

Husserl, psychophénoménologie et formation

Par Philippe Péaud

Professeur-formateur, chargé de mission à l'I.U.F.M. de Poitou-Charentes pour la formation des formateurs.

*« Je ne suis pas un objet, mais un projet ;
je ne suis pas seulement ce que je suis,
mais encore ce que je vais être,
ce que je veux avoir été et devenir. »*

Liotard, Jean-François, *La Phénoménologie*. Paris : PUF, 1954 p.101
tion d'Echanges et de Pratique de
l'Explicitation en février 2000.

Avant de répondre aux questions posées par Maryse Maurel, - qu'est-ce que nous avons fait des textes fondateurs et de ce qu'ils exposent ? Qu'est-ce que nous utilisons pour penser nos recherches et nos pratiques ? Qu'est-ce que nous retenons ? A quelles questions avons-nous apporté des réponses, quelles nouvelles questions se sont ouvertes ? Comment nous positionnons-nous dans le champ de la psychophénoménologie ? - , je crois qu'il est important de situer mes propos.

Je répondrai à ces questions en tant que praticien. En effet, depuis dix ans, j'interviens dans la formation initiale et surtout la formation continue dans l'académie de Poitiers. Mes domaines de compétences, reflet des formations de formateurs que j'ai suivies et que je continue à suivre, sont l'évaluation, l'entretien d'explicitation et l'analyse des pratiques.

Et c'est d'abord en tant que formateur certifié aux techniques d'aide à l'explicitation que je vais répondre aux questions posées ci-dessus. En effet, la lecture des textes sur la psychophénoménologie a eu des répercussions dans ma façon de concevoir et de mettre en œuvre la formation de base à l'explicitation.

J'ai intégré les apports d'Husserl et de la phénoménologie quand, au cours de la formation, est abordé l'évocation, son repérage et le guidage vers cette position de parole¹. Dans l'académie de Poitiers, nous avons travaillé cet aspect dans le cadre du Groupe de Forma-

En début de formation, je mets en place une situation de formation qui a pour but de faire repérer les signes non verbaux montrant que A² est en contact avec son vécu. Au cours du *feedback* qui suit, j'élargis la perspective en envisageant la verbalisation de l'interviewé dans une perspective phénoménologique, c'est-à-dire en envisageant la relation que le sujet entretient avec ce dont il parle. Cela me permet de poser d'abord la distinction entre ce qui relève du mode conceptuel (signitif) et du mode évocatif en posant la question suivante : « si vous repensez à Noël dernier, qu'est-ce que cela vous évoque ? ». A partir des réponses données, je peux distinguer le sens conceptuel du mot « Noël » (par exemple : « c'est une fête religieuse qui évoque la naissance du Christ ») et le sens évocatif (par exemple : « pour moi, Noël dernier, c'est le sapin qu'on avait décoré cette fois-là avec des guirlandes et des boules blanches... ») ; dans le premier cas, on fournit du rationnel, dans le second les mots correspondent ce qu'on vivait à ce moment-là. Ensuite, je présente les trois déclinaisons du mode évocatif [Vermersch, 1996b]. La singularité, c'est la situation, le niveau le plus superficiel de l'évocation ; A décrit le contexte de son action, il peut être encore observateur de ce qui s'est passé ; cela correspond à la spécification du contexte : « cette singularité peut s'apprécier en terme

¹ Le lien entre les apports d'Husserl et l'évocation est présenté dans Vermersch, 1996a et Vermersch, 1999b

² Au cours de la formation, les mises en situation se font par petits groupes comprenant un interviewé (A), un interviewer (B) et un ou plusieurs observateurs (C).

temporel : c'est à ce moment-là, je l'identifie comme étant effectivement unique dans ma vie. (...) Ce peut être une singularité de lieu, de circonstances ». Il y a ensuite la présentification où l'on est dans l'expérience ; le souvenir se donne avec toute la sensorialité ; « *la notion de présentification (...) en amont même de la mise en mots, (...) désigne le degré de présence de ce qui est visé, le sentiment de réalité qu'il provoque. (...) La présentification semble pouvoir être repérée par l'indication de reviviscence sensorielle de la situation passée* ». Enfin, dans le remplissement intuitif, l'évocation est pleinement incarnée : « *Husserl a dénommé intuition non pas un sentiment, mais une visée qui s'accompagne d'un plein remplissement, d'une grande clarté* » ; A verbalise de manière vivante, détaillée, claire son action. A ce stade de la formation, je présente ces trois degrés de profondeur dans l'évocation à la fois comme trois marches d'escalier que A peut monter, tout en insistant sur le fait que l'important pour B, c'est de viser la présentification pour que l'accès au procédural de l'action vécue puisse se faire, - la présentification fonctionnant un peu comme un tremplin vers le remplissement intuitif -, et comme des critères de validation de ce que dit A : la force de l'évidence, de la clarté du remplissement intuitif - critère de validation interne -, complétée par l'observation d'indices externes de l'évocation (décrochage du regard, ralentissement du rythme de parole, congruence du verbal et du non verbal, présence d'un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles). Par ailleurs, cela me permet d'introduire la mise en situation suivante au cours de laquelle B va s'attacher à faire atteindre à A le premier degré du mode évocatif la singularité.

Par la suite, la distinction signitif / évocatif et la déclinaison singularité / présentification / remplissement intuitif constituent les deux premiers fils rouges de la formation à la fois pour B (pour s'exercer au questionnement) et pour C (comme grille de lecture des verbalisations de A). Dans chaque mise en situation, qu'ils s'agissent des consignes données aux B et aux C, comme du contenu de mes interventions, j'insiste sur quelques points de repère¹ :

¹ Ils résultent à la fois de ce que dit P. Vermersch de ces trois index et du parallèle que je fais entre la

- A décrit son environnement de façon extérieure (il décrit le contenu de ce qu'il voit, de ce qu'il entend) → singularité

- A verbalise la texture sensorielle de ses actions mentales et le vécu de son action (par exemple, une certaine qualité de l'image mentale qu'il se fabrique, mais aussi la description du vécu de l'action) → présentification

- A verbalise de façon très vivante et très détaillée le vécu de son action → remplissement intuitif

Cela me permet de lever progressivement une ambiguïté parfois présente dans l'esprit des stagiaires. Auparavant, ces consignes et mes interventions se fondaient sur l'utilisation comme grille de lecture du système des informations satellites de l'action vécue. Or les contextes, qui font partie des informations satellites, sont une voie de passage obligée pour la mise en évocation ; c'est, d'ailleurs, l'un des objets d'une situation de formation, la « danse de l'explicitation » dont il sera question tout à l'heure. Certes, c'est une information « satellite » par rapport au procédural mais une des manières les plus efficaces pour mettre A en évocation. Il y a donc le risque que les stagiaires considèrent ce recours au contexte comme quelque chose de marginal par rapport au questionnement sur l'action. De fait, j'ai pu constater que, lors des mises en situation, certains stagiaires, lorsqu'ils agissaient en tant que B, s'étant aperçu que A n'était plus dans l'évocation, cherchaient à le ramener directement sur le procédural, espérant ainsi re-déclencher le mécanisme de l'évocation et n'obtenant alors, bien souvent, que la verbalisation de procédures formalisées. Le fait de recourir à la grille de lecture signitif / évocatif permet de classer d'emblée les informations liées aux contextes dans l'évocatif puisqu'elles en constituent la première déclinaison (la singularité). Ils sont alors perçus comme appartenant au même type de verbalisations que le procédural.

Toutefois, je voudrais insister sur l'utilisation de cette dernière grille de lecture pour l'analyse de protocole d'entretiens réalisés par les stagiaires avant même que la formation de

distinction présentification / remplissement intuitif et les différents niveaux de finesse dans la description des déroulements d'action (Vermersch, 1994, p.140-147)

base ne soit terminée. En effet, il n'est pas nécessaire d'avoir reçu une formation approfondie pour commencer à utiliser, ne serait-ce que partiellement, les différentes techniques de l'entretien d'explicitation, le plus important étant sans doute de donner du sens au but de l'entretien ; à cela s'ajoute la nécessité de prendre en compte l'intégration des outils aux objectifs professionnels des stagiaires. C'est pourquoi je fragmente le stage de base en plusieurs sessions entre lesquelles s'intercalent, de façon progressive, des mises en œuvre dans le champ professionnel, mises en œuvre qui sont ensuite analysées au début de la session suivante. C'est ainsi qu'avant de retrouver les stagiaires lors de la dernière session de la formation de base, je leur demande de mener un entretien d'explicitation, de l'enregistrer et de le transcrire en entier, sinon de choisir quelques passages qu'ils jugent significatifs ; la dernière session commence alors par l'analyse d'un protocole d'entretien. Le travail se fait en deux temps. D'abord, je demande de repérer dans l'entretien toutes les verbalisations qui relèvent du conceptuel (signitif) en les surlignant en couleur ; tout ce qui n'est pas surligné relèvera donc de l'évocatif. Ce premier temps de lecture est suivi d'une mise en commun. L'intérêt de procéder ainsi est de permettre d'identifier très facilement l'expression de savoirs formalisés qui ne relèvent pas de la description de l'action vécue, même si plusieurs indices d'une verbalisation du vécu sont présents : A décrit des procédures qu'il met en œuvre, il s'exprime au présent et dit « je ». Voici un exemple, extrait d'un entretien réalisé par un maître E (numérotation impaire) avec une élève de CM1 (numérotation paire). Le passage est situé à la fin de l'entretien ; au début le maître E a fait choisir un moment (répliques 1-2), a guidé vers l'évocation via le contexte (répliques 3-14) puis a questionné sur l'action (répliques 15 à 20). L'entretien prend alors une autre tournure...

20. J'ai regardé dans les autres pages pour voir comment j'avais fait, ça m'a mélangé avec un autre problème.

21. Et quand tu fais ta multiplication comment tu fais ?

22. Je mets le plus petit nombre en bas et le plus grand nombre en haut et c'est difficile un peu les tables de multiplication.

23. Qu'est-ce qui est difficile dans les tables ?

24. De compter pour m'en rappeler.

25. Et comment tu fais quand tu comptes pour t'en rappeler ?

26. Je compte dans ma tête.

27. Et comment tu fais quand tu comptes dans ta tête ?

28. Je commence par la première table, si c'est la table de 2 je fais 2×1 , 2×2 , 2×3 et je compte.

29. Et à quoi tu sais que c'est ça qu'il faut faire ?

30. ... Parce que... quand moi je vois des multiplications c'est comme des plus donc moi je fais ça + ça + ça plusieurs fois jusqu'au bon nombre.

31. Si je comprends bien quand tu fais 2×8 par exemple toi tu fais...

32. Mais quand c'est la table de 1, 2, 3, 4, 5 ça va.

33. Alors si on a à faire 6×7 , comment tu fais toi ?

34. Je vais faire $6 \times 6 = 36$ et $36 + 6$ mais c'est quand on multiplie avec la table de 7, 8, 9 que c'est difficile.

35. Alors si on a à faire 8×9 , comment tu fais toi ?

36. Je fais 9×9 et j'enlève 9.

Le deuxième temps de lecture permet de ne s'intéresser qu'aux passages qui n'ont pas encore été surlignés et qui appartiennent au domaine de l'évocatif. Par un jeu de couleurs, il s'agit de distinguer ce qui relève de la singularité, de la présentification et du remplissement intuitif. Ce deuxième temps est suivie d'une mise en commun, qui permet de revenir, en fin de formation de niveau 1 sur un des critères de réussite de l'explicitation : plus le « curseur » se déplace vers le remplissement intuitif et plus le caractère détaillé de la verbalisation de A s'accroît. Comme précédemment, l'utilisation de cette grille de lecture permet de clarifier le contenu de la verbalisation, en particulier pour tout ce qui touche au contexte. A ce stade de la formation de base, cela fait écho, chez les stagiaires à une situation de formation antérieure. En effet, lors de la deuxième journée, je mets en place une mise en situation où B pose les questions suivantes : « c'était quand ? c'était où ? tu

étais avec qui ? », avant de questionner sur l'action. Après un *feedback* intra-groupe (entre A, B et C), l'entretien reprend à propos de la même situation et sur le même moment. Cette fois, B guide A vers l'évocation en trois temps : spécification temporelle et géographique du moment choisi en reprenant les questions précédentes ; présentification¹ de la situation par le biais de questions larges (« Qu'est-ce qui te reviens de la situation ? Tu étais comment ? ») et de questions directes explorant les différents registres sensoriels (visuel, auditif, sensations) ; questionnement descriptif sur la première action verbalisée, après avoir repris tout ce que A a répondu aux questions précédentes. Un deuxième *feedback* intra-groupe permet de comparer les résultats de chacun des entretiens. Le constat final étant toujours le même : la verbalisation du vécu de l'action a été beaucoup plus détaillée dans le second cas que dans le premier ; les indicateurs de la position d'évocation sont plus nombreux dans le deuxième entretien que dans le premier.

Dans le cadre du Groupe de Formation d'Echanges et de Pratique de l'Explicitation dont il a été question plus haut, nous avons travaillé également sur les apports de Husserl concernant l'attention. Le point de départ a été le travail expérientiel mené au sein du GREX sur l'effet des relances, qu'utilise B, sur les directions d'attention de A. Pour employer une métaphore, l'attention peut être considérée comme un faisceau lumineux que A déplace, en fonction des relances de B, sur le paysage constitué par ce qu'il évoque. Soit B, par ses relances, fait déplacer ce faisceau de l'attention selon un axe chronologique, c'est-à-dire de façon linéaire ; c'est la frag-

mentation de l'action qui peut se faire temporellement (et d'abord, et ensuite, etc.) voire selon un degré plus fin de granularité (prise initiale d'information, effectuation, prise finale d'informations). Soit B, par ses relances, fait déplacer ce faisceau de l'attention selon un axe vertical, en épaisseur, pour un instant *t* (feuilletage). Feuilletter, c'est faire en sorte que A verbalise les différents degrés dans la manière dont une totalité est fixée par son attention ; par exemple, en permanence quand j'écoute quelqu'un, je saisis le sens de ce qu'il dit, mais j'entends aussi le son de sa voix, le timbre, le rythme de parole auxquels je fais moins attention (sauf s'il y a quelque chose d'inhabituel ; mais, même dans ce cas-là, je continue à saisir le sens de ce qui est dit). Toutes ces choses se donnent simultanément à la conscience. Or B, par ses relances, peut tourner l'attention de A sur ces différentes choses sans que cela s'accompagne d'une perte de la visée. Il s'agit de travailler sur le « en même temps » : le remarquer primaire, qui est au « centre » de ce qui est évoqué ; le remarquer secondaire, « *qui est encore perçu mais avec moins de force que ce qui est tenu dans le moment présent* » et au niveau duquel « *peut intervenir le co-remarquer, les objets qui se détachent ne serait-ce qu'un peu et en même temps* » ; la structure d'horizon, c'est-à-dire l'arrière-plan qui est remarqué dans un mode particulier [Vermersch, 2000, p.9]. Tout ceci se traduit par des relances particulières : « et tout en continuant à (reformulation de l'action verbalisée par A) qu'est-ce que tu fais aussi ? quelles sont les choses qui te reviennent ? à quoi es-tu aussi attentif ? ».

J'ai introduit ces relances de feuilletage, à côté des relances visant à fragmenter l'action, dans le cadre de formations à l'entretien d'explicitation s'adressant à des accompagnateurs ou à des formateurs ayant à travailler en analyse de pratiques : accompagnement d'équipes d'établissement dans le cadre de l'innovation pédagogique, accompagnement à l'entrée dans le métier, entretiens de formation, conseil pédagogique, direction de mémoire professionnel, etc. Ces relances permettent d'enrichir le recueil de données, notamment pour ce qui concerne les prises d'information effectuées par A. C'est d'autant plus important que l'enseignant, dans sa classe, est assailli par les décisions à prendre, décisions fondées sur des prises d'information

¹ A lire les différents articles abordant la psychophénoménologie, il m'a semblé que la présentification peut se déclencher au cours de l'évocation du contexte. Ce type d'informations satellites de l'action recouvre deux relations au vécu, différentes d'un point de vue phénoménologique selon que la verbalisation se rapporte *stricto sensu* à la singularité, c'est-à-dire à une situation temporellement et géographiquement spécifiée, ou à la présentification, c'est-à-dire à un souvenir qui se donne avec toute sa sensorialité et toutes ses sensations. Dans le premier cas, A a simplement été repositionné dans le contexte spatio-temporel ; dans le second cas, A est guidé vers une évocation plus incarnée.

externes ou internes ; Huberman compare la classe à une cuisine de restaurant au moment du « coup de feu » : toutes les commandes arrivent ensemble ou presque, tout est urgent.

Il est un dernier concept que j'utilise en tant que formateur certifié aux techniques d'aide à l'explicitation, c'est celui de réduction, dont P. Vermersch décrit le processus dans un article paru dans le numéro 42 d'*Expliciter*. Deux passages ont eu un retentissement important pour moi :

« Si l'on commence par suivre la description produite par Husserl la réduction en tant qu'acte se présente essentiellement comme « une inhibition » (...). Cette inhibition est active, elle constitue un acte à part entière. Dans un langage différent, cette inhibition sera décrite par l'auteur comme « mise en suspens », « mise entre parenthèses ». Dans cette modélisation, le point fondamental est que l'inhibition ne peut se déclencher qu'à partir de la reconnaissance de ce qui doit être inhibé. En conséquence ce qui sera inhibé (...) ne pourra l'être qu'après coup, une fois déjà présent. De plus, il ne le sera qu'à condition d'être identifié et que l'on procède volontairement à une inhibition qui, elle, n'a rien de spontanée. »

« Maintenant, si l'on observe les métiers où l'on forme des étudiants à opérer des réductions (...), on peut constater que la simple injonction directe à inhiber une attitude habituelle, (...) est largement inefficace. Une telle formation à opérer telle ou telle réduction est obtenue de façon plus efficace par une stratégie de recadrage. (...) Le fait de proposer un nouveau but, antagoniste de la mise en œuvre des actes spontanés, (...) produit une réduction, sans centrer l'étudiant sur ce qu'il doit viser. La grande différence est que la stratégie d'aide au changement (...), au lieu de se focaliser sur l'aspect à éviter, ce qui dans un premier temps le renforce, se focalise sur une visée positive, quelque chose à faire de facilement compréhensible qui peut devenir facilement un nouveau but (...) » (c'est moi qui souligne)

Le concept de réduction, comme la distinction signifiant / évocatif et la déclinaison singularité / présentification / remplissement intuitif, constitue un autre fil rouge de la formation à la fois pour B et pour C, mais aussi pour moi à travers les consignes de travail données et le contenu de mes interventions tant dans les

sous-groupes que dans les mises en commun.

Cela m'a amené à donner plus de poids à la « danse de l'explicitation » dans le cours de la formation et à modifier l'objectif et l'organisation de cette situation de formation. Rappelons qu'il s'agit d'une situation de formation où le système des informations satellite de l'action vécue est matérialisé au sol ; grâce à son questionnement, B doit guider les déplacements physiques de A, correspondant aux différents types d'informations verbalisés par A au cours de son récit, pour s'assurer que ce dernier est bien dans le domaine de verbalisation du vécu de l'action.

Je consacre une journée à cette situation de formation et je la place à peu près à mi-parcours dans le stage de base. L'enjeu, en terme d'obstacle d'apprentissage, pour les stagiaires me semble crucial. Assez vite, en effet, lorsqu'ils questionnent, ils constatent qu'il leur est difficile de ne pas tenir compte du contenu de ce que raconte A pour se concentrer sur la reprise des verbes d'action ; s'il est rapidement acquis qu'il s'agit, en tant que B, de questionner pour comprendre, il est moins évident pour eux de distinguer entre « comprendre ce que fait A » et « comprendre comment fait A ».

Le recours au concept de réduction me permet de mieux faire passer l'idée que le guidage opéré par l'entretien d'explicitation est centré sur la structure de la verbalisation de A. Cette dernière comprend deux dimensions : celle des domaines de propriété de l'expérience, d'une part ; celle de la relation du sujet à ces différents domaines de l'expérience¹, d'autre part. Il faut que B sache identifier si ce que dit A se rapporte bien à ce qui est recherché. B doit alors inhiber l'habitude qui consiste à chercher à comprendre le contenu de ce que dit A (ce que fait A) pour identifier après coup, après que A se soit exprimé, la nature de l'information donnée. Par conséquent, il est nécessaire que B dispose d'indices pour identifier cela. C'est pourquoi je fais précéder la « danse de l'explicitation » d'une présentation détaillée et exemplifiée du domaine de verbalisation du vécu de l'action ; il s'agit de préciser ce que recouvre ce domaine de propriété de l'expérience : le procédural au sens

¹ Cf. dans l'ouvrage de P. Vermersch consacré à l'entretien d'explicitation, le chapitre 2 (Canaliser la verbalisation vers le vécu de l'action effective)

de l'effectuation, les opérations élémentaires d'identification et d'exécution ; puis, par contraste, je présente en exemplifiant les autres catégories d'informations (contexte, commentaires, savoirs, but). J'accorde toutefois un intérêt particulier à l'axe contextes – jugements dans la mesure où le positionnement de A sur cet axe sera révélateur du rapport qu'il entretient avec son vécu : le parallèle avec l'axe évocatif – signitif me permet de relever que, lorsque la verbalisation se compose d'informations sur le contexte, A est à un niveau plus ou moins profond d'évocation. Je peux, ainsi, justifier la consigne donnée à B dans la « danse de l'explicitation » : si A « sort » de l'action, B le ramènera « dans » l'évocation de l'action en lui faisant faire un « détour » par le contexte.

Pour former à opérer des réductions, la stratégie la plus efficace est le recadrage, c'est-à-dire donner un but « positif » à la visée attentionnelle en la focalisant sur autre chose que ce sur quoi elle se focalise habituellement. C'est pourquoi je mets un quatrième rôle dans la « danse de l'explicitation » qui permet plus facilement ce recadrage. Outre un A, un B et un C, il y a un D, qui est chargé de déplacer A en fonction de son discours. Le stagiaire en position de D est ainsi obligé d'être attentif non pas à *ce que* dit A mais à *comment* il le dit (l'information verbalisée appartient-elle au domaine de l'action ? à celui du contexte ? des commentaires ? des savoirs ? des buts ?). C'est là un moyen très puissant d'apprentissage qui a des répercussions dans la rotation suivante, dans la mesure où je demande que tout stagiaire ayant expérimenté la position D passe ensuite en position B. Voilà pourquoi toute une journée de formation est consacrée à cette situation de travail. La journée se clôt par un *feedback* centré sur la formulation des questions encourageant la description du déroulement procédural de l'action.

Comme je l'ai signalé au début de cet article, mon activité de formateur ne se limite pas à l'explicitation. Des changements sont intervenus dans mes autres domaines d'intervention à mesure que j'intégrais les concepts et les questions épistémologiques rencontrés au cours de mes lectures. De façon plus globale, il me semble que des cohérences se dessinent. Pour paraphraser P. Vermersch, je dirai que le projet théorique de la psychophénoménologie

s'inscrit dans un tissu d'autres projets théoriques, une communauté d'idées autour de l'approche de la singularité et du singulier : une sorte de matrice théorique, de « système d'idées » (pour reprendre une expression d'E. Morin), d'*épistémé*. Je voudrais essayer de mettre en évidence cette cohérence entre les trois projets théoriques que je connais le mieux (l'évaluation, la psychophénoménologie telle que je l'ai découverte à travers l'explicitation et l'analyse des pratiques) en partant de l'approche du singulier [Vermersch, 1999a]. Cette approche oblige celui qui sait à une certaine forme de modestie. Seul un questionnement ouvert, « *qui laisse une chance à la chose elle-même de se manifester dans sa propre nature* », - cette « chose » étant la présentation d'un vécu singulier -, permet de ne pas se laisser emporter par la certitude de savoir que donne l'expertise, de laisser une incertitude « *au résultat de la démarche, condition de base pour que le type de résultat que l'on recherche advienne* » ; il s'agit de se placer à l'écoute de ce qu'est le vécu qui est ainsi présenté, « *de ce qu'il exprime de sa réalité propre* », lui « *laisser le temps et la chance (...) de se manifester* », « *de laisser la réalité individuelle étudiée s'exprimer dans son propre langage avant de chercher un langage qui tente de rejoindre avec précision* » ce qui a été accueilli.

Cette approche me semble devoir être mise au cœur de tout projet de formation à l'analyse des pratiques : il s'agit de faire acquérir aux formateurs une posture, « se mettre entre parenthèses » ; elle est nécessaire qu'il agisse en tant qu'animateur d'un groupe d'analyses de pratiques ou dans le cadre d'un entretien de formation. Cette posture est d'autant plus importante que deux tendances lourdes sont à l'œuvre dans la formation des enseignants, notamment en formation initiale : dans l'académie de Poitiers, comme partout ailleurs, le projet de formation de l'I.U.F.M. accorde une grande place à l'individualisation de la formation, ce qui revient à considérer l'enseignant débutant comme un adulte responsable, un acteur de sa vie professionnelle ; les formateurs, surtout quand ces derniers travaillent à temps plein à l'I.U.F.M. depuis plusieurs années, ont de plus en plus de mal à appréhender la complexité du contexte professionnel dans lequel agissent ces enseignants. Dans ces conditions, le formateur doit

aller vers une forme de modestie que l'approche du singulier peut lui apporter : seul l'enseignant débutant, comme tout professionnel responsable, a le dernier mot sur ce qu'il vit, sur ce qu'il pense, sur ce qu'il fait, tout cela lui appartenant en propre.

L'analyse des pratiques prend appui sur une action singulière, composée de faits précis, situés dans un espace et un temps spécifiés. De plus, cette action est rapportée par son auteur qui est donc impliqué tout entier dans son récit. C'est pourquoi cette présentation peut donner prise à un questionnement permettant de faire un riche recueil d'informations (ce qu'a fait l'auteur, mais aussi ses intentions, le contexte dans lequel il a agi, etc.). Mais, si les questions enferment la situation dans des références *a priori* ou des explications prématurées, le risque est de s'arrêter à une compréhension de la situation qui empêcherait d'autres sens possibles de survenir. C'est la raison pour laquelle l'accueil, l'« acceptation inconditionnelle » (C. Rogers) est importante, ce que seuls peuvent apporter un questionnement ouvert et l'abandon d'une posture « prescriptive » de la part du formateur. Il en va aussi d'une question de bon sens : analyser des pratiques, cela suppose un travail *a posteriori*, c'est-à-dire que des actions ont déjà eu lieu, ailleurs et à un autre moment par rapport à la formation ; il faut donc d'abord recueillir le matériau sans le travestir de significations imposées de l'extérieur (écouter le récit, questionner pour s'informer), pour pouvoir ensuite procéder à l'analyse (émettre des hypothèses de compréhension et ébaucher des pistes d'action à partir du matériau recueilli). Il est important de revenir à plusieurs reprises sur le récit, de consacrer un temps suffisant à le questionner ; dans un dispositif d'analyse de pratiques comme le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives, le temps d'analyse proprement dit ne correspond qu'à 40 % du temps total, plus de la moitié du temps étant consacré à la narration et au questionnement sur cette narration.

La force du singulier, dans une perspective phénoménologique, permet d'apporter une pierre supplémentaire aux fondations d'un projet de formation reposant sur l'analyse de pratiques. Pour qu'il y ait formation, c'est-à-dire transformation, changement, il faut du temps ; l'action doit se répéter pour avoir des

effets, ce qui suppose que la formation travaille sur un même objet, toujours présent, du début à la fin. Il est clair qu'une formation ne peut prendre pour objet qu'une structure stable et non des événements, par définition uniques et qui ne se répètent jamais à l'identique. La formation ne peut pas avoir de prise sur les circonstances, forcément changeantes. Elle ne peut avoir d'effets durables que si elle transforme le sujet, c'est-à-dire non pas seulement les procédures qu'il met en œuvre mais aussi ce qui lui permet de le faire : sa personnalité, son habitus (Bourdieu), son identité, ses valeurs, ses savoirs, ses compétences, ses représentations. C'est tout cela qui constitue la *pratique*, comme le rappelle J. Beillerot¹. Compte tenu de ce que la personne en formation donne ainsi à voir, l'approche du singulier me semble la seule posture pertinente sur les plans éthique et déontologique. Car analyser des pratiques en formation, c'est, pour reprendre une idée de Saint-Arnaud, porter au jour une théorie personnelle implicite, pour qu'elle devienne un objet critiquable, au sens d'objet d'une discussion, et modifiable.

Les techniques d'aide à l'explicitation sont un bon moyen pour construire cette posture. C'est pourquoi, en tant que responsable du plan de formation des formateurs de l'I.U.F.M. de Poitou-Charentes, je les ai introduites de manière plus ou moins explicite dans diverses formations en lien avec l'analyse des pratiques : qu'il s'agisse de se former directement à l'explicitation, - ainsi, quatre jours sont consacrés à l'entretien d'explicitation dans le cadre d'une formation pluriannuelle consacrée à l'accompagnement d'un changement de pratique professionnelle, - ; ou que ces techniques en constituent la « toile de fond », - ainsi dans le cadre des stages sur l'analyse des pratiques. Dans ce dernier cas, cela signifie que toutes ces formations sont en partie centrées sur les objectifs suivants :

¹ « La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion de pratique qui nous la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. » [Beillerot, 1996]

- construire ou développer une maîtrise des techniques de questionnement (contrat de communication, choix d'un moment spécifié, relances visant à obtenir des descriptions, ...) qui président à la relation avec des praticiens dans les situations d'analyse de pratiques

- développer une posture d'écoute active favorisant la mise entre parenthèses de « l'expertise d'abord » et l'ouverture aux projets d'évolution et de transformation des pratiques des stagiaires

- aider le formé à mettre en mots sa pratique, à la verbaliser pour la rendre plus accessible à son auteur (réflexivité et prise de conscience sur sa propre action)

Par exemple, dans le cadre d'une formation à l'utilisation de l'analyse des pratiques en situation d'entretien, le travail accompli par les stagiaires autour de ces objectifs permet d'aboutir à la construction d'un format-type pour l'entretien de formation : après avoir posé les cadres éthique, déontologique et sociologique de l'entretien, la première étape est l'établissement d'un contrat de communication au cours duquel l'enseignant stagiaire choisi un moment important pour lui ; la deuxième étape comprend un questionnement descriptif (poser des questions en « Comment ? » plutôt qu'en « Pourquoi ? ») visant à obtenir des précisions sur ce qu'a fait l'enseignant stagiaire au cours de ce moment spécifié et qui s'appuie de manière systématique sur ce que dit celui-ci (les questions commencent toujours par la reprise de ses mots) ; la troisième étape consiste à demander à l'enseignant stagiaire ce qu'il compte faire la prochaine fois qu'il rencontrera une situation du même type, compte tenu de tout ce qu'il vient de dire ; ensuite, il est possible pour le formateur de proposer des « trucs », des recettes, des outils, en offrant la possibilité d'un choix dans une panoplie. Ainsi, les formateurs ont-ils construit cette posture d'écoute, d'accueil du vécu, permettant à la singularité de s'exprimer à partir de la réalité propre de l'individu, gage d'une meilleure efficacité de la formation qu'ils ont à mettre en œuvre.

Enfin, l'approche du singulier me semble rencontrer le projet théorique de l'évaluation, tel qu'il se présente aujourd'hui, sous l'impulsion d'une équipe de l'Université d'Aix-en-Provence, dirigée par J.-J. Bonniol et M. Vial. Leur démarche, portée par le souci de

s'intéresser aux missions éducatives de l'évaluation, a abouti à considérer que la régulation des processus est le fondement de l'évaluation pour l'enseignant, s'il veut être cohérent avec l'essence de sa profession : aider à apprendre. Or, ce système de régulations, qui commande l'apprentissage, est propre à chaque individu. Du coup, celui qui apprend n'est plus un objet (à transformer pour le rendre conforme à une norme extérieure) mais un acteur (qui travaille à partir de ce qu'il est et de ce qu'il veut être). L'enseignant est là pour aider l'autre à se réguler. Il reconnaît la puissance personnelle de l'individu à se dépasser, à mobiliser ses potentiels, à se transformer. « *Pour ce faire, il est indispensable de recommencer à chaque fois le deuil du projet de transformer l'autre : d'abord porter attention au désordre, à l'imprévu, revaloriser avant de vouloir faire changer, respecter la praxis des autres* » [Bonniol, Vial, 1997, p.355]. C'est bien chercher à accueillir une réalité propre à un individu pour lequel l'enseignant ne peut pas avoir de certitudes préalables quant à la façon dont il met en œuvre ses processus d'apprentissage. L'évaluateur-enseignant doit savoir rester à sa place, « *celle d'un auxiliaire au bon déroulement d'un processus. C'est pourquoi il a peut-être davantage besoin de vertus que de compétences* :

- *sobriété, pour se protéger de la griserie du pouvoir et de celle des mots ;*

- *humilité, et respect des autres ;*

- *modestie, pour se garder de toutes les prétentions : de savoir, de comprendre, de modeler à sa guise.* » [Hadji, 1992, p.184]

En tant que formateur dans le domaine de l'évaluation, cette approche du singulier me paraît particulièrement intéressante car elle permet d'opérer une discrimination dont les effets chez les stagiaires, en terme de prise de conscience, sont puissants. Elle permet de distinguer, par rapport à l'individu évalué, une vision normalisatrice de l'évaluation et une vision émancipatrice de l'évaluation.

Dans le premier cas, on trouve l'évaluation contrôle, mais aussi l'évaluation formative, voire formatrice. En effet, dans le cadre du contrôle, l'évaluateur ne s'intéresse qu'aux résultats, développant une parole impersonnelle qui catégorise l'élève plus que sa production (« c'est moyen », « c'est bon », ...) voire qui le numérise (« Un tel, 10, ... ») ; de

plus, l'élève est jugé devant le tribunal du savoir ; c'est ainsi que l'erreur est souvent considéré comme une faute ; le travail scolaire est imprégné de morale ; il est question de Bien et de Mal ; ce qui devient prégnant ce sont des objectifs de soumission à la norme. Mais dans le cas de l'évaluation formative et/ou formatrice, si l'enseignant n'y prend pas garde, sa prétention de tout savoir peut le propulser dans la même posture que celle du contrôleur. Certes, il travaille à aider les élèves à améliorer leurs résultats, il encourage les efforts. Mais, à force de suivre la progression de l'élève, il peut avoir la prétention de voir à la place de l'élève quels cheminements, quelles trajectoires il peut suivre. Il est alors prisonnier de son point de vue. Autrement dit, chaque fois que l'élève va s'écarter du chemin prévu, l'enseignant va devoir procéder à la régularisation de ces faux pas scolaires. Cette posture confirme l'autorité de l'enseignant, la suprématie des objectifs d'enseignement sur les processus d'apprentissage des élèves ; il s'agit de ré-affirmer des certitudes, d'être le garant de l'ordre établi. Dans le deuxième cas, l'attention à tout ce qui touche au singulier va conduire l'évaluateur à mettre au cœur de sa pratique une visée authentiquement formative. Il est plus soucieux de mettre en place les conditions pour que les boucles de régulation fonctionnent plutôt que de faire atteindre des résultats. Lorsqu'il communique avec les élèves autour de leur production, il adopte une posture qui incite les élèves à verbaliser leurs actions de façon précise ; il aide ainsi chaque élève à exprimer sa singularité. Ce qui est premier dans son attitude, c'est l'écoute pour permettre à l'élève de développer sa pensée. Du coup, il ne cherche pas systématiquement à repérer, dans la description que fait l'élève de son action, des erreurs, c'est-à-dire des écarts par rapport à une norme établie à l'avance du seul point de vue de l'enseignant. Quand il intervient, dans un deuxième temps, c'est pour proposer son point de vue, non pour imposer sa propre vision des choses¹.

Dans le cadre des formations à l'évaluation que j'anime, cela se traduit par un recentrage portant sur la notion de processus et sur celle de critère d'évaluation. Les stagiaires travail-

lent sur la prise en compte des processus cognitifs, c'est-à-dire des processus utilisés pour la réalisation de chaque étape d'une tâche, plutôt que sur les processus de fabrication, c'est-à-dire les différentes étapes de la réalisation d'une tâche, ordonnées chronologiquement. Ils travaillent également sur le lien entre le critère et la régulation, ce qui veut dire que les critères d'évaluation ne sont pas intangibles : ils peuvent être abandonnés, revus ou changés sous l'influence de la mise en œuvre des processus de régulation. Ces formations visent à construire une vision émancipatrice de l'évaluation, fondée sur l'approche du singulier, à partir des points suivants :

- une redéfinition de l'auto-évaluation ; de l'acquisition et de l'exercice de l'auto-contrôle, on passe à une aide à s'exprimer sur ses procédures ;
- rendre l'élève pleinement partie prenante des dispositifs d'évaluation (apporter des corrections successives, s'accorder sur les critères) ;
- laisser à l'élève une faculté de choix (prendre en compte certains critères, en éliminer, en ajouter) ;
- passer de la remédiation (les remèdes miracles...) à la proposition d'expérimentations pour travailler sur les erreurs, à choisir par l'élève.

La découverte de la psychophénoménologie et de Husserl a infléchi mes pratiques de formateur mais aussi ma vision des choses. A cet égard, il me semble qu'avec la psychophénoménologie je retrouve ici les courants de pensée sur lesquels reposent les sciences de la complexité (Morin, Le Moigne, ...) et celles de l'autonomie (Varela, Lerbet, ...). Ce « système d'idées » cherche à sortir des certitudes et des simplifications, compte tenu d'un certain nombre de défis posés aux sciences de la nature comme aux sciences humaines, notamment la reconnaissance de la puissance de l'auto-organisation, de l'auto-régulation de l'individu. C'est là que se fait la rencontre avec le projet théorique de la psychophénoménologie qui s'intéresse au rapport qu'entretient le sujet vis-à-vis de son vécu, c'est-à-dire à ce qui structure et organise son expérience passée, présente et à venir.

Bibliographie

Beillerot, Jacky. L'Analyse des pratiques pro-

¹ On trouvera une analyse des postures de l'enseignant-évaluateur dans l'ouvrage d'A. JORRO

fessionnelles, pourquoi cette expression ?
Cahiers pédagogiques, septembre 1996,
n°346, p.12-13

Bonniol, Jean-Jacques. Sur les régulations du
fonctionnement cognitif de l'élève, contribu-
tion à une théorie de l'évaluation formative. In
*Recherche sur l'évaluation des résultats
scolaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe,
1990

Bonniol Jean-Jacques, VIAL Michel. *Les mo-
dèles de l'évaluation*. Paris, Bruxelles : De
Boeck Université, 1997.

Hadji Charles. *L'évaluation, règles du jeu.
Des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur,
1992

Huberman, Michael. Répertoires, recettes et
vie de classe. Comment les enseignants utili-
sent l'information. *Education et recherche*,
1983, n°2, p.157-177

Jorro, Anne. *L'enseignant et l'évaluation. Des
gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De
Boeck, 2000

Maurel, Maryse. La psychophénoménologie
pour nous aujourd'hui. *Expliciter*, mai 2004,
n°55, p.26

Saint-Arnaud Yves. *Connaître par l'action*.
Montréal : Presses de l'Université de Mon-
tréal, 1992

Vermersch, Pierre. *L'Entretien
d'explicitation*. Paris : ESF éditeur, 1994

Vermersch, Pierre. Pour une psychophénomé-
nologie. *GreX info*, février 1996, n°13, p.1-6

Vermersch, Pierre. Pour une psychophénomé-
nologie / 2. Problèmes de validation. *GreX
Info*, mars 1996, n°14, p.1-11

Vermersch, P. « Approche du singulier », *Ex-
pliciter*, n° 30, mai 1999, p. 1-7

Vermersch, Pierre. Etude psychophénomé-
nologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la
méthode des exemples. *Expliciter*, octobre
1999, n°31, p.3-23

Vermersch, Pierre. Husserl et l'attention 3 /
Les différentes fonctions de l'attention. *Ex-
pliciter*, janvier 2000, n°33, p.1-16

Vermersch, Pierre. Psychophénoménologie de
la réduction. *Expliciter*, décembre 2001,
n°42, p.1-19

Expliciter

Journal du GREX
Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

8 passage Montbrun

Paris 75014

01 40 47 86 80

courriel : grex@grex-fr.net,

site www.expliciter.net

Directeur de la publication P. Vermersch
N° d'ISSN 1621-8256

Abonnement (cinq numéros) 30 euros