

GREX

Bulletin d'information bi-mestriel du
GROUPE DE RECHERCHE SUR L'EXPLICITATION ET LA PRISE DE CONSCIENCE Association loi de 1901
24 RUE DES FOSSES SAINT BERNARD 75005 PARIS Tel : 16.1.46.34.68.29 fax : 16.1.43.29.24.67

INFOS

n° 15

M A I 1996

Explicitation et Homéopathie

par

Jean-Pierre ANCILLOTTI Psychologue, formateur GREX
et le Dr Jacques REY Pédiatre, Homéopathe

SOMMAIRE

pages 1-4 : Explicitation et homéopathie. J-P Ancillotti et Dr J. REY
pages 4-7 : L'EdE comme outil de recueil de données par M. Prince-Clavel.
pages 7-8 : mini protocole : Que gagnent-on à ne rien faire ? M. Prince-Clavel.
pages 9-10 : Technique de l'Explicitation et psycho phénoménologie par J-P Ancillotti.
pages 10-12 : Avez-vous lu Argyris ? par C. Le Hir.

Six mois après le stage de formation aux techniques de (explicitation suivi par le Docteur Jacques Rey et qui s'est déroulé au Château-Musée de Mouans-Sartoux (Côte d'Azur), nous nous sommes rencontrés pour établir avec lui un premier bilan.

Il paraît important de fournir, dans l'ordre où ils sont apparus au cours de l'entretien, les réflexions et retours inspirés par l'utilisation de ces techniques dans la pratique médicale.

I. BREVE INTRODUCTION ... HOMEOPATHIQUE

L'homéopathie est la somme d'expériences vécues au travers de l'expérimentation humaine de substances diluées et dynamisées (végétales, minérales, chimiques, organiques) pour en connaître les effets; le médecin est son premier sujet, en quelque sorte, ce qui explique que l'homéopathie ne s'est ni arrêtée, ni définitivement fixée avec la disparition de son fondateur, S. HAHNEMAN.

De fait, elle exige avant tout du praticien une auto-analyse («Connais-toi toi-même) avant de s'initier au vécu d'une expérimentation : pour le médecin, c'est donc,

d'abord, un voyage à l'intérieur de soi, voyage sensoriel, physique, mais aussi intellectuel et psychologique, dont le récit unique - humaine condition - permettra la compréhension de la souffrance de l'autre et son traitement par «la prescription du semblable».

Le but ultime est alors d'obtenir la guérison, et non la seule suppression des symptômes.

C'est pourquoi l'homéopathie a pu être définie comme une «médecine de précision qui habille chaque malade sur mesures» le médecin homéopathe établit un diagnostic rigoureux (basé sur la notion fondamentale du «terrain») pour déterminer exactement les remèdes individualisés nécessaires d'après le principe : «les semblables sont guéris par les semblables».

Pour cela l'homéopathe questionne longuement et avec précision le patient, pour déterminer le tempérament, les symptômes particuliers, y compris les symptômes mentaux, subjectifs : c'est là que s'effectue la rencontre avec l'entretien d'explicitation.

II. QUAND EdE ET HOMEOPATHIE SE RENCONTRENT

(Pour alléger le texte, nous le présentons en troisième personne).

J.P.A. a demandé au Dr Rey les applications qu'il avait pu faire dans sa pratique des outils de l'explicitation et de prendre le temps de retrouver des situations particulières, intéressantes, où cela avait été le cas.

Dr REY : «D'emblée l'intérêt du travail de l'explicitation rejoint directement la préoccupation du médecin homéopathe. Puisque la conduite en entretien d'homéopathie c'est d'être le plus neutre possible et non pas de partir d'une opinion pré-établie, toute faite». En effet, dans l'entretien que mène le médecin avec le patient, il s'agit de ne pas induire les réponses de ce dernier à partir d'une opinion pré-établie du questionneur :

Dr REY : «L'homéopathe cherche à solliciter une réponse qui soit le propre vécu de l'individu, la propre appréciation de ses sensations ; par exemple, on ne va pas demander à quelqu'un ce qu'il boit dans la journée, mais quelle est sa soif, de façon spécifiée ; on va

Explicitation et homéopathie (suite).

lui demander d'évoquer une sensation, dans des situations bien concrètes». L'explicitation est donc un outil qui correspond parfaitement aux préoccupations de l'homéopathie : laisser de côté jugements et commentaires, prendre garde aux savoirs-écrans..

Pour continuer, le Dr REY a souligné l'importance de l'accord postural et du guidage non-verbal :

Dr REY: «Il a été également très intéressant d'observer le travail d'accordage qui se faisait de la part du questionneur pour mettre la personne à l'aise, pour relancer, et lorsqu'il y a une interruption de pouvoir revenir ; également, lorsqu'une personne dit quelque chose de vague, il est judicieux de faire préciser, un mot particulièrement important, par exemple : «vous disiez que vous étiez fatigué, prenez le temps de retrouver à quel moment, précisément..., comment ...» ; à ce moment-là, il est possible de ramener la personne à une situation tout-à-fait précise, lui faire évoquer les sensations ; car en homéopathie, ce qui est important, ce sont les sensations, qui sont très personnelles (la «lourdeur» par exemple, doit être détaillée) ; il y a bien des mots qui sont spécifiques, qui recouvrent une organisation spécifique de l'individu, qui ont une valeur-clé en homéopathie, qu'il faut repérer et détailler.»

Dans le même registre, su chapitre de l'observation, la formation a permis de porter davantage attention aux mimiques de la personne :

«Par exemple, lorsqu'on questionne sur les habitudes alimentaires, il est important de noter une congruence entre l'énoncé d'un mets et un sourire, la posture ... tout le travail sur l'expression corporelle, la gestuelle, est très important pour nous ; chez les enfants, les expressions du visage, l'attitude du corps reflètent aussi leurs émotions et sentiments, et l'observation des échanges avec les parents informent sur la qualité relationnelle, l'investissement».

En troisième lieu, dans la conduite de l'entretien, la fragmentation et l'élucidation ont été remarquées :

Dr REY: «Bien souvent, ce sont des notions générales que les gens rapportent, parce qu'ils se sont habitués à leur pathologie, ils vivent avec, et disent : 'oh, depuis toujours, je suis enrhumé l'hiver» ; en homéopathie, ce qui est très important, ce sont les causalités ; il est donc très important de pouvoir faire revenir la personne au début, quand ça a commencé, de faire arriver à repréciser vraiment le début des symptômes, et comment ils se sont organisés après dans le temps' ; c'est un travail d'étayage de l'information, pour dégager les caractéristiques propres de l'individu pour sortir de la généralisation; avant nous les utilisons, mais maintenant avec plus d'efficacité» ; avant, je pouvais facilement me laisser emmener par le flot des paroles des gens, alors que maintenant avec un questionnement débutant par «qu'est-ce c'est pour vous...» j'arrive à amener vers la précision, et ne pas laisser glisser dans la généralisation».

J.P.A. a également interrogé le Dr REY sur ce que nous soulignons au cours du stage, à savoir l'utilisation du contrat de communication. De fait, le contrat implicite est très puissant dans la relation médecin-patient ; qu'en est-il aujourd'hui, notamment pour réguler la relation ?

Dr REY : «Un véritable contrat explicite n'était pas clairement, aussi lucidement présenté, demander l'autorisation d'examiner un point de plus près ; avec les adultes, il y a des moments sensibles de la conversation, où on amène «attendez, ce point apparat important pour vous, si vous le voulez bien, si vous êtes d'accord, vous pouvez prendre un moment pour y réfléchir, et ...» pour élucider ce point qui peut être crucial ; cette façon de procéder a permis à des gens qui avaient des difficultés -pudeur, souffrance...de les exprimer, à retrouver des réminiscences intenses, de se laisser aller, ce qui n'est donc pas une façon intrusive, ce sont eux qui acceptent de l'exprimer, de façon très pudique c'est d'une très très grande utilité».

Explicitation et homéopathie (suite)

Des adultes, on passe au cas des adolescents:

Dr REY: «Cela (le contrat) permet de leur laisser un espace de liberté lorsqu'ils arrivent un peu sous contrainte ».

(Ici, le Dr REY a rapporté le cas d'une adolescente, issue d'un couple mixte, venue consulter avec sa mère, qui, grâce à un bien formulé, est arrivée à exprimer son désir, -être reconnue comme différente de son père et de sa mère ; la prescription homéopathique est alors donnée de surcroît, à la discrétion de la jeune fille, et poursuit le travail d'autonomisation).

D'autres cas sont évoqués pour montrer comment, grâce à certaines techniques d'explicitation, peut alors prendre place une communication très riche avec le bébé et sa mère;

Dr REY: «Fréquemment, quand on pose à la mère la question «comment s'est passée votre grossesse ? ; elle parle de l'accouchement, je fais alors préciser 'qu'est-ce que vous entendez par l'accouchement ?' : l'évocation de l'accouchement paraît en effet nécessaire, il doit être dit pour accéder à la grossesse ; l'EdE m'a permis de l'accepter, et aussi d'adopter des conduites de contournement de ce type d'obstacle ; ainsi, à l'occasion d'une question alimentaire, j'ai demandé «et en ce qui concerne tel aliment, durant votre grossesse, à un moment donné, ...» et avoir l'information sur un point de la grossesse.»

** Le cas de «la maman dont le bébé ne mangeait pas»:*

Dr REY: «Une mère m'a téléphoné affolée parce que son bébé ne tétait pas (...) mon objectif était d'écouter la mère et de parler au bébé pour qu'il entende que sa mère est une très bonne mère ; de fait, elle n'arrivait pas à aider l'enfant à prendre le sein, elle avait peur de mal faire ; j'ai donc aidé l'accordage mère-enfant en faisant évoquer à la mère les besoins de l'enfant qu'elle sentait ; ce qui était acceptable pour l'enfant, ce dont elle pensait, elle, que ce n'était pas acceptable».

(JPA/ Comment l'as-tu su?)

Dr REY: « En les regardant et en les écoutant tous les deux; puis en lui demandant de se mettre en situation d'allaiter son enfant pour répondre à la question comment mange-t-il ?' : elle avait peur d'appliquer le sein sur le visage de l'enfant de peur de l'étouffer ; le fait de revenir sur la situation vécue le matin, de lui laisser le temps d'évoquer ses appréhensions, a permis de comparer et de comprendre ce que la mère n'osait pas faire ; elle a pu alors le faire tout de suite, appuyer le visage du bébé contre son sein, sentir qu'il en prenait le bout, et voir qu'il était «vachement content» (rire), qu'il souriait et gazouillait ».

En fait, ces éléments rapportés par le Dr REY nous conduisent à observer que cela rejoignait le travail sur les croyances, fait en dernière journée de formation (niveaux logiques»), et qu'il était utilisé avec les patients .

Mais ce stage a aussi fait évoluer

les croyances et attitudes professionnelles des médecins: c'est l'intérêt de la dimension «auto-information» de l'EdE.

Ainsi un autre pédiatre avait pu prendre conscience qu'il n'accordait pas toute l'importance au bébé, lorsqu'en évocation il s'entendit dire «et alors à ce moment je demande à la mère de passer à côté pour examiner l'enfant», alors qu'il n'avait pas, en plusieurs minutes d'entretien, signalé la présence de l'enfant... ; il est alors sorti de l'évocation, se rendant compte que, à ce stade, s'il pouvait parler de la mère, il ne savait plus si le bébé était un garçon ou une fille!

Pour terminer ce premier compte-rendu, une observation permet de saisir l'importance de la démarche poursuivie tout au long du stage, et qui est l'index de la position éthique que nous avons adoptée, en tant que formateurs :

Dr REY : 'J'ai pris conscience au cours du stage de l'importance du dernier mot, de ne pas laisser les gens sur une impression d'impasse, ou négative, finalement de ne pas revenir sur la souffrance, et finir la consultation sur la réassurance en ses capacités, dans des pistes que l'entretien de consultation a permis de dévoiler (illustré par le cas d'une anorexique)'; «dans les exercices que l'on avait faits, on a vu certains des intervenants rester dans l'évocation, faire ressurgir des choses difficiles, et vous nous avez appris à ne laisser jamais une personne sur une image ou une mauvaise impression, et qu'il parte comme cela, ficelé ou ballonné, ... surtout les sortir de là».

III. Conclusion en forme d'ouverture

L'aspect relationnel, dans ses dimensions contractuelle, régulatrice, éthique, a donc bien été perçu comme un élément essentiel de l'explicitation. Il est le cadre indispensable pour la recherche des informations précises, fiables, spécifiques de la personne que veut obtenir le médecin.

Bonjour, vous êtes en train de lire cet article... peut être allez vous lire le suivant ? Mais peut être n'êtes vous pas le destinataire de cette revue ? Souhaitez-vous la lire régulièrement?

Si oui, rien de plus simple : devenez membre correspondant de l'association pour une cotisation de 180 ff par an et vous recevrez cinq numéro par an

Souhaitez-vous participez aux activités de l'association ? Venir aux séminaires, aux stages ? Recevoir les documents, les protocoles, les traductions ? Devenez membre actif, ppour une cotisation de 330ff

Explicitation et homéopathie (fin)

En outre, nous vérifions que les techniques de l'explicitation ne peuvent qu'être transmises par voie expérientielle, aux médecins comme aux autres professionnels.

Pour les médecins, l'enjeu est encore plus important, car ils sont formés à avoir des jugements : or ceux-ci, trop rapides, ou insuffisamment informés, peuvent réellement faire écran dans la situation.

Contre-habituels, ces techniques demandent de plus un accompagnement particulièrement attentif de la part des formateurs, pour respecter la position des médecins (ils sont détenteurs d'un savoir, et qui plus est expérimental dans le cas des homéopathes) ; l'objectif est dans le même mouvement de les amener à considérer l'aspect complémentaire des techniques d'explicitation, à les intégrer dans leur pratique selon leur propre style.

Les Journées d'Analyse de Pratique Réflexive prévues cette année nous permettront de revenir, grâce à l'évocation des situations professionnelles, sur l'ensemble de cette démarche reliant l'approche homéopathique et l'entretien d'explicitation.

Nous devons également pouvoir présenter l'EdE aux entretiens d'E-vian, rassemblant les pédiatres en Novembre;

à suivre, donc ...

Toutes les citations entre guillemets sont retranscrites de l'enregistrement de l'entretien.

«L'homme est avant tout ce qu'il pense, ce qu'il aime et ce qu'il désire» disait J.T. KENT, l'un des plus célèbres homéopathes.

Cf. J.-P. ANCILLOTTI & M. MAUREL, A la recherche de la solution perdue, GREX, 1994, Collection Protocoles n°3, pp. 47-50.

L'EdE : OUTIL DE RECUEIL DE DONNEES

dans une recherche en Science de l'Education

Michelle Prince-Clavel

Une pratique d'auto évaluation :

A l'origine, mes préoccupations étaient d'ordre praxéologique.

Depuis maintenant trente années de pratique enseignante, je cherche à favoriser la prise en charge par les apprenants eux-mêmes de leurs apprentissages.

A la lecture des grands «classiques» (Piaget, Wallon), puis des travaux de Karl Popper en épistémologie, de ceux de Jean Berbaum sur l'apprendre, de ceux de Pierre Vermersch sur l'analyse de la tâche et des recherches de l'équipe d' Aix sur l'évaluation formative, j'avais trouvé à la fois les référents théoriques qui pouvaient étayer ma pratique et un certain nombre d'outils permettant d'opérer cette prise de distance» consciente, garant d'un apprentissage réussi et durable.

On peut dire que ce travail se trouve au carrefour de quatre

grands champs conceptuels l'analyse de la tâche, les travaux de psychologie cognitive sur la métacognition, l'évaluation formative, et les travaux sur l'estime de soi (note 1).

J'ai d'abord mis en œuvre ces pratiques d'auto-évaluation en classe de français, avec des élèves de collège, particulièrement en 4ème et 5ème, pour favoriser une appropriation de la langue écrite et des types de textes. J'ai constaté une évolution positive de mes élèves, tant du point de vue des résultats en expression écrite que de la motivation et de l'estime de soi.

Ayant eu l'occasion d'enseigner à des adultes en formation, j'ai voulu utiliser les mêmes outils.

J'ai eu tout d'abord la surprise de rencontrer beaucoup plus de résistance face à cette prise de distance, particulièrement avec les publics les moins en difficulté. Plus habitués aux situations scolaires traditionnelles, les adultes

plus de mal à oublier le comportement passif « d'écoute du professeur ». Il a fallu convaincre, et tous n'ont pas fourni cet effort supplémentaire. Toutefois, pour ceux qui ont essayé, j'ai constaté des modifications semblables (2).

Comprendre ce qui se passe :

Ces essais, pour satisfaisants qu'ils soient, ne me suffisent plus tout à fait. Il me semble aujourd'hui nécessaire de comprendre et modéliser ce qui se passe quand on induit cette pratique de regard critique sur soi-même et sur sa production, chez des apprenants adultes.

Si l'on se réfère au modèle systématique de l'apprendre élaboré par Jean Berbaum, il est probable que cette action sur la prise de distance initie un dynamisme qui se répercute sur toutes les autres fonctions, et entraîne une modification du projet, des attitudes, mais aussi sans doute de la capacité à repérer les situations favorables à l'apprentissage, et même du traitement des informations.

Il me paraît nécessaire d'aller y voir de plus près et d'essayer de mettre en évidence ce qui se construit pendant ces moments de regard sur soi et sa production.

Quelles en sont les formes ?

Variet-elles en fonction de l'outil d'auto-évaluation utilisé, du dispositif général d'évaluation mis en œuvre, de l'interprétation qui est faite ultérieurement des résultats de cette auto-évaluation ?

Peut-on au contraire décrire des constantes, identifier et caractériser des mécanismes ?

Quels en sont exactement les effets, immédiats ou différés, sur les manières d'apprendre ?

Quelles modifications obtient-on en « halo » ?

Quel autre type de comportement en dehors de l'apprentissage induit-on ?

J'émetts l'hypothèse que, si on institue des pratiques d'auto-évaluation (3), dans un dispositif interactif d'évaluation formative, on favorise la prise de dis-

tance de l'apprenant. Dès lors, la construction de connaissances « méta » concernant les tâches effectuées, les savoir et savoir-faire mis en œuvre, se trouve facilitée. De ce fait, des capacités liées à l'orientation de l'action (et particulièrement les capacités d'anticipation (note4) sont favorisées.

Par ailleurs, des comportements plus 'scientifiques', qui tiennent à l'habitude de l'analyse critique, se trouvent induits, et augmentent la confiance en soi.

Un dispositif de recherche

Parallèlement à une étude critique des travaux déjà réalisés dans les différents champs abordés par mon travail de recherche, permettant d'en mettre en lumière l'intérêt et les limites, et de mieux définir ainsi l'objet précis de ma propre recherche, j'ai, cette année, commencé à construire un dispositif expérimental.

Choix du public cible

J'ai choisi de cibler pour cette recherche des publics d'adultes en formation. Et ce, pour deux raisons essentielles :

- Bien que les travaux dans ce domaine aient augmenté récemment, on ne trouve pas encore beaucoup de choses sur les spécificités de l'apprentissage des adultes en formation.

- Avec un public d'adultes on risque moins de rencontrer un « parasitage » des résultats lié à l'accès des sujets à la pensée formelle. En effet, il me semble que la prise de distance critique par rapport à sa propre production doit également favoriser l'accession à la pensée formelle et sa consolidation.

Toutefois, travailler avec des publics d'adolescents et de pré adolescents apporterait la difficulté supplémentaire d'avoir à discriminer ce qui, dans les mécanismes, les processus d'apprentissage, les procédures mises en œuvre, les représentations cognitives des

apprenants, leurs attitudes vis à vis de l'apprentissage, etc., provient des comportements d'auto-évaluation, et ce qui provient de cette accession à la pensée formelle.

Enfin, pour des raisons de faisabilité, j'ai choisi de limiter mon travail à de jeunes adultes (18 - 26 ans) en formation initiale ou continue.

Diversité des situations

La situation joue un rôle important dans les attitudes et les comportements qui résultent de l'auto-évaluation. Il est en effet probable que les comportements induits par des choix solitaires d'exercices et un dialogue univoque avec un ordinateur (même s'il donnent lieu par la suite à débat à partir des données statistiques fournies par le logiciel), seront, pour le moins, fort différents de ceux qui se construisent dans l'interaction d'un groupe de pairs, élaborant puis utilisant les mêmes listes d'erreurs et de critères. Il faut également insister sur l'importance du rôle de médiateur de l'enseignant, si celui-ci est présent. Si l'on retrouve, soit des constantes dans ces deux types de situations, soit des effets semblables sur l'évolution du mode d'apprentissage ou le traitement de l'information, ils pourront être attribués, sans trop de risques d'erreurs, à la pratique de l'auto-évaluation elle-même.

J'ai donc choisi deux grands types de situations d'auto-évaluation :
celles qui utilisent des outils d'autoévaluation nécessitant l'interaction du -groupe de pairs et de l'enseignant ou du formateur, et celles qui utilisent des outils informatiques, qui ne les nécessitent pas.

J'essaie de construire un dispositif articulé sur trois grands groupes d'adultes observés, qui se subdivisent chacun en deux sous-groupes parallèles avec ou sans interaction des pairs et médiation du formateur.

Explicitation et recueil de données (suite).

1- jeunes adultes en formation initiale (étudiants de premier et second cycles universitaires), pratiquant l'auto évaluation, soit avec la médiation d'un formateur et dans une situation d'interaction avec leurs pairs, soit avec la médiation de la machine et sans interaction,

2- jeunes adultes de la formation continue, en grande difficulté (jeunes sortis sans qualification du système scolaire) dans les deux mêmes situations,

3- jeunes adultes de la formation continue en moins grande difficulté mois de niveau 'moyen, c'est-à-dire bac + ou - 2 (jeunes en formation dans les différents Brevets d'Etat du Ministère de la Jeunesse et des Sports, jeunes adultes de la promotion sociale, préparant un D.A.E.U) (note 5),

Les outils de recueil des données:

Je compte, dans un ensemble qui restera résolument qualitatif, croiser les informations provenant de plusieurs sources:

- l'observation des comportements, en groupe ou en sous-groupe,

- l'analyse des comportements individuels et de leur évolution,
- l'analyse des traces écrites, produites par les sous-groupes ou les individus,

- des entretiens d'explicitation permettant, pour certains sujets choisis dans les groupes, de mettre à jour les procédures utilisées dans l'exécution de certaines tâches.

Un travail parallèle de concertation avec les formateurs des différents groupes retenus me permettra à la fois

- de comprendre moi-même les tâches réalisées par les apprenants et d'en saisir les subtilités,

- d'analyser avec eux les effets sur les résultats de l'apprentissage

- d'éclairer mon choix des sujets à interroger pour mettre à jour plus finement certains mécanismes, certaines procédures... qui resteraient obscurs.

Le croisement de ces diverses données permettra de voir apparaître des constantes ou au contraire des divergences selon les groupes ou les outils utilisés. Il permettra en outre de voir ce qui bouge, ce qui se construit dans le savoir en actes, et surtout l'évolution dans le temps des actions réalisées. C'est le travail de l'année scolaire à venir ...

La place de l'Explicitation dans le dispositif:

Dans un tel dispositif, et compte tenu de la problématique définie, il me semble que l'EdE a une place de choix. En effet, pour chaque individu, il peut me renseigner sur les procédures mises en œuvre pour réaliser telle ou telle tâche avant la (les) séances) d'auto-évaluation, et après. La mise en parallèle de ces deux mises en œuvre permettront de m'éclairer sur ce

qui a changé dans le faire de chacun. L'analyse des différents entretiens me permettra de savoir quel type de compétence se construit pour tel type de tâche donné. Si le choix se porte sur des apprenants en difficulté, je pense pouvoir cerner tout ou partie de la difficulté, et la mise en œuvre de compétences nouvelles permettant (ou non) de la résoudre. A ce niveau procédural, je pense non seulement que l'outil est bien adapté, mais que c'est le seul qui puisse me permettre une analyse fine de ce qui se passe en réalité.

II me semble, mais là je suis beaucoup moins sûre de moi, qu'un EdE bien conduit (note6) peut aussi me renseigner sur les représentations de la tâche, les croyances concernant la matière enseignée et le regard porté sur soi comme capable de réussir les différentes tâches proposées par les enseignants. Dans ce cas, il me semble que le questionnement devrait être relativement différent, puisque portant sur d'autres niveaux de verbalisation. C'est de cela que j'aurais souhaité discuter

collègues du GREX, avant de me lancer dans de premiers essais avec mes stagiaires actuels. Mais il me semble que cette discussion peut aussi avoir lieu par écrit, grâce aux colonnes de ce bulletin. J'attends donc vos critiques, réactions, suggestions etc., et, si je réussis à multiplier les contributions à notre bulletin, une médaille de la part de Pierre, bien sûr!

Michèle Prince-Clavel

note 1 : Ainsi, la qualité des productions s'améliore-t-elle rapidement. On assiste aussi à une forte implication des élèves dans leur travail et à une motivation progressive, comme par «contamination», à une habitude de se donner des critères de choix et de se fixer des objectifs, qui se manifeste également hors du cours de français. Enfin, les élèves deviennent responsables de leur devenir, ils se mettent plus facilement en projet, avec une plus grande lucidité sur leurs points forts autant que sur leurs faiblesses, qui ne leur apparaissent plus inéluctables.

note 2 : Les effets « méta » ont même été plus importants, la prise de conscience du type de tâche et de ses invariants beaucoup plus rapide. Toutefois, les effets sur la motivation et l'estime de soi m'ont paru moins nets -d'autant moins outils nécessaires à leur mesure.

note 3 : J'appelle auto-évaluation, une attitude réflexive attribuant des valeurs, connues et reconnues, aux procédures que l'on met en oeuvre soi-même, au déroulement successif de ses différentes actions, et à la production qui en résulte. C'est l'apprentissage du regard critique sur sa propre production, sous forme soit d'auto-contrôle au cours de l'action, soit d'auto-bilan. Elle constitue un/ des moment(s) particulier(s) au sein d'un processus d'évaluation complexe et interactif, impliquant le dialogue et la confrontation des points de vue, avec le formateur et avec les autres apprenants

note 4 : J'appelle anticipation, les compétences permettant de prévoir, avant toute réalisation, des connaissances utiles à mobiliser, des procédures adaptées, pour réaliser une tâche complexe et de pronostiquer leurs effets probables. Ainsi, les opérations mises en oeuvre dans la réalisation de la tâche ne répondent pas à une logique séquentielle, mais à une combinatoire, qui situe chaque moment particulier en relation étroite avec les autres, -et en particulier ceux qui suivent. Par confrontation entre les effets attendus et les effets constatés, les capacités d'anticipation permettent de réajuster les procédures au fur et à mesure de la réalisation.

note 5 : Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires.

QUE GAGNE -T-ON A NE RIEN FAIRE ?

CUEFA - FR 21 C - 4/02/95

**Michèle PRINCE-CLAVEL
GREX/APEA**

C'est le premier cours du module 21 C consacré aux techniques de l'essai et de la dissertation.

Après la lecture des objectifs du module et quelques exercices, nous tentons d'élaborer en commun une première fiche critériée d'analyse de la tâche.

Les auditeurs ont cherché seuls ou par petits groupes de 2 ou 3.

Ils connaissent ce travail, pour beaucoup d'entre eux, puisque nous avons réalisé ce type de fiche, au semestre précédent, à propos du résumé puis de l'analyse de texte.

Nous en sommes à la phase de mise en commun et tentons de séparer tout de suite ce qu'ils ont trouvé en critères de réalisation et critères de réussite.

Ce qui vient surtout, ce sont les opérations, vestiges des cours de «méthodologie» de leurs études secondaires, ou, pour ceux qui redoublent le module, d'un de mes collègues formateurs.

Nous achoppons sur ce qu'ils faut faire du sujet. L'expression «lire le sujet» est venue spontanément, mais elle ne me convient pas.

Les nouvelles de l'explicitation, recueillies par Claudine Martinez.

L'association Métamorphoses de Vallauris, en accord avec le Grex organise pour le CRAPT de la région PACA une conférence à Marseille le 5 juillet tout la journée avec P.Vermersch, J-P Ancillotti et C. Coudray. // Pour les mêmes, une journée débat au château musée de Mouans-Sartoux (06) le 6 juillet, avec les personnes formées à l'EdE par Métamorphoses. // Stage de formation à l'EdE à Vallauris du 15 au 20 juillet (piscine et barbecue en plus bien sûr). // Une journée d'analyse de pratique à Mouans-Sartoux le samedi 8 juin. // P. Vermersch a fait une intervention le 26 avril sur ses conceptions de l'analyse de pratique à Lyon, pour la MAFPEN de Lyon à l'initiative de J-P Bennetière et M. Artigues. // Assure un séminaire de présentation de la psychophénoménologie, dans le cadre du séminaire «Phénoménologie et science cognitives» du CREA et ENS Ulm le 21 mai 14h- 18h à Ulm salle Celan. // Une journée de présentation de l'EdE pour la MAFPEN de Montpellier le 23 mai. // Une semaine de formation exotique à la Réunion, la dernière semaine de juin. // Une autre semaine de formation, avec C. Le Hir, au Québec du 12 au 17 août, organisée par M. Legault. // Une journée de présentation pour l'Université Blaise Pascal de Clermont Ferrand le 25 septembre, possiblement à Saint Eble. // Claudine Martinez a fait une intervention et séminaire de travail au Québec, Université Laval, département d'EPS pendant les congés de Pâques. // Les 2 et 3 mai à Montpellier, formation à l'EdE avec des instituteurs-formateurs de l'IUFM. // Le 21 mai, intervention à l'IUFM de Montpellier devant des maîtres formateurs sur le thème : Explicitation et analyse de pratique. // Communication au Colloque international de Toulouse sur l'actualité de la recherche en EPS sur : L'explicitation comme outil de recueil de données pour la recherche. //

Que gagne-t-on à ne rien faire ? (suite et fin).

Je lance:

1-M. Et, quand vous dites «lire le sujet», vous dites quoi exactement ?.. Vous faites quoi quand vous lisez un sujet ?

Un silence, puis Thierry essaie

2-T. On l'analyse. Oui, il faut écrire: 'analyser le sujet'

Je m'exécute et écris: «Analyser le sujet»

3-M. Et qu'est-ce que vous faites quand vous analysez un sujet ?

4-T. On essaie de trouver la question posée.

5- M. Mais, qu'est-ce que vous faites précisément en essayant de trouver cette question ?

6- T. On cherche les mots-clefs.

7- M. Et quand vous cherchez les mots-clefs, vous faites quoi exactement?

Silence. Manifestement, ils ne comprennent pas où je veux en venir. Thierry murmure:

8- T. Ben! ... les mots-clefs

9-M. Essayez de prendre un exemple... Ceux qui redoublent, par exemple, qui ont déjà révisé des essais. Retrouvez un sujet que vous avez déjà traité, et vous essaieriez de voir ce que vous avez fait

Thierry se tait, mais c'est Cathy qui, après un silence, avance

10-C.: On pourrait prendre «Que gagne-t-on à ne rien faire», le sujet du partiel

Ce n'est pas du goût des autres qui protestent. Mais j'enchaîne:

11- M. Pourquoi pas? Vous voulez bien essayer, Cathy ? C'était quand ?

12-C. Un mardi soir du dernier semestre, avant l'interruption des cours.

13- M. Un mardi soir, oui, vous aviez sans doute le trac ?

11- C. Oh! là oui! (ses yeux décrochent, elle y est). On était dans la salle, on attendait

12- M. C'était dans quelle salle ?

13- Thierry interrompt, gouailleur: Et t'étais habillée comment?

Zut ! Erreur ! Il va me la ramener en cours. Sourire de Cathy Je m'empresse de reprendre lentement:

14- M. Bon ! Cathy, vous êtes entrée dans

cette salle, vous attendez, vous avez sorti vos affaires, vous avez le trac on vous a donné le sujet. Il est où au juste ce sujet ?

De nouveau les yeux de Cathy ont décroché vers le haut. Elle enchaîne:

15 - C. Il est là, (elle montre un endroit sur la table à sa droite), écrit sur une feuille d'examen, mais je l'ai recopié sur mon brouillon, en gros, et en laissant de la place

16- M. Ah !! oui ! Vous l'avez recopié. Et vous faites quoi, après ?

17 - C. J'entoure les mots-clefs

18- M Oui.. Vous entourez quels mots exactement ?

19 - C. J'entoure « gagne » et « ne rien faire » Et puis j'ai souligné « que », parce que je me dis que c'est important.

20 - M. Oui... oui... Et vous faites quoi, ensuite ?

21 - C. Je les définis.

22 - M. Vous les définissez, , oui.... Quand vous les définissez, qu'est-ce que vous faites plus précisément ?

23 - C. Je mets des mots en face.

24 - M. Quels mots avez-vous mis en face, ce jour-là ?

25 - J'écris : gagner = gagner sa vie, bénéfice,» (sa main suit le mouvement qu'elle faisait ce soir-là sur une feuille imaginaire)» ne rien faire = repos, loisirs, vacances» Et après, j'ai écrit que ; avec un gros point d'interrogation ...

26 M. Et puis... ?

27 - C. J'écris gagner sa vie = travailler. Ne rien faire = ne pas travailler» Et encore un point d'interrogation

28 - M. Et ensuite ?

29 - C. Alors, ça m'a donné l'idée d'un plan. J'ai écrit: «I- On ne gagne rien à ne rien faire. Gagner, c'est gagner sa vie. Il On gagne beaucoup à ne rien faire: santé, plaisir, culture» J'arrête là.

Nous n'avons pas à traiter le sujet, et je me refuse à donner mon avis sur la problématique un peu simpliste dégagée par Cathy.

Nous en reparlerons avec elle à la fin du cours.

J'ai été frappé par le silence attentif qui régnait dans la salle pendant les quelques minutes de notre échange.

Cathy m'a donné assez d'éléments pour que je puisse avancer pour aujourd'hui et travailler sur l'analyse du sujet et l'élaboration de la problématique.

Je lance aux autres:

30 - M. Vous avez tous fait comme Cathy ? Vous avez tous entouré ces deux expressions: « gagne » et « ne rien faire » ?

31 - T. Moi, je souligne

32 - R. Moi, je surligne

33 - M. Et, quand on entoure, on surligne, on souligne, que fait-on ?

34-C. On recherche repérage On repère

35 - M. Vous repérez quoi?

36- T. Ben ! les mots-clefs, les mots importants pour comprendre

37 - M. Etes-vous d'accord pour dire que « analyser le sujet » c'est repérer les mots-clefs, c'est-à-dire, les mots importants qui donnent du sens au sujet ?

38 - T. Oui

39 - M. Est-ce que c'est tout? Est ce que Cathy nous a seulement décrit un repérage tout à l'heure ?

40 - T. Non. Elle les a aussi mis en relation.

41 - M. Est-ce qu'on peut dire que 'analyser le sujet' c'est repérer les mots-clefs et les mettre en relation?»

42 R. Ben.... oui ?....

Anne Marie intervient alors pour relever l'importance de la question que Cathy avait notée par un point d'interrogation.

43 - A.M. Moi, je préfère écrire une phrase complète.

44 - M Ah ! oui ?... Quoi par exemple ?...Ce jour-là.....

45 - A. M. Ce jour-là, j'ai écrit: est-ce qu'on peut gagner quelque chose si on ne travaille pas ?» quelque chose comme ça, comme un problème

Nous en resterons là ce jour-là en notant qu'il se passe « quelque chose du côté d'une problématique, d'une série de questions ». Nous avons une fiche provisoire, certes incomplète, mais déjà très utilisable... et l'heure a tourné. Nous approfondirons plus tard les problèmes de problématique (si j'ose dire)

Technique de l'explicitation et psychophénoménologie

ou:

La «technique» de l'EdE est-elle soluble dans la «relation»?

par Jean-Pierre ANCILLOTTI (30.4. 1996)

Les articles de Pierre VERMERSCH et les protocoles examinés lors du Séminaire GREX, ou lors des sessions d'analyse de pratique réflexive organisées par l'Association Métamorphoses appellent selon moi une réflexion sur la place de la «technique» dans la démarche de l'explicitation.

Afin de minimiser les malentendus, je dirais tout d'abord qu'une technique parfaite est impossible, car il s'agit d'une interaction entre deux personnes, que nous nommerons le questionneur et le sujet s'engageant avec leurs histoires et leurs vécus respectifs dans l'échange. Mais l'une des deux personnes, le questionneur, par accord de communication posé au départ (le 'contrat') se voit désigner le rôle de guide -au sens montagnard du terme - dans cette interaction; sa mission, une fois acceptée, sera de permettre à son interlocuteur de recontacter de la manière la plus vivante possible, et sensoriellement et dans le décours de l'action évoquée, une période précise, spécifiée, concrète, de son passé, pour un objectif désigné dans le contrat mais qui peut être modifié d'un commun accord en cours d'entretien.

Or, il me semble qu'au cours de l'utilisation de l'EdE dans certains des protocoles étudiés, des participants sont amenés à ne plus faire référence de manière concrète aux techniques que le questionneur a pu utiliser de manière volontaire: un peu comme si le guide de montagne se mettait à organiser dans le groupe un référendum à chaque passage délicat et acceptait de s'y soumettre, ou varierait l'itinéraire en jouant à pile ou face. Et cela pose le problème de fond: qui mène l'entretien, et que recueille-t-on ainsi? En outre, cela peut créer un malaise entre les anciens de l'EdE, qui savent à quoi ils font référence, et les nouveaux qui ont déjà du mal à s'approprier les gestes de base de cette approche inhabituelle, voire contre-habituelle.

Ce problème, d'importance capitale pour la démarche d'explicitation, et qui en constitue l'un des aspects les plus originaux, devrait sans doute aussi être abordé au cours de la formation initiale à l'EdE: la connaissance, fût-elle expérientielle, des techniques de l'EdE, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante pour une mise en œuvre dans les milieux professionnels; elle ne devient efficace, et outil de recherche, que par une pratique assidue, assortie d'un contrôle en groupe (enregistrement analyse, supervision, re-

prise et affinement des exercices de base...). La maîtrise technique est l'intériorisation de l'ensemble des techniques en un tout harmonieux, flexible (il s'agit bien sûr d'une visée de valeur, et non d'un état qui pourrait être réellement atteint un jour.). Mais au fur et à mesure de la construction de ce processus, les techniques deviennent automatiques, c'est-à-dire non conscientes, et ont donc à être régulièrement interrogées elles aussi. C'est ce qui fonde la nécessité de la supervision.

Au-delà de ce constat, qui balise le chemin à parcourir, mon objectif ne se limite pas à un simple plaidoyer en faveur de la technique, car selon moi, c'est état des lieux renvoie à plusieurs niveaux d'analyse :

- 1) A quoi cela sert-il de maîtriser une technique la meilleure possible, et de continuer à s'y entraîner sans cesse pour l'affiner?
- 2) En quoi le niveau technique du questionneur influe-t-il sur la relation, et sur les résultats de l'entretien ?
- 3) Sur le plan théorique, quel est le lien entre la technique de l'EdE et la psychophénoménologie ?

Et d'abord, qu'est-ce que la technique ? Le mot vient du grec « tekhnê » ; qui signifie «art, métier », il a trois acceptions qui nous intéressent :

1 ° en ce qu'il s'oppose à commun, général ou courant le terme « technique » renvoie à un domaine particulier, spécialisé, de l'activité ou de la connaissance; l'EdE, en ce sens, est bien un métier» particulier, original, tant sur le plan théorique que pratique.
2 ° Dans le domaine de l'art, la «technique» se distingue de l'inspiration, car elle concerne davantage les procédés de travail et d'expression: dans ma communication au séminaire de mai 1996, je montrai, en contrastant un entretien fait par une critique d'art avec un artiste (F Bacon) et l'EdE que j'ai conduit avec Gottfried Honneger, l'antagonisme qui existe entre les deux approches, l'EdE, en faisant évoquer le processus de réalisation de l'œuvre de manière concrète et spécifiée, rend mieux compte de la créativité de l'artiste, et même, au bout du compte, de la source de son «inspiration» je montrerai en quoi et comment, dans l'autre cas, la critique impose à l'artiste sa propre vision de l'œuvre, par induction, projection...

3 ° Plus important encore de mon point de vue, la technique renvoie à la connaissance théorique, qu'elle met en scène de façon pragmatique : qui ne se pose la question des liens existant entre la psychophénoménologie et l'entretien d'explicitation ?

Ce bref rappel, simplement établi à l'aide de M. Paul Robert, dit le «Petit Robert, était nécessaire pour cadrer les arguments que je vais avancer pour tenter une amorce de réponse aux trois questions posées précédemment.

1) La maîtrise de la technique, pour quoi faire ?

1.1. La technique est le guide le plus sûr que nous ayons dans l'action de questionner: faire évoquer, focaliser, fragmenter, élucider... renvoient à des gestes techniques précis qui sont l'antidote aux tartes à la crème de l'écoute, du feeling, de l'intuition, de l'attention flottante, etc..

1.2. L'examen de sa mise en œuvre permet ensuite d'évaluer le cheminement du questionneur, d'observer les embranchements (choisis ou pas), donc de réfléchir son intentionnalité, donc de réfléchir.

1.3. De ce point de vue, la technique est le garant contre les présumés et les savoirs-écrans (note 1) du questionneur, ces projections et jugements qui nous guettent à tout moment dans l'entretien, qui surviennent sans siffler, et qu'il faut savoir reconnaître pour les gérer. Seule une technique éprouvée, et sans cesse retravaillée en extraversion /supervision peut permettre de s'approcher de l'idéal de « l'époché » phénoménologique - la suspension du jugement - permettant d'offrir à l'interlocuteur un contenant souple et ferme à la fois, lui permettant d'y installer son contenu, les éléments de son vécu évoqué.

2) Quelle est l'influence du niveau technique du questionneur

2.1. Par ce qui vient d'être dit l'on peut voir que la technique est le soubassement matériel d'une position éthique, permettant de respecter la personne en acte et non en bonnes intentions pouvant être oubliées en cours de route : la technique, pourrait-on soutenir, est l'éthique incarnée, car elle est mesurable en termes de comportements et non de préceptes moraux (cf. COMTE-SPONVILLE note 2 pour une distinction entre morale et éthique); j'ajouterais que la technique ne s'oppose d'ailleurs à aucune prise de position philosophique, mais elle en est le révélateur : en cas de difficulté, il convient de briser le tabou et d'examiner, avec son accord, les présumés du questionneur révélés par la conduite de l'entretien (analyse de phases, d'embranchements, de gestes d'explicitation) - plutôt que d'accuser la technique, ou de s'en méfier comme «manipulatoire». Mais il s'agit d'un exercice délicat...

2.2. Cette position éthique n'est donc pas idéologique, elle est pragmatique : quel intérêt de recueillir des inductions et suggestions que le questionneur aurait faites au sujet ? Réponse: pour la formation du questionneur, uniquement. Car l'objectif de l'EdE est bien de recueillir les informations pertinentes et issues de l'action vécue par le sujet le respect de la technique (contrat accompagnement etc.) permet d'induire tout le contenant, et le moins possible du contenu, qui appartient au seul sujet. Les résultats obtenus renvoient ainsi à l'évocation effectuée par le sujet, aux éléments mis à jour de sa propre expérience, non contaminés par celle du questionneur.

Explicitation et psychophénoménologie (suite).

2.3. Car, du point de vue relationnel, l'EdE est une situation particulière avec une technique particulière (au sens où, par exemple, s'allonger sur un divan pour faire des associations libres en sont) : le contrôle du cadre relationnel est dévolu par contrat à un professionnel réputé formé, pour servir de médiation à un sujet (au sens de la conjugaison, et même un peu plus : JE pense), entre je et je, le je' qui évoque et le je» de l'évoque. Le questionneur a la responsabilité de la médiation, et donc, au fond, de ce qui est recueilli:

ainsi, au lieu de se dire quelquefois que le sujet «résiste», le questionneur doit se demander «Qu ai je fait dans la relation pour aboutir à cette difficulté ?» note3. Bref, nous sommes comptables, quand nous questionnons, de ce que nous recueillons; c'est dur... Mais nous voilà de plain-pied, et de façon finalement assez inattendue, avec la psychophénoménologie, ses réductions, thématisations ... qui dépendraient en quelque sorte du questionneur!

3) Quels liens entre l'EdE et la psychophénoménologie

Dans le cadre de ce bref article, je me contenterai d'envisager trois axes de réflexion et de recherche

3.1. Les techniques d'explicitation, compte tenu de ce qui vient d'être dit forment le cadre de la relation qui permet à la psychophénoménologie d'exister en tant que discipline, ou science si l'on voudra, à part entière : elles permettent en effet de sortir du paradoxe de l'introspection (être à la fenêtre et se voir passer dans la rue), parce qu'elles installent, par autrui, par le questionnement et le guidage souples et respectueux, une médiation de soi à soi.

3.2. Sur le plan épistémologique, la théorie de la psychophénoménologie peut acquérir un statut scientifique au sens poppérien, en ce qu'elle devient réfutable : pour cela, il faut que nous acceptions de notre côté de réfuter les techniques de l'EdE reviendrait à réfuter les bases de la psychophénoménologie. En d'autres termes, les entretiens réussis, le contrôle des rappels obtenus par questionnement en aveugle par confrontation avec un enregistrement et d'autres expériences à imaginer, pourraient être autant de mises à l'épreuve de la théorie. Karl POPPER nt4 l'a proposé en ces termes : «les cas intéressants seront les cas cruciaux, lorsque la théorie que l'on teste prédit des résultats qui diffèrent de ceux des autres théories méritant considération, en particulier celles qui ont été admises jusque-là».

D'autre part, ne pas accepter ce genre de règles du jeu ne reviendrait-il pas à s'enfermer dans un cercle vicieux parce qu'auto-référent ? Je pense bien sûr à tous les formateurs à l'entretien, à l'écoute, et autres 'cliniciens, qui pour rien au monde n'accepteraient de produire des enregistrements d'entretiens et de les confronter avec les nôtres...

3.3. L'axe de recherche consisterait alors à partir du point de vue qu'il existe une

Avez vous lu Argyris ?

C. Le Hir

Il y a quelques mois, je vous entretenais de l'ouvrage de Y. Saint Arnaud «Connaître par l'action» inspiré des travaux de D. Schön et C. Argyris. Je me propose, dans les lignes suivantes, de continuer à développer mes réflexions sur ce courant de «science -action» en m'appuyant sur le dernier ouvrage traduit en français de Chris Argyris : «Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel», InterEditions, Paris 1995.

Cet ouvrage se compose de deux grandes parties:

Dans la première l'auteur présente l'état actuel de la recherche sur l'apprentissage dans les organisations et présente le cadre théorique sur lequel il s'appuie.

Dans la seconde, il relate une recherche action pour un cabinet conseil, il l'illustre

relation entre le niveau de maîtrise du questionneur et les éléments du vécu spécifié retrouvés par le sujet et de ressusciter le petit camarade Lev VYGOTSKY, quelque peu enterré depuis l'époque des premières théorisations de l'EdE par P. VERMERSCH.

Mon idée est qu'il conviendrait d'établir un parallèle entre ce qui vient d'être dit sur ce qu'est réputée produire la technique de l'EdE, et ce que VYGOTSKY nommait la zone proximale de développement», différence entre ce que l'enfant peut apprendre seul, et ce qu'il peut apprendre grâce au guidage de l'adulte.

Ce que je soutiendrais alors, c'est qu'il nous revient de montrer qu'il est créé, avec les techniques de l'explicitation, une «zone proximale de réfléchissement ; inatteignable le plus souvent (sauf madeleine proustienne) par le sujet solitaire, ou déformée par son activité de rationalisation.

Pour commencer par le début, comme le disent les maîtres d'arts martiaux: « Quand tu auras fait cent mille fois le geste, tu sauras ce que n'est pas le geste, et tu pourras commencer à apprendre», - au bout du chemin de l'explicitation, il n'est pas de technique parfaite, et pas de transparence absolue de soi à soi pour le sujet il est parfois un moment privilégié, où s'exprime grâce à la technique intériorisée par (exercice, un instant retrouvé.

1) ANCILLOTTI J.-P. et MAUREL M., « A la recherche de la solution perdue », GREY, Collection Protocoles, n °3, 1994. 2) COMTE-SPONVILLE A., « Valeur et vérité', PU. F, Colt. Perspectives critiques, 1994, en part. p. 183 et suiv. 3) Réflexion issue de ma formation à (approche interactionnelle et à la thérapie systémique (cf. p. ex. WITTEZAELE J.J. et GARCIA T, A la recherche de l'école de Palo-Alto, Paris, Seuil 1992, p. 288.

4) POPPER K, Le réalisme et la science (Post-scriptum à la logique de la découverte scientifique), Hermann éditeurs, Paris, 1990, p. 252.

par de nombreux exemples pour permettre au lecteur de comprendre, pour lui montrer son mode d'intervention.

Dans cet article, je m'attacherai à commenter cette seconde partie. La problématique de l'apprentissage organisationnel demande une réflexion, un travail qui dépasse ce seul ouvrage, je prendrai le temps de vous livrer mes réflexions à ce sujet dans un prochain article.

En dehors de l'intérêt pour l'œuvre de Chris Argyris, qu'est ce qui a motivé ma lecture ? Beaucoup d'entre vous savent que je mène actuellement une action dont le thème est la professionnalisation des managers à EDF GDF et à ce titre tout ce qui touche de près ou de loin ce sujet m'intéresse. Il me semble effectivement important de connaître les grands courants qui actuellement sont reconnus ou en voie de l'être dans les entreprises pour mieux situer l'EdE et oserai je le dire la Psycho-Phénoménologie ! Hors il se trouve que ce livre est commenté par deux professeurs de stratégie et politique d'entreprise de HEC, ce qui a stimulé ma curiosité et m'a fait penser que leurs commentaires me donneraient quelques repères sur l'accueil réservé à ce type de recherche : en quoi pour eux est-ce novateur, quel intérêt y voient-ils, quelles applications, quelles limites ?

Le cadre de l'intervention

Il s'agit d'une seule et même étude, menée pendant cinq ans dans un cabinet conseil. Chris Argyris se place à la fois comme chercheur et comme intervenant. Il cherche à donner au lecteur la possibilité de comprendre ce qu'il a fait de juger de la validité de (s)es inférences et de (s)on analyse», et aussi de fonder pour lui même sa propre analyse.

Je me propose, dans la suite de cet article, de vous résumer ce que dit Chris Argyris, de faire ressortir les techniques qu'il utilise pour obtenir ce qu'il obtient et de commenter ce qu'il fait au vue des développements actuels (que je connais) dans le domaine des relations humaines.

Comment Argyris pratique-t-il ?

Le premier point remarquable est que Chris Argyris se positionne comme un chercheur dont les théories doivent déboucher sur une pratique. Ce qui l'amène à diviser le monde de la recherche en deux: les chercheurs dont les théories sont applicables et les chercheurs dont les théories sont actionnables. Une théorie est dite applicable selon fauteur quand elle s'appuie sur des concepts, en tire des explications et donne des avis, mais sans pour autant donner de moyens pour être finis en action dans la vie quotidienne; ceux ci restent trop imprécis et abstraits pour être praticables.

Une théorie est dite actionnable si elle est à la fois descriptive, normative et prescriptive. Clarifions ces trois points :

Descriptive: le chercheur analyse la situation problème (dysfonctionnement dans un groupe dans le cas présent) en utilisant les concepts de la théorie d'usage de

Avez-vous lu Argyris ? (suite).

Modèle I (Une théorie d'usage de Modèle 1 comporte 4 valeurs directrices a) Réaliser l'objectif visé. b) Maximiser les gains, minimiser les pertes. c) Eliminer les émotions et sentiments négatifs. d) Adopter une conduite rationnelle. Ce qui amène chacun à défendre sa position, à faire des évaluations d'autrui à partir de ses propres critères sans prise en compte de la logique de l'autre.) et des systèmes d'apprentissage de modèles 01 (Un système d'apprentissage de Modèle 01 est un apprentissage en simple boucle c'est à dire qu'il va jouer uniquement sur le niveau comportemental : modifier un comportement en cherchant soit à le réduire soit à l'augmenter. En approche systémique il s'agit d'un changement de type 1: toujours plus de la même chose).

Normative : le chercheur montre que l'utilisation de ces modèles entraîne, dans la structure étudiée, une configuration organisationnelle fondée sur « des routines défensives » (« relève d'une routine défensive organisationnelle toute action, toute politique ou toute pratique qui évite aux membres d'une organisation d'éprouver un embarras ou de ressentir une menace et les empêche en même temps d'en découvrir les causes. ») qui font obstacle à l'apprentissage et surprotègent le statu quo.

Prescriptive : le chercheur introduit les concepts de la théorie d'usage de niveau II (Une théorie d'usage de niveau II comporte 3 valeurs directrices a) Faire des choix informés. b) Disposer d'une information valide. c) Contrôler la mise en œuvre pour repérer et corriger les erreurs.) et des systèmes d'apprentissage de niveau 011 (Les systèmes d'apprentissages de niveau 011 se font en double boucle c'est à dire qu'ils intègrent les «valeurs directrices» de l'individu ou de l'organisation. En approche systémique on parlera d'un changement de type 2 : sortir du cadre permet de trouver au moins une solution au problème). en commençant par prévoir ce qui va se passer : il annonce que même si une personne adhère à la description faite, elle ne sera pas capable de mettre en place un apprentissage en double boucle que le passage du modèle 1 au modèle II est en lui même un apprentissage en double boucle.

Comment ceci se traduit-il dans les faits ?

La présentation de l'étude rapportée ici est composée de 5 étapes :

1) Le problème qui aboutit à la demande : sept personnes fondent un cabinet de conseil dans lequel ils veulent que les routines organisationnelles défensives soient réduites à leur plus simple expression, or ils constatent que ce qu'ils déploreraient ailleurs se passe aussi chez eux. Ils font appel à Chris Argyris pour les aider à remédier au problème.

2) Le diagnostic se fonde sur une série d'entretiens : Chris Argyris rencontre le PDG, rencontre le groupe, puis mène des

entretiens individuels enregistrés qui seront ensuite transcrits. Pendant cette phase de diagnostic il est amené à « découvrir les con-

figurations organisationnelles défensives puis les théories d'usage des directeurs ». Il précise que dans ces entretiens il utilise des valeurs et des stratégies du Modèle II pour aider les directeurs à changer d'attitude. Il en est de même pour établir son diagnostic. Pour parler clair, il cherche à obtenir des informations en cohérence avec les valeurs directrices du Modèle II (voir plus haut), entre autres ce qu'il appelle des données observables : pour cela il demande aux interviewés de donner des exemples de ce qu'ils disent, de nommer les indices qu'ils prennent pour dire ce qu'ils disent d'exprimer leurs critères.

3) La présentation du diagnostic aux demandeurs sous forme d'un diagramme d'action :

pour la construction de ce diagramme, Chris Argyris reste très allusif il dit qu'il doit « aider les acteurs à découvrir les variables pertinentes, à les associer en une chaîne causale et à en évaluer la validité. » Pour atteindre cet objectif il faut identifier les éléments constitutifs, les ordonner en déterminant leur rôle et leur contribution au fonctionnement global. Pour ce faire on utilise les éléments de la théorie des Modèles I et II (Facile, simple, évident pour tout le monde et le premier qui dit qu'il n'est pas capable d'élaborer des catégories descriptives n'a qu'à lire Argyris, 1985a. : « on peut enseigner au chercheur comment interpréter transcriptions et observations en utilisant ces concepts » !).

Les objectifs de Chris Argyris, dans cette présentation, sont par exemple : expliquer ce qu'il avait appris, encourager les participants à confirmer ou réfuter les résultats, instaurer une relation de confiance, organiser la suite de l'intervention et faciliter l'engagement intime des directeurs. A la lecture de ce qu'il relate il apparaît qu'il fait vivre aux participants une expérience d'apprentissage en double boucle. Pour se faire il utilise des techniques en lien avec les valeurs directrices du Modèle II qui sont pour l'essentiel de ce que j'ai repéré

- Donner un exemple tiré des entretiens de ce qu'il dit.
- Faire donner des exemples par celui qui parle de ce à quoi il fait référence.
- Utiliser des reformulations clarifiantes.
- Faire verbaliser les sentiments ou émotions sous jacents

4) La mise en place d'un séminaire pour faciliter le changement :

il a été demandé à chaque participant de décrire un problème humain qu'il avait été incapable de résoudre, chacun devait indiquer comment il aurait pu résoudre ce problème en écrivant sur deux colonnes : à droite la conversation qui aurait pu se tenir et à gauche les sentiments non exprimés. A la suite de quoi une discussion sur chaque cas a été organisée. La première partie a servi à faire prendre conscience aux participants de leur emploi du

Modèle I comme théorie d'usage. La seconde partie permet de montrer l'utilisation majoritaire du Modèle I et l'évolution vers le Modèle II Elle favorise aussi la prise de conscience du parcours à effectuer pour acquiescer cette compétence et le besoin d'accompagnement.

5) Le programme d'amélioration continue : accompagnement des individus dans la mise en place du Modèle II. Cette étape se déroule sous forme d'entretiens, à la demande, avec Argyris. Il dit qu'il a observé des changements lors des réunions de direction chez les directeurs qui ont tenté l'expérience et que ces mêmes directeurs ont à leur tour mis en pratique avec leurs subordonnés, qui à leur tour ont pratiqué! ...

Qu'apprend-on de ce qu'il met en œuvre :

Voici résumé le dispositif mis en place pour résoudre le problème énoncé. Maintenant si vous et moi voulions appliquer la théorie de Chris Argyris quelles techniques devons nous utiliser pour aller dans son sens ? J'en ai déjà donné quelques exemples : amener l'interlocuteur à faire référence à « une situation concrète », favoriser l'expression des sentiments, du ressenti.

C'est peu me direz vous, je vous propose donc d'examiner d'un peu plus près les informations qui nous sont données et d'évaluer « leur actionnabilité ».

Donc, à partir de cet écrit qu'apprend-on de que Chris Argyris a mis en œuvre pour atteindre l'objectif fixé : aider un cabinet conseil à passer d'un modèle d'apprentissage en simple boucle à un modèle d'apprentissage en double boucle ?

Le premier point à prendre en compte est la durée de l'intervention : 5 ans. En quoi cette notion de temps est-elle importante ? Tout d'abord, elle me semble significative d'une des croyances de Chris Argyris : il est difficile de sortir des routines défensives. Ensuite, elle m'a permis de comprendre les résultats positifs obtenus par Argyris. A ma première lecture, je n'avais pas pris en compte ce paramètre et je ne comprenais pas comment à partir de ce qui était échangé lors des interventions, il pouvait y avoir une évolution de la situation. J'ai pris conscience à la relecture que ma référence temporelle pour ce genre d'action est fondamentalement différente de celle de Chris Argyris (je me situe plus dans une échéance de un à deux ans). En effet, l'essentiel des interventions de Chris Argyris sont des demandes d'informations sur le contexte de la situation de référence, des reformulations ou des questions sur le ressenti, des questions en pourquoi ou des interprétations de ce qui est dit. Ce qui m'amène tout naturellement au second point : le positionnement du chercheur dans la mise en place de l'expérience. On assiste ici à un travail en troisième personne : Chris Argyris, tout en attachant beaucoup d'importance aux remarques faites par ses clients lors de la phase 3, est le détenteur du savoir: il décrit les comportements qu'il a observés, en donne son interprétation et indi-

Avez-vous lu Argyris ? (suite)

que ce qu'il faut faire pour améliorer la situation. Ce positionnement en troisième personne peut être analysé de différentes façons :

- Chris Argyris est un chercheur et à ce titre il veut démontrer à sa communauté le bien fondé de ce qu'il fait et pour cela il use et abuse de références théoriques pour s'y référer ou s'en démarquer mais dans le même temps il se veut didactique pour coller à sa théorie qui doit être actionnable sinon il n'est plus le chercheur intervenant qu'il prétend être.

- Le travail de Chris Argyris s'inscrit dans une «visée prescriptive = formulation de recommandations précises sous forme d'actions à entreprendre » (par opposition à descriptive) prenant en compte l'individu et non pas l'organisation, d'après la « typologie des travaux sur l'apprentissage organisationnel » citée en annexe par B. Moingeon et B. Romanantsoa p.297.

- Chris Argyris ne connaît pas les techniques d'aide à l'explicitation ! Il sait faire ce qu'il faut pour répondre aux exigences du Modèle II, mais ne sait pas qu'il pourrait être très intéressant pour ses clients que eux aussi le sachent ! Car eux comme nous lecteurs devons le déduire de ce qui est rapporté. Chris Argyris écrit qu'il fait; donne des exemples de ce qu'il a fait mais comme il n'a pas opéré de retour réflexif sur son action dans sa dimension procédurale, il est incapable de décrire comment il a fait et en conséquence ce qu'il faut concrètement mettre en œuvre pour faire ce qu'il fait.

Voici d'ailleurs deux jolis exemples sur une des conditions pour faire ce qu'il fait : développer la qualité d'écoute (p.101) : «Lorsqu'on forme les chercheurs à une meilleure écoute, ils demandent souvent «Écouter quoi ?». Une réponse possible est «Être attentif à l'information qu'on recherche.». Cette réponse doit préciser ce qu'il s'agit d'écouter.» et p.102 : 'Le chercheur doit avoir à l'égard de son interlocuteur une attitude psychologique qui facilite l'écoute, attitude fondée avant tout sur les sentiments.' A partir de ces informations tout le monde a compris de quoi il s'agissait et sait que faire et comment le faire !

Résumons nous : Argyris est avant tout un chercheur, il répond à la logique de son milieu intervenir sur le mode 'en troisième personne, il ne connaît pas les propriétés du réfléchissement pour lui même, et ne peut pas le concevoir pour les personnes à qui il s'adresse, d'où la visée prescriptive (alors qu'avec l'EdE nous sommes dans la visée réfléchissante inexistante dans la typologie sus nommée), ce qui entraîne, en cohérence avec son modèle actionnable, la nécessité de donner des conseils pour faire évoluer le système et donc du temps car l'action à mettre en œuvre n'est jamais décrite dans sa dimension procédurale. Il me semble que les changements initiés par Chris Argyris dans le cabinet de conseil sont des changements comportementaux en résonnance avec ce que, lui, pointe. Il n'y a pas ou peu de prise de conscience provoquée des processus inter-

venants d'où la durée importante de l'intervention.

Pour le moment me direz vous nous ne sommes pas très avancés du point de vue technique. Comme nous le signalent B. Moingeon et B. Ramanantsoa dans leur contribution en annexe, cet ouvrage n'est pas auto porteur : «il ne doit pas être appréhendé comme un ouvrage isolé... il est important de le percevoir en tant qu'élément constitutif d'une œuvre, œuvre composée d'une trentaine d'ouvrages et plus de trois cents publications. 11 me semble cependant qu'en utilisant mes connaissances d'autres approches, je peux identifier à travers les extraits d'entretiens cités outre les interventions déjà nommées des interventions qui visent à :

- Faire formuler la croyance sous jacente
- Faire verbaliser le(s) critères)
- Faire nommer l'objectif caché
- Mettre en place des situations de reconnaissance mutuelle.
- Faire sortir de l'escalade argumentative pour aller vers une négociation raisonnée.

En conclusion, il est clair qu'il est difficile de savoir comment explicitement Chris Argyris travaille, autrement dit on ne peut qu'inférer à partir de ce qu'il dit ou donne comme exemple. Il expose ses objectifs, il donne des exemples qui vont dans ce sens, mais à aucun moment il ne met en mots son procédural opérationnel.

Cependant, et ceci fait mon intérêt pour cette œuvre et cette recherche, Chris Argyris ma-

nifeste une réelle bienveillance pour la personne, pour lui toute organisation ne peut devenir apprenante ou développer ses capacités d'apprentissage que si les individus sont concernés en premier lieu. Au delà de la forme que prend son ouvrage, sa recherche me semble fondée sur des valeurs telles que l'authenticité, l'honnêteté, la confiance. L'attention que lui portent B. Moingeon et B. Ramanantsoa me semble être un signe de l'évolution de la réflexion dans les organisations, sachez quand même qu'il a exercé 20 ans à Yale entre autres comme directeur du département des sciences administratives et qu'il est actuellement professeur à Harvard, toujours dans la même filière, ce qui n'est certainement pas négligeable pour favoriser la reconnaissance dans le monde de l'entreprise. Cependant cette recherche s'étendant sur 40 ans porte l'âge de son initiateur 75 ans environ. Elle était certainement très innovatrice en son temps mais elle n'a pas intégré les approches telle que la PNL dont le travail sur les croyances et la négociation entre parties me semblerait particulièrement appropriée à la résolution de certains problèmes rapportés. L'Approche Systémique a aussi développé des modèles de changement pour passer du niveau I au niveau II, que Argyris semble ignorer. Sans compter les apports de l'EdE !

En finale, si vous cherchez des techniques d'entretien pour accompagner les personnes dans leur processus de changement dans l'entreprise, ne prenez pas la peine de lire ce livre. Par contre si vous avez besoin d'un bon «digest» sur les différentes recherches concernant l'organisation apprenante alors, lisez la première partie et les annexes.

Programme du séminaire de recherche

VENDREDI 31 MAI

de 10h à 17h 30, à l'Institut Reille 34 avenue Reille,

1) Discussions à partir des articles de ce numéro. En particulier Jean Pierre Ancillotti semble souhaiter un échange puisque son propre article est une rédaction à une des discussions du précédent séminaire. Question annexe : que représente pour vous le développement de la psychophénoménologie ?

2) Echange sur le livre collectif, coordonné par M. Maurel.

3) Trois exposés, accompagnés de présentation de protocole sur l'acte créateur artistique.

*Critique d'art et art de la critique. par J-P Ancillotti.

*Interview d'une jeune artiste sur la création d'une de ses productions. C. Martinez.

*Probablement une présentation de protocole sur ce thème par E. Perry.

4) Informations sur les séminaires de saint Eble de fin août.

5) Préparation du programme des séminaires 96-97, préparez vos propositions, prenez dates pour une présentation de protocole ou un exposé théorique.