corps social de la mission de ses enseignements.**

Je me trouvais il y a quelques temps dans le département de la Seine et Marne que j'affectionne beaucoup, et je voyais à l'entrée d'un bourg sur un panneau à l'abandon, signalant la spécificité de l'agglomération, "église du XII<sup>e</sup> siècle", une grande affiche : "ville X son Lycée !"

J'ai le sentiment que l'évolution des enseignements et l'élévation extraordinaire de la population scolaire au niveau IV, au niveau III, II et I doit toujours être présente à notre esprit. Ce n'est pas un mot, c'est une réalité qui pèse très lourdement sur la mission qui est la nôtre. Le fait que nous voyons se développer le nombre des lycéens, des étudiants, que les instituts universitaires professionnalisés vont se mettre en place de façon délocalisée, que la plus petite ville moyenne va connaître dans son implantation un premier cycle universitaire, je crois que cet éclatement universitaire témoigne assez de l'appétit des gens pour un haut niveau de qualification. Nous allons entendre aujourd'hui des interventions concernant les niveaux dits de basse qualification, mais cela ne nous dispense pas d'avoir à l'esprit l'évolution dans son ensemble car en matière stratégique, nous sommes placés devant **une seule** alternative :

1) comme l'Allemagne, nous constituons pour des publics spécialisés des enseignements spécialisés avec leurs finalités, contenus, codes, sanctions ... ou ...

2) nous tentons au prix de multiples efforts, dont la réunion d'aujourd'hui est un témoignage, de considérer que **dans notre pays il n'y a qu'un projet éducatif pour la jeunesse.** C'est-à-dire que la finalité éducative n'est pas multiple : il n'y en a qu'une dont les références et contenus sont ceux des enseignements "*ordinaires*".

Nous n'avons aucun intérêt à jouer les deux branches de l'alternative en même temps. Il convient de faire un choix limpide et clair.

Pour ce qui concerne les enseignements du second degré ( S.E.S., E.R.E.A.) des textes anciens de 65 et 67 qui faisaient la partie belle aux enseignements pré-professionnels (terme qu'on ne sait pas définir) ont été renvoyés aux oubliettes et ... j'en félicite l'auteur. Ils ont été annulés par des textes courts qui disent qu'il n'y a pas de formation professionnelle qui puisse être dispensée en dehors des C.A.P. . Tout le reste, l'organisation, le temps, la disposition des études, les stages ou pas sont du ressort des équipes à qui l'on demande de faire au mieux sur le plan pédagogique; mais ce que l'on choisit de faire d'une manière décidée **c'est l'intégration aux**

**enseignements.** Pour ce qui me concerne l'intégration se résume à une chose simple : c'est une intégration aux contenus d'enseignement. Ou bien on intègre les contenus d'enseignement ou bien on ne les intègre pas. Le reste n'a pas tellement d'importance: que cet enseignement soit dispensé de telle ou telle façon par tel type de personnel, peu importe ... **L'intégration est dans les contenus.**

Pour ce qui me concerne, j'ai bien conscience qu'ayant mis en place des formations minimales de caractère secondaire professionnel, la référence pour tous c'est une formation professionnelle authentique.

En terme de pari, le risque est nul à mettre en oeuvre sur l'ensemble du territoire, dans l'ensemble des centres de formation (des IMPro aux Lycées) des formations professionnelles authentiques.

On n'a rien à perdre à le faire. Eventuellement le gain peut-être considérable. Pour une raison simple : c'est que pour les formateurs et les formés il y a nécessité à mettre en oeuvre une politique de l'exigence donc dynamique, résolument tournée vers l'insertion et je dirais que rien que cela en soi est bon.

Pour la matinée deux interventions : l'une, P. VERMERSCH sur "l'affinement de l'aide à la prise de conscience des démarches dans l'appropriation des connaissances" et l'autre de F. MORDOHAY Ingénieur chargé de mission au Ministère du Travail " réflexions à partir d'expériences de formation de publics "dits" de bas niveau. Enseignements possibles et pistes nouvelles ?"... les réponses en fin de matinée !

M. VERMERSCH vous avez la parole.

  
**P. VERMERSCH**

Merci.

Je suis psychologue, chercheur au CNRS dans un laboratoire qui s'intéresse essentiellement à la psychologie du travail et qui s'appelle maintenant : laboratoire d'ergonomie physiologique et psychologique. Comme je connais peu votre public ce que je vais vous proposer l'est dans un esprit de dialogue, d'échanges et pour repérer dans vos remarques ce qui peut vous intéresser, vous stimuler et aussi ce que je peux apprendre.

Le centre de mon exposé va porter sur la présentation d'une technique d'entretien que j'ai nommé entretien d'explicitation et qui s'est développée autour de trois buts :

1) aider à s'informer auprès de l'élève **des démarches utilisées pour parvenir à tel résultat** : " comment a-t-il fait ?" Donc un premier but de diagnostic au sens large.

Comment, à travers une technique de questionnement, un échange, après que la tâche ait été effectuée, est-il possible de s'informer dans le détail de la démarche suivie ; quel raisonnement a été mis en oeuvre, quelles représentations ?

2) verbaliser, nommer ses propres démarches entraîne déjà une prise de recul, une distinction entre une connaissance outil, (simplement utilisée) et une connaissance qui devient un objet de réflexion.

Ce deuxième but est un but de prise de conscience, comprise comme une conduite de réorganisation des connaissances (au sens de PIAGET) et en particulier ce qui est très intéressant c'est du fait de la verbalisation, **de réorganiser et de conceptualiser des connaissances** (savoirs et savoir-faire) que le sujet met déjà en oeuvre (sans savoir qu'il les met en oeuvre) dans des actions matérielles ou symboliques. (cf : les lois de la prise de conscience - PIAGET)

3) quand on arrive à aider quelqu'un à décrire ses démarches et à les mettre en mots, et cela sur une année scolaire et avec plusieurs enseignants ( collèges de Lyon) à ce moment là il y a une structure répétitive qui est mise en place : ce qui est transmis ce n'est pas le contenu particulier de l'échange mais la **structure de l'échange**. Il y a alors mise en place de quelque chose qui correspondrait à un but de construction d'outils métacognitifs. Petit à petit le formé peut apprendre à s'interroger lui-même, à se questionner, à prendre conscience du "comment il s'y prend", quand il est en difficulté ou quand il réussit particulièrement bien. Mettre en mots, abstraire ce qui fait sa compétence. En sachant que tout cela passe par des paliers graduels à des possibilités variables selon les individus en fonction de leur point de départ. VYGOTSKI dirait, selon leur zone proximale de développement.

Au début de mes travaux je n'avais pas ces buts. Je travaillais sur des démarches d'analyse d'erreurs et en particulier en mettant en oeuvre une démarche d'observation. Les démarches d'observation systématiques sont lourdes à mettre en oeuvre sur le terrain et pendant longtemps j'ai laissé de côté les verbalisations car elles paraissaient le moins fiable des indicateurs possibles pour accéder au raisonnement, aux représentations, à l'analyse des démarches ... donc je suis un converti !.

Pourquoi ne me fiais-je pas aux verbalisations ?

Parce que la verbalisation à posteriori me semblait tellement se prêter aux rationalisations après coup, à la possibilité pour les gens qui s'expriment facilement de façon verbale à raconter ce qu'ils

pensent de ce qu'ils ont fait, de se lancer dans une "théorie" à propos de ce qu'ils ont fait (idée qu'ils ont) et bien souvent quand on compare ce que la personne dit après coup et ce qu'elle a fait, la relation est faible, pauvre et parfois carrément inadéquate, donc n'est qu'un reflet très lointain de ce qui a été fait en réalité. La question clé était donc : **comment s'informer à travers la verbalisation de ce qui reflète réellement l'activité intellectuelle mise en jeu ?**

Ce qui reflète cette activité c'est **l'action elle-même !** Comment arriver à mettre en place une technique de verbalisation où ce qui serait recueilli serait dans un lien le plus précis possible avec l'action, telle qu'elle s'est déroulée car l'action est la seule source d'informations fiables.

Quand une personne vous parle de ses buts, de ses motifs ce n'est intéressant que si cela peut-être corroboré par ce qui a été fait réellement. Sinon vous n'avez comme seule information simplement que le sujet est capable d'en parler, qu'il a des idées à ce sujet; mais les met-il en oeuvre ? Pour le savoir il faut pouvoir recueillir des **informations sur les démarches** soit par observations directes avec suffisamment de traces (les brouillons, les étapes par lesquelles sont passées les personnes) soit, non exclusif, l'aider à verbaliser en la ramenant sur la verbalisation de l'action.

Une première réponse, en terme technique, à cette exigence qui est de s'informer en priorité en référence à l'action, est que l'entretien doit être centré sur **une tâche réelle**. Cet entretien se différencie donc radicalement de l'entretien clinique ou psycho-sociologique qui s'informe par rapport à des affects, des opinions et où la question qui se pose n'est pas forcément la vérité de ce qui est dit, mais le fait que la personne s'exprime et que ce qu'elle exprime ait un lien avec sa perception de la réalité.

Là c'est un entretien qui fondamentalement se réfère à une tâche réelle ou une situation réelle (tâche = début, fin bien finalisée et facile à définir dans le temps).

Deuxième condition **la tâche est spécifiée** : c'est-à-dire que si on veut s'informer de l'action, de la démarche mise en oeuvre par un élève elle ne peut l'être que par rapport à une **situation singulière**. Si on veut avoir l'information ce n'est pas chaque fois que je fais cela en général (on est déjà passé là au niveau du recueil de verbalisations sur la manière dont le sujet généralise, "théorise"). Si je veux obtenir l'information souvent essentielle par rapport à une difficulté ou comment la personne s'y est prise à ce moment-là il faut **l'aider à parler d'une occasion particulière**, d'un exercice particulier, à un moment précis. **C'est là que se trouve l'information précise sur la démarche.**

Quand on a un entretien sur une tâche spécifiée il manque encore une troisième condition liée au fait que l'on questionne après coup.

En effet à posteriori quelqu'un questionné peut tout à fait partir dans un bavardage à propos des idées qu'il a, des jugements sur ce qu'il a fait sans se remettre dans la situation où il était, sans retrouver ce qu'il faisait au moment où il le faisait.

Donc, point important, il faut bien **vérifier que la personne est bien en évocation** de la tâche qu'elle a faite auparavant. Vérifier qu'elle est bien en train de **se remettre mentalement dans les conditions de réalisation de la tâche** : le moment, ce qu'elle faisait, ce qu'elle voyait, ce qu'elle écrivait, où elle écrivait ... c'est d'une importance centrale dans ce type de questionnement

Ce sont les conditions pour essayer d'obtenir qu'une verbalisation se rapporte bien à la restitution des démarches liées à l'action.

Très souvent quand on questionne un sujet on se heurte à des "je ne sais pas", "je ne me rappelle pas", "je ne peux pas dire" et l'entretien dans sa précision s'arrête là.

En regardant les travaux américains sur leurs techniques de questionnement je me suis rendu compte qu'il y avait un point crucial autour de la distinction entre les questions qui sont du format " Pourquoi", "Expliquez moi" questions qui vont induire chez l'autre une demande de **réponse construite, rationnelle, sur les éléments déjà connus**.

L'hypothèse que j'ai faite par rapport à cela en relation avec la théorie de la prise de conscience chez PIAGET (théorie sur l'inconscient cognitif alors que la psychanalyse qui parle d'inconscient essentiellement basé sur le refoulement contient, elle, une théorie peu exprimée sur la démarche de prise de conscience qui se traduit par l'organisation de la cure) une chose très intéressante par rapport à tout ce qui est du domaine cognitif, c'est l'indication qui nous montre qu'**avant d'être conceptualisée, avant d'être mise en mots, une connaissance est déjà mise en actes et présente chez le sujet**. La connection entre un type de questions et la théorie de la prise de conscience c'est que lorsque l'on a affaire à des gens soit qui sont en apprentissage (et il y a des choses qui ne sont pas intégrées), soit qui sont des experts ( et qui ont tellement automatisé certaines choses qu'elles ne sont plus présentes à la conscience), si vous voulez les aider à retrouver certaines informations liées par exemple à l'organisation de l'action, il faut que les questions posées soient compatibles avec la nature, la forme de ces connaissances.

Chaque fois que, en tant que formateur, vous êtes en recherche d'intelligibilité (en particulier quand il y a des choses surprenantes) la question spontanée qui vient est : pourquoi as-tu fait cela ? Pourquoi est le cri du "coeur" cognitif ! Or cette question là est le procédé le plus sur, **le plus efficace pour bloquer la verbalisation**.

Par contre toutes les questions de type descriptif, celles qui vont porter sur la sensorialité de la situation : que voyais-tu ? à quel

endroit de la feuille as-tu écrit cela ? Qu'est-ce que tu te disais ? les questions du type "quoi", "là j'ai tout de suite vu que je ne savais pas le faire". A quoi as-tu reconnu que cet exercice là tu ne savais pas le faire ? Quels sont les indicateurs qu'il a pris au départ (dans l'énoncé par exemple) pour partir dans la stratégie du "je ne sais pas faire"!

Donc est-ce que tu sais ?

A quoi tu le reconnais ?

Qu'est-ce que tu as vu ?

Toutes ces questions qui renvoient les personnes à des éléments de description c'est-à-dire à documenter, reconstruire avec la personne tout ce qui est de l'ordre du déroulement de son action propre.

Autre difficulté à surmonter : dépasser les "je ne me rappelle pas"

C'est une des plus grandes difficultés parce que par rapport au consensus de la conversation courante quand quelqu'un vous dit "je ne me rappelle pas !" on ne va pas plus loin, on range cela dans les évidences, on ne s'autorise pas à aller plus avant de peur de manquer de courtoisie.

Un point de repère très intéressant par rapport aux théories actuelles des travaux sur la mémoire. Il y a énormément de travaux à l'heure actuelle qui montrent que tous les travaux de recherche sur la mémoire ont été basés de manière implicite sur une consigne qui faisait appel à une conduite consciente de recherche d'informations : "rappelle-toi".

C'était implicite car il n'y avait pas de comparaison avec une autre démarche. C'était l'évidence : si je voulais connaître les performances de la mémoire je proposais rappel-reconnaissance avec toutes les variétés et il y avait une consigne qui orientait le sujet vers cette activité de recherche-reconnaissance.

Depuis dix ans il y a un ensemble de recherches qui se sont développées autour de la **mémoire implicite**. Si on fait faire une tâche à un sujet sans aucune consigne de mémorisation, puis que vous lui faite faire une seconde tâche dont on sait que s'il veut avoir une bonne performance il peut s'appuyer sur des choses mémorisées dans la première ... on n'arrête pas de faire des découvertes sur l'**ampleur de la mémoire qu'ont les gens sans le savoir quand on ne leur demande pas de se rappeler**. Actuellement on n'arrête pas de reculer la limite de ce qu'une personne se rappelle et dont on ne sait pas forcément qu'elle s'en souvient mais dont l'efficacité de son action montre les informations mémorisées (cf : American psychology).

Cela bouleverse les théories, les modèles sur la mémoire.

Dans les théories que je propose il y a tout un ensemble d'éléments liés non pas à "essayer de se rappeler" mais à "on peut retrouver le

moment où cela se passait" et faire retrouver un des éléments de sensorialité de cette situation passée.

A partir de ce moment là, sans demander à la personne de se rappeler, mais simplement en l'amenant à revivre ce moment là, il y a très souvent la possibilité d'aider la personne à reconstruire le déroulement de son action.

Un troisième point par rapport à une troisième difficulté (et je ne dis pas que cela marche à 100%) : les dénégations.

Avec cela je me rapproche beaucoup d'autres techniques développées à propos des techniques d'entretien. Quand quelqu'un dit : "je ne me rappelle pas, j'ai fait n'importe quoi, donc je n'ai rien à dire" ... on peut répondre: quand tu fais n'importe quoi, tu fais quoi ?, car dans n'importe quoi il y a quand même une action, il y a prise d'informations possibles pour aider le sujet même très souvent, et ce n'est pas seulement vrai chez le public en difficulté, la personne va commencer par dire "non, non, je ne sais pas ... j'ai fait cela comme ça et puis dix seconde après ... oui mais ... et les informations commencent à venir ...

Le premier point de mon exposé était donc :

Comment obtenir une verbalisation qui se rapporte réellement à l'action de façon à s'informer des démarches.

Le deuxième point :

Comment dépasser "les je ne sais pas, je ne me rappelle pas" et tout ce noyau qui fait blocage dans le questionnement avec l'aspect connaissance consciente, connaissance non-consciente et le type de questionnement qui va avec en évitant les pourquoi, les explique moi.

Le troisième point :

Fils conducteurs à suivre pour aider à l'explicitation de la démarche. Cette partie est plus technique.

Quatre points de repères :

1) **Quel est le type de contenu qui est verbalisé ?** c'est-à-dire classer ce qui est dit selon quelques catégories :

● **verbalisations relatives au contexte**

Informations **autour** de ce qui s'est passé, les circonstances, comment fonctionnait la machine ... C'est souvent la stratégie employée par les personnes pour éviter de parler d'elles-mêmes, de ce qu'elles ont fait et dans le domaine technique c'est très facile de parler des opérations, de la machine, des outils ... avec le langage technique correspondant sans que le **sujet** soit présent. Il faut alors ramener la personne dans "qu'est-ce que tu as fait toi".

- **les actions proprement dites du sujet**

(catégorie centrale) actions mentales et matérielles y compris les prises d'informations, y compris les communications.

- **verbalisations des motifs, buts, finalités, intentions**

qui sont des verbalisations se rapportant à l'action, très importantes à connaître. Ces verbalisations sont à mettre en relation avec les verbalisations de l'action, sinon elles n'ont qu'une valeur partielle car on ne peut pas prendre conscience éventuellement du décalage entre ce que le sujet a fait et ce qu'il se proposait de faire. Par exemple quand on se forme à la pratique des entretiens non directifs et que l'on s'enregistre on découvre que bien qu'ayant l'intention de relancer d'une façon très neutre (le motif, le but était bien là) ce que vous exprimiez c'était bien autre chose. Il y avait un décalage entre ce que vous aviez fait et ce que vous aviez l'intention de faire, le but que vous poursuiviez ...

- **verbalisations relevant des jugements, des opinions, des présupposés**

qui sont de nouveau à rapporter à l'action qui s'est passée. Par exemple quand un formateur dit : " avec le groupe que j'avais cela n'a pas marché. Je ne suis pas content de moi."

Il faut lui demander d'expliquer ce qu'il a fait, la démarche qu'il a prise, on arrive à faire prendre conscience de la compétence qui a été réellement mise en jeu.

## 2) **L'analyse de la tâche** (qui peut dans certains cas donner l'équivalent d'un guide d'entretien)

Quand on questionne à propos d'une tâche, dont on a fait tout le travail d'analyse de clarification des étapes, de concepts impliqués ..., on peut avoir des attentes particulières et en particulier ce qui est crucial dans un entretien : "**entendre ce qui n'est pas dit**" car dans toute situation d'observation ce qui est le plus important ce sont les **non-faits**. C'est-à-dire toutes les informations qui ne sont pas données par la personne et que l'on va chercher à récupérer au niveau d'une prise de conscience.

Donc l'analyse de la tâche permet d'avoir des attentes précises, de compléter la recherche d'informations, ... en même temps c'est la **pire des choses** parce qu'au début on retrouve régulièrement quelqu'un qui est en train de questionner par rapport à comment **lui** fait et alors on retrouve une structure de questionnement du genre (questions à choix):

est-ce que ...

ou bien est-ce que ...

et la personne interviewée en face, très "relaxe", parce que c'est **l'autre qui travaille**, répond : oui ... non ... j'sais pas ... et le questionneur reprend: est-ce que ... ou bien est-ce que ...



c'est-à-dire que l'on a quelqu'un qui s'essouffle à inventer des questions, à deviner quelle est la réalité de l'autre en référence à sa propre manière de faire. Ce type de questionnement tourne le dos à l'expression de la manière propre du sujet.

Interrogés les questionneurs disent : "J'essayais de lui faire dire" ... cela fait sourire **car le moment où l'on essaie de faire dire à l'autre quelque chose est le moment où l'on perd sa liberté de le suivre.**

On retrouve les bons vieux procédés pédagogiques pour lui souffler les réponses ou pour jouer aux devinettes ce qui n'est pas très pédagogique

**3) Les grandes catégories de description d'action** (le plus simple mais le plus délicat à mettre en oeuvre)

C'est tout simplement se souvenir que toute action a un **début**, qu'elle a une **suite** et une **fin**. C'est extraordinaire quand vous questionnez quelqu'un a propos de ce qu'il a fait à quel point on oublie de demander : comment saviez vous que vous aviez atteint votre but ?

Quels points de repère avais-tu qui te permettaient de savoir que l'exercice était terminé ...

Te rappelles-tu par quoi tu as commencé ? Et ce qui est important c'est **que** cette question touche au problème de **validation**. Il y a un point clef que l'on rencontre dans tout ce qui est verbalisation à posteriori, surtout si on n'a pas pu observer directement ce qui se passait, c'est : "qu'elle est la valeur de ce qui est dit par rapport à ce qui s'est réellement passé ?" parce que je n'ai que des mots ..., éventuellement des brouillons.

Ce qui est important c'est que cela se réfère à une action précise et que toute action précise s'inscrit dans une **causalité** matérielle liée au **support**, dans une **logique** temporelle, dans une cohérence logique. Donc indirectement quand j'entends quelqu'un verbaliser son action je peux tout le temps le confronter à la possibilité matérielle que cette action se soit déroulée comme cela. Cela permet de repérer des incompatibilités ... C'est là où la référence à ce canevas de toute structure d'action par rapport à la causalité, au temps, au déroulement logique peut permettre à différents moments de l'exposé de faire préciser la personne, de l'accompagner, de détailler certains points et d'avoir ainsi la chance d'obtenir des informations liées à ce que la personne a réellement fait.

**4) La structure du langage** liée à un échange question-réponse (à un niveau micro, ce que certains appellent dans la programmation neuro-linguistique (PNL) le méta-modèle)

C'est le fait que la structure même du langage permet d'identifier immédiatement les omissions, les imprécisions. Je dis bien la **structure** et non le contenu.

Par exemple : l'utilisation dans une phrase du comparatif qui ne donne pas le point de comparaison : "Ah ! oui, cet exercice était bien plus facile !" ... plus facile que quoi ?

" Là je l'ai fait" tous les verbes généraux qui n'apportent pas d'informations. Et quand tu fais cette chose là, que fais-tu ? on n'a pas le contenu des actions ou bien des indices non référencés : là j'ai utilisé cette règle. Laquelle ?

Quand on connaît bien la tâche on se fait piéger car on lui attribue en toute confiance que cette règle, c'est celle à laquelle on pense. Quand on y réfléchit on se dit qu'il aurait été intéressant de faire préciser la règle utilisée.

Il y a une vingtaine de références, de catégories qui permettent de référer la structure du langage ... et qui sont de bons points de repère pour aider la personne à préciser.

Je conclurai en disant que ce travail là, à l'heure actuelle, fait l'objet de publications de ma part et a permis la mise en place d'un groupe de recherche national avec l'aide du Ministère de la Recherche sur l'action "bas niveaux" de qualification pour essayer de collecter des informations sur le terrain dans des situations pratiques en recueillant un corpus de données pour voir l'intérêt, les limites de ces techniques. Actuellement ces techniques sont employées en collège, en formation d'adultes, en formation de formateurs ... Donc soit l'utilisation en groupe classe ou en groupe étendu pour simplement utiliser l'explicitation dans le travail de feed-back pour amener à modifier la façon dont l'échange se fait.

Soit une utilisation qui est plus de l'ordre de la remédiation avec un travail par petit groupe (3 ou 4 personnes) ou en individuel à partir de corrigés d'exercice pour amener les gens à rentrer dans le détail des procédures employées dans ce type d'exercice mais aussi à dégager ses pratiques par rapport à la classe de tâche à laquelle on peut rattacher l'exercice support. Cela suppose de maîtriser un guide d'entretien, des points de repères sur la finalité.

Enfin une utilisation qui est plus en entretien individuel et cela dans un objectif de recherche ou de remédiation pour des situations un peu plus difficiles.

Je voudrais conclure en rappelant les objectifs que j'ai exprimés au départ :

1) **s'informer de la démarche** : c'est une finalité qui appartient à l'ergonome, au formateur, au "remédiateur", à l'éducateur et qui consiste à recueillir des informations;

2) prise de conscience, par la personne, de ses propres démarches;

3) vous savez qu'il y a un thème important qui traverse tous les milieux de formation, depuis longtemps thème un peu mythologique ...

qui est la notion de capacités clefs, transversales. Peut-être que ce qui se situe autour de l'aide à la prise de conscience, quand ça se répète, peut permettre de toucher quelque chose qui est de **l'ordre de la construction du méta-cognitif**, c'est-à-dire **la construction du savoir** que le sujet a sur le propre fonctionnement de ses outils intellectuels et comment il les met en oeuvre.

**M. VERMERSCH**

M. VERMERSCH nous vous remercions pour cet exposé particulièrement riche et dense. Vous savez que la richesse des journées de l'A.N.C.E. tient essentiellement à la qualité des interventions, mais aussi à celles des interventions de l'assistance. Nous sommes donc amateur de ces interventions.

● **1<sup>re</sup> question :**

Que pensez-vous du P.E.I. ?

**P. VERMERSCH**

Je vais prendre votre question par un bout restreint qui est : que ce soit dans les A.R.L., dans le P.E.I., il y a une phase essentielle puisque ce qui est important ce n'est pas le résultat à obtenir mais la formation des gens à des démarches. Il y a un temps qui est essentiel : c'est le moment où en feed-back de groupe les gens mettent en mots leurs démarches. C'est quelque chose qui pour le moment est peu instrumenté. Je suis tout à fait intéressé par des informations touchant au comment les gens s'y prennent ; je connais peu de textes publiés qui spécifient des techniques pour réaliser ce point particulier.

Je travaille avec l'équipe des gens qui diffusent les A.R.L.

En tous cas ce qui est sûr sur ce problème de médiation et peut-être faudrait-il faire retour à VYGOSTSKI avec les trois étapes qu'il distingue :

- **la régulation externe** où le sujet est simplement déterminé par les événements, par la réalité extérieure et par exemple dans l'enseignement technique dans tous les travaux que l'on a faits (moi et d'autres comme A. WEIL à l'A.F.P.A.) on voit que les gens réussissent juste au niveau nécessaire de réussite. Quand on veut faire passer des informations qui sont "plus" que celles strictement nécessaires à la réalisation de la tâche, on constate qu'il y a des difficultés à ce que

ces informations se maintiennent, c'est-à-dire qu'il y a une régulation purement externe au sens purement déterminé par ce que sont les tâches proposées et comment le sujet fait pour obtenir juste le résultat.

- **la régulation externe médiatisée** par l'adulte, le formateur qui va par la manière d'interroger ou par le fait de prendre comme objet d'échanges : "comment faites-vous dans votre tête pour" ...; susciter, tant la chose est nouvelle, intérêt et motivation.

- **la régulation interne : s'approprier pour soi-même ce que je fais grâce à l'aide de l'autre** ... peut-être que par rapport aux techniques de remédiation (ARL - PEI) peut-être est-ce un des points essentiels.

Je vous renvoie à A. MOAL qui a écrit des choses très intéressantes sur ce qui est des différentes facettes de la médiation. ( références revues ANCE Ile de France 89 et 90)

● **2<sup>e</sup> question :**

Vous avez fait référence à des techniques de communication aux Etats Unis. Pouvez-vous nous donner des références ?

**P. W. WERSCH**

J'ai parlé de la P.N.L. ( Programmation neuro-linguistique) ce qui me fait penser que j'ai sauté tout un certain nombre de choses qui sont tout à fait essentielles ...

Ce que j'ai développé, c'est la rencontre de plusieurs courants de recherche et de plusieurs courants de pratiques. Des courants de recherche : tous les travaux que j'ai faits ont contribué à développer des techniques d'analyse fine du déroulement de l'action. C'est quelque chose que j'ai directement réinvesti dans cette technique du questionnement.

Par ailleurs j'ai repris quelque chose qui a été mis à l'index depuis très longtemps, à savoir les recherches faites au début du siècle : école de Wurzburg - Binet - Burlou - Titchner aux Etats Unis, c'est-à-dire tous les gens qui avaient travaillé sur l'introspection.

Mis à l'index en effet car depuis les années 50 on ne travaille plus sur l'introspection mais sur les verbalisations, ce qui n'a aucun rapport ... On travaille sur la sortie.

Comment le sujet a produit cette verbalisation ? Quel est le rapport entre cette verbalisation et sa réalité interne ? Parlons de choses scientifiques ! Si vous prenez les textes actuels on ne traite que de verbalisations, alors que dans les textes anciens (cf l'extraordinaire livre de Binet 1903 : l'étude expérimentale de l'intelligence) je dis livre

extraordinaire parce que si vous étudiez les travaux récents sur les images, la représentation, vous verrez qu'avec un langage beaucoup plus savant et sophistiqué — car il y a des tas d'élaborations théoriques qui se sont développées depuis — les questions qui se posent en 1903 se posent tout à fait entièrement à l'heure actuelle : Existe-t-il une pensée sans image?

Bien sûr actuellement on ne dit pas cela ainsi ... mais : "est-ce que les modèles propositionnels de l'élaboration cognitive rendent compte effectivement de la ..."

Donc cela était une seconde source de réflexion : à quelle réalité accède-t-on à travers le questionnement ?

Un deuxième courant, lié au fait que j'ai une formation de psychothérapeute. Ma formation dans ce cadre a été financée par le C.N.R.S. le projet étant non pas de rester dans ce secteur-là mais d'aller rechercher les théories et les pratiques qui vivent en vase clos pour faire le pont avec le courant des approches cognitives.

Enfin un troisième courant, et j'en viens à la question spécifique, qui est celui de la P.N.L. pour laquelle j'ai suivi une formation. Je suis désolé d'ailleurs que les publicités actuelles présentent la P.N.L. avec toute la connotation idéologique Nord Américaine, comme étant la méthode miracle avec laquelle tout est possible ! Ce qui fait qu'avec notre culture, sans aller voir plus loin, on dit : "encore des vendeurs de miracle !"

Alors que ce qui est extraordinaire c'est que l'on a des gens qui à l'origine ont fait du système expert avant que cette notion existe. Il y a John GRINLER et Richard BENDLER (l'un est linguiste, l'autre mathématicien) qui ont fait un travail de modélisation, de description du comment les thérapeutes célèbres s'y prenaient pour travailler.

On revient là sur le thème du début, à savoir : vous prenez n'importe qui, vous lui demandez de vous expliquer comment il fait, **il fait beaucoup plus de choses que ce qu'il vous dira et il ne le sait pas.**

C'est un problème clef quand on interroge les experts : comment arriver à ce qu'ils vous disent la chose qui fait qu'ils sont experts ? C'est d'autant plus difficile qu'ils ont l'habitude de parler sur ce qu'ils font, et ils vous servent d'abord un discours bien construit. Quand ils font, si vous les enregistrez, vous vous rendez compte qu'ils font des choses dont ils ne parlent pas, dont ils n'ont pas encore conscience... et si vous les aidez à les nommer ils reconnaissent que c'est vrai et évident !...

BENDLER et GRINLER ont fait un travail sur la pratique thérapeutique de Virginia SATIR, de Milton ERIKSON, Fritz PERLS, à partir d'enregistrement au magnétophone et magnétoscope.

Comme ils étaient créatifs, ils ont proposé tout un ensemble de grilles d'observables (par exemple : les schémas oculaires, le fait

qu'on peut, par rapport au codage sensoriel, que les gens utilisent quand les yeux vont en haut à gauche par exemple, c'est que la personne est en évocation en accédant à une image visuelle construite). Ils ont donné aussi des tas de repères sur le non verbal, sur la structure du langage où ils ont réinvesti tout le travail qu'ils avaient fait en linguistique.

Par ailleurs, il y a tout un ensemble de techniques qui sont plus à vocation thérapeutique, qui sont ce qu'ils appellent des modèles de changements et qui sont très intéressants quand on est dans le métier de l'aide au changement...

Ce que j'aimerais vous dire en tant que psychologue c'est que ces praticiens là ont mis le doigt sur un certain nombre de problèmes (qui ne sont pas étayés comme peuvent être étayés des problèmes à travers une recherche universitaire) mais qui sont très en avance, très révolutionnaires par rapport à la manière dont la psychologie cognitive scientifique officielle aborde un certain nombre de thèmes.

Si ce qu'ils proposent marche, cela remet en cause le concept de représentation. Il y a des concepts essentiels de la psychologie cognitive qui sont à réinterroger, à reprendre en compte d'une manière différente et cela est stimulant, intéressant.

### **3° question :**

Est-ce que l'idée de savoir implicite, de théorème en acte tendait à dire que la distinction classique entre savoir procédural et savoir déclaratif ne tiendrait pas tellement la route ?

A savoir que l'idée de théorème en acte ou l'idée d'existence d'un savoir implicite dans une connaissance procédurale ne validerait plus une distinction classique entre savoir procédural et savoir déclaratif et que cela procéderait d'un même savoir qui est l'idée même d'une construction.

**P. W. WERSCH**

Ce qui est sûr, c'est que savoir procédural et savoir déclaratif est une distinction qui est opérationnelle, donc intéressante a priori. Il serait certainement intéressant de la coordonner avec toute la problématique des étapes de la conscience et l'auteur qui s'est le plus approché de cela est MALGLAIVE. C'est en effet un des rares auteurs à avoir fait une synthèse très "tricotée", reliée avec des types de savoirs qui sont plus intéressants que déclaratif et procédural.

4<sup>e</sup> question :

**R. FEURSTEIN** Formateur P.E.I.

Le rapport entre L.P.A.D. et vos travaux me semble évident. J'y vois beaucoup de choses semblables dans la conduite de médiation quand on fait passer le L.P.A.D. Je trouve dans votre exposé des choses transposables et applicables.

**P. WERNERSCH**

Vous pourriez développer cela ? car je n'en ai qu'une connaissance livresque.

**R. FEURSTEIN**

Par exemple quand vous parliez de Z.P.D. (zone proximale de développement) décrite par VYGOTSKI, c'est-à-dire l'importance du rôle de la médiation et l'importance du travail de médiation fait par le passateur, ce que vous avez très bien expliqué ce matin c'est toute l'analyse que ce passateur doit faire pour aider à la mise en mots des démarches, des stratégies de pensée.

**P. WERNERSCH**

Par rapport à la connaissance abstraite de cet outil, je ne savais pas qu'il y avait ce travail de fait au fur et à mesure de la passation.

**R. FEURSTEIN**

Oui, il faut savoir que le L.P.A.D. se fait en trois étapes, c'est un instrument lourd (développé par FEURSTEIN quand il a construit le P.E.I.). D'abord un pré-test, ensuite intervention du médiateur et c'est là que je vois très bien le travail que vous avez fait se situer et même apporter un plus au L.P.A.D.

Une troisième passation qui correspond à évaluer l'évolution des capacités cognitives du sujet entre les deux temps de passation. Grâce à l'aide du médiateur, il y a effectivement eu prise de conscience des démarches suivies.

**R. P. N.**

Excusez-moi, je reprends le micro. Un autre point me préoccupe parce que confronté à des adolescents ayant de grosses difficultés pour verbaliser leurs démarches ou autre chose ce qui n'apparaît pas dans ce que vous avez dit ce matin, c'est l'importance que vous donnez au vocabulaire, aux mots dans l'entretien que vous faites passer aux sujets. Nous nous rendons bien compte quand nous travaillons avec des jeunes qu'il y a bien la difficulté à expliciter ses propres processus de pensée (comme vous l'avez montré dans votre exposé) mais il y a aussi le rôle du bagage de mots que certains adolescents n'ont pas. Comment faire passer ces mots qui sont des outils indispensables ? On a l'impression d'avoir devant nous des jeunes qui pensent mais qui ne peuvent pas dire ce qu'ils pensent par manque d'outils verbaux.

**P. W. ERSCH**

Si je réfléchis aux gens en difficulté que j'ai rencontrés, qui n'appartiennent pas à cette population, mais qui avaient le problème de trouver les mots, ce qui m'apparaît, c'est deux choses :

- tout ce que j'ai décrit pourrait donner à penser qu'il s'agit simplement de techniques (je l'ai présenté délibérément comme cela). Il est évident que ce type d'échanges est basé sur un **contrat de communication**, c'est-à-dire qu'on ne travaille pas sans autorisation explicite du sujet : "est-ce que tu es d'accord pour qu'on en dise plus, que l'on aille plus loin dans le questionnement ?"

- la P.N.L. a développé un ensemble d'outils remarquables autour de comment établir la relation, comment établir le rapport, comment prélever des indicateurs non verbaux pour s'adapter à l'univers subjectif de la personne à laquelle on parle, d'autant plus qu'elle est en difficulté, mais c'est vrai dans tous les cas, et un des points essentiels dans ce domaine c'est de repérer les codages sensoriels utilisés par la personne de façon à avoir un vocabulaire dans le questionnement qui s'ajuste à ce codage sensoriel.