

Explicititer

Numéro 21

Octobre 1997

EDITORIAL par Pierre Vermersch

Bonjour à tous les membres du GREX,

une nouvelle année de réunions, de séminaires, de travaux de rédaction commence, alors que certains d'entre nous ont pu vivre à la fin du mois d'août pendant quelques jours une magnifique rencontre à Saint Eble.

De mon point de vue, une page est tournée. En effet, pendant plusieurs années j'ai consacré tous mes efforts à développer la dimension "entretien", je voudrais maintenant me centrer plus sur les facettes de l'explicitation.

Bien sûr, la formation aux techniques d'aide à l'explicitation se poursuit. La pédagogie des stages, la certification des formateurs restent une préoccupation, mais la dimension entretien ne paraît plus pouvoir à elle seule nourrir un intérêt de recherche et donc un groupe de recherche comme s'intitule notre association.

En tant que chercheur, je suis fier de la façon dont cet entretien s'est développé, comme un organisme qui grandit, s'est ramifié à partir du déploiement de la pratique, de sa formalisation, de sa théorisation, gardant toujours un sens fonctionnel de par cet ancrage. Je suis aussi fier, dans nos relations avec les institutions qui ont les premières manifesté de l'intérêt et apporté très vite leur support, de ne pas avoir fait du RANA (vous savez, c'est un terme qui a été développé par Bruno Latour pour désigner les programmes de Recherches Appliquées Non Applicables que les chercheurs aiment bien vendre aux entreprises pour financer en fait leur propres centres d'intérêt quitte à ce que le tout se révèle profondément inutile pour celui qui a payé). Les techniques d'aide à l'explicitation se sont réellement implantées sur le terrain, ont effectivement répondu à une demande sociale dès le départ et non comme un horizon inatteignable dans l'immédiat mais qu'un jour peut être ... avec un financement supplémentaire d'ailleurs... On a même fait un livre où plusieurs exemples d'applications sont présentés en détail : Pratiques de l'entretien d'explicitation à paraître aux éditions ESF en octobre.

Se centrer sur l'explicitation

S'est s'occuper en priorité du résultat : comment le viser ? Comment l'atteindre ? Quelles conduites cela met en œuvre : qu'est-ce qu'explicitation l'acte réfléchissant lui-même, expliciter l'acte d'évocation, et même, comme nous l'avons fait cet été, expliciter l'acte d'attention ? En fait expliciter l'explicitation. Ce que les philosophes nomment une démarche surréflexive (cf Misrahi). Pour donner du sens à toutes ces questions il est important de leurs donner une assise épistémologique, pour moi c'est dans la clarification de la démarche phénoménologique que se trouve la cohérence. Cela ne veut pas dire nécessairement dans la seule philosophie. L'intérêt de la psycho-phénoménologie est d'être en prise directe avec le niveau de la pratique. Elle est l'interface disciplinaire idéal entre programme de recherche fondamentale et application à tous les domaines d'aide au changement (apprentissage, formation, conseil, rééducation, etc).

J'aimerais que nous ayons l'occasion cette année de faire connaissance avec les travaux qui ont été conduits par Giorgi et ses élèves, ainsi que par nos amis québécois. J'aimerais que nous approfondissions nos pratiques d'analyse des protocoles en découvrant les autres techniques. J'aimerais aussiallez... on le fait...!

Dans ce numéro

p. 1	Editorial du président du GREX
p. 2-7	Claudine Martinez : L'Entretien d'Explicitation comme instrument de recueil de données
p. 7-11	Denis Bismuth : L'animation d'un formation expérientielle
p. 11-12	Armelle Balas : Comment quand on y goûte, on y prend goût.
p. 12-13	Maryse Maurel : ABC sont dans un bateau
p.13-14	Claudine Martinez : Comment nommer l'indicible
p.15-16	Maryse Maurel : Mission impossible ... Programme du séminaire et calendrier ...

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION comme instrument de recueil de données

CLAUDINE MARTINEZ
UFR-STAPS de Montpellier
Département formation des maîtres

RESUME.

L'entretien d'explicitation cherche à faire émerger des informations du vécu de l'action d'un sujet, et plus précisément les informations de type procédural, dans le but de reconstituer la structure de l'action. Il est constitué d'un ensemble de techniques. Il a permis de mettre à jour un champ d'informations, considéré jusqu'à présent inaccessible.

Si le sujet a certes conscience d'un certain nombre d'éléments de ses actions passées, un certain nombre d'autres lui reste inconnu parce que pré-réfléchi. Ce sont la plupart du temps les plus singulières, les plus intéressantes pour le praticien.

L'entretien d'explicitation permet de faire opérer le réfléchissement (au sens piagétien) de ces informations du plan du vécu du sujet, au plan de sa représentation, entraînant ainsi une ou des prises de conscience par le sujet.

Se pose le problème de la validation des verbalisations obtenues. Nous disposons d'indicateurs de validation, certains externes (triangulation), d'autres internes.

Cet outil se situe dans une approche de recherche de type qualitatif et clinique (au sens large).

MOTS-CLES

Recherche qualitative, verbalisations, subjectivité du sujet, vécu et déroulement de l'action, pré-réfléchi, prise de conscience.

INTRODUCTION

Cette communication, essentiellement méthodologique, est centrée sur une présentation de la spécificité de l'entretien d'explicitation et de son intérêt pour recueillir des données dans le cadre d'un travail de recherche qualitative à propos d'actions vécues en EPS.

Inventé et mis au point par P. Vermersch (CNRS), l'entretien d'explicitation est l'objet de travail et de recherche au sein d'un groupe national le GREX¹. Un ouvrage, sorti en 1994 lui est consacré, un autre, en préparation², présente des mises en oeuvre de ce type d'entretien sur différents terrains. Il comporte un chapitre sur l'Education Physique et Sportive.

L'entretien d'explicitation intéresse tous les praticiens, que leur pratique s'inscrive dans une démarche d'enseignement ou dans une démarche de formation ou encore dans une démarche de recherche.

Dans un premier temps, je présente les caractéristiques de ce type d'entretien et quelques données théoriques qui permettent de fonder sa spécificité. Puis je précise le paradigme de recherche dans lequel il s'inscrit de façon préférentielle.

I. L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Il peut être utilisée dans le cadre de questionnements utilisés dans des interactions brèves avec un ou quelques élèves en situation d'enseignement, ou bien lors d'une relation duelle plus longue.

I.1 Il s'agit d'un entretien.

Il prend place parmi d'autres types d'entretiens (entretiens cliniques piagétiens, entretiens non-directifs rogeriens etc...). Comme dans tout entretien, il s'agit d'une relation duelle. Elle renvoie donc à tous les aspects de la communication. Aussi, un certain nombre de techniques utilisées ne lui sont pas propres : par exemples, établir la communication avec le sujet interrogé, l'accompagner au plan de la posture et de la gestuelle etc...

I.2 C'est aussi une boîte à outils.

L'entretien d'explicitation ne se réduit pas à une seule technique. Il combine un ensemble d'outils et de techniques en fonction des besoins et des buts de l'entretien. La plupart sont empruntées à d'autres secteurs que ceux de l'enseignement et de la formation, en particulier à l'étude des déroulements d'action en psychologie du travail (P. Vermersch) mais aussi à la thérapie (Erickson, Dilts), à la PNL (programmation neurolinguistique avec Grinder et Bandler) etc.... Ce qui organise l'ensemble, c'est la finalité poursuivie, à savoir décrire et élucider ce qui s'est passé tel que cela s'est passé, en faisant verbaliser des données de plus en plus fines telles que les prises d'information dans l'action, dans le but de reconstituer la structure de l'action.

• L'Entretien d'explicitation s'intéresse au vécu de l'action du sujet. Cela suppose un questionnement sur une expérience passée. Chaque fois que le questionnement s'oriente vers un autre domaine de verbalisation tel que l'imaginaire

¹GREX : groupe de recherche sur la prise de conscience et l'explicitation animé par P. Vermersch.

²Pratiques de l'entretien d'explicitation : sortie prévue en septembre 1997 aux éd ESF.

(et si, tu avais à refaire....), le conceptuel (*explique-moi...*)...ce n'est plus de l'entretien d'explicitation, pas davantage quand on fait référence à un savoir sédimenté déjà reçu par ailleurs.

- Le vécu de l'action a lui-même de multiples facettes (émotionnel, conceptuel...), il s'attache plus précisément au déroulement procédural de l'action, c'est-à-dire à l'exécution de l'action, (*comment cela s'est-il passé...*). Il m'est arrivé d'entendre des chercheurs dire que lorsqu'ils questionnent sur l'action, ils n'obtiennent que des généralités, des jugements, des commentaires ou des savoirs déclaratifs du sujet sur cette action passée.

- Or pour obtenir des informations de type procédural, il est essentiel de faire "évoquer" une action ou un moment singulier (*ce jour là, avec cette classe là... Ce penalty... tiré par tel joueur, dans tel match, qui a eu lieu tel jour, à tel endroit etc...*). C'est là, une condition nécessaire pour permettre de reprendre vraiment contact avec cette expérience là, avec ce moment là. Quand la personne est bien "en évocation", en train de dire ce qui s'est effectivement passé, cela se traduit par des indicateurs tels que l'emploi du "je" (parole en première personne), des verbes au présent, un décrochage du regard, un ralentissement du débit de parole etc¹... Dès que la personne sort de l'évocation, son discours redevient général et son contenu renvoie à des informations déjà conscientisées, voire formalisées (*quand je fais ceci avec une classe, je Quand il y a un penalty, je....*). D'où la nécessité de rester en permanence vigilant sur la position de parole du sujet, afin de le remettre en évocation dès qu'il en sort et se remet dans une position de "parole abstraite". Nous obtenons dans ce cas un "discours

sur..." Certains des chercheurs auxquels je faisais allusion précédemment, n'obtenant pas ce qu'ils attendent, se tournent vers ce qui se passe avant l'action, au niveau des intentions et de la planification.

- Pour obtenir des verbalisations sur le vécu de l'action dans ses aspects procéduraux, une grille de lecture nous permet de repérer ce qui relève d'informations sur le contexte, de jugements ou commentaires, de savoirs procéduraux ou encore d'intentions... En effet, tout se mêle : "...oui, c'était dans un gymnase (contexte), les enfants étaient énervés (jugement), etc..."

C'est souvent assez difficile de canaliser la personne pour qu'elle vienne et reste sur le procédural. C'est en ce sens que l'entretien d'explicitation est très directif. Directif dans la structure des questions et dans la façon de canaliser la personne pour lui permettre de coller très finement à son expérience. Si l'interviewer contraint, canalise, il est essentiel qu'il n'induisse pas le contenu des réponses, que ses questions, ses relances laissent au sujet toute l'ouverture nécessaire pour qu'il puisse dire avec ses mots ce que fut réellement son expérience. Quand l'accompagnement et le questionnement sont bien faits, le sujet n'est nullement dérangé par le travail de l'interviewer, au contraire, puisque souvent cela lui permet d'identifier des informations dont il ne disposait pas jusqu'alors.

Toutefois, nous pouvons rencontrer des difficultés, des résistances du fait que ce type de verbalisation soit inhabituelle. Elle sollicite une implication personnelle de l'interviewé comme de l'interviewer, ainsi qu'une série de capacités, de savoirs faire tout à fait contraire à celles et ceux qui sont couramment valorisés dans les milieux scolaire et universitaire. Voici deux exemples :

Un moment d'enseignement avec Marie à propos de sa brasse dissymétrique:

Je demandais à Marie de me décrire ce qu'elle faisait, ce qu'elle percevait, quand elle nageait. Je n'obtenais que des savoirs déclaratifs, ce qui traduisait sa représentation de ce qu'elle croyait bon de répondre à un enseignant. Au bout d'un moment, n'arrivant à rien, j'étais retournée avec le groupe. Elle revient me voir, un instant après et me dit : "Ah, mais c'est cela que vous voulez ? Vous voulez que je vous dise comment j'ai fait?... Ah ce n'est que ça!". Ce que je lui demandais semblait donc ne pas avoir de valeur à ses yeux.

Un moment de travail avec avec une étudiante de PLC2 sur son mémoire:

Je lui demandais de mettre par écrit la difficulté choisie à l'origine de son travail. Cela lui semblait tout à fait inutile. Or dans la démarche de problématisation² engagée, cette description fine en constituait le point de départ essentiel pour enchaîner les étapes suivantes (de la difficulté à l'identification du problème sous-jacent).

Il permet d'accéder à des informations "pré-réfléchies", conscientisables. C'est le message central de cette communication pour faire percevoir l'originalité et la nouveauté de cet entretien, ainsi que les possibles insoupçonnés qu'il ouvre dans les pratiques (d'enseignement comme de recherche). Il ouvre l'accès à un gisement d'informations, considérés inaccessibles jusqu'à présent, informations que nous qualifions de "pré-réfléchies"³, de conscientisables. Nous voulons dire par là, que des données présentes et vivantes dans l'action restent après

¹Cf. P. Vermersch, 1994.

²Expression québécoise, qui selon Yves Saint Arnaud, n'est qu'un néologisme pour traduire l'expression américaine "problem setting".

³Emprunt à la phénoménologie (Husserl, Sartre).

coup, non conscientes pour le sujet, et qu'il est possible grâce à une médiation et à l'emploi de techniques adéquates de lui en faire prendre conscience. Il est bien connu qu'un exécutant, qu'il soit expert ou novice ne sait pas forcément ce qu'il a fait, ni comment il s'y est pris. Ou bien encore, ce qu'il dit avoir fait ne correspond pas vraiment à la réalité de ce qu'il a réellement fait (loi d'Argyris sur l'écart entre la théorie pratiquée et la théorie professée, St Arnaud 1992). Il produit permet au sujet de s'auto-informer. Jusqu'où est-il possible d'aller? Pour l'instant, nous ne pouvons en dire les limites, si ce n'est que le conscientisable s'arrête à ce qui ne peut l'être, à ce qui ne peut se mettre en mots¹.

Voici un exemple d'auto-information par un gardien de but de handball de niveau régional, au cours d'un entretien d'explicitation, réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sur les stratégies des gardien de but (Pagès 1995).
Le gardien décrit le fonctionnement d'un joueur : "il peut tirer partout, mais il a quand même un tir préférentiel, donc avec lui, il faut "jouer", il a un très bon niveau de pratique, il peut tirer partout et il regarde bien sur tout ce qui se passe".

Il s'agit là de généralités que l'on obtient habituellement. Mais, il poursuit: "Jouer, c'est faire des feintes avec lui, il faut que ce soit imperceptible, il faut que lui, puisse le voir, en pensant que ce n'est pas une feinte, etc. "...si ma feinte est trop voyante, il va toujours trouver une parade". Voilà un moment de verbalisation, que j'accueille, mais qui reste sur du général, bien qu'il

parle d'un tireur particulier. Je le relance donc et plus loin, j'obtiens à propos d'un tir précis :

"...ce qui fait que je n'ai pas bougé, j'ai laissé juste vraiment la place d'un ballon au premier poteau pour qu'il croit que je n'ai pas fait exprès. Je me suis avancé un petit peu, dans la zone où je sais qu'il met la balle au rebond, pour être à peu près au niveau de son rebond, juste avant et donc, quand il est arrivé en tirant, j'ai essayé de ne pas faire apparaître ma crainte, de ne pas bouger trop, à la limite de ne pas anticiper avec les bras, etc..."

Je lui fais expliciter un peu plus loin ce qu'il entend par "l'espace d'un ballon" en reprenant le geste mime qu'il faisait avec son bras. Il refait le même geste en me disant: "oui, je touche le poteau sur les ailes, avant de faire ma parade. Je vais toucher les poteaux pour savoir exactement où il est, je me suis placé par rapport à ma sen-

Il est plus présent à son expérience qu'à la relation duelle de l'entretien qui se déroule. Il faut aussi souligner que ce gardien n'avait jamais mis en mots ce savoir procédural. Cela fut vérifié à la fin de l'entretien. *sation. Cela dépend où je touche le poteau, s'il y a juste un ballon, j'ai le bras presque pas incliné, presque à la verticale par rapport au poteau. Je touche le poteau à l'angle, à l'intérieur, donc je sais. Ca, c'est mon point de repère. Par rapport à l'inclinaison de mon bras, je sais à quelle distance des poteaux je suis..."*

Je peux affirmer qu'il était en évocation, d'une part parce qu'il parle au présent en utilisant le "je", d'autre part, parce que ses yeux ont très nettement décroché vers le haut, mais aussi, parce que son débit de parole s'est très nettement ralenti. Il est plus présent à son expérience qu'à la relation duelle de l'entretien qui se déroule et où je lui pose des questions. Il faut aussi souligner que ce gardien n'avait jamais mis en mots ce savoir procédural. Cela fut vérifié à la fin de l'entretien.

II. QUELQUES DONNEES THEORIQUES².

II. 1 La mémoire concrète et la mémoire abstraite.

Avec l'entretien d'explicitation, il est possible de déclencher un acte réfléchissant au sens que lui donne Piaget, à savoir permettre le passage ce qui s'est déroulé au plan de l'action, à celui de la représentation. Quand on commence à questionner dans cette optique là, il est possible dans un premier temps de ne rien obtenir. Apparemment, les processus nécessaires prennent du temps et surtout il est essentiel que le sujet ne fasse pas d'efforts, qu'il ne cherche surtout pas à se rappeler. Un exemple classique que beaucoup connaisse, est celui des clés perdues. Vous cherchez à vous rappeler ce que vous en avez fait et rien ne vous revient. Par contre, à un moment où vous ne faites plus attention, Eureka! ça y est! La "mémoire abstraite" est celle de la pensée rationnelle. Elle nécessite un effort et de l'attention. Elle ne permet pas d'accéder au vécu non conscientisé. La "mémoire concrète" est celle qui permet cet accès. Par contre il est nécessaire de "lâcher prise" pour que les informations accèdent à la conscience. C'est vraiment intéressant d'en faire l'expérience. Nous n'apprenons pas à faire fonctionner notre mémoire concrète et dans la mesure où la façon d'y accéder est contraire à nos habitudes, beaucoup de personnes n'en font jamais l'expérience.

II. 2 Le réfléchissement.

Je fais essentiellement référence aux ouvrages de Piaget de 1974 "La prise de conscience" et "Réussir et comprendre" et à celui de 1975 dans les études d'épistémologie génétiques. Piaget explore, décrit et explique comment les savoirs à partir de l'action se

¹Cf l'intervention de F. Labridy à propos du corporel qui ne peut devenir symbole.

²Piaget 1974 a,b et P.Vermersch 1995/1996.

construisent chez l'enfant. Quels sont les processus mis en jeu, comment fonctionnent-ils ? Entre autre il dit que :

- "l'action est une connaissance autonome". Le sujet ne sait pas forcément ce qui s'est exactement passé, ni comment cela s'est passé, qu'il ait réussi ou non. Dans la logique de l'action, de son déroulement dans un contexte donné, avec ses ressources du moment, ça marche ou ça ne marche pas.

- le réfléchissement du premier niveau, passage du plan de l'action à celui de la représentation, ne se fait pas comme cela. C'est là, un point clé qui spécifie l'entretien d'explicitation. Ce passage "ne consiste pas en un simple éclairage de l'action matérielle, il nécessite une construction nouvelle aussi laborieuse que si elle ne correspondait à rien de connu du sujet lui-même" (1974 a).

II. 3 Les étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi ¹.

En reprenant les données de Piaget, Vermersch formalise quatre étapes pour passer de l'action à la réflexion. Or dans les pratiques courantes aussi bien d'enseignement que de recherche, les enseignants ou les chercheurs qui questionnent sur une pratique passée, vont directement de la réalisation de l'action à la réflexion, c'est-à-dire de l'étape I à la IV : "Qu'est-ce que tu as fait ? Explique-moi.. dis-moi... pour-quoi as-tu fait cela "etc... et l'élève ne répond pas autre chose que "je ne sais pas... Je ne vois pas etc...". En fait l'élève ne peut pas savoir puisque le réfléchissement du premier niveau n'a pas eu lieu.

La première étape est constituée par la réalisation de l'action. L'étape II est celle du passage du vécu au vécu représenté, puis la mise en mot ou thématization est l'étape III: le vécu verbalisé, souvent à retraduire dans le langage socialisé, étape IV.

Exemple: "il s'est passé un moment, oui... c'était juste un moment où les élèves étaient en libre d'installation." Ceci, pour dire qu'elle n'avait donné aucune consigne, que les enfants étaient livrés à eux-mêmes.

D'où cette expression de "mise en mots".

Une gestuelle accompagne la mise en mots, voire même la précède ou s'y substitue. Elle permet à l'interviewer d'anticiper, d'aider l'interviewé à verbaliser².

Ce n'est qu'une fois ces étapes franchies que le sujet peut accéder à la réflexion, c'est-à-dire qu'il peut mobiliser le vécu représenté comme objet de connaissance. Ce sont donc les deux étapes intermédiaires (la II et la III) qui sont actuellement occultées dans les pratiques de questionnement.

Autrement dit, pour faire fonctionner l'activité rationnelle de nos étudiants ou des enseignants novices, avant de leur demander d'analyser ce qui s'est passé, encore faut-il que ces étapes du réfléchissement soit réalisées. Avec l'explicitation, l'étape IV de la réflexion n'est que repoussée dans le temps pour permettre au sujet de reconstituer ce moment du vécu sur lequel on veut le faire travailler. Assez souvent le simple fait de décrire, de reconstituer l'enchaînement des actions, des événements, déclenche des prises de conscience et rend toute autre réflexion inutile. Il est donc possible d'obtenir autre chose que le "je ne sais pas" classique.

Deux exemples, extraits brefs d'entretiens, pour montrer ce qu'il est possible d'obtenir.

Toujours au hand-ball, avec un autre gardien de but.

A propos d'un penalty précis. Le gardien n'a pas réussi ce penalty car il n'était pas dans "le bon timing". Il se satisfaisait de cette

explication. Nous avons pu recueillir les informations suivantes:

En évocation, il voit le tireur et dit:

"d'habitude, je prends mes informations sur ce qui bouge au niveau de son corps (ses pieds, son bassin...)" puis, "mais y'a rien qui bouge, ni les jambes, ni le bassin, ni le buste, ni le bras, il n'y a que le poignet juste au déclenchement du tir". L'auto-information a remplacé "le bon timing" par "je n'ai pu prendre les informations comme d'habitude. Le tireur n'a rien bougé avant le mouvement du poignet.

Une autre auto-information: "le temps de mettre les dossards, j'ai senti que cela partait" (au sens de désordre). "J'ai mis le sac d'un côté et j'ai dit: telle équipe va chercher les dossards rouges. Une fois qu'ils les ont eu mis, j'ai dit : telle équipe va chercher les dossards verts et ils les ont mis. Ils se sont mis dans les colonnes et comme il y a un laps de temps où finalement j'ai pas imposé, où j'ai pas parlé, où ils étaient en libre d'installation, ils ont commencé à parler, à se disputer et j'ai senti le moment où ça allait partir, où j'allais pas pouvoir euh... alors je leur ai expliqué etc..."

III. LE PARADIGME DE RECHERCHE DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION.

L'entretien d'explicitation ouvre de nouveaux possibles dans l'exploration du vécu subjectif du praticien (optique phénoménologique³). Voici quelques exemples de questions auxquelles, l'entretien d'explicitation permet d'aller chercher les éléments de réponses:

- que se passe-t'il dans la der-

¹Vermersch, 1974, p. 80.

²Cf Vermersch, 1993. Sur la classification des gestes dans le journal du GREX n°3 : questionner à partir des gestes de l'interviewé.

³Cf. Vermersch, 1996. Pour une psychologie phénoménologie 1 et 2, GREX n°13 et 14.

nière minute qui précède la fin d'un combat pour X, judoka de haut niveau ? Jusqu'à ce moment, X gagne sans problème et subitement, son comportement se transforme et elle perd le combat. Ce scénario se répète chaque fois que l'enjeu du combat est important.

- quelles sont les stratégies effectives des gardiens de but au handball, en situation de match ? Les propositions actuelles d'entraînement sont-elles pertinentes ? - quelle est l'activité de l'enseignant pendant sa classe ? Au-delà de ce qui peut être filmé, enregistré, au-delà du discours (données conscientes) qu'il peut tenir ?

Nous sommes bien dans une approche qualitative. S'il n'est pas exclu, de pouvoir se livrer à des opérations de quantification sur les données recueillies, il apparaît bien que les informations obtenues offrent de l'intérêt pour elles-mêmes. Le questionnement a t'il été bien organisé, mené de façon suffisamment fine pour reconstituer de façon satisfaisante, le déroulement de l'action singulière évoquée ?

Le traitement des données relève d'une analyse de contenu pour :

1. réorganiser les informations recueillies selon le déroulement temporel de leur vécu. En effet, une remise en ordre est la plupart du temps nécessaire. Les données brutes constituent un véritable puzzle. Ainsi, X a évoqué plusieurs combats et pour chacun, plusieurs phases. L'ordre d'apparition de ces différents moments dans les verbalisations, dans la dynamique de l'entretien ne correspond pas au déroulement temporel de l'action vécue.

2. Trier les informations utiles à cette reconstitution. De nombreuses verbalisations tournent autour de l'action sans dire en quoi elle consiste. Ainsi trouve-t-on de nombreux commentaires, impressions, jugements, beaucoup d'in-

formations sur le contexte général ou sur ce qui fait l'objet de l'activité du sujet (élèves, matériel etc..) sur les buts poursuivis, mais que fait le sujet, comment s'y prend-il, quelles informations a t'il prélevées, à quoi sait-il que telle opération est terminée, que se dit-il en action etc...?

Comment se pose le problème de la validation ? Deux axes différents de validation sont à articuler :

1. Un axe de validation interne : qu'est-ce qui nous permet de dire que les verbalisations obtenues sont authentiques, que le sujet est bien dans une "position de parole incarnée", que ce qui est décrit est bien ce qui a été vécu à ce moment là ? Vermersch a élaboré trois index de validation interne¹ :

- un index de singularité : est-ce bien un moment singulier, unique qui est évoqué et non une classe d'événements ?
- un index de "présentification" du vécu : quel est le degré de présence, le sentiment de réalité que provoque l'acte d'évocation ?
- un index de "remplissement" : quel est le degré de remplissement des éléments décrits ?

2. Un axe de validation externe : par triangulation. Il s'agit de confronter, d'articuler les données obtenues dans l'entretien d'explicitation avec des traces observables et publiques comme l'enregistrement en vidéo du moment correspondant. Quand le gardien de but dit qu'il n'était pas dans le "bon timing", que le tireur n'a rien bougé, que voit-on sur la séquence vidéo ? Y-a t'il correspondance, accord entre ce qui a été dit et ce qui est observable ?

En travaillant de cette façon, nous nous intéressons à des cas singuliers. De ce fait nous ne cherchons pas comme dans la démarche expérimentale à valider des hypothèses, à établir des lois. Au "particulier" ("déterminé non par

ce qu'il est mais par le fait qu'il relève d'une loi qui le détermine"²), se substitue le "singulier", qui lui, renvoie à l'individualité, à ce qui le constitue comme unique. De ce fait, au couple particulier-général, se substitue le couple singulier-universel, dans le sens où dans "chaque singulier il est possible d'y lire des universaux"³.

Sans vouloir faire une liste exhaustive des travaux en cours qui s'inscrivent dans ce paradigme et utilisent l'entretien d'explicitation, voici quelques exemples sur des terrains de pratiques différents, celui de Pierre Vermersch sur la mémorisation de partitions de piano par des musiciens de niveau international, une thèse sur les façons d'apprendre avec Armelle Balas à Grenoble, une autre avec Claire Peugeot sur l'acte d'intuition chez des professionnels ou encore les travaux du groupe de recherche de Nadine Faingold et Agnès Thabuy à l'IUFM de Versailles.

EN GUISE DE CONCLUSION

L'entretien d'explicitation met en relation un praticien (élèves, enseignant, entraîneur...) et un chercheur. Il permet à chacun des acteurs d'être en activité fonctionnelle, orientée par un but qui leur est propre. Pour le praticien, les verbalisations provoquées dans l'interaction lui permettent un travail de retour réflexif sur son action. Le chercheur recueille des informations souvent encore inédites qui lui permettent de répondre à ses questions de recherche. Le partenariat est bien réel, avec une différenciation ou une non-symétrie du fait des fonctions différentes que l'entretien d'explicitation remplit pour chacun des deux acteurs.

²Vermersch, GREX n°13.

³idem.

¹Cf. GREX n° 14.

REFERENCES

- Barbier, JM.** 1996. Savoirs théoriques et savoirs d'action. PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui, Paris.
- Faingold, N.** 1993. Décentration et Prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs, Nanterre, Université Paris X, thèse.
- Pages, JL.** 1995. Des stratégies de gardien de but de handball, UFR-STAPS Montpellier 1 Maîtrise.
- Perrenoud, P.** 1994. La formation des enseignants entre théorie et pratique. L'Harmattan. Paris.
- Perrenoud, P.** 1996. Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. ESF, Paris.
- Piaget, J.** 1974. a) La Prise de conscience. PUF, Paris.
b) Réussir et comprendre. PUF, Paris.
- Piaget, J.** 1977. Recherches sur l'abstraction réfléchissante tome 1 et 2, EEG tome XXXV, PUF, Paris.
- Saint Arnaud, Y.** 1992. Connaître par l'action. PUF de Montréal.
- Sartre, JP.** 1988. La transcendance de l'égo, Vrin.
- Schön, D.** 1983/1994. Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, les Editions Logiques.
- Tochon, F.** 1993. L'enseignant expert. Nathan, Paris.
- Varela, F., Thompson, E. Rosch, E.** 1993. L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine. Les Sciences cognitives et expérience humaine, Le Seuil, Paris.
- Vermersch, P.** 1994. L'entretien d'explicitation. ESF, collection pédagogie, Paris
- Vermersch, P. Maurel, M.** 1997. Pratiques de l'entretien d'explicitation. ESF, Paris. (à paraître).
- Vermersch, P.** 1993/95/96. Dans les journaux du GREX :
- *Questionner à partir des gestes de l'interviewé. Petit essai de systématique* n°3 novembre 1993.
- *Projets ? Vous avez dit projets ?* n°11 sept. 1995
- *Pour une psychophénoménologie 1*, n°13 février 1996.
- *Esquisse d'un cadre méthodologique*, n°13 février 1996
- *Pour une psychophénoménologie 2: problèmes de validation*, n°14 mars 1996.
- *Tentatives d'ascension directe à la réduction, "carnets de voyage"*, n°16 sept. 1996.

L'ANIMATION D'UNE FORMATION EXPERIENTIELLE

Les ingrédients d'une alchimie complexe

Denis BISMUTH consultant en formation.

Après avoir été assistant de Catherine Le Hir et Pierre Vermersch mais aussi de Catherine Coudray et J. P. Ancillotti, j'ai voulu repérer les éléments spécifiques qui font de la formation à L'EdE une formation expérimentielle. Ma position professionnelle de formateur de formateur ne me permettait pas d'être un assistant naïf. Habitué à analyser les pratiques de formation j'ai davantage cherché à repérer les éléments caractéristiques de la formation à L'EdE.

J'ai essayé, dans ma position d'assistant, de repérer les caractéristiques de cette relation pédagogique particulière. Je me suis mis dans la position d'un observateur qui essaye de modéliser les comportements. Un observateur qui se demande : « concrètement qu'est-ce qu'il fait ? »

Contrairement aux situations pé-

dagogiques classiques centrées sur le contenu, la formation de type expérimentiel est plus centrée sur l'expérience du sujet : l'action du Sujet apprenant est centrale, car tout est organisé autour.

Par comparaison, on pourrait dire que la formation du type expérimentiel fonctionne à l'inverse des formations du type « cours magistral » ou « initiation ».

Dans les formations de ce type, l'enseignant donne un enseignement (il produit un discours théorique, des règles, du sens etc.) ensuite, il propose des exercices d'applications dont l'objectif est de faire pratiquer à l'apprenant ce qui a été abordé théoriquement. L'expérience sert avant tout à l'enseignant de moyen de vérifier que les apprenants ont acquit. Dans le cadre de la formation de type expérimentiel, On utilise la stratégie inverse: l'apprenant fait et l'enseignant accompagne

l'émergence du sens à partir de ce qui est un problème pour lui : là où l'apprenant pose des questions.

Cette « posture », cette intention pédagogique différente modifie radicalement le « rituel » de la stratégie pédagogique.

La principale particularité de cette situation est le prima de l'expérience du sujet sur le discours du formateur. Le temps consacré aux apports théoriques (le « déclaratif » de L'EdE) est nettement moins important que celui consacré à l'expérimentation que conduit le sujet et les feed back. (encore appelés « debriefing » mot barbare indiquant l'analyse en retours de ce qui a été expérimenté. J'ai remarqué que notre ami québécois Maurice dit « faire le retour ».....). Les feed back peuvent durer plus d'une heure-

trente pour un exercice. Les apports théoriques sont rarement faits en amont de l'expérience. Mais ils viennent tout naturellement compléter les réponses aux questions que posent les participants. J'ai l'impression que dans ce cas l'apport théorique n'est pas vécu comme l'énigme système de croyance à accepter, c'est l'occasion de mettre en place par l'expérience les outils conceptuels dont l'apprenant se servira pour donner sens à sa réalité professionnelle, pour étiqueter conceptuellement son vécu.

Le début de la formation apparaît comme une mise en place des règles du jeu qui va être joué tout au long de la session. Quelques citations à titre d'exemple :

« Ne pas fermer les représentations de l'outil. »

L'outil s'inscrit dans un panel d'outils : ne pas chercher à faire de L'EdE toujours tout le temps. L'EdE est né d'un rassemblement de techniques.

Nous serons amenés à travailler en écoute active sous la forme de feed back.

Ce sont quatre jours pour se tromper. Vous êtes invité à prendre des situations confortables en tant que sujet. »

On y pose aussi les jalons « idéologiques » de L'EdE qui oriente et focalise l'attention du public sur l'objet du séminaire. Par exemple :

« L'action génère des adaptations, des créations, mais pas de la conscience. »

Ce cadre général étant posé, s'enchaînent les séquences pédagogiques :

En ce qui concerne le déroulement de chaque séquence pédagogique du séminaire on peut repérer des éléments caractéristiques de la formation expérientielle.

D'une manière assez systématique, on a un « rituel » du type :

1.- Présentation des tâches.

2.- Mise en situation d'expérience des apprenants.

3.- Feed Back ou « Debriefing ».

PRESENTATION DES TÂCHES :

La phase de présentation des tâches a comme fonction de donner les éléments essentiels qui vont permettre aux apprenants de conduire leur expérience d'apprentissage dans l'exercice.

C'est le moment où l'on énonce les objectifs de la tâche où l'on énonce les intentions.

L'intention du formateur dans cette phase semble être : cadrer et orienter l'expérience du sujet :

L'échange entre le formateur et le groupe permet au formateur de préciser ses intentions et les objectifs liés à la tâche en fonction de la compréhension des participants.

Cette phase a d'autant plus d'importance que la « qualité » de l'expérience que conduira le sujet dépend de ce qu'il aura compris des objectifs mais surtout des intentions du formateur.

Très souvent dans le travail d'analyse de pratique des formateurs les accidents de parcours des formateurs viennent du fait qu'ils n'ont pas pris la peine d'énoncer leurs intentions (soit qu'ils n'en sont pas conscients soit que ce soit trop évident pour eux). Si l'intention que construit l'apprenant n'est pas cohérente avec celle du formateur il risque d'y avoir des quiproquos.

Si on ne cadre pas le contexte d'expérimentation en n'énonçant pas ses intentions, on risque de ne pas permettre à l'apprenant de se focaliser sur ce qui est l'objet de l'apprentissage de cet exercice. Si on ne l'incite pas à se centrer sur l'objet de l'apprentissage, il y a toutes les chances qu'il ne soit attentif qu'à ce à quoi il sait déjà être attentif, il risque donc de ne rien expérimenter de nouveau.

Pour un exercice qui invite à faire l'expérience de : « Apprenez à arrêter le sujet avec un geste » le formateur peut avoir plusieurs intentions comme par exemple :

« explorez ce que ça vous fait d'intervenir dans la relation, d'interrompre votre interviewé » ou entraînez-vous à trouver le moment opportun pour le faire. Pour chacune des intentions la réussite de la tâche dépendra de critères différents. Ce qui sera réussi dans un cadre d'intention pourra être échec dans un autre cadre d'intention.

C'est aussi là où on énonce les critères de réussite de la tâche.

L'énonciation des critères de réussite lui permettra de

construire une représentation de ce qui sera à observer.

Dans les situations de formation du type expérientiel (comme dans toutes les situations d'apprentissage qui travaillent sur l'attitude du Sujet), où il n'y a pas de production qui s'écrit en terme de performances vraiment tangibles, matérialisée, il est important qu'il existe une congruence entre les intentions du formateur ses objectifs et les [observables/critères d'évaluation] de la tâche. Cela va

INTENTION : La notion d'intention me semble être difficile à définir, mais son rôle en pédagogie est suffisamment important pour qu'on prenne la peine d'essayer. A priori, je dirais que : l'intention est un argument qui oriente et donne le sens (signification) à tout ce que je vais dire après.

Mais aussi qui donne sens (orientation) au travail de l'apprenant. Énoncer son intention oriente la manière dont le Sujet va voir ce qui est entraîné de se dérouler.

Si mon intention est de faire sentir à quelqu'un ce que ça lui fait d'interrompre l'autre, il ne sera pas attentif aux mêmes choses que si mon intention est qu'il s'entraîne à interrompre l'autre. Ce sera pourtant réalisé à partir du même exercice, avec le même objectif en terme de « être capable de » ou de « savoir faire ». Mais à chaque intention correspond des observables différents et ce qui dans un cas pourrait être considéré comme un échec peut être dans un autre cas considéré comme une réussite.

L'intention pourrait être comprise comme l'objectif de l'objectif (comme on dit en PNL) vu du point de vue du formateur.

sans dire... Et cela va encore mieux en le disant.

Le formateur à certains moments prend le soin de situer l'exercice ou le contenu enseigné dans un ensemble de buts ou de finalités plus grand.

MISE EN SITUATION D'EXPERIENCE DES APPRENANTS.

Dans cette phase d'expérimentation, les participants sont invités à pratiquer les exercices en dyade ou en triade.

La dyade reproduit la situation d'entretien. C'est l'occasion de faire fabriquer de l'expérience aux apprenants: Faire vivre les choses sans autre intention que faire produire aux participants la réalité vécue (échec ou réussite) qui nourrira ensuite l'échange. Dans quelques situations, j'ai pu remarquer que la difficulté à conduire une telle interview venait de ce que l'interviewer avait du mal à être dans cette situation en tant qu'apprenant. Il est focalisé sur ce qu'il attend du sujet et oublie qu'il est en situation d'apprentissage et que, c'est lui le sujet de l'apprentissage. Un des rôles d'un assistant ou d'un observateur extérieur à la dyade peut être de recentrer l'interviewer comme sujet de l'apprentissage. On ne lui demande pas de réussir à agir sur son sujet mais de s'y expérimenter. Le vrai sujet c'est lui.

C'est l'intérêt de l'expérimentation en triade.

La triade ajoute à cette situation d'entretien la présence d'un observateur. L'observateur, apparemment, semble être extérieur à l'échange; mais en fait, celui qui occupe cette position n'est pas inactif. Il pratique aussi quelque chose d'important dans la capacité à conduire un entretien: observer la structure de la communication. On peut attendre d'un interviewer qu'il soit en même temps capable d'être dans la rela-

tion et en même temps capable d'avoir une distance par rapport à ce qui se joue. Cette compétence à prendre de la distance s'acquiert entre autre en occupant la position de l'observateur.

La position d'assistant comme la position d'observateur est le meilleur endroit pour voir ce qu'il ne faut pas faire et pour passer son temps à se dire que la maladresse de l'interviewer crève les yeux, qu'on aurait pas fait comme ça !!

La position d'observateur fait d'une des composantes de la position d'interviewer - la composante d'observation / régulation - un objet de travail à part entière. Dans cette position l'observateur, déchargé de la tâche de conduire la relation, peut se centrer sur le travail d'observation/analyse de ce qui se joue dans l'instant.

FEED BACK OU «DEBRIEFING»

C'est la phase la plus importante de l'apprentissage tant en terme de temps, que dans ce qui se joue. Si la présentation des exercices dure quelques minutes et les phases d'expérimentations jusqu'à vingt minutes, les feed back durent jusqu'à plus d'une heure trente.

Il me semble que l'intention du formateur est d'amener les participants à faire du sens à partir de l'expérience intime. Mais c'est aussi d'apprendre à faire du sens dans le partage de l'expérience.

L'échange se construit à partir des questions et des remarques des participants.

L'écueil à éviter est de partir d'autre chose que de ce que les participants ont expérimenté. Parfois les participants règlent des comptes avec eux-mêmes au travers de ce qui se joue là: « si je fais cela avec mes stagiaires » ou encore « mais ce n'est pas de mon rôle de ».

Lorsqu'on démarre sur autre chose que ce que les participants ont expérimenté (en général ce

qu'ils imaginent) on a tendance à s'embarquer dans des digressions type « café du commerce » qui ne font pas avancer les choses. La difficulté consiste à réancrer la remarque du participant dans l'expérience qui l'a amené à formuler cela pour dépasser le jugement ou la critique et entrer dans le décodage de l'expérience.

Le feed back est aussi un moment où l'on relativise ce que les participants construisent comme croyance à propos du discours du formateur. Si « l'idéologie » de L'EdE insiste sur le respect de l'autre il y a sans doute plusieurs manières de respecter l'autre: Respecter l'autre ce n'est pas forcément ne pas l'interrompre ce peut être aussi, en le cadrant, éviter qu'il ne se dilue dans sa parole et l'amener à se recentrer sur ses difficultés.

Dans la conduite d'un feed back j'ai remarqué comme un rituel ou une routine. Quelque chose qui revient d'une manière systématique. (Avec bien sûr des variantes.)

- Question du participant.

- Si la question n'est pas ancrée dans l'expérience (jugement ou bla-bla intellectuel cachant mal une émotion...) le formateur avec une délicatesse toute «eriksonienne» invite le participant à retrouver le contexte expérientiel qui a fondé cette remarque. Il l'invite à se ré-associer à ce contexte.

- Echange sur le contenu de l'expérience. On pourrait appeler cela une phase de problématisation de la question: c'est un échange dont l'objectif semble être d'amener le participant à passer d'une question plus ou moins confuse de son vécu à une représentation plus organisée de l'expérience.

- Reformulation: le formateur propose une formulation synthétisée, une abstraction de ce dont il est question.

- **Apport théorique** : Les apports théoriques se font à partir de ce qui a été décrit et discuté. Ils viennent s'inscrire dans la demande du participant mais aussi dans l'expérience de tous les participants. Si la question appartient à celui qui l'a posé la réponse appartient à tous. L'apport théorique n'est pas une croyance désincarnée, décontextualisée comme on peut le voir dans les procédures pédagogiques classiques, mais il vient donner du sens à un vécu en même temps qu'il trouve matière dans la représentation que s'en font les participants.

Au delà de ce rituel qui s'élabore à tout instant avec des dosages qui peuvent se décliner à l'infini, on peut noter une autre stratégie qui entre en jeu d'une manière ponctuelle dans la conduite d'un feed back.

Cette stratégie consiste à faire ré-expérimenter au sujet la question qu'il pose.

Par exemple quand un participant demande : « qu'est ce que vous entendez par intention ? » Le formateur répond : « Quelle intention avez-vous quand vous me posez cette question ? »

Ou encore :

Quand un participant demande : «comment on fait pour trouver une question sur l'intentionnalité ? ».

La réponse du formateur est : « Qu'est ce que tu cherches à savoir en posant cette question ? ».

Pendant un instant, la personne est déstabilisée dans son attente de réponse. Elle a besoin d'un temps d'intégration de cette réponse paradoxale. Cette réponse paradoxale est comme une injonction non verbale à expérimenter ce qui sous-tend sa question. Elle est mise en situation d'expérimenter sa demande. Ensuite vient la réponse de l'enseignant qui vient donner du sens à ce qu'elle a expérimenté.

L'objectif du formateur peut être dans ce cas-là de déstabiliser le questionneur pour l'amener à incarner sa question pour qu'il trouve en lui les éléments de la réponse ou pour qu'il soit en état d'expérimenter ce qui lui sera répondu.

A ce moment-là, le savoir constitué s'ancre bien dans l'expérience intime du questionneur au moment où il pose sa question.

Cette dernière stratégie me semble impliquer très fortement le sujet (mais peut être aussi le groupe) et semble être utilisée avec délicatesse et modération.

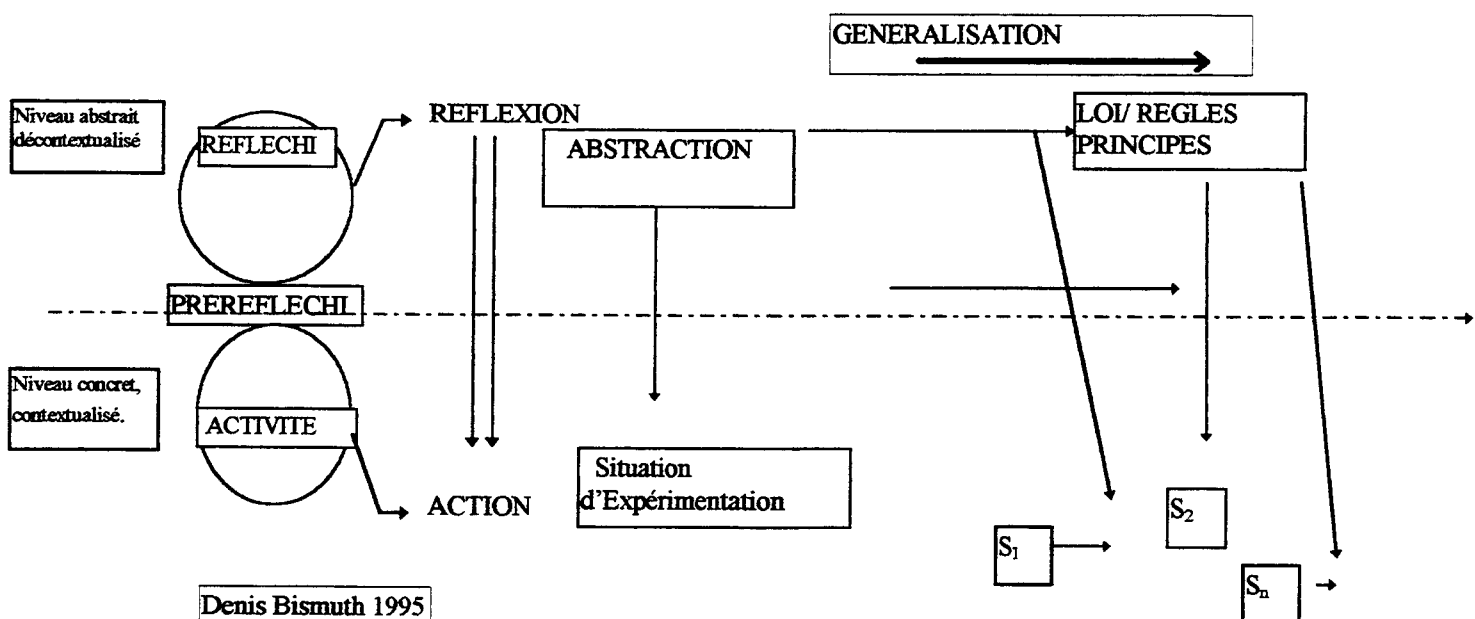
Plus je réfléchis à ce qui s'est passé, plus je retrouve dans le déroulement ce qui constitue le travail sur l'apprentissage et la guidance de l'apprentissage.

On retrouve dans la conduite d'une formation de type expé-
rientielle, la structure de
« l'apprendre à apprendre » telle
qu'elle a pu être décrite dans
certaines approches du type Edu-
cabilité Cognitive et qui
s'organisent au travers d'un
schéma de l'apprentissage.

Le schéma qui suit est celui qui me sert de base de travail dans mes séminaires sur « l'apprendre à apprendre ». Il est sans doute perfectible mais il a l'avantage d'être simple.

Note : S_1 S_2 S_n renvoient à des situations structurellement semblables passée ou à venir, qui constituent l'expérience du Sujet.

SCHEMA DE BASE DE L'APPRENTISSAGE



Dans ce schéma, on retrouve le passage de l'expérience à l'abstraction de l'expérience (décontextualisation) c'est le travail de la phase abstraction/ reformulation dans le feed back. Puis le passage de l'abstraction à la théorisation (de l'abstraction à la loi ou la règle).

Le passage du contextualisé au décontextualisé se fait par l'abstraction/reformulation et le « retour à l'expérience », le passage de l'abstrait au contexte se fait par la mise en évocation.

La formation de type expérientielle s'apparente à un processus de guidance de l'apprentissage. C'est un processus où l'on guide les participants dans le passage d'une phase à l'autre du processus de l'apprentissage.

Contrairement au cours magistral qui choisit de privilégier la phase théorisation et qui laisse le Sujet se débrouiller avec ce qu'il reçoit (souvent avec difficulté) on a ici un travail qui amène par incitation l'apprenant à occuper une bonne partie des positions de

l'apprentissage : expérimenter, abstraire théoriser etc..

Une partie du processus est laissée « à la discrétion » du Sujet : il est représenté dans le schéma par le passage de la théorie à l'expérience (le « retour » au concret). C'est l'activité qui consiste à faire le lien entre ce qui vient d'être abstrait et le vécu, l'expérience du Sujet.

L'alternance dans la formation est sans doute le seul moyen d'offrir la possibilité à l'apprenant de faire les liens conscients ou non entre l'expérience vécue en formation et son vécu professionnel. On dit qu'il « intègre »

Mais ceci n'a de sens que s'il y a, en aval, un travail d'analyse de pratique.

EN GUISE DE CONCLUSION

On peut dire que la formation expérientielle guide accompagne ou conduit l'apprenant dans le passage d'une phase à l'autre de l'apprentissage. Reste à savoir comment on pourrait travailler à

ce que les apprenants apprennent à faire cela seul. Je ne suis pas sûr que cela soit possible dans la mesure où tout travail de compréhension de sa propre réalité suppose l'influence d'un autre qui accompagne par des techniques appropriées la mise à distance.

Ceci dit, ce premier travail de description peut nous amener à poser les jalons d'un autre travail qui chercherait à définir d'une manière plus précise les phases d'un apprentissage, leur contenu. Mais aussi les compétences que met en jeu un apprenant quand il fait ce travail.

Comment concrètement on fait pour :

percevoir, évoquer, abstraire ou nommer un événement, passer de l'abstraction à la règle par la généralisation, repérer la structure d'une situation pour l'indexer à une classe de situation connue ou non, etc..

Au delà de cela, on peut aussi envisager une pédagogie de ces compétences.

Mais c'est une autre histoire.

COMMENT, QUAND ON Y GOUTE ON Y PREND GOUT"

"De l'expérience de décrire son attention"

Armelle Balas

Mardi 26 août, 10 h du matin, petit café et petits gâteaux traditionnels avalés, nous sommes une bonne vingtaine, assis en rond dans la bergerie de Saint Eble, à entamer le "xième séminaire international de l'entretien d'explicitation". (La Suisse et le Québec sont bien représentés). "Je vous propose, mais vous pouvez proposer d'autres choses si vous avez des attentes particulières, je vous propose de travailler, à la description de l'acte d'attention." Voilà l'affaire lancée. Très vite les groupes se forment : "A" sera interviewé à propos d'un moment d'attention, "B" deviendra sujet potentiel d'interview, "C" observera ce que provoquent les ques-

tions de "B" chez "A" et notera les contenus linguistiques de l'échange, comme nous l'a suggéré et expliqué Elisabeth. Maryse, Claudine et moi nous retrouvons sur la terrasse pour cette nouvelle expérience.

Claudine, première interviewée, se laisse guider par deux "B" (eh non, nous n'avons pas respecté la consigne et avons été tour à tour "B" et "C") : ce n'est pas facile de questionner le geste d'attention finalement ! Tout à coup, les signes extérieurs d'une richesse intérieure apparaissent. Claudine revit un moment précis d'attention et commence à percevoir comment

Le lendemain, je brûle d'impatience d'être "A" : se laisser guider, découvrir un petit bout d'un geste mental souvent mis en oeuvre voilà de quoi motiver

elle fait quand elle fait attention ! Mais cela semble indicible. C'est pourtant déjà l'heure du repas, il nous faut interrompre ce beau moment. Nous prendrons l'après-midi, après les premiers échanges en grand groupe pour aller au-delà de ce premier réfléchissement et pour atteindre la thématisation (pour ceux qui veulent réviser : p 80 du livre "L'entretien d'explicitation" de Pierre !) de ce que Claudine a découvert. Fin de la première

journée, les "A" sont bien, voire émus de ce contact avec leur propre expérience.

Le lendemain, je brûle d'impatience d'être "A" : se laisser guider, découvrir un petit bout d'un geste mental souvent mis en oeuvre voilà de quoi motiver. C'est la cave qui accueille nos échanges, avec caméra et magnétophone. Claudine m'accompagne dans la découverte spatiale de mon geste d'attention : "Quand la cloche a sonné, hier matin, des fils comme des fils d'Ariane m'ont rattachée au monde extérieur alors que quand j'étais attentive je n'étais fixée que sur un triangle (isocèle, Catherine, et pas équilatéral !) formé par la main de Claudine et nos positions personnelles dans l'espace. Quand je suis attentive à Claudine et à ce qu'elle dit il n'y a pas de place pour Maryse ou qui que ce soit d'autre !

C'est le mouvement de mon regard qui coupe les liens avec le monde hors de mon sujet d'attention, c'est une voix placée "juste là" qui m'interpelle pour que je revienne à mon attention." Conclusion, si je cherche à me mettre en position d'attention je suivrai mon regard et j'écouterai la voix qui me parle "juste là".

Mais encore une fois, nous avons pris plus de temps que les autres groupes pour aller dans les détails, encore une fois il nous a fallu deux temps pour passer le seuil entre le réfléchissement et la thématization. Et nous souhaitons que l'expérience se renouvelle avec Maryse comme "A". La fin de l'après-midi servira à cette tâche, mais le temps nous manque pour guider Maryse au-delà du seuil du réfléchissement. Pour elle aussi un second temps de retour réflexif sur le premier temps de

contact avec son acte d'attention aurait été nécessaire.

A la fin de cette journée, nous avons tricoté (le tricot a eu beaucoup d'importance, cette année à Saint Eble, pourtant il faisait plutôt doux par rapport à d'habitude!) un ensemble d'entretiens qui révèlent le caractère singulier de chaque acte d'attention et la possibilité de repérer des méta-catégories. Nous n'aurons pas participé à l'échange en grand groupe à propos de ces méta-catégories qui s'est déroulé en même temps que notre dernier entretien. Mais l'acte d'attention commence à prendre forme, goût, texture, sonorité à notre aperception et du coup, il me semble qu'il prend sens aussi ! Et vous ?



RETOUR de SAINT EBLE 1997 ou A, B et C VONT EN BATEAU... par Maryse Maurel

Armelle a planté le décor du premier entretien où Claudine était A. L'impression que je garde de cette première matinée, c'est qu'Armelle et moi, jouant B à tour de rôle, avec l'accord de Claudine bien sûr, nous avons sacrément ramé, d'abord pour mettre Claudine en évocation de deux moments particuliers où elle était attentive quand elle guidait un entretien, puis pour l'accompagner dans la recherche des informations qui lui permettraient de répondre pour elle à ces deux questions : à quoi suis-je attentive dans un entretien, comment suis-je attentive et de décrire ainsi comment elle dirige son attention et comment elle autorégule cet acte d'attention dans un entretien.

Au début, c'est long, nos voisins parlent fort, j'ai l'impression que ça ne marche pas, que ça ne marchera pas, que Claudine s'échappe de l'évocation, que nous n'arrivons pas à l'y maintenir et tout à coup, il se passe quelque chose de différent : Armelle est B, elle questionne serré et je me sens comme pétrifiée, ce qui se passe est si important que c'est comme si je ne pouvais plus m'autoriser le moindre petit mouvement. L'expression de Claudine change, ses joues se creusent légèrement, son visage devient un peu sévère, elle ne parle plus, elle est très, très émue, elle dit seulement des choses comme oh la la et ... la cloche sonne. Pierre annonce le repas, Claudine revient tout doucement et nous allons déjeuner en

gardant pour nous le plaisir de partager ce petit joyau dans l'après-midi.

Il nous faudra tout l'après-midi pour le dégager de l'ombre et aider Claudine dans sa mise en mots. Moment d'émotion partagée ! Ce serait certainement passionnant de le mettre en mots ce moment d'émotion, mais ce jour-là, en aurions-nous eu vraiment envie ? Je ne sais pas. Plus tard, peut-être. Et j'ai gardé l'impression que le groupe était trop grand, que nous étions trop loin les uns des autres au moment du feedback pour en rendre compte publiquement. Et surtout, comment le dire ? Nous sommes peut-être en train d'empiler les indicibles, ce serait des indicibles gigognes.

Le lendemain, nous avons hâte de continuer cette exploration d'un nouveau type (je me sens exploratrice, nous partons sur le sentier de l'acte d'attention) et Armelle devient A. Mais nous savons ce que nous ne savions pas la veille, qu'il nous faut prendre le temps et sans doute aussi que deux temps au moins seront nécessaires, le temps de l'acte de conduite d'entretien et le temps de l'acte d'attention dans cet entretien. Armelle choisit de travailler sur l'acte d'attention qu'elle avait la veille quand elle guidait Claudine (nous faisons aussi dans les entretiens gigognes), et elle découvre ses fils d'Ariane qui semblaient bien jolis quand elle les regardait dans la cave de la bergerie. Puis c'est mon tour et je découvre un grenier bizarre et difficile à décrire. Mais ce qui est le plus intéressant c'est qu'en écrivant cela et en retrouvant ce moment, je retrouve comment j'étais quand j'écoutais Armelle et Claudine la veille. Eh oui les copines, ça je ne vous l'avais pas dit à Saint Eble parce que je n'ai pas travaillé sur ce moment (le grenier, c'est le moment d'avant), il est passé fugitif, insaisissable, et je n'avais pas les mots pour décrire cette position complètement

immobile parce que c'est comme si c'était le seul moyen pour moi de faire écho à l'autre, de laisser venir ce qui est en train d'arriver et d'accueillir ses paroles sans les déformer, en faisant miroir, immobile par rapport à moi et mobile seulement par rapport à l'autre. C'est vrai, Armelle a raison, il me manque la deuxième partie du travail d'explicitation, la mise en mot de ce moment que je n'ai pas complètement saisi et Alors, nous retournons quand à la bergerie ?

Je redescends sur terre pour finir cette chronique et pour rappeler que le but des deux journées expérimentielles n'était pas ce que nous avons fait, mais le travail à faire à partir de là, c'est-à-dire l'étude (linguistique ?) de la verbalisation de la description de l'acte d'attention. Nous y aurions bien passé les quatre jours, mais auraient-ils suffi ?

Nous étions parties toutes les trois, la fleur à l'oreille, pour un petit exercice expérimentiel de mise en jambes, nous y avons passé les

Et je voudrais recopier ici un petit texte de Robert Misrahi (Lumière, commencement, liberté, Points Seuil, Paris 1969, page 167) parce que les journées passées à Saint Eble lui ont apporté une lumière et un sens directement rattachés maintenant à une expérience subjective personnelle : «La réflexivité comme vie quotidienne, n'est certes pas une connaissance théorique; elle n'en comporte pas moins par essence des structures à la fois visuelles et dialectiques qui en font déjà, et sur un plan qui n'est pas le moins du monde métaphorique, une lumière. Non seulement elle se réfléchit dans le monde en même temps qu'elle le réfléchit, mais encore elle le dégage de l'ombre, pourrait-on dire. Certes, ce n'est pas là une connaissance au sens strict, c'est-à-dire l'élaboration d'un système conceptuel à laquelle peut seule parvenir, précisément, la réflexion écrite ou, plus généralement, le langage organisé; mais il n'en reste pas moins que la réflexion est aussi un regard; constitution d'un système théorique de re-présentations qui sont, à la lettre, le doublement de la réalité, en même temps que son surgissement, elle joue le même rôle que la réflexivité qui est aussi, comme regard, le doublement de la réalité par le surgissement même de celle-ci dans une imitation, ou recommencement théorique.»

deux journées complètes et nous n'avons pas fini, et mieux que cela, nous avions envie de continuer, de prendre plus de temps, de savourer nos découvertes, que nous avons dû avaler un peu trop vite à mon goût

COMMENT NOMMER L'INDICIBLE ?...

3ème version de ce moment indicible où un réfléchissement s'est opéré
Claudine Martinez

Comment ai-je vécu ce moment à St Eble avec Maryse et Armelle ? Moment précieux où l'on peut se laisser aller dans le rôle de A sur un exercice anodin. Seulement voilà, ce que nous avons appris à faire, ce que nous apprenons à d'autres, voilà que l'on ne reconnaît plus rien, que les choses ne se font pas comme d'habitude. Quand la cloche sonne pour rappeler les groupes éparpillés pour un premier feed-back, il vient juste de se produire l'événement de mise en évocation de A. Il a fallu tout le temps prévu pour le

déroulement d'un tour de l'exercice pour en arriver là ! Non, non, nous n'avons pas perdu de temps à autre chose !

Que s'est-il très globalement passé pendant tout ce temps (environ 1h) ? Impossible pour moi d'entrer ou de rester en évocation de l'entretien choisi. Nous sortons de l'exercice pour en discuter, puis nous recommençons sur un autre entretien. En fait comment procéder ? De quelle mise en évocation s'agit-il ? Est-il possible d'entrer en évocation du déroulement de l'entretien, de ce qui s'y est fait et

comment, mais aussi d'accéder à - comment c'est pour soi quand on est en train de faire cela- ?

Lors de la première tentative, je ne parvenais pas à laisser revenir le déroulement fin de l'acte, mais il me venait un certain nombre de choses, qui (je croyais) faisaient écran. Par exemple, me revenaient toutes les images visuelles que je me fabriquais dans ma tête au fur et à mesure que le collègue (Régis) parlait. Il s'agissait d'un moment d'une séance de Volleyball avec deux élèves filles. Je ne le voyais pas parler, ni ne l'enten-

dais, mais je voyais:

- l'image de ses deux élèves sur le terrain,

- Régis avec ses deux élèves, en train de les questionner,

à partir de sa position sur le terrain, les deux autres élèves qu'il voit en difficulté sur un autre terrain plus loin,

- toujours à partir de sa position, le terrain derrière lui, où il entend des bruits qui l'alertent...

Images, bien sûr imaginaires, puisque je ne participais pas à la séance. Donc dans l'entretien de St Eble me reviennent les images qui avaient émergé dans l'entretien évoqué.

Me revenaient aussi comment Régis partait très facilement en évocation, ce que je me disais mais je ne parvenais pas à arrêter un moment singulier, donc pour moi, ça n'allait pas.

Dans la deuxième tentative, à un moment j'en ai eu assez de me bagarrer avec ce qui venait et ce qui ne venait pas, j'ai lâché, j'ai laissé aller et j'ai commencé à décrire comment j'avais procédé avec Olivier assez globalement : "il y a des moments où je laisse glisser, où je le laissais partir dans l'explicatif

(concession faite par rapport au but de l'entretien pour le collègue et un problème diagnostiqué au départ), là je ne faisais plus d'effort, c'était repos et puis quand je voyais qu'il avait relativement expliqué, je reprenais..." Et voilà qu'Armelle, prend subitement le relais de Maryse. Il faut dire, qu'elles alternaient dans le rôle de B, ce qui ne m'a absolument pas gênée, car je ne voyais pas du tout leurs négociations à l'aide de clins d'oeil ou de postures. Armelle s'avance donc, parle d'un ton ferme et enchaîne, ne me lâchant pas sur "comment c'est quand je laisse glisser, que c'est repos..." puis "comment c'est

quand je reprends..." et là, ça y est, j'y suis, tout est là. Je ne sais plus ce que dit Armelle, je sens Maryse prise par ce qui me prend et j'entends la cloche. Est-ce seu-

lement de la congruence ? J'avais retrouvé la posture, toute l'organisation tonique du haut du corps, la respiration haute et de faible amplitude, qui me faisait dire que je coupais ma respiration, tout mon corps figé mis à part la face et les bras, je sentais mes

coudes en point d'appui et des modifications sur mon visage. Mais non! Tout cela n'était pas mis en mots, ni en phrases comme je viens de le faire. C'était. C'est tout!

Aussi l'après-midi n'avons nous pas résisté à l'exploration de ce moment là, observable de toutes les trois et apparemment émo-

tionnellement très fort pour toutes les trois. C'est fou ce que l'émergence du pré-réfléchi peut être impressionnant!

Moi, de l'intérieur et toutes deux de l'extérieur. Et il nous a fallu tout l'après-midi pour que mes deux B (quelle chance!) m'aide à

mettre en mots ce moment où le pré-réfléchi a surgi.

La traduction corporelle avait été si forte et si subite, qu'il ne m'a pas fallu faire beaucoup d'efforts pour la retrouver.

Ceci n'est qu'un récit pour faire percevoir à ceux qui n'ont pu venir, qu'ils ont vraiment raté quelque chose et que l'expérientiel à St Eble, ce n'est pas du discours!

Pour en savoir plus, il faut s'attacher aux enregistrements faits au magnétophone et au magnétoscope.

En effet, le lendemain, nous avons changé de rôles. Je tenais à reprendre celui du B, mais je



Dans la deuxième tentative, à un moment j'en ai eu assez de me bagarrer avec ce qui venait et ce qui ne venait pas, j'ai lâché, j'ai laissé aller et j'ai commencé à décrire

craignais de ne pas jouer le jeu avec les révélations de la veille. Aussi en filmant l'entretien, j'étais assurée de pouvoir m'observer plus tard et vérifier les données du premier entretien. Cela ne m'a pas empêché de me dédoubler à certains moments pour m'observer tout en questionnant Armelle. Il est des moments, où l'on peut relâcher l'attention, où l'observation et l'écoute sont simples, c'est-à-dire où l'on ne fait pas plusieurs observations en même temps ou du moins les choses se font de façon un peu automatique (quand on laisse du temps à A pour qu'il retrouve de l'information, quand il cherche...). Ainsi j'ai pu vérifier que mon corps se fige, ne bouge plus, mais j'ai constaté qu'il n'est pas relâché, mais hyper-tendu. A un moment, j'avais le pied droit en appui sur la pointe, complètement tordu en rotation interne, et je ne sentais pas d'inconfort, il restait ainsi, tout était fixé. J'ai pu vérifier ce qui se passait sur mon visage, au niveau de ma respiration... mais gardons en pour la suite. En tout cas, je suis sortie épuisée de ces deux journées, épuisée mais non vidée, car j'ai vraiment fait le plein.

Les autres moments de l'exercice avec Armelle et Maryse mériteraient tout autant d'être racontés, mais j'ai très égoïstement choisi ce moment là, parce qu'il fut le premier à avoir émergé et avec une grande force alors que nous galérions depuis une heure et que nous pensions qu'il ne se passait vraiment rien d'intéressant.

Parler de l'attention comme un acte, ne me semblait pas du tout évident au début du premier matin et bien! Faites l'exercice, si vous ne l'avez déjà fait, et vous prendrez la dimension de ce qu'est un acte mental!

Au-delà des découvertes théoriques, qu'est-ce que c'est sympa! C'est "trop"! Dit-on dans le midi. Encore merci à Maryse et Armelle pour ces deux jours d'exercice.

Mission impossible ou mission incomplète ?

Maryse Maurel

En quittant Saint Eble le 29 août, j'ai accepté de me charger de la réunion de toutes les prises de notes des deux journées pédagogiques pour que nous ayons, ceux qui étaient à Saint Eble et ceux qui n'ont pas pu y venir, un petit document de synthèse du travail fait cette année.

J'ai emmené en partant le texte de Guido, celui d'Eliane et la moitié de celui de Maurice dans le disque dur de mon Mac portable, et un texte manuscrit de Marie et de Christine, puis j'ai reçu un message électronique, une disquette, un fax et un raton laveur! Non, le raton laveur court encore dans les prés verts d'Auvergne! J'ai tapé, j'ai copié, j'ai collé, mais le document que j'ai en main aujourd'hui ressemble plus à un cadavre exquis qu'au document de synthèse espéré.

Alors j'ai parlé avec Pierre et avec Claudine au téléphone. Avec Pierre nous avons décidé de retarder la diffusion de ce document que nous pensions joindre au bulletin Expliciter de septembre que Catherine est en train de vous préparer. Nous vous le donnerons, peut-être, peut-être pas, le 3 octobre à Paris.

De son côté, Claudine m'a rappelé qu'elle avait proposé à Saint Eble deux temps pour l'élaboration de ce compte-rendu, un temps de prise de notes et un deuxième temps de mise en forme, de formalisation, de passage à l'écrit pour avoir un document communicable. Le travail de chacun n'est pas à remettre en cause ni à juger, mais Claudine a raison, il manque le second temps, ou autre chose, car ce que j'ai devant moi est un document plat et sans vie. Un vrai massacre qui perturbe et abîme les images et les souvenirs

que j'ai ramenés avec moi!

Et je suis retournée voir le numéro du GREX de septembre 1996 et la Petite chronique d'un séminaire à Saint Eble. En relisant ce que j'y écrivais pour conclure (restez ici, inutile d'aller chercher ce numéro dans votre collection personnelle, je vais vous le redonner), je me repose et je vous repose exactement les mêmes questions que l'an dernier. Voici donc ces questions (chose promise, chose due, mais finalement vous pouvez quand même aller chercher votre numéro personnel et relire - sur les conseils de Claudine - ce que Mireille écrivait à la dernière page). Vous comprendrez ainsi ce que je vous dis quand je vous dis que cette année encore, tout était parfait, l'accueil, le lieu et la qualité du travail, et mieux que les années précédentes, la douceur de l'air et de la lumière ; et les mûres des haies étaient mûres et savoureuses) :

«Il me reste, trois semaines après ce séjour, et en prenant le temps d'y repenser, des questions que je vous soumetts : Je me suis enrichie à Saint Eble de plein d'informations, d'échanges, d'expériences, de pensées nouvelles. Faut-il transmettre ce que nous en ramenons ? Pouvons-nous

le transmettre ? Quelles traces laisser pour continuer à avancer collectivement et comment exploiter le travail fait à Saint Eble ? Qui peut y travailler ? Comment articuler le travail du séminaire à Paris et le travail de Saint Eble ? Comment utiliser pour la vie du GREX, et pas seulement égoïstement dans notre pratique professionnelle et dans notre vie personnelle, tous ces petits trésors que nous avons produits, recueillis, intériorisés ? Comment faire retour au GREX de ce qu'il nous permet de créer ?»

Or, cette année, nous étions tous d'accord pour faire un compte-

Je vous propose aussi, à vous qui étiez à Saint Eble cette année, de réagir pour rendre compte subjectivement de nos travaux et de vos impressions : qu'avez-vous envie de dire sur le séminaire à ceux qui n'étaient pas là, qu'avez-vous envie de raconter et de partager ? qu'avez-vous envie de garder dans notre mémoire collective ?

rendu, c'était une évidence partagée. Il y a eu des volontaires pour prendre des notes et me les communiquer (Guido, Eliane, Maurice, Marie et Christine, Armelle, Denis), pour réunir les notes (ma pomme), pour photocopier et expédier (Catherine). Chacun a bien fait sa part de travail, mais il faut reconnaître que cela ne suffit pas. Alors mission impossible ou mission incomplète ?

Nous savons maintenant (vous, vous n'êtes pas obligés de me croire mais moi, je le sais. Et comment je le sais, me direz-vous ? Parce que mes souvenirs et le texte ne sont pas congruents et parce qu'en lisant ce texte, je ne suis pas bien) qu'une juxtaposition de notes et un compte-rendu linéaire ne sont pas satisfaisants.

Que faire maintenant ?

Donnons-nous une demi-heure au prochain séminaire pour en parler ensemble et voir comment aller plus loin et mieux, sinon les mêmes

questions se poseront l'année prochaine. Et vous pouvez compter sur moi pour les conserver dans mon disque dur et vous les resservir encore une fois dans le numéro de septembre 1998!

Je vous propose aussi, à vous qui étiez à Saint Eble cette année, de réagir pour rendre compte sub-

jectivement de nos travaux et de vos impressions : qu'avez-vous envie de dire sur le séminaire à ceux qui n'étaient pas là, qu'avez-vous envie de raconter et de partager ? qu'avez-vous envie de garder dans notre mémoire collective ?

Le prochain numéro d'Expliciter paraît en décembre : si vous êtes d'accord, prenez vos plumes!



Question de question

Catherine Le Hir

Si un jour, qu'il fasse beau ou mauvais temps, vous vous sentez d'humeur à vous poser des questions je vous propose de vous centrer d'abord sur celle-ci *Qu'est-ce que j'ai fait juste avant de me poser cette question ?*

Et de vous laisser vous donner la réponse, bien sûr si en même temps vous ne pouvez pas vous empêcher de vous donner des informations sur les sous-modalités, les impressions diverses de cette question gardez les.

Car, ensuite je vous propose de vous poser une autre question : *Comment ai-je fait ce que j'ai fait tout à l'heure ?* (juste avant de me poser la première question). Et de la même façon laissez vous accueillir toutes les informations qui se présentent.

Ensuite, ou à un autre moment faites l'expérience dans l'autre sens c'est à dire commencez par la question comment et puis posez la question qu'est ce que.

A la suite de ces expériences, si vous pouvez prendre quelques instants d'écriture pour les décrire. Je suis en effet très intéressée par les résultats !

Je ne vous étonnerai pas en vous disant que les expériences sont différentes, mais en quoi le sont-elles, à quoi chacune de ces questions renvoie-t-elle ?

Leur ordre a-t-il une importance, favorise-t-il un type ou un autre de relation à soi ?

Et si cela vous convient, faites moi parvenir vos notes et vos remarques, nous avons déjà commencé à Saint Eble, il me semble qu'il serait intéressant de continuer.

Programme du Séminaire de recherche

Vendredi 3 octobre 1997

de 10 h à 17 h 30

Collège des Irlandais

5 rue des Irlandais 75005 Paris

☎ 01 45 35 59 79

RER Luxembourg ou Métro Cardinal-Lemoine

1. Discussion et orientation du travail de l'année.
2. Réactions et échanges sur le contenu du Bulletin.
3. Les repères linguistiques dans les protocoles : Elizabeth Champsetx.
4. Premier essai de synthèse de résultats : Avoir conscience de sa manière d'apprendre : Armelle Balas.
5. Présentation de protocoles
6. Définition du contenu du séminaire de décembre.

A g e n d a 9 7 - 9 8

S é m i n a i r e s

~~vendredi 30 mai 1997~~

vendredi 3 octobre 1997

vendredi 5 décembre 1997

vendredi 30 janvier 1998

vendredi 13 mars 1998

vendredi 5 juin 1998

Vous venez de découvrir ce Journal ?

Peut-être n'en avez-vous qu'une photocopie partielle ?

Peut-être aimeriez-vous avoir les numéros précédents ou vous abonner ?

Recevez ce Bulletin d'information cinq fois par an

en devenant membre correspondant de l'Association GREX

pour 180 F par an port compris pour les pays européens.

Achetez la réédition complète des numéros précédents reliée en un seul volume pour 200F + frais de port.

Achetez la collection Protocole

