

Expliciter

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n°37

DOSSIER : FORMATION DE FORMATEURS.

(Reprise d'un dossier publié en 99 par l'IUFM de Poitiers)

Former des formateurs à l'analyse de pratiques professionnelles, l'exemple de l'Entretien d'Explicitation : sept témoignages

Claudine GERON

Directrice adjointe de l'IUFM (de 1991 à 1998)

Nadine FAINGOLD

Maître de Conférences à l'IUFM de Versailles

Maurice LAMY

Chargé de Mission à la Formation de Formateurs à l'IUFM (de 1991 à 1997)

Philippe PEAUD

Professeur au Collège MENDES FRANCE à Soyaux et Formateur à l'IUFM

Jean Paul PEYRAUT et Jacques CLAVAUD

Instituteurs à la SEGPA du Collège France BLOCH-SERAZIN à Poitiers

Sylvie GARDRAT

Professeur au Lycée Pilote Innovant et Formatrice à l'IUFM

Jeannine QUINTARD

Responsable de l'Ecole d'Aides Soignantes - Centre Hospitalier de La Rochelle

En guise de présentation

Claudine GERON

Directrice adjointe de l'IUFM (de 1991 à 1998)

Connaître les difficultés d'apprentissage, les causes d'erreur et de dysfonctionnement rencontrés par un étudiant, connaître, tout aussi bien, le déroulement d'une tâche qu'il a réussie et maîtrisée, c'est ce qui m'a en priorité, motivée pour en savoir plus sur ce que l'entretien d'explicitation pouvait m'apporter. Je me suis donc engagée dans l'action de Formation de Formateurs mise en place à l'IUFM du Poitou-Charentes, par Maurice Lamy et animée par Nadine Faingold de l'équipe du GREX (Groupe de Recherche en Explicitation), dirigée par Pierre Vermersch.

Mon réflexe en tant qu'enseignante et gestionnaire, me plaçait dans la position de celle qui mène l'a entretien, mais j'ai rapidement pris conscience que cette formation me permettait, en tant que " sujet " de l'entretien, d'apprendre à connaître mes propres difficultés d'apprentissage. J'ai, également, appris à connaître mes propres réussites, ce qui pouvait m'aider à trouver des solutions dans des situations d'échec. Cette formation m'a surtout entraînée à avoir une attitude d'écoute active, suivie de questionnements les moins directifs possibles.

J'ai " profité " de cette formation pendant deux ans et j'ai " accueilli " pendant deux autres années, sur le site IUFM de la Vienne (que je co-animais), des collègues formatrices, qu'une journée de sensibilisation avait intéressées. Parallèlement, une action du même type démarrait dans un autre établissement et Sylvie Gardrat, passant de stagiaire à formatrice, animait ces deux stages.

Il a semblé utile, à certains d'entre nous, de porter témoignage sur cette expérience et de dire comment nous avons ressenti un " mieux être " dans la pratique quotidienne de notre métier et de notre activité.

La volonté et la motivation des stagiaires, la compétence de la formatrice, la cohésion du groupe, ont été la clé d'une certaine réussite. L'action était limitée, mais elle a porté ses fruits et elle se poursuit.

Nadine Faingold, Maître de Conférences à l'IUFM de Versailles, a été cette formatrice compétente que nous avons tous appréciée. En introduction de ces témoignages, elle rappelle quelle est l'approche de l'Entretien d'Explicitation (EDE) et comment l'organisation du stage a permis une interaction forte entre formateur et formés, qui s'est révélée profitable, aussi bien à la formatrice qu'aux formés.

Maurice Lamy, alors responsable de la Formation de Formateurs à l'IUFM et formateur certifié à l'entretien d'explicitation, fait apparaître comment la professionnalisation des jeunes enseignants passe par la professionnalisation des formateurs –idée qui reste souvent théorique- et comment l'entretien d'explicitation est une stratégie capable de favoriser l'analyse des pratiques. Il relate comment il a été amené à organiser cette formation.

L'analyse des pratiques est une préoccupation majeure de Philippe Péaud, formateur à l'IUFM, et il nous en fait part, dans ce troisième témoignage, en développant ce qu'il a appris au cours de ce stage, comment il l'a appris, et ce qu'il en fait dans les formations qu'il anime. Il traque l'implicite et indique comment il a pu aider un professeur stagiaire dans son malaise devant la classe.

Les élèves sont parfois difficiles, Jean Paul Peyraut et Jacques Clavaud en savent quelque chose dans la section d'Education Spécialisée où ils enseignaient. Grâce à l'EDE et grâce à la formation qu'ils ont faite avec Sylvie Gardrat, leurs propres transformations, qu'ils ressentent dans la relation d'aide aux élèves, entraînent des changements chez les apprenants qui, de ce fait, améliorent leurs apprentissages.

Sylvie Gardrat, formatrice à l'IUFM et formatrice certifiée à l'entretien d'explicitation, possède cette double casquette de stagiaire et de formatrice à l'EDE. Son témoignage montre, qu'en fait, ces deux états se nourrissent l'un l'autre, se complètent et s'enrichissent. Elle relate son parcours de formation et de réflexion qui l'a conduite à l'EDE dont l'objet principal est l'analyse de l'action et qui l'a obligée à une grande rigueur dans la conduite respectueuse des dialogues qu'elle a menés.

Le dialogue, l'écoute, l'entretien, formatrice dans un centre hospitalier, Jeannine Quintard y est habituée. Mais l'empathie, le ressenti émotionnel prennent parfois le pas sur la compréhension de l'action. C'est dans ce domaine d'une meilleure gestion de l'émotion et d'une meilleure façon de recueillir l'essentiel des informations utiles, que l'EDE lui a été - et lui est - d'un grand secours. ■

Former des formateurs à l'analyse de pratiques professionnelles

Nadine FAINGOLD

Maître de Conférences à l'IUFM de Versailles

J'ai eu la chance de pouvoir encadrer dans l'Académie de Poitiers une action de formation aux méthodologies d'explicitation des pratiques professionnelles qui présente pour moi un caractère exemplaire.

L'approche de l'entretien d'explicitation, qui vise une aide à la prise de conscience par un accompagnement et un mode de questionnement spécifique, me paraît une entrée privilégiée pour donner aux formateurs des compétences d'analyse de pratiques. En effet, se mettre dans une posture d'accompagnement d'autrui lui permettant la mise en mots de son mode de fonctionnement en cours d'action, implique à la fois :

- la mise en place d'une relation de confiance
- une attitude d'écoute évitant toute interprétation et tout jugement
- le repérage des phénomènes d'identification et de projection
- la distinction du registre de l'action et du registre de l'émotion
- l'acquisition d'une technique très précise de guidage et de relance vers l'action.



Ceci suppose un changement en profondeur des habitudes spontanées de questionnement. Il s'agit d'apprendre à formuler des questions visant la description des pratiques effectives et non les rationalisations a posteriori, de travailler sur l'évocation d'un exemple précis et non sur des généralités, de cibler un moment spécifié dans un contexte particulier pour mettre au jour ce qui s'y joue dans l'implicite.

Il faut du temps pour s'approprier ces compétences : j'ai travaillé à Poitiers sur douze journées réparties en six fois deux jours sur l'année, en alternant les temps d'apprentissage de la technique de questionnement et les temps de retour réflexif sur l'utilisation de l'entretien d'explicitation par les stagiaires dans différents contextes d'analyse de pratiques. Cette interaction dialectique me paraît un élément essentiel de la formation de formateurs, et elle se poursuit actuellement avec l'équipe de Poitiers par des séances de supervision qui sont autant d'occasion de mises au point théoriques et d'avancées méthodologiques.

Aujourd'hui, tous les membres de l'équipe ont pris le relais et animent eux-mêmes des actions de formation de formateurs. Maurice Lamy et Sylvie Gardrat sont devenus formateurs certifiés à l'entretien d'explicitation. Le travail continue, de nouvelles questions émergent. Merci à l'équipe de Poitiers de m'offrir cette richesse de questionnement et de réflexion. Encadrer cette formation a été pour moi une grande aventure, à la fois humaine et intellectuelle : elle est à l'origine de nouvelles pistes de recherche sur les modes d'intervention en analyse de pratiques professionnelles, et je souhaite vivement que nous puissions continuer à les explorer ensemble. ■

Le point de vue du responsable de la formation à l'EDE ou l'émergence d'une formation.

Maurice LAMY

Chargé de Mission à la Formation de Formateurs à l'IUFM (de 1991 à 1997)

En 1991, alors que j'étais chargé de mission pour la formation de formateurs à l'IUFM de Poitiers, j'avais le projet de mettre en place une formation de haut niveau pour permettre aux tuteurs de questionner la formation de leurs stagiaires, autrement dit de questionner la professionnalisation des jeunes enseignants.



Les tuteurs, la pratique tutorale, l'accompagnement, le compagnonnage comme l'on dit aussi parfois, en un mot, le conseil pédagogique, sont des éléments déterminants pour ne pas dire essentiels de la formation professionnelle par alternance des enseignants, mais pas n'importe comment, ni à n'importe quel prix. Or la naissance des IUFM devait permettre de questionner et de faire évoluer ces pratiques qui, si elles avaient fait leurs preuves dans les années 60 à 80, se trouvaient pour le moins à redéfinir, sinon remises en question.

Pour moi la grande idée, qui d'ailleurs traverse la plupart des plans de formation de formateurs que j'ai montés pour l'IUFM de 1991 à 1997, c'est de former ces tuteurs à être de vrais professionnels, pas seulement des professionnels de leur enseignement, c'est-à-dire de leur discipline, de leur didactique, de leurs

contenus (cela, ils le sont déjà !), mais aussi des professionnels de la formation, et pour cela les former à ce qui leur manque le plus : la compétence à former les autres plus qu'à « les » enseigner, donc, quelque part à les professionnaliser en tant que formateurs...

Ce que je suis en train de dire, c'est que la professionnalisation ne s'applique pas qu'aux enseignants en formation, il faut qu'elle s'opère aussi pour le formateur qui doit devenir un professionnel de la formation. Sinon quel est l'intérêt de mettre en place une formation sur le tas, par alternance ?...

Dès l'ouverture de l'IUFM, j'ai mis en œuvre un dispositif qui selon moi allait servir cette idée : un groupe de "conseillers pédagogiques relais" qui recevraient cette formation de formateurs transversale, hors champs disciplinaires. Pour dire deux mots brièvement de ce dispositif, précisons que le groupe était composé de conseillers pédagogiques du second degré (profs en lycée ou en collège), volontaires, mais recrutés et cautionnés par leurs IPR respectifs. Ils étaient prévenus des finalités de ce groupe et de ce qu'il y aurait à faire : essentiellement ajouter de la cohérence à cette formation des stagiaires par les tuteurs, formation qui jusque là n'en avait guère d'une discipline à l'autre, et puis et surtout, il s'agissait de faire en sorte qu'ensuite, au sein des groupes de tuteurs, par discipline cette fois, la formation transversale reçue par ces "relais", soit un peu démultipliée.

Déjà trois disciplines sur onze refusaient d'appartenir à ce dispositif, arguant du fait que la formation des tuteurs « c'est disciplinaire et c'est de la didactique »... Avec de nombreux avatars ce groupe a tenu bon environ quatre ans jusqu'en 1995. Il laissa aussi des graines dont certaines ont germé, nous allons y revenir.

Et l'explicitation dans tout cela direz-vous ? Eh bien, vous l'avez compris elle n'est pas si loin (surtout dans la formation des tuteurs !) et nous allons y revenir après encore un petit détour par le contexte pour bien comprendre comment les choses se sont passées par rapport à ce chantier de l'explicitation dont l'académie de Poitiers s'est fait, depuis, presque une spécialité.

En même temps que je mettais en place ce groupe de conseillers pédagogiques relais, je mettais sur pied deux projets de formation sur le même sujet mais au niveau national cette fois : "la fonction tutorale et l'accompagnement en formation des jeunes enseignants". Ces projets, acceptés par le service de formation du ministère ont vu le jour respectivement :

- en 1993 par une université d'automne sur : "le conseil et l'aide pédagogiques" avec les interventions de Mme Jacqueline Beckers de l'Université de Liège et de Michel Develay de l'Université Lumière de Lyon (P. Vermersch, contacté, n'avait pu se rendre disponible) ;

- en 1994 avec une action au Plan National de Formation (PNF) en trois sessions de quatre jours chacune, sur : "Enseigner, former, apprendre : 3 modèles pour une formation professionnelle" avec Charles Hadji intervenant sur la première session, Jean Berbaum intervenant sur la deuxième, tous les deux de l'Université de Grenoble. Pour la troisième session, Pierre Vermersch, de nouveau sollicité, m'avait renseigné Nadine Faingold. Il m'assurait que Nadine ferait un travail tout aussi sérieux que lui.

C'est donc à cette occasion en octobre 1994, que Nadine Faingold est intervenue, à la Résidence Club La Fayette de La Rochelle, où j'avais organisé cette troisième et dernière session du PNF. En règle générale, je n'aime pas faire intervenir quelqu'un dans un stage sans le connaître, même sur la recommandation d'une personne aussi compétente que Pierre Vermersch. Aussi, ayant demandé à Nadine Faingold où elle intervenait déjà, je me suis arrangé pour la rencontrer avant sa venue à La Rochelle.

Je connaissais depuis quelques années déjà le travail de Pierre Vermersch pour avoir eu la chance de suivre, trois ans de suite, des ateliers qu'il avait mis en place dans les universités d'été de J.J. Bonniol et G. Nunziati en 1986, 87 et 88. Avec Pierre, dans ces ateliers qui ne s'appelaient pas encore : "explicitation", mais : "verbalisation de l'action", j'ai appris l'importance : "du dire pour (mieux) le faire" et de "la prise de conscience du faire par le dire !!". Stratégie de communication étonnante, très peu spontanée et pourtant si efficace. Etant encore enseignant en lycée, j'ai d'ailleurs, à cette époque, beaucoup travaillé à mettre en œuvre ces principes et ces outils dans mes classes du second degré. J'avais notamment mis en place pour l'élève, des aides à l'apprentissage grâce à la verbalisation de son action; de même que de l'aide à la gestion des erreurs et à la régulation des moments d'apprentissage... Bref autant d'appuis et de principes dont je suis sûr qu'ils peuvent être utiles, voire indispensables à tous ceux qui apprennent, qu'ils soient élèves dans les apprentissages scolaires, ou qu'ils soient adultes dans l'apprentissage d'un métier par exemple, fut-il celui d'enseignant.

On comprend mieux peut-être mon entêtement à vouloir faire figurer le travail de Pierre Vermersch dans une formation à l'accompagnement professionnel et à l'intégrer à une véritable formation de tuteurs pour qui l'essentiel doit être de travailler à partir des pratiques et des actions d'enseignement de son stagiaire et non de ses pratiques expertes !

Nadine Faingold anima donc une journée de ce PNF. La commande était simple : sensibiliser les participants (dont certains découvraient le mot même "explicitation" !!), à l'importance de l'explicitation dans l'analyse des pratiques des enseignants. Il y avait pourtant près de quatre vingt personnes, c'est-à-dire, les trente cinq formateurs et enseignants venus de toute la France, qui suivaient le PNF, et quelques quarante collègues de l'académie que j'avais invités à ces journées, soit parce qu'ils étaient formateurs relais dans le groupe déjà cité, soit parce qu'ils étaient formateurs à la MAFPEN, ou responsables de formation. Nadine a séduit tout le monde et fit un "tabac". Cette rencontre de La Rochelle fut pour moi un coup de foudre pédagogique. Nadine était non seulement formidable sur son contenu, mais tellement à l'écoute, tout en restant passionnée, tellement efficace et claire qu'elle fit de cette journée un grand moment de sensibilisation.

Dans la foulée, je n'eus aucune peine à convaincre le Directeur de l'IUFM du moment : Michel Caillon que ce "truc" était "le truc important" dans les années à venir et que c'était là une des deux ou trois choses sur lesquelles il conviendrait de "mettre le paquet" en formation de formateurs. D'autant qu'une prise d'informations auprès des formateurs me confirma trente huit réponses positives à la question : "si l'IUFM ouvre l'an prochain une formation de six à huit jours à l'analyse des pratiques et à l'importance de la verbalisation de l'action dans la professionnalisation, vous engagerez-vous à suivre cette formation ?"

Il fallut retenir quinze personnes parmi celles qui avaient assisté à la journée de sensibilisation de La Rochelle, en tenant compte des représentations des différents statuts de formateurs en place dans l'académie : six formateurs du groupe relais, quatre à statuts hiérarchiques (I.P.R.-I.A., Directeur Adjoint de l'IUFM), quatre formateurs MAFPEN, et une responsable de formation en soins infirmiers. Comme il s'agit d'une formation expérientielle, comme toutes les formations à des techniques professionnalisantes, le contrat fut pris avec Nadine de **douze jours sur deux ans de 1995 à 1997** (le même contrat que celui passé avec Michel Vial, sur la même période pour d'autres formateurs de l'IUFM, dans le domaine de l'évaluation).

Sur la formation à "l'entretien d'explicitation" : quinze formateurs dans les premières sessions, puis douze en deuxième année dont dix sont allés au bout du contrat. Par son charisme bien sûr, et surtout par ses compétences professionnelles de formatrice, Nadine avait su créer un groupe et rassembler les formateurs sur l'entretien d'explicitation, mais aussi autour d'elle...

Je laisse à d'autres collègues, qui ne manqueront pas de l'évoquer, dans leur article, le soin de dire ce qu'est pour eux l'explicitation, et ce que cette formation a pu leur apporter. Pour ma part, je dirai que ce qui est le plus spécifique, le plus utile dans une démarche d'accompagnement par l'analyse de pratiques professionnelles, c'est l'aide que l'on fournit à l'autre par l'explicitation, à celui qui apprend - l'élève, le stagiaire - l'aide à mettre en mots ce qu'il a réellement fait, les prises d'informations qu'il a effectivement réalisées pour agir comme il l'a fait. Et cela, ces prises de conscience, ces verbalisations des actions, sont des étapes irremplaçables pour son apprentissage.

A l'époque, je me souviens avoir insisté auprès des collègues, peut-être même avoir plus ou moins forcé la main à certains, pour que nous entreprenions à la fin de cette première année de formation (6 jours) avec Nadine FAINGOLD, une démultiplication et une sensibilisation de formateurs en explicitation. Cette formation serait proposée aux formateurs de l'IUFM dans le cadre d'une formation plus vaste sur le thème de l'analyse de pratiques. De même j'incitais les collègues à prendre lorsque cela se présentait des formations, même si nous devions tâtonner un peu. En avançant cette idée, un peu contre la volonté générale, j'étais sûr, puisque "la meilleure façon d'apprendre c'est d'enseigner" que cela nous ferait avancer et ressourcerait la continuité de la formation sur la seconde année. Cela s'avéra effectivement très bénéfique puisque quelques uns d'entre nous, non seulement démultiplièrent la formation au sein de l'IUFM, mais commencèrent à former d'autres publics de l'éducation nationale. Cela provoqua, comme je l'espérai, une émulation salubre et fournit en même temps du matériel pour la suite de la formation avec Nadine FAINGOLD.

Qu'en est-il maintenant, en 1999, de cette équipe de formateurs qui ont suivi complètement ces deux années de formation "FAINGOLD made" ? Sans vouloir établir ici le curriculum de chacun, pointons que :

- quatre sont partis vers d'autres horizons de la formation avec quelque part en poche des bénéfices plus ou moins visibles ou plus ou moins palpables, mais sans doute présents de ce passage dans ce groupe de formation ;

- six continuent de se retrouver six fois par an dans un groupe d'échanges de pratiques en explicitation qui compte une dizaine de personnes assidues.

* Quatre d'entre eux sont formateurs pour un quart à un tiers de leur temps dans un groupe d'aide et de soutien aux enseignants en difficulté professionnelle : "Comprendre sa pratique d'enseignant" (ils ont d'ailleurs été recrutés sur ce profil d'aide par l'explicitation). Nadine Faingold intervient depuis cette année dans ce groupe en qualité de "superviseur" et d'aide à l'analyse des pratiques d'accompagnement des formateurs. Ce qui est une autre façon de continuer la formation.

* Enfin parmi ces quatre, deux appartiennent au GREX (Groupe de Recherche en Explicitation), et sont certifiés en explicitation, ce qui leur permet de démultiplier la formation à l'explicitation dans l'académie, mais aussi à la Sous Direction de la Formation des Personnels d'Encadrement (D.P.A.T.E.) ou encore dans d'autres académies pour la formation des tuteurs de ces personnels (chefs d'établissement, inspecteurs...) par le biais de l'articulation : analyse de pratiques, explicitation et fonction tutorale. (*) - Ce Groupe de Formation par les Echanges et la Pratiques en Explicitation (G.F.E.P./Ex., ce qui le différencie d'un autre groupe complémentaire de Formation par les échanges en Analyse de Pratiques de formation : G.F.E.P./A.P.) s'est enrichi en octobre 2000 de cinq nouveaux collègues. Ce sont cinq Maîtres E, enseignants spécialisés en remédiation cognitive d'élèves du primaire, qui, après une formation de base en explicitation de 7 jours sur l'année 2000 assurée par Maurice LAMY, ont souhaité entretenir et approfondir ce premier niveau de pratique en rejoignant le groupe.

Ce groupe se réunit sur la base du volontariat des participants 6 demi journées par an d'octobre à juin. Tous ont reçu, pour le moins, une formation de base en explicitation, soit 7 jours minimum. On y pratique des mises en situations d'aide à l'explicitation, des analyses de protocoles et des échanges de pratiques en explicitation vécues par les uns ou les autres. Sont réunis là des enseignants et des formateurs aux fonctions très diverses telles que : un prof d'IUFM formation initiale des P.E ; un prof responsable de formation initiale disciplinaire à l'IUFM (P.L.C.) ; 2 profs formateurs

à l'IUFM ou dans l'accompagnement des enseignants en soutien professionnel ; un chargé de mission auprès du recteur, responsable de formation ; une responsable de formation en soins infirmiers dans un CHU ; une conseillère pédagogique de circonscription (1er degré) ; un prof d'école ; une I.M.F en enseignement maternel (pré-élémentaire) ; 5 maîtres spécialisés en remédiation cognitive (1er degré) ; un instituteur spécialisé retraité.... ■

L'Entretien d'Explicitation comme outil d'analyse des pratiques

Philippe PEAUD

Professeur au Collège MENDES FRANCE à Soyaux et Formateur à l'IUFM

En tant que formateur à la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN), et dans le cadre d'une convention entre la MAFPEN et l'IUFM, j'ai pu participer pendant deux années scolaires (1995-1996, 1996-1997) à douze jours de formation à l'Entretien d'Explicitation (EDE).

Ce que j'ai appris

L'EDE est une technique de questionnement. Il vise la mise à jour des actions matérielles et mentales mises en œuvre dans des conditions précises à un moment donné. Il vise également à permettre au professionnel interviewé d'accéder à une prise de conscience de son fonctionnement dans une situation de difficulté, mais aussi de réussite. Il contribue donc à faire réfléchir aux transferts possibles des réussites et à mettre en place une pratique réflexive.

Si réfléchir sur sa pratique c'est comprendre comment on fonctionne, raconter sa pratique professionnelle ne suffit pas. Pour remonter aux fondements de l'action, il faut user d'un type de questionnement particulier. L'enjeu de l'EDE, c'est d'avoir accès, dans la description de l'action, au niveau de détail qui fait que l'action échoue ou réussit, c'est-à-dire à une suite de micro-décisions prises sur le vif. C'est là que se joue la distinction entre l'expert et le débutant. Autrement dit, c'est mettre à jour ce qui fait la valeur de l'expérience professionnelle.

En effet, un formateur, quand il est face à des formés, ne peut pas s'arrêter pour prendre le temps de réfléchir, il doit improviser dans le feu de l'action. Et l'improvisation ne surgit pas de rien. Face à l'urgence, un formateur mobilise des stratégies partiellement inconscientes sur le moment car elles reposent sur une large part de routines, qui se décomposent en prises d'information et en prises de décision quasi automatisées. Or, l'EDE s'attache à questionner ces opérations (information, décision) pour que l'interviewé puisse mettre en mots son vécu et donc le conceptualiser, pour en faire un savoir éventuellement transférable à un ensemble de situations de même type.

L'EDE repose donc sur une technique spécifique de questionnement fondée sur des questions descriptives qui permettent à la personne interviewée de dire les procédures, les étapes de la réalisation et les actions élémentaires qui constituent la manière dont elle s'y est prise pour réaliser une tâche donnée.

Comment je l'ai appris

Je l'ai appris grâce à une formation conçue comme une véritable formation professionnelle.

En effet, la durée de cette formation (12 jours sur deux années scolaires) a permis à l'animatrice, Nadine FAINGOLD, d'accompagner les transformations que nous, les stagiaires, accomplissons. Il y avait mise en pratique des outils présentés pendant la formation au cours des intersessions avec une analyse des mises en pratique lors des sessions suivantes. De plus, cette formation comprenait proportionnellement plus de mises en situation que d'apports théoriques. Plus exactement, ceux-ci ont occupé moins de temps que celles-là.

Or, ces mises en situation se sont révélées extrêmement précieuses pour moi, dans la mesure où elles m'ont permis de vivre des entretiens, soit comme intervieweur, soit comme interviewé. Ces mises en situation étaient ensuite analysées à chaud en prenant en compte leur transfert aux situations de formation que j'avais par ailleurs à mener.

Dès le troisième jour de la formation, l'analyse des tentatives utilisant l'EDE, venant des collègues formateurs et de moi-même, a pris beaucoup d'importance. Cela a permis une articulation ferme entre les apports théoriques et les questions posées par la pratique de l'EDE. De plus, l'analyse de ces tentatives a été faite en commun, ce qui m'a permis de progresser dans l'analyse de mes propres pratiques.

Ce que j'en fais

J'utilise l'EDE dans ma pratique d'enseignant en collège et dans ma pratique de formateur, lorsque j'interviens à la demande d'une équipe pédagogique dans un établissement scolaire. Mais je veux surtout développer ici comment j'utilise l'EDE dans la formation des PLC2 à l'IUFM d'Angoulême.

J'interviens depuis 1995 dans le cadre de l'accompagnement de la formation : il s'agit d'aider les professeurs-stagiaires à construire leurs parcours de formation, de les faire réfléchir sur leurs représentations du métier et de la formation, et de créer un lieu de parole à des fins régulatrices pour le groupe de stagiaires et pour l'IUFM. J'interviens également dans la formation générale depuis 1995, dans le cadre des modules " Evaluation et formation " et " Gestion de la classe " qui, depuis la rentrée 1998, ont été intégrés au module " Pratique professionnelle dans la classe et l'établissement ". Je me sers de l'EDE pour traquer l'implicite. Les formations citées plus haut se sont toujours appuyées sur la pratique des professeurs-stagiaires et ce qu'ils pouvaient en dire, soit à travers les témoignages apportés spontanément, soit en fonction de mes sollicitations. Or, ce qui s'exprime dans les témoignages spontanés, ce sont souvent les impressions globales, négatives (en particulier quand la personne raconte quelque chose qu'elle a fait pour la première fois) ou positives, qui n'ont aucune valeur informative réelle.

C'est ainsi, par exemple, qu'à propos de la valeur du silence dans la classe, un professeur-stagiaire apporte un témoignage : il s'agit d'une séance de travail où il a tenté d'expérimenter avec sa classe le travail en groupes, séance dont il retire des sentiments mitigés, en particulier à cause du bruit. Avec son accord je l'interroge plus précisément sur cette situation, en utilisant l'EDE pour lui faire expliciter les critères sur lesquels il se fonde pour juger que le niveau sonore dépasse les limites. Le professeur-stagiaire interviewé s'est alors rendu compte que son insatisfaction venait de ce qu'il avait été surpris par le comportement de la classe ; jusque-là il n'avait utilisé que la technique du cours dialogué qui ne permet des interventions de la part des élèves que s'ils sont sollicités par le professeur, d'où un volume sonore forcément moindre que dans un travail en groupe. Puis une discussion a suivi avec les autres professeurs-stagiaires, à partir du recueil d'informations réalisé grâce à l'EDE, ce qui a permis de définir quelques points de repère à propos du bruit et du silence dans la classe en fonction de la nature des situations de travail proposées aux élèves. ■

L'entretien d'explicitation et l'acte d'apprendre dans des situations difficiles

Jean Paul PEYRAUT et Jacques CLAVAUD

Instituteurs à la SEGPA du Collège France BLOCH-SERAZIN à Poitiers

Comment le besoin de l'EDE est apparu

Les Sections d'Education Spécialisée, où nous avons enseigné pendant de nombreuses années, accueillent des jeunes de douze ans qui ont été la moitié de leur vie en échec massif.

Ce trajet d'échec a profondément installé un désinvestissement et une attitude défensive dans l'acte d'apprendre. Il a engendré une perte de confiance en soi et un sentiment d'incompétence dont ils se préservent par des réactions de fuite ou d'opposition.

Ces jeunes ont surtout appris à ne pas apprendre.

Notre pédagogie devait être essentiellement centrée sur l'apprenant et notre premier objectif de :
- chercher à développer les compétences intellectuelles générales et la capacité d'apprendre de ces jeunes ;

- viser la modification du fonctionnement intellectuel et la redynamisation de leur attitude à l'égard de l'apprendre ;
- travailler systématiquement sur les capacités et les processus de pensée : démarches, stratégies, modalités de représentation...

Avec des outils de remédiation cognitive auxquels nous nous sommes formés, nous avons pu, en plus de la restauration du sentiment de compétence, de l'amélioration de la motivation, de la création d'habitudes et d'attitudes par rapport à la tâche, de la réactivation des fonctions cognitives déficientes, nous intéresser à ce qui est certainement l'essentiel dans notre rôle de médiateur : la prise de conscience par l'apprenant de ses stratégies, de ses processus, c'est -à -dire la métacognition.

Avec la gestion mentale nous avons cherché à développer chez les jeunes les capacités d'observation, d'écoute, de comparaison, de mémorisation en leur proposant d'analyser leurs propres fonctionnements.

Mais si, comme le dit Bruner, " connaître est un processus et non un produit " , comment faire pour que l'apprenant prenne conscience de la manière dont il s'y prend quand il fait, et pour que nous, enseignants, nous prenions les bonnes informations sur ses fonctionnements afin de lui proposer les remédiations les mieux adaptées.

Nous nous sommes retrouvés devant une vraie difficulté.

La découverte de l'EDE

Nous avons fait quelques lectures sur les travaux de Pierre Vermersch et nous avons assisté à sa conférence sur " La médiation de l'Explicitation " qu'il a donnée au colloque du 23 et 24 septembre 95 organisé à Poitiers par le CRUISE.

Voyant là un des moyens possibles pour tenter de résoudre nos difficultés, l'équipe de la SEGPA a déposé une demande de formation à l'EDE de sept jours dans le cadre du PAF (MAFPEM). Cette demande a été acceptée.

La formation avec Sylvie Gardrat

La formation a essentiellement consisté en des mises en situation où chacun de nous s'est retrouvé, à un moment, interviewer, interviewé, observateur.

Dans ces situations vécues :

- en tant qu'interviewés, nous avons été amenés à nous interroger sur nos propres stratégies au cours de la réalisation d'une tâche, sur nos propres fonctionnements. Cela ne faisait pas partie de nos habitudes.
- en tant qu'interviewers, on nous a conduits à prendre conscience que questionner l'action n'est pas une pratique facile et nécessite un apprentissage. Nous avons réalisé que nous avons encore à entreprendre de grandes modifications dans nos attitudes de pédagogues.
- en tant qu'observateurs, nous avons certainement acquis des compétences pour prendre des informations. Cette position de recul nous renvoyait aussi à notre propre fonctionnement de questionneur.

L'observation du sujet agissant et le questionnement de son action sont deux éléments essentiels de l'attitude du pédagogue. Ce sont des techniques, donc il y a nécessité absolue de formation.

Maintenant

Pour nous – l'un est aujourd'hui en école élémentaire et l'autre avec des adultes en milieu carcéral – cette formation a entraîné d'importants changements dans notre attitude vis à vis des apprenants. Nous avons un autre regard :

- nous avons le souci de chercher à comprendre le fonctionnement de l'apprenant en action ;
- nous prenons le temps d'observer l'action du sujet ;
- nous sommes attentifs à la façon de poser nos questions ;
- nous sommes mieux en mesure de cerner ce qui est efficace et ce qui pose problème dans le processus, donc de proposer de nouvelles situations, des activités de remédiation qui correspondent aux difficultés ;
- nous pensons être plus capables de dépasser les regards stéréotypés, de moins juger à partir de ce qui est spontanément dit et d'aller chercher le potentiel que possède le sujet.

Nous remarquons que nos propres transformations entraînent des changements chez l'apprenant :

- il a un autre regard sur l'acte d'apprendre ;
- il ne se sent plus jugé mais accompagné ;
- en lui demandant de s'interroger sur son propre fonctionnement il prend conscience qu'il est acteur. Il se sent revalorisé ;
- il se détache des réponses stéréotypées ;
- il découvre qu'il est capable de faire, qu'il met en œuvre des stratégies et que c'est lui qui fait les apprentissages.

Si la formation à l'EDE nous a apporté un mieux-être dans notre pratique quotidienne nous savons que ces techniques d'observation et de questionnement demandent, comme toute technique, un entraînement régulier pour, non seulement ne pas perdre, mais aller de l'avant, progresser. ■

Impressions d'une formatrice sur sa formation à l'entretien d'explicitation : Technique et éthique en formation

Sylvie GARDRAT

Professeur au Lycée Pilote Innovant et Formatrice à l'IUFM



J'ai véritablement rencontré l'Entretien d'Explicitation en octobre 1994. Pour retrouver cette date, il a fallu chercher dans mes archives, car ce n'est pas tant la date qui compte que la rencontre elle-même. Jusque-là je savais qu'" Il " existait par ma formation à l'évaluation formatrice. J'en avais mis en œuvre des bribes avec mes élèves : une manière un peu particulière de les questionner sur leurs manières de faire et d'éviter de donner trop vite la réponse à leurs questions, mais plutôt de les inciter à la trouver eux-mêmes.

Ce jour-là, lors de la conférence de présentation que Nadine Faingold en fit à La Rochelle, j'ai senti, de manière certaine, sans bien pouvoir l'expliquer, que cet outil¹ me correspondait bien et que j'étais partante pour

une formation longue à l'explicitation. A ce moment-là, j'avais envie de savoir faire et d'utiliser l'Entretien d'Explicitation, et je ne me projetais aucunement dans la posture de formateur à cet outil.

Lorsque l'IUFM, grâce à son chargé de mission à la formation de formateurs, Maurice Lamy a négocié avec Nadine Faingold cette formation de formateurs (douze jours sur deux ans, entre octobre 1995 et juin 1997), je me suis inscrite sans la moindre hésitation et j'aurais été désolée si j'avais dû manquer un jour. J'ai accepté d'assurer le lien avec Nadine entre nos rencontres, et de faire session après session une synthèse écrite, communicable de la formation. Maurice Lamy avait des visées que je ne percevais alors que " théoriquement " sur l'Entretien d'Explicitation comme outil d'analyse de pratiques à destination entre autres, des tuteurs IUFM, dont je mesure seulement maintenant toute la portée et toute l'utilité dans d'autres domaines aussi...

Parallèlement, j'avais lu le livre de Pierre Vermersch " L'Entretien d'Explicitation " et j'avais noté que la Programmation Neuro-Linguistique figurait parmi les cadres de référence théoriques et pratiques qui avaient présidé à l'élaboration de l'outil. Il me semblait qu'il me serait sans doute utile, outre le fait de travailler sur moi-même, de maîtriser tout ce que l'Entretien d'Explicitation doit à la PNL en termes d'attention à l'autre, au non-verbal de l'autre, de travail sur la mise en évocation d'une situa-

¹ Pour une définition synthétique de l'Entretien d'Explicitation voir l'ouvrage de P. Vermersch et M. Maurel paru chez E.S.F. en 1996 " Pratiques de l'Entretien d'Explicitation " p 259 et 260

tion. J'ai donc commencé à suivre, quelque mois avant le début du stage IUFM, une formation à la PNL hors Education Nationale, 16 jours pendant les week-ends : stage lourd à la fois parce que certaines de mes semaines étaient alors de 7 jours de travail pleins, et également parce que chacun des membres du groupe découvrait au cours de ces séances des noeuds souvent sensibles de sa vie passée.

Pour revenir à la formation de formateurs IUFM, le groupe que nous étions, une douzaine environ, est resté pratiquement stable au cours de nos deux années de formation, et ce jusqu'en juin 1997, ce qui est rare dans ce domaine où le public a souvent d'autres priorités, se contente de suivre les journées en pointillés en pensant qu'il suffira de demander ses notes à un collègue pour rattraper la session manquée.... A quoi cela tenait-il ? La réponse est sans doute complexe.

D'abord Nadine Faingold est une formatrice chevronnée, toute en congruence avec l'outil qu'elle nous a appris à utiliser : à la fois proche de ses stagiaires et rigoureuse, d'une rigueur qu'on ne perçoit qu'après, quand on fait soi-même des entretiens.

Ensuite, elle nous a avertis tout de suite que l'"expérientiel" serait au coeur de la formation ; pour apprendre à faire des entretiens nous allions en faire et puis analyser comment nous nous y étions pris, nos difficultés, et je crois que nous étions tous profondément en accord avec sa stratégie de formation. Il ne s'agirait pas d'un "cours magistral" sur comment faire un entretien. Nous avons appris grâce aux allers et retours entre nos tentatives, et l'analyse que nous en faisons. Les apports théoriques étaient inclus au fil des temps de feed-back, quand cela semblait pertinent à notre formatrice.

Enfin, même si nous étions tous des formateurs, nos disciplines d'origine, nos publics, nos cultures étaient différents, nous avions par exemple dans le groupe une collègue exerçant en milieu hospitalier, et qui enrichissait nos échanges de sa vision et de sa culture de "soignante". Bref, nous formions un public hétérogène mais uni par un projet commun fort.

Très vite, car cela faisait aussi partie du contrat que nous avons passé avec la formatrice et l'institution, nous avons commencé à nous essayer à l'extérieur dans nos situations professionnelles et avec nos publics respectifs. J'avais toujours en moi dans ces premiers moments, cette phrase que Nadine m'avait dite lors d'une pause : "Il est vrai que lors d'un entretien, on peut faire des bêtises, mais il est tout aussi vrai que l'on peut toujours les rattraper". Ce qui était rassurant aussi c'est que j'avais compris que le contrat de communication avec celui qu'on interviewe, est un pivot essentiel sans lequel on n'arrive à rien et je commençais à être attentive aux signes non-verbaux d'un refus ou d'un désaccord éventuel sur l'envie de parler. Et puis comme prévu, ma formation à la PNL me permettait de gagner du temps sur certains aspects : l'accord postural avec le sujet, le travail sur les modalités sensorielles.

A chacune de nos sessions de travail, nous avions hâte de raconter nos réussites et ce que nous considérions comme nos échecs, il n'y a jamais eu pour moi de rupture entre les temps de formation et "la vraie vie" où je travaillais sans filet. Je peux même dire que les temps de formation m'ont accompagnée sans déstabilisation personnelle et professionnelle excessive et ce, même si les situations proposées comme supports des entretiens nous obligeaient souvent à revenir sur des moments professionnels douloureux. Je n'avais pas beaucoup de doutes sur ce que je savais faire, ni d'interrogations sur les contextes où je pourrais utiliser l'EDE. De plus, j'avais confiance dans le respect que chaque membre du groupe avait pour l'autre : ce respect était une réalité, un sentiment partagé qui s'était installé tout naturellement à travers l'outil que nous étions en train d'apprendre à maîtriser. En fait, ce que nous apprenions de plus fort n'était peut-être pas de l'ordre de la technique de questionnement sur l'action, mais certainement de l'ordre d'un changement de position intérieure : accueillir l'autre, sans projeter sur ce qu'il disait, ni interprétation, ni jugement de valeur. Nous apprenions tous à nous "mettre entre parenthèses", ce qui allait totalement contre notre culture et notre formation interventionnistes, mais se faisait sans trop de douleur, au moins pour moi.

C'est sans doute pour cette raison que, quelques mois à peine après le début de cette formation, j'en ai parlé à un collègue qui suivait un de mes stages sur le thème de l'évaluation, et que j'ai accepté sans la moindre hésitation sa proposition d'animer une formation à l'EDE pour une équipe de collègues de son établissement l'année scolaire suivante. J'y étais encouragée par Nadine et pour une fois je ne me suis pas dit : "je ne vais pas savoir faire", mais "j'ai envie d'essayer, cela semble les intéresser". Le groupe de formateurs IUFM avait dans le même temps décidé de démultiplier la formation à l'EDE pour d'autres collègues de l'IUFM qui n'avaient pas pu prendre ce premier train. Je

me retrouvai donc au début de notre seconde année de formation en position d'animatrice de deux stages : cette sensibilisation des formateurs IUFM que nous allions être cinq ou six à prendre en charge, et le stage que j'avais accepté de faire en solo en établissement, et tout cela un peu sans l'avoir voulu, comme si c'était " écrit " d'avance dans ma destinée.

Dans ces deux formations, il s'agissait de deux types de public qui n'avaient pas les mêmes usages de l'EDE. J'en étais parfaitement consciente, mais j'ai clairement différencié les objectifs à atteindre et proposé à mon équipe d'établissement des tâches différentes des situations choisies pour les formateurs IUFM qui auraient besoin d'aider leurs stagiaires à analyser leurs pratiques de classe. Les objectifs différaient, les tâches aussi, mais ce qui rapprochait ces deux stages c'était la manière dont ils étaient construits. Pour les deux formations, aucun des formateurs que nous étions, ne remettait en cause le modèle de formation par l'expérience et l'analyse du vécu de chaque entretien. J'essayais de suivre au plus près les interrogations et les remarques de chacun et chacune des stagiaires et pendant les entretiens j'essayais d'apporter ce qui manquait, en faisant toujours ressortir d'abord le positif. On ne construit pas sur du négatif.

Pour les deux groupes de collègues (IUFM et établissement), la formation avait été planifiée sur deux ans. Pour la seconde année, j'ai assuré seule la responsabilité des deux stages, et j'ai été aidée ponctuellement pour certaines sessions par les collègues formés par Nadine.

L'équipe des collègues en établissement est restée stable : pas une défection, un intérêt réel au contraire, puisque dès la première année, ils avaient pu aider leurs élèves en grande difficulté et installé avec eux d'autres rapports. Ils avaient pu en effet compléter leurs dispositifs d'aide aux élèves (entre autres le PEI ou Programme d'Enrichissement Instrumental) grâce à la pratique de l'EDE, et ils avaient l'impression que leurs pratiques de classe s'en trouvaient modifiées dans le sens où ils le souhaitaient : " Renforcement de la croyance que c'est en questionnant le sujet sur son action qu'on recueillera les informations qui permettront de l'aider... d'apporter des re-médiations et où il apprendra en s'interrogeant , en prenant conscience de comment il fait quand il fait ". Cet extrait de l'évaluation de la fin de la première année de stage en témoigne.

Du côté de l'IUFM, à l'issue de la première journée de sensibilisation à l'EDE animée par l'équipe formée par Nadine Faingold, s'est constitué un petit noyau de collègues formateurs du premier degré qui avaient d'emblée perçu l'aide que l'Entretien d'Explicitation pouvait leur apporter lors de leurs entretiens post-séquences avec leurs stagiaires. Ces collègues ont été assidues jusqu'à la fin de la formation et elles sont volontaires pour l'approfondir encore. L'utilisation de l'EDE en analyse de pratiques est en effet plus complexe, elle demande de bien maîtriser au point de l'oublier la technique du questionnement pour la mettre au service de ce que cherche le praticien interviewé, elle demande de s'effacer complètement pour aider l'autre à éclairer sa pratique en prenant avec lui, dans son propos, les bonnes bifurcations, celles qui lui permettront de prendre conscience de ce qu'il a bien ou mal fait, et de devenir ce " praticien réflexif " dont parlent Schön et Tochon.

Que retenir à l'issue de cette formation et de ma courte expérience de formateur ? Je dirai d'abord que l'Entretien d'Explicitation permet d'outiller la relation d'aide à tous les niveaux de la relation pédagogique, depuis la maternelle jusqu'à la formation de formateurs d'enseignants.

Ensuite, parce que son objet est l'analyse de l'action, l'EDE oblige à une grande rigueur dans la conduite même du dialogue. Cependant, l'EDE n'est pas soluble dans la technique² : la technique n'est efficace que si elle s'exerce dans le respect de l'autre, si elle ne casse pas la relation interviewer/interviewé. Elle oblige, sans la poser comme préalable, à une attention respectueuse à l'Autre considéré et vécu comme une personne. On en parle beaucoup dans les revues pédagogiques, mais on le vit et on le voit rarement mis en actes. Or il me semble que ce qu'apporte l'EDE, c'est cette conjonction de la technique et de l'incarnation par l'interviewer d'une éthique de la relation. Apprendre la technique et ce faisant, changer son rapport à l'autre, installer de nouvelles relations formateurs/formés, être à l'écoute de ce que vous dit un élève, permettre à son stagiaire de trouver une identité professionnelle : voici quelques unes des remarques que j'ai recueillies à l'issue de deux stages que j'ai animés et qui vont totalement dans le sens de ce que j'ai moi-même appris. ■

² cf. Article de J.P. Ancillotti intitulé " La" technique de l'EdE est-elle soluble dans la relation ?", Avril 1996, copyright Association Métamorphoses – Vallauris.

L'entretien d'explicitation et la relation d'aide

Jeannine QUINTARD

Responsable de l'Ecole d'Aides Soignantes - Centre Hospitalier de La Rochelle

Cette formation a au départ bouleversé mon mode de fonctionnement par rapport à la plupart des techniques d'entretien utilisées dans ma fonction.

Au cours de l'exercice de mon métier, les circonstances où la relation d'aide se manifeste sont fréquentes : l'empathie est là une attitude prédominante qui s'impose naturellement à moi-même. Habituee à exploiter dans la plupart des cas l'émotionnel, pour travailler sur l'action, il me paraissait difficile de mettre "de côté" ce ressenti lors des ateliers d'EDE.

L'aspect humain me semblait totalement occulté, cependant, l'intérêt de cette technique captait toute mon attention ce qui m'aidait à surmonter des caps d'apprentissage parfois difficiles voire douloureux. " Etre bien ", pour moi est essentiel, il était donc important afin de me former à cette discipline que je repère un lien entre ce que je découvrais lors de ces jours de formation et les divers entretiens d'aide que je pratiquais.

Les nombreuses mises ou essais de mises en pratique de cet outil avec les étudiants et mes collègues m'ont permis de trouver un point commun entre toutes mes diverses interventions : l'écoute active.

En effet l'intérêt accordé au narrateur dans l'EDE ouvre la porte à une attitude ou une action adaptée à l'effet recherché, et dans ce cas précis la prise de conscience du comment je fais quand... engendre chez l'interviewé un phénomène de réassurance lui permettant à la fois de s'exprimer, et de " percer " l'émotionnel qui parfois masque et paralyse totalement la compréhension de son action.

En fait la connaissance de cet outil par son utilisation même modeste m'offre une autre réflexion positive sur l'être humain. Elle se révèle valorisante pour les deux partis. La possibilité de comprendre l'autre avant d'agir ou d'agir sans laisser voir que j'ai compris est une force que je garde et mets à profit.

Entre chaque session de formation, j'ai effectué un travail personnel répété, basé essentiellement sur deux points, soit :

- l'écoute de l'enregistrement et la transcription des entretiens que j'ai réalisés auprès des étudiants et de mes collègues ;

- une écoute centrée principalement sur la voix, les silences du narrateur, m'a donné la possibilité de vivre a posteriori l'entretien, d'analyser mon comportement, et de conserver ou modifier des attitudes ;

- une vision de la transcription m'a amenée à rectifier mon questionnement avec prise de conscience de mes erreurs et de mes omissions par rapport au déroulement de l'entretien.

En formation avec les étudiants, j'utilise fréquemment le questionnement de l'EDE, le pourquoi se fait rare dans mon vocabulaire pédagogique. Au sein de la formation dont j'ai la responsabilité, les étudiants et les formateurs savent que l'EDE existe comme outil d'aide à l'analyse de pratiques.

Hélas les propositions de formation à ce sujet faites au sein de l'établissement où je travaille, bien qu'ayant obtenu l'approbation des responsables institutionnels, ne semblent pour l'instant pas prioritaires pour la plupart des cadres de santé ainsi que des formateurs.

En formation initiale, je laisse le stagiaire venir à moi, lui seul fait la démarche de la demande. La mise en application de cet outil se fait le plus souvent spontanément, le questionnement est bien vécu. Lorsque la prise de conscience est présente, la mise à jour des procédures de l'action est surprenante pour l'intéressé avec comme commentaire : " je ne croyais pas que... , je ne savais pas que... , maintenant je sais que..., " en général les demandes d'entretien sur des situations problèmes se succèdent et deviennent parfois trop nombreuses. L'entretien en principe est assez long (45 à 60mn) et fait souvent l'objet d'une nouvelle sollicitation de la part du stagiaire. Il est à préciser qu'il règne un solide climat de confiance réciproque entre étudiants et formateurs.

Les résultats auprès des étudiants sont encourageants, il est noté également un changement au niveau de leur comportement physique. La prise de confiance en soi s'exprime aussi par le corps.

Des exemples m'interpellent, j'en citerai un concernant deux étudiants de formations différentes, découragés, sur le point d'arrêter leurs études et qui, après une prise de conscience de leur mode d'action suite à un travail où l'EDE a été prédominant, ont pu remédier à certaines de leurs difficultés théoriques et/ou pratiques et progresser de manière spectaculaire.

Dans une intention formative, la mise en application de cet outil en groupe se fait par des relances sur le déroulement d'une situation vécue lors d'un stage, dont l'étudiant a envie de parler. Cela amorce les échanges et permet de mettre à jour et de perfectionner des modes d'action ou des tours de main, très utiles dans cette profession. Les étudiants ont pris conscience très vite que le travail réalisé sous cette forme est formateur et lutte contre les commentaires souvent stériles.

Tout au long de sa formation, chaque étudiant établit auprès du malade une anamnèse en vue d'une démarche de soins. Celle-ci comporte un entretien, de type le plus souvent Rogerien, afin de connaître par exemple certains points sur : le degré d'autonomie que le malade possède par rapport à sa maladie, de la prise en charge de celle-ci et de son traitement éventuel, voire de son handicap.

Je glisse quelques formules de questionnement d'EDE dans l'application de cette démarche afin de sensibiliser les futurs professionnels à une autre manière de questionner pour une meilleure connaissance du patient en vue d'une réponse à ses besoins plus adaptée. Je l'ai expérimenté moi-même auprès de patients, et j'ai pu remarquer que ceux-ci se sentent à la fois à l'aise, considérés, surtout écoutés, les informations recueillies sont précises et exploitables. L'étudiant est aussi plus armé pour aborder et obtenir certains renseignements. Après m'être appliquée à travailler uniquement sur l'action, aujourd'hui, je concilie, lorsque j'en sens la nécessité, l'émotionnel et l'action, par le questionnement de l'EDE. Je ne laisse pas de côté l'émotion lorsqu'elle est trop présente mais, à travers celle-ci, je ramène sur l'action.

Les charges émotionnelles des étudiants dans ce métier où la relation est fondamentale sont lourdes et ne peuvent être ni ignorées ni refoulées, elles conditionnent l'action et son déroulement. J'écoute, j'observe et l'utilisation de l'EDE se révèle une aide précieuse.

Outre l'apport de l'outil pédagogique fait au cours de ces deux années, cette formation m'a permis de rencontrer et de connaître des professionnels d'un autre secteur.

Ce fait a réveillé en moi une curiosité intellectuelle en sommeil, engendré une recherche permanente de formation complémentaire, et par là même, bousculé une facilité, une routine professionnelle, voire un confort parfois ennuyeux.

Merci de pouvoir travailler ainsi avec vous tous. ■

Lexique des sigles et abréviations utilisés dans les textes des témoignages

CRUISE : Centre de Recherche Universitaire Interdisciplinaire en Sciences de l'Education

DPATE : Direction des Personnels Administratifs, Techniques et d'Encadrement

EDE : Entretien D'Explicitation

GREX : Groupe de Recherche en Explicitation

IPR / IPR-IA : Inspecteur Pédagogique Régional - Inspecteur d'Académie

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

MAFPEN : Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale

PAF : Plan Académique de Formation

PEI : Programme d'Enrichissement Instrumental

PLC2 : Professeur de Lycée et Collège, en 2^{ème} année d'Institut de Formation Universitaire des Maîtres

PNF : Plan National de Formation

PNL : Programmation Neuro-Linguistique

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

Bibliographie

Ancilloti J.P. (1996), La technique de l'EDE est-elle soluble dans la relation ? copyright Association Métamorphoses, Vallauris.

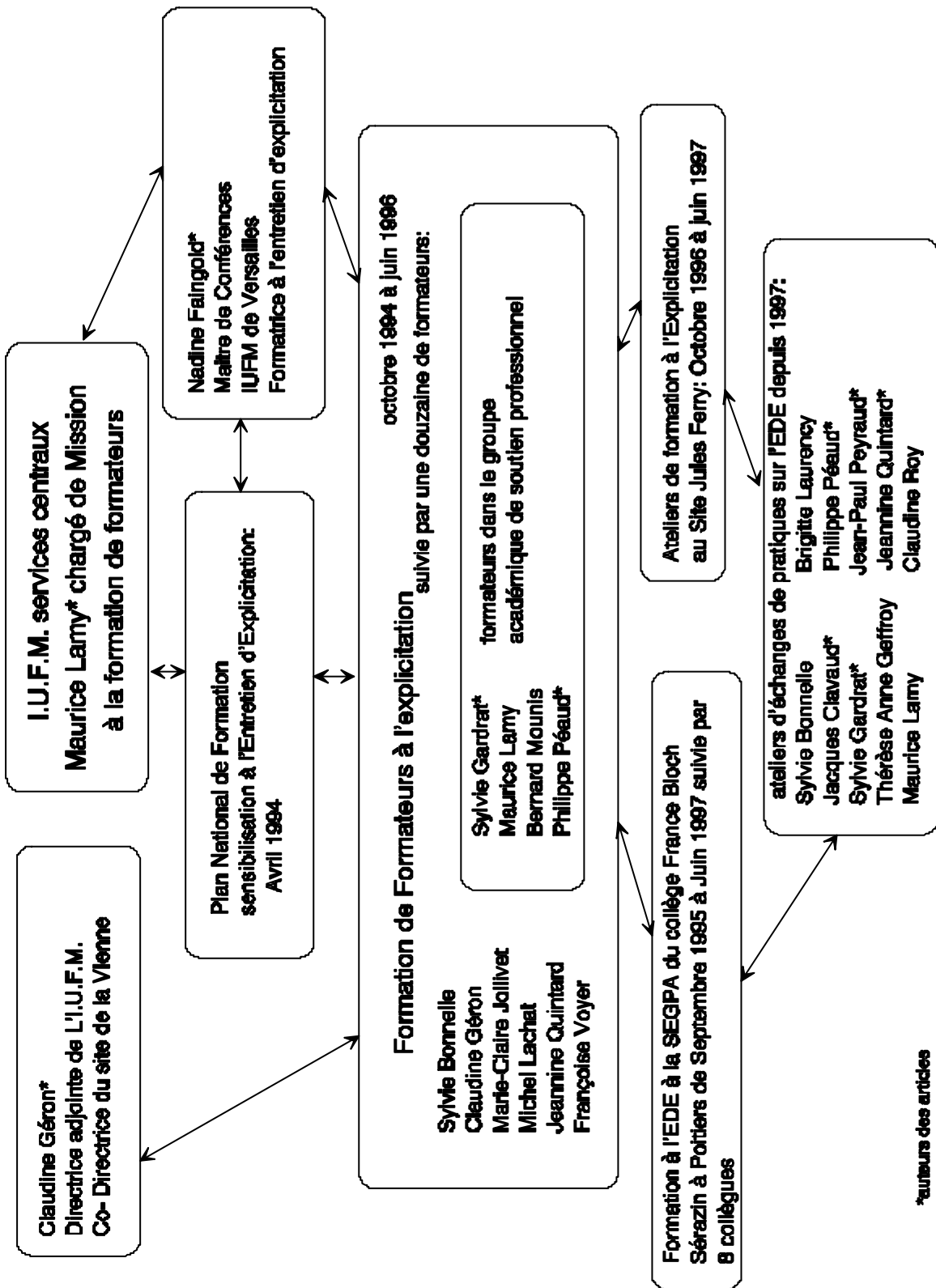
Bulletins du G.R.E.X. , (depuis 1994), Groupe de Recherche sur l'entretien d'explicitation.

Site Web : www.grex.net.

Vermersch P.(1994), L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF éditeurs, collection Pédagogies.

Vermersch P. et Maurel M. (1996), Pratique de l'entretien d'explicitation, Paris, ESF éditeurs, Collection Pédagogies.

organigramme et déroulement des formations



Champ de pré-donation :

Une première expérience réfléchie.

Claudine Martinez



Le contexte

Un matin, chez moi, tranquille, sans contrainte de temps précise, je prends ma douche. La veille, j'avais lu avec attention, dans le «4 pages», l'exemple de Pierre sur le bruit de la mobylette pour nous faire comprendre la signification de l'expression d'Husserl «le champ de pré-donation».

L'événement

Un incident très mineur. J'ouvre le robinet et crois faire comme d'habitude pour obtenir l'eau dans la pomme de la douche et m'asperger. Mais pas de pression, juste un petit filet d'eau.

Auto-explicitation

Cette auto-explicitation se fait 5 mois après l'événement, sous les pressions qu'exercent sur moi, les incitation de Pierre, au passage à l'expérience personnelle, dans son article «la conscience réfléchie».

Je suis debout dans ma douche, derrière le rideau tiré, je fais couler l'eau sans être centrée sur ce que je fais, « ma tête est ailleurs ». Le fait qu'il n'y ait qu'un filet d'eau qui coule de la pomme de la douche, attire mon attention et toute mon activité est alors guidé par ce seul problème.

Je me tourne en me baissant vers le robinet, pour monter la manette qui donne la pression. L'effet obtenu est minime.

Je commence à penser à une cause extérieure (baisse de pression sur le réseau ; problème

de mon circuit car j'ai un vieux problème d'écoulement à l'évier de la cuisine...).

Cela m'est désagréable, puisque je perds du temps et que je me préparais à ce moment agréable de la douche qui me sort des torpeurs du réveil. J'aime le moment où l'eau asperge mon corps, les sensations de la pression, de la température de l'eau...

C'est alors, que je réalise subitement autre chose. Je tire vers le haut, sans avoir le temps de vraiment le penser, sur le bouton qui se trouve juste sous la manette du robinet. C'est la commande qui fait passer l'eau de l'écoulement dans la baignoire à celui du circuit de la douche. Habituellement, je fais cette manœuvre de façon automatique ! Fallait-il que je sois distraite !

Et c'est là, que se donne à moi, le bruit de l'eau qui coulait dans la baignoire et que je n'entendais pas, quand je cherchais pourquoi je n'avais pas de pression dans la douche. Je le découvre, car étrangement, il se donne à moi, là après coup, une fois que j'ai trouvé la cause de mon problème. Je l'entends très distinctement, en aperception, bien sûr. En fait le fait de tirer sur le bouton supprime l'écoulement dans la baignoire, bruit que je n'entendais pas et sa suppression déclenche le son du moment où il se faisait !

Et je suis là, à l'entendre distinctement en arrière plan de l'eau qui coule faiblement de la douche et qui prend à ce moment là, toute mon attention perceptive auditive !

Là, ça fait tilt dans ma tête et je réalise que je viens de faire une expérience de ce dont Pierre nous parle dans le 4 pages à propos du champ de pré-donation (tilt au sens où cela s'impose comme ça subitement). Cela me met en joie, je suis toute frétilante, en me disant qu'il faudra que je l'écrive³.

Il n'en reste pas moins que maintenant l'eau coule bien et je me laisse revenir au plaisir de l'eau qui me coule dessus.

J'ai là un exemple où je suis passée, grâce à cette expérience, d'un remplissement

³ Il aura fallu 5 mois avant que la lecture de l'article de Pierre sur la conscience réfléchie ne m'incite à le faire !

purement intellectuel de l'expression « champ de pré-donation » à un remplissement expérientiel ou intuitif (?).

Je reviens sur le moment

où la saillance s'est imposée

Je reviens sur ce moment en reprenant l'article de Pierre (conscience réfléchie) après l'écriture de mon exemple, je retombe sur ce titre de paragraphe: « moment où la saillance s'est imposée » et je me dis qu'il serait bien que j'essaie de me remettre plus finement, en évocation de ce moment où le bruit s'est imposé en aperception.

Peut-être le fait de tourner mon attention vers la manette de pression. En fait la manette fait partie d'un ensemble : la robinetterie baignoire/douche. L'action de tirer le bouton vers le haut, s'est imposée à mes mains (dans le champ visuel, proximité de mes mains ? ...). Là, je n'entendais toujours pas le bruit alors que l'eau coulait juste dessous verticalement dans la baignoire. Je tire le bouton et ce bruit que je n'entendais pas, se manifeste par son absence. Il me met en évocation du moment précédent où je ne comprenais pas pourquoi l'eau n'arrivait pas davantage. Là, je l'entends très clairement comme si c'était là maintenant, mais je peux voir qu'elle ne coule plus et que tout va dans la pomme de la douche ! Je l'entends en arrière plan auditif de celui de la douche qui coule faiblement mais qui est plus fort et différent, en même temps que mes pensées, que ce qui se donne à mes yeux et le contact de la baignoire sous mes pieds...

Ce qui a déclenché cette aperception

La perturbation provoquée par l'absence de pression et de ne pouvoir prendre normalement ma douche. Celle-ci s'est combinée à l'échec à la fois de mes actions pour réguler (manette) et de ma compréhension. J'ai commencé à me plonger dans l'ouvrage de Piaget « Equilibration des structures cognitives ». Est-ce que mon action de tirer le bouton vers le haut (qui permet de régler le problème, d'éliminer la perturbation) serait ce que Piaget appelle une «compensation» ?

Elle aurait été déclenchée par le feed-back négatif, de l'essai avec la manipulation de la manette ?⁴

Donc, mon exemple est différent de celui de Pierre. Je ne cherche pas les précurseurs d'une sensation consciente. Mais la compréhension de la situation présente avec la solution à un problème présent, me met en évocation du moment précédent et me donne en aperception une information auditive qui n'était absolument pas consciente (au sens direct). C'est en quelque sorte l'arrêt du bruit qui donne son existence antérieure et se donne réellement à entendre en aperception. Comme si à postériori, mon attention lâchait ce qui l'affectait à ce moment là ! (?)

Deux activités concomitantes :

1 L'acte ou activité d'effection :

l'écriture d'un exemple de vécu du champ de pré donation

2 L'activité de réfléchissement de cet acte

L'activité d'effection, c' est un tout petit moment lors de l'écriture de mon exemple du champ de pré donation. Il s'agit de la première écriture manuelle sur papier: 4^e passage : « ... quand je ne comprenais pas pourquoi la pression de la douche était/ si faible.» Et l'émergence du paragraphe suivant, qui sera le dernier de l'auto-explicitation à ce moment là.

L'activité réfléchissante est celle de la description du déroulement de ce petit moment chez le sujet qui n'est autre que moi-même.⁵ J'écris à la main et j'arrive en bas de la page, je vais à la ligne, c'est limite, vraiment au ras de la feuille en bas (comprenais pas pourquoi

⁴ Là, je suis en phase d'assimilation de Piaget. C'est important pour moi, et je te glisse cela Pierre, car je sais que tu maîtrise.

⁵ L'écriture de ces deux intitulés m'a demandé un certain effort ainsi que la reformulation de ce que j'avais écrit dans un premier temps. En écrivant l'activité réfléchissante, je me suis rendu-compte que ce que je mettais dans l'activité d'effection n'était pas suffisamment précis ni juste. Cela m'a demandé un temps d'arrête et de réflexion.

⁴Après la note précédente, je ré-écris ces quelques lignes. Et là, à la fin je réalise que j'écris l'activité réfléchissante de ce moment ! Quel est donc l'activité première d'effection ? Je vais donc couper-coller ce que je viens d'écrire et reformuler ce contenu.

la pression de la douche était). Il me reste alors deux mots à écrire : «...si faible». Avant de tourner la page pour écrire ces deux mots, je sais que j'ai fini, que ce sont les deux derniers mots.

J'ai envie de caler ces deux mots dans un coin. Il ne reste vraiment pas de place et je me dis et si je tournais la page ? Tant pis s'il n'y a que deux mots en haut de la feuille. Et si par hasard, cela provoquait quelque chose d'autre au niveau de l'écriture. J'ai déjà l'expérience de feuilles blanches qui se remplissent alors que je ne sais absolument pas ce qui va s'écrire.

Alors, j'ai tourné la page. J'ai écrit ces deux mots. J'ai marqué un temps d'arrêt. La plume de mon stylo s'est éloignée de la feuille. Je n'ai plus rien fait, juste d'attendre, voir si quelque chose survient. Je vois les deux mots là, en haut de la feuille et le reste tout blanc. Cela n'a aucune importance, si rien d'autre ne s'écrit. Pour l'instant, je n'ai plus rien à dire sur la description de ce qui s'est passé. Mais je suis curieuse et presque sûre qu'il va se passer quelque chose, que je vais écrire quelque chose que je ne soupçonne pas là, à ce moment où j'attends, où je pense que j'ai fini. Et là, me voilà subitement en évocation, dans ma baignoire à la fin de cet événement, une fois que le problème est réglé. Et je ressens la jubilation, le plaisir qui fut le mien à ce moment là de réaliser le type d'expérience que je viens de vivre. Mais, cela je ne l'ai pas encore écrit ! C'est la post-fin, voir la fin de l'événement. Le moment où je réalise ce qui vient de se passer que je peux y mettre ce que Pierre a appelé le champ de pré donation.

Alors je me remets à écrire, ce qui vient de m'apparaître et qui complète ce que je croyais terminé : «Et là, dans ma tête, ça fait tilt....Je me laisse revenir à ma douche.... ».

Aussitôt après, je me mets à écrire ce qui vient de se passer dans ma tête et qui est l'objet de ce paragraphe. C'est ainsi que je suis arrivée au bas de la feuille blanche et que les deux mots du départ ne sont pas restés seuls !

Je m'arrête là, car c'est un processus infini et je ne m'arrêtera jamais !

Au secours ! ■

Activités concomitantes : écriture-odeur

Contexte

Je suis dans ma voiture, en train d'écrire, en attendant que ma fille ait terminé de sortir ses affaires de la voiture et de les organiser avant de les rentrer dans la maison.

Il faut dire que je suis motivée à ne pas perdre le fil de ce que j'écris : le réfléchissement d'un moment d'écriture. Et que ce moment est couplé avec la lecture de l'article de Pierre sur la conscience réfléchie.

L'événement

A un moment donné, une odeur de brûlé affecte mes narines.

Le moment où l'odeur devient saillante

Juste au moment où je l'identifie, je dis « ça sent le brûlé », mon stylo s'arrête d'avancer. La pointe s'immobilise sur la feuille et je marque comme une suspension. En fait, je me concentre sur cette odeur qui est suffisamment claire pour être isolée, séparée de l'ensemble du contexte dans lequel je me trouve.

En prenant d'aller plus loin dans l'auto-explicitation, je retrouve, que mes yeux se sont levés, ne regardant nulle part comme si j'étais soumise à une aspiration intérieure (je ne vois plus l'extérieur), en fait, ils partent sur le côté droit (direction d'où vient l'odeur) et j'inspire, je renifle et laisse l'odeur me pénétrer profondément.

Ce n'est pas vraiment de l'explicitation. En fait, comme l'odeur est toujours là, je refais l'expérience de la détecter tout en étant attentive à ce qui se passe au niveau de l'acte lui-même.

Le champ de pré donation : quel précurseur ?

Là, c'est plus difficile. Est-ce que je peux trouver ce qu'il y avait juste avant que je ne capte l'odeur, c'est-à-dire, juste avant la conscience (directe) de l'odeur ?

J'ai fait l'exercice à un moment où je ne pouvais pas écrire (cela me poursuivait) et je vais là maintenant essayer de retrouver ce que j'avais identifié, car j'y suis allée et surprise, il m'est venu quelque chose !

L'odeur de brûlé, c'est pour moi quelque chose d'inquiétant, surtout quand je suis dans ma voiture, car je crains toujours que ce soit au niveau de celle-ci (mécanique ou autre) et donc ce serait un nouveau problème pour moi.

De plus, je suis dans une voiture de location, dans un pays étranger.

Le précurseur de l'odeur, n'est pas tout à fait sur le même niveau bien que dans le même registre kinesthésique. Cela s'est passé au niveau de mon corps, dans mon buste, au niveau des côtes, cela s'est resserré, avec un petit sentiment d'inquiétude et un bref arrêt de la respiration (moment où l'attention a changé d'objet ? juste avant que mon stylo

s'arrête ?) et puis là, j'ai senti l'odeur du brûlé, qui venait de l'extérieur.

Voilà, des effets de la lecture de l'article de Pierre où le remplissage intellectuel m'a conduit à chercher un remplissage intuitif avec l'incertitude et la curiosité de savoir s'il allait se passer quelque chose et quoi !

Au plan personnel, c'est très satisfaisant. ■

Rencontre avec Pierre VERMERSCH (29 Juin 2000) par J. Theureau

(Publié dans le Bulletin de la SELF, Société d'Ergonomie de Langue Française, septembre 2000)

J.T. : Nous discutons régulièrement depuis 1983. Depuis plusieurs années, une partie de nos recherches est commune, celle qui porte sur la conduite accidentelle de réacteur nucléaire sur simulateur, d'abord avec une équipe d'ergonomes du CEA, puis avec une équipe d'ergonomes et ingénieurs d'EDF. Ceci fait partie de tes rencontres avec l'ergonomie et même de tes contributions directes à cette discipline. Mais, ce sur quoi je voudrais t'interroger, c'est plus largement sur toute l'histoire de tes rencontres avec l'ergonomie. Tout au long de cette histoire, tu as évolué, et l'ergonomie aussi. Je pense à tes recherches passées sur les registres de fonctionnement et l'image opératoire, qui donnaient lieu à des discussions avec des ergonomes, à tes recherches plus récentes sur la pensée privée et l'entretien d'explicitation, enfin à la psycho-phénoménologie que tu développes actuellement. D'où ma première question : comment caractériserais-tu les différentes phases de cette histoire de tes rencontres avec l'ergonomie ?

Pierre Vermersch : Il faut peut-être remonter encore plus loin que tu ne le fais. Ma formation de base, c'est le bac technique, qui m'a mis en contact avec la technologie, les machines-outils, avec la forge, la menuiserie et tous les métiers de base, et puis surtout avec le dessin technique qui a été très important pour moi, qui est la matière qui m'a le plus amusé, dans lequel j'ai le plus brillé. Ensuite, soit pour gagner de l'argent l'été, soit pour aider des amis dans l'aménagement de vieilles maisons dans le Lubéron, j'ai pratiqué à peu près tous les métiers du bâtiment, aussi bien l'électricité que la maçonnerie, la couverture, la plomberie etc. Ceci fait que, lorsque j'ai aménagé ma propre maison, j'ai tout fait, j'ai creusé les fondations, monté les murs, fait la charpente et la couverture, posé les fenêtres, installé le chauffage central et tout le reste. Ceci fait que je connais les métiers, que j'ai un goût pour l'observation et la pratique des métiers. C'est probablement la raison pour laquelle je me suis senti comme un poisson

dans l'eau chaque fois que j'étais sur le terrain ou en discussion avec des gens de métier. Je suis toujours curieux de voir comment un métier se développe. Je ne résiste pas à aller rendre visite à quelqu'un qui fait quelque chose, à connaître comment il s'y prend, comment il a résolu tel problème. Cet arrière-fond me prédisposait à mon insu à entrer en contact avec l'ergonomie. Mais, je n'ai pas choisi personnellement de le faire. J'ai commencé par travailler sur les effets cognitifs de la plongée hyperbare avec les plongeurs du commandant Cousteau à Marseille, puis j'ai été recruté par le laboratoire de Psychologie du travail de l'EPHE, dirigé par Leplat, pour travailler sur des problèmes d'enseignement programmé des statistiques. Je n'ai jamais choisi de faire de la recherche dans le monde du travail, je ne crois pas qu'à cette époque j'avais quelques notions de l'existence de l'ergonomie ! Et en parlant, il me revient des impressions de mes débuts dans ce laboratoire, avec le constat que je connaissais dans la pratique beaucoup mieux le monde du travail que ce qui était déjà là. Ainsi, je découvre des années plus tard qu'il m'est naturel de travailler en liaison avec ce domaine, à tel point que cela ne me pose aucune question. En fait je trouve tout aussi naturel qu'une recherche qui a du sens débouche sur des applications. Cependant si je reviens à mon histoire, mon point d'entrée était déjà une question d'application, mais beaucoup plus liée au terrain de la formation professionnelle, de l'apprentissage - ce qui sera une constante de mes choix de travail et de rencontre -, qu'à celui de l'ergonomie. À partir de ce premier contrat de recherche, j'ai développé les thèmes qui m'intéressaient et m'ont conduit à rentrer au CNRS : l'étude du fonctionnement cognitif chez l'adulte, pour l'essentiel à partir de la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget. Mon premier point de rencontre avec l'ergonomie a été indirect. Il s'est fait dans le cadre du séminaire hebdomadaire du laboratoire, auquel participaient des ergonomes, et autour de

la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget, qui était alors présente dans la réflexion de Xavier Cuny, d'Annie Weill-Fassina, de Jean Pailhous, André Bisseret. La plupart de mes travaux, ensuite, se sont développés comme des thèmes fondamentaux de psychologie cognitive articulés avec le secteur de la formation professionnelle et des enseignants. La chance que j'ai eue, c'est d'arriver dans un laboratoire qui me mettait en contact avec des gens qui travaillaient sur le terrain. La conception d'un programme de recherche ne s'articulait pas directement sur la construction d'une "manip" qui correspondrait à des hypothèses théoriques à valider comme dans la pratique de la psychologie expérimentale. Elle s'articulait, soit sur des demandes venant du terrain, soit sur la recherche d'un terrain qui ferait sens et dans lequel telle question théorique pourrait être posée. Par exemple, pour étudier les réponses adaptatives, j'ai choisi d'aller voir sur le terrain de la formation professionnelle des adultes comment ils dépassaient des difficultés d'apprentissage de l'utilisation du dessin technique, ou de la manipulation de l'oscilloscope cathodique. Le fil conducteur de mes rapports avec la psychologie du travail et avec l'ergonomie – que, de ce point de vue, je n'ai pas besoin de différencier –, c'est en quelque sorte la permission ouverte de travailler de façon non classique relativement à la formation de psychologie expérimentale que j'avais reçue. Je n'en ai pris conscience que très tardivement, à partir de l'ouvrage d'Yves Clot qui me faisait une place dans l'histoire de la psychologie du travail sinon de l'ergonomie, place que je n'avais pas su reconnaître moi-même, même au moment où je participais activement au groupe MAST avec toi, Maurice de Montmollin, René Amalberti, Jean-Marie Celier et d'autres encore.

J.T. A l'époque de tes premières rencontres avec l'ergonomie, les questions de formation professionnelle étaient pour l'essentiel extérieures à l'ergonomie. Il faut dire que, lorsque les ergonomes critiquaient la conception de tel poste de travail, on leur répondait souvent : "il suffira de former les opérateurs". Ce n'est que progressivement, avec en particulier l'ouvrage de Maurice de Montmollin, "L'analyse du travail préalable à la formation", que ces questions de formation professionnelle sont entrées dans l'ergonomie, avec le thème des "compétence".

P.V. : Pas tout à fait, car, à travers Suzanne Paucard à la SNCF, mais surtout à travers le CERP (le Centre d'études et de recherche psychotechnique, d'où sont issus Bisseret, Leplat, Weill, Cuny, etc. et qui éditait le non moins célèbres "Bulletin du CERP") de l'AFPA, on avait un centre de recherche à l'interface entre formation professionnelle et ergonomie, ou plutôt majoritairement orienté vers la formation professionnelle mais incluant déjà des aspects d'ergonomie. C'était alors le thème le

moins étudié du point de vue recherche, puisque la plupart des travaux de psychologie du travail étaient de diagnostic, ne cherchaient pas à contribuer directement à la conception de la formation. Mais tout le travail que j'ai mené avec Annie Weill-Fassina (qui avait déjà ouvert la voie quelques années auparavant au CERP), sur le dessin industriel est né d'un déficit de formation professionnelle des agents qui avaient besoin, dans leur métier, de lire des plans. On s'est rendu compte qu'apporter une réponse consistait à trouver une pédagogie professionnelle nouvelle, parce que la méthode d'enseignement de la géométrie descriptive sous-jacente à la lecture du dessin technique ne marchait pas avec les gens qui avaient un tout petit peu de difficultés. Soit, on rejetait ces gens hors du travail, soit on analysait mieux en quoi consistaient leurs difficultés et l'on inventait une pédagogie. Mais, ce n'étaient pas les chercheurs, c'étaient les praticiens qui avaient l'initiative des innovations. Ensuite, ces innovations étaient mises en forme à travers des recherches.

J.T. : Alors qu'en ergonomie, du côté des chercheurs, il y avait alors tendance à penser directement en termes d'innovation concernant les situations de travail, mais en se limitant essentiellement à la conception des postes de travail.

P.V. : C'est vrai. Et si je reviens à mes relations avec l'ergonomie, elles se sont aussi développées à partir du thème de la description des déroulements d'action. Tu as mis en place la notion de "cours d'action". Nous avons travaillé ensemble sur tes protocoles. Mais, le travail de Xavier Cuny & de Deronsard, divers exposés à propos de l'Airbus, posaient aussi le problème général suivant : comment générer la description d'un déroulement d'action inséré dans un contexte de travail ? Je pense à toutes les discussions qui ont eu lieu autour des tentatives d'Alain Kerguelen - qu'il a menées à bien - de construire un logiciel permettant de saisir des données organisées temporellement, le logiciel KRONOS. La question dominante était : comment penser l'action comme objet ? ou plutôt : comment décrire cette action ? Et, aujourd'hui encore, dans nos recherches communes nous travaillons autour de ce thème. Une bonne partie des travaux que nous avons effectués ensemble ces dernières années consiste à étoffer, à affiner, telle ou telle facette de la saisie des déroulements d'action effectifs. En même temps, nous cherchons à savoir comment les noter de façon à faire apparaître des choses qui, graphiquement, soient parlantes, permettent de repérer des faits saillants, des régularités, permettent de penser des choses qui ont du sens pour l'opérateur et donc pour l'ergonome qui est attentif à ce qui se passe. Personnellement, le départ cette réflexion est venu de l'étude de la résolution de problème, de la façon dont quelqu'un, en formation professionnelle, s'adaptait à une situation où

il devait produire un résultat. J'ai donc l'impression que, dans notre collaboration, mais pas seulement dans cette dernière, les rencontres avec l'ergonomie s'articulent sur la question : comment saisir l'objet " action " dans son déroulement ?

J.T. : Pour résumer, alors que l'analyse des activités est un point fort de l'ergonomie, du moins de celle de langue française, la question de la saisie des déroulements d'action ne t'est pas venue de l'ergonomie. C'est ton propre mouvement de recherche qui t'a amené là et qui a recoupé des mouvements de recherche qui se déroulaient en ergonomie.

P.V. : C'est exact, pour ma part je suis venu à l'étude des déroulements d'action, pour prendre en compte la démarche et pas seulement le résultat final, et plus profondément pour saisir ce qu'à partir de Jackson et Baillarger on peut nommer la cohérence propre du déroulement de l'action. La théorie opératoire de l'intelligence de Piaget mettant l'accent sur le côté "opératoire", sur le primat de l'action dans la genèse, m'a encouragé à poursuivre dans ce sens. Et l'entretien d'explicitation est d'abord et avant tout l'explicitation de l'action spécifiée vécue. Sans avoir jamais été marxiste, j'ai toujours spontanément pensé le primat de la référence à notre praxis comme source de détermination. Il en est de même pour d'autres thèmes, a priori conçu par moi comme d'abord théorique et débouchant naturellement sur la clarification de la pratique. Ce qui s'est fait ces dernières années à partir de l'entretien d'explicitation, ou à partir de l'analyse du point de vue en première personne chez l'opérateur par exemple, entretient aussi une relation avec l'ergonomie. Certains terrains posent des problèmes de description, donc de recherche de catégories de description, que je n'aurais pas abordé spontanément, que je n'ai abordé que parce qu'ils m'avaient été soumis à travers des recherches ergonomiques.

J.T. : Ce qui est alors en jeu, c'est donc moins l'ergonomie en tant que discipline que l'ergonomie en tant que fortement présente sur le terrain et donc t'apportant des questions de terrain.

P.V. : Et, peut-être aussi, avec le premier travail sur la conduite accidentelle de réacteur nucléaire que nous avons effectué avec des ergonomes de l'IPSN, l'ergonomie m'a permis de revenir à l'invention de la description d'une activité professionnelle. J'avais travaillé auparavant avec des instructeurs sur simulateur d'EDF sur le terrain de la formation professionnelle. Avec l'entretien d'explicitation, j'avais des réponses à la fois théoriques et pratiques à fournir aux questions qui m'étaient posées par ces instructeurs sur simulateur : comment faire du débriefing ? Comment conduire des séances d'analyse avec des gens qui disaient : " on ne sait pas faire, on ne sait pas bien faire " ? Sur le terrain, après avoir vérifié le

caractère pertinent d'une aide à l'explicitation pour les instructeurs sur simulateur, j'ai effectué un travail d'intervention qui perdure actuellement avec d'autres que moi. Alors que, dans le travail sur des protocoles de cours d'action d'essais sur simulateur mené avec l'IPSN – pour lequel j'avais acquis des bases grâce à tout le travail antérieur avec les instructeurs sur simulateur d'EDF -, il y a eu toute une invention descriptive. Alors que beaucoup de gens avaient déjà dit des choses sur ce genre d'essais, nous étions devant un défi : qu'est-ce qu'il faut regarder différemment ? Comment regarder différemment. Et ce défi était particulièrement stimulant.

J.T. : Donc, pour toi, ce qu'apportait le point de vue ergonomique, c'est un élargissement de tes analyses relativement à celles qui avaient été suscitées par la demande en termes de formation des instructeurs sur simulateur.

P.V. : Oui. Je regrette cependant que les résultats de recherche obtenus en ce qui concerne la manière de résoudre un problème en utilisant des consignes ne soient pas mieux répercutés dans le domaine de la formation professionnelle. Ou inversement que ce que les instructeurs connaissent de manière particulièrement experte pour y être confronté tous les jours de la semaine ne soit pas mieux répercuté vers l'ergonomie.

J.T. : N'est-ce pas aussi assez mal répercuté dans le domaine de l'ingénierie ?

P.V. : Ce qui saute aux yeux quand on arrive, c'est que les opérateurs en conduite accidentelle de réacteur nucléaire travaillent sans cesse avec des consignes à la main, ils passent une grande partie de leur temps dans une forme de lecture-partition, lecture où chaque item doit générer une action adaptée. Et, finalement, à l'heure actuelle, au niveau de la conception ergonomique, cette activité n'est pas assez vue comme suscitant elle-même des problèmes, problèmes qui restent encore largement inaperçus du fait même que les consignes ont été pensé comme solution. La solution engendre ses propres problèmes, mais ces problèmes sont occultés par le fait que l'on regarde la solution comme produisant de l'aide, sans voir qu'utiliser l'aide engendre de nouveaux problèmes.

D'un autre point de vue, il faut considérer aussi tout le travail que j'ai fait dans la perspective d'une psycho phénoménologie, toute l'appropriation patiente que j'ai faite des travaux d'Husserl, du jeune Sartre et d'autres auteurs. C'est à l'occasion des travaux que nous faisons ensemble dans le domaine du nucléaire qu'il y a une interaction très forte entre l'idée selon laquelle ce que fait l'opérateur pourrait être pensé et décrit en termes phénoménologiques et la question : où est-ce que je vais mobiliser des connaissances phénoménologiques, des catégories descriptives ? Par exemple, qu'est-ce qui se passe lorsqu'un opérateur est désorienté ? Pour penser le thème

" orientation/désorientation ", il faut penser la subjectivité de l'opérateur. Là, je vois bien comment ce travail dans le domaine de l'ergonomie me conduit à effectuer des développements théoriques et méthodologiques qui se situent dans la lignée du travail de recherche théorique que j'ai mené au cours de ces dernières années, afin de fournir des descriptions qui permettent de regarder la conduite de l'opérateur différemment.

J.T. : Mais, il est facile de constater que l'ergonomie, qui est de plus en plus une ergonomie de praticiens, de consultants, est relativement timide face à des développements théoriques. Dans l'entretien précédent avec Alain Berthoz, on voyait bien comment ses approfondissements théoriques l'éloignaient, du moins en un premier temps, de l'ergonomie. Avec l'approche phénoménologique que tu développes, il y a quelque chose qui empêche cet éloignement de se réaliser trop brutalement : c'est le rapport à la complexité des terrains, des activités de travail. C'est un point d'accrochage que n'avait pas Alain Berthoz en passant au laboratoire. Cependant, n'y a-t-il pas un problème de plus en plus aigu d'acclimatation de tes développements théoriques avec le travail de l'ergonome ?

P.V. : Je ne crois pas. En effet, si j'examine le parcours que j'ai effectué, à chaque fois que je me suis approprié un domaine théorique je l'ai transféré vers l'application et les praticiens. Par exemple, j'ai d'abord mené un énorme travail théorique sur Piaget, avec des aspects très techniques, et le transfère vers l'étude de l'intelligence adulte que personne n'avait fait jusqu'alors (cf. la théorie des registres de fonctionnement cognitif, que je ne renie pas). Puis, au bout d'un moment, après avoir digéré cela, j'ai travaillé avec des enseignants et des formateurs d'adultes qui se sont appropriés ces outils théoriques pour la lecture quotidienne de ce que fait l'élève. J'ai ensuite travaillé sur la conscience, sur la mémoire involontaire, sur les techniques de questionnement ericksonien, etc... En fait, l'entretien d'explicitation qui en a résulté est tel que si l'on ne maîtrise pas toute la théorie qui le sous-tend, on peut cependant faire des choses avec. C'est ce à quoi je me suis attelé ensuite, et je le crois avec un certain succès. Maintenant, pour pouvoir rendre compte de ce que j'ai d'abord appelé "la pensée privée", puis phénoménologie, et que je nommerais plus volontiers actuellement "méthodologie du point de vue en première personne et en seconde personne", j'ai travaillé l'histoire de la psychologie, tous les travaux du début du 20^{ème} siècle sur l'introspection expérimentale systématique (Binet, Titchener, l'école de Würzburg) et dans la même période l'autre grand courant des méthodologies en première personne : la phénoménologie, aussi bien Husserl, que son maître Brentano. J'ai l'impression que, relativement à la Phénoménologie, j'en suis au point maintenant où, en gros, j'ai "traversé" Husserl. Husserl a

produit une œuvre immense. Je ne dis évidemment pas que je la maîtrise parfaitement. J'ai "traversé" Husserl en ce sens que je vois l'ensemble de l'œuvre – pas dans le détail, mais je sais où aller chercher ce détail si j'en éprouve le besoin – et que j'en maîtrise le langage. Maintenant, je me sens tout à fait prêt à effectuer un mouvement semblable à ceux que j'ai déjà réalisés auparavant pour Piaget où l'entretien d'explicitation, mouvement de la recherche théorique à l'élaboration de méthodes de terrain. Je vois bien comment, par exemple, dans des ateliers de lecture de textes que j'anime, je peux diminuer la complexité de la Phénoménologie pour en faire apparaître le caractère fonctionnel, instrumental. Il me semble que, dans le rapport au terrain, dans l'étude de ce que fait l'opérateur, si j'avais affaire à des gens qui ne se prennent pas la tête avec tout ce que j'ai pu écrire ces dernières années - qui est difficile à lire, je le reconnais -, si j'avais à présenter maintenant l'apport de la Phénoménologie à des gens qui veulent apprendre à faire des choses, j'ai l'impression que je pourrais aller vers la conception d'outils opérationnels pour penser la subjectivité de l'autre.

J.T. : N'énonces-tu pas ainsi une thèse plus générale selon laquelle, souvent, le développement théorique rend les choses plus simples, mais à condition de le traduire, de passer du langage qui a permis de l'élaborer à une traduction ?

P.V. : Je crois. Et, surtout, il faut sortir de l'ésotérisme. Les philosophes français qui sont formés dans ce domaine et qui peuvent parler avec beaucoup de compétence de la Phénoménologie ont cultivé l'ésotérisme. Il n'existe pas en Français un seul dictionnaire qui permettrait de rentrer dans une lecture un peu commode des textes d'Husserl. Tous les textes d'introduction à la Phénoménologie sont affreusement difficiles, supposent, pour ainsi dire, qu'on a déjà tout compris. Maintenant, j'ai l'impression que je peux simplifier tous ces matériaux tout en gardant l'esprit de la démarche. C'est assez motivant. J'ai toujours cherché à ce que mon travail théorique retourne vers le terrain, de telle sorte que les gens qui sont des praticiens, qui ne peuvent pas prendre le temps d'assimiler un cadre théorique complexe, en fassent quelque chose. Tout ce que j'ai fait jusqu'à présent a eu une telle retombée.

J.T. : Ton travail scientifique est destiné par nature à alimenter des technologies diverses, voire à entrer en lien organique avec elles : la formation, la didactique, l'ingénierie, l'entraînement sportif, donc des terrains divers qui ne sont pas, à l'heure actuelle, considérés tous comme ergonomiques. Relativement à l'ergonomie, telle que tu peux l'appréhender à travers les écrits ergonomiques que tu lis, les séminaires où il y a des ergonomes et auxquels tu participes, comment verrais-tu un futur de tes rencontres

avec l'ergonomie, avec la variété de ce qui constitue l'ergonomie ?

P.V. : Ce qui m'intéresse d'abord, c'est l'avancée méthodologique, ce sont toutes les situations où l'on essaye d'obtenir des informations de la part de l'opérateur et où c'est difficile de le faire. Dans ce cadre, je voudrais examiner essentiellement comment l'aide à l'explicitation, sur le terrain, peut s'articuler avec, par exemple, telle ou telle forme d'autoconfrontation. Il me semble aussi qu'il y a actuellement un créneau pour la réouverture de la question de la prise en compte de la subjectivité des opérateurs. Cette réouverture est possible et pourrait apporter des résultats différents, alternatifs ou complémentaires, de ceux qui ont été obtenus jusqu'à présent. De ce point de vue, ce qu'on fait actuellement avec une équipe EDF dans le nucléaire me semble exemplaire. On peut l'adapter à d'autres secteurs, en particulier des secteurs déjà très étudiés.

J.T. : En même temps, en faisant cela, tu peux rencontrer des problèmes scientifiques en partie nouveaux pour toi. Je pense à la question de l'activité collective, de la coopération, que nous abordons dans le travail avec EDF, mais qui est l'objet de nombreuses discussions aujourd'hui en ergonomie. Comment l'entretien d'explicitation qui s'adresse à l'individu peut-il contribuer à la compréhension de ces phénomènes de coopération et, à terme, à leur modélisation ?

P.V. : Jusque-là, dans mes propres travaux j'ai surtout abordé la description d'un sujet isolé, autonome, dans mes activités de suivi avec des thésards ou des chercheurs de terrains dans le cadre du GREX (Groupe de Recherche sur l'Explicitation) de nombreuses recherches portaient sur des relations duelles, par exemple entre un maître-formateur et son stagiaire, entre un conseiller pédagogique et un enseignant, etc... Je pense aussi à des problèmes nouveaux initiés par Béatrice Cahour, qu'on a examiné au départ de façon un peu détachée du terrain, mais que l'on peut ramener sur le terrain, qui sont ceux d'une meilleure analyse des interactions verbales. Il s'agit à la fois d'amener l'explicitation et de penser le vécu de ces interactions verbales. Quand je dis quelque chose à quelqu'un, quand je pose une question à quelqu'un, comment cela le modifie-t-il, lui ? Comment se construit l'inter compréhension. Il ne s'agit donc pas seulement de documenter ce qu'a étudié la Pragmatique, mais de documenter aussi le vécu extra-linguistique. Cependant pour répondre plus précisément à ta question sur le rôle que peut jouer l'aide à l'explicitation dans l'étude du collectif et de la coopération, il me semble clair qu'un entretien ne prend en charge à chaque moment qu'une seule personne. Mais d'une part il est possible par le rapprochement de ce que disent de façon détaillée chacun des membres d'un collectif de comprendre la dynamique d'ensemble dans la

partie où elle est composée d'attentes vis à vis des autres, de présupposés sur les valeurs, les projets, les critères d'atteinte des objectifs, bref toutes les "antennes" tournées plus ou moins implicitement vers les autres, et de ce que je m'attends, que j'espère, que les autres vont envoyer vers moi. De plus, si l'entretien gère directement une situation duelle, rien n'empêche, bien au contraire, de le pratiquer avec le groupe de travail, et si chacun parle à son tour, est aidé dans l'explicitation de son propre vécu, les autres entendent, s'autorisent de ce que dit l'autre, et surtout comme on le voit clairement dans les situations de debriefing d'équipe de conduite, ils découvrent les implicites des autres et découvrent qu'ils avaient attribués à l'autre des intentions, des projets qui n'étaient que le reflet de leurs attentes et que du coup ils peuvent par exemple comprendre ce qui sous-tend l'action de l'autre, comprendre les conflits de critères qui semblaient les opposer, alors qu'il s'agit du même résultat. Dans le travail avec le collectif, il me semble très riche de mener des entretiens d'explicitation individuels en situation de groupe.

J.T. : Justement, la Pragmatique a rangé tous ces phénomènes sous un "code poubelle" baptisé "perlocutoire".

P.V. : Simplement, on voit apparaître aujourd'hui un début d'intérêt pour l'articulation du linguistique avec l'extra-linguistique. Qu'est-ce que l'extra-linguistique ? C'est : quand tu me dis quelque chose, par exemple pendant qu'on fait quelque chose ensemble, ce que tu me dis me fait quelque chose, change ma direction d'attention, modifie mon état, me conduit à formuler telle réponse ou telle question en retour. Par exemple, cela n'a pas le même effet sur une personne de lui demander "comment est-ce que tu as fait ?" et "qu'est-ce que tu as fait ?". Elle se dispose différemment pour répondre. La Pragmatique ne le documente que relativement à la réponse fournie, et ne prend pas en compte le processus d'élaboration émotionnel et cognitif sous-jacent. On peut maintenant aller plus loin, développer une démarche réfléchissante, rendre conscientisable ce qui ne l'était que partiellement et questionner le vécu de chacun des participants dans l'interaction, à la fois lorsqu'il est locuteur et lorsqu'il est récepteur. Une question méthodologique difficile est la suivante : comment faire en sorte que la personne, au moment où elle ré-accède à son vécu passé, soit aidée à tourner son attention sur des choses aussi fugitives que les mouvements de son attention ? Si l'on se limite à ce qui est observable, le linguistique et les mimiques, il y a toute une dimension d'ajustement intérieur qui est perdue. Cette dimension ne pose pas de problème entre gens qui s'entendent, mais dès que l'interaction est conflictuelle en situation de stress, on peut imaginer que, sous la surface de la réponse ou de la non-

réponse, il se passe plein de choses intéressantes à documenter pour mieux comprendre les interactions.

J.T. : N'y a-t-il pas plusieurs couches ? La Pragmatique, pour explorer la première couche, réduit le contexte de l'interaction à des conditions statiques abstraites. Un premier progrès, qui a le plus concerné mes propres recherches, est de replacer l'interaction dans une situation dynamique, dans l'ensemble des activités situées en cours. Ne proposes-tu pas en fait une troisième couche ?

P.V. : Effectivement. C'est un dépliement, un déploiement, une déstratification des couches de la subjectivité. Mais, il vaudrait mieux de ne pas parler de couches plus ou moins profondes. Evitons la métaphore de la profondeur, ce n'est pas plus profond, au contraire c'est la surface de la vie psychique. Il vaudrait mieux dire : essayons de saisir la subjectivité.

J.T. : Tu rejoins ainsi l'idée de Michel Foucault selon laquelle bien souvent, la profondeur est dans la surface !

P.V. : Oui. Que faut-il faire pour permettre au sujet de saisir ce qui lui apparaît de son propre vécu subjectif et nous le verbaliser ? C'est là tout ce que j'essaie d'ouvrir actuellement, dans la foulée de Husserl, avec la construction d'un point de vue en première personne. La question n'est pas d'aller plus profond, mais d'accéder au point de vue en première et en seconde personne, à ce qui apparaît à l'acteur dans son propre vécu. Pour cela, il faut évidemment aider cet acteur, puisque paradoxalement ce qui nous est familier, notre propre vécu, n'est pas pour autant connu, il n'est que conscientisable et donc connaissable au sens fort de pouvoir être verbalisé.

J.T. : Finalement, alors, comment caractériserais-tu ta relation avec l'ergonomie ?

P.V. : En fait, je ne pense pas mon activité de recherche en relation avec l'ergonomie, mais en relation avec des problèmes théoriques ou méthodologiques qui s'avèrent recouper les disciplines tournées vers l'application comme l'est l'ergonomie, mais aussi bien la formation, ou l'enseignement, ou l'analyse de pratique. En quelque sorte, ce sont les gens avec lesquels je travaille ou avec lesquels j'ai travaillé, ou qui examinent ma place dans le tableau d'ensemble, qui me font découvrir à quel point j'ai des relations avec l'ergonomie. Par exemple, j'ai l'impression qu'Alain Berthoz pense beaucoup plus ses relations avec l'ergonomie. Moi, je m'intéresse à la théorie de l'intelligence de Piaget et je me retrouve en train de m'occuper, dans le cadre des formations professionnelles, de la façon dont les gens apprennent à

"bidouiller" un oscilloscope. Je m'intéresse à la Phénoménologie et je me retrouve en train de regarder des données sur une mise en situation sur simulateur. Pour moi, ce n'est pas exotique, cela fait sens, mais ce sens n'est pas complètement pensé, un peu comme si j'étais aveugle à une partie de ce que je fais.

J.T. : Normal ! Pourquoi diable échapperais-tu au sort commun ? (rires)

P.V. : En fait, je crois qu'en France, les problèmes de terrain, et donc l'ergonomie, jouent un rôle extrêmement important du point de vue épistémologique, dont ne sont pas conscients les chercheurs eux-mêmes. Ils jouent un rôle de point d'ancrage dans le développement de résultats qui font sens, qui ne sont pas de la simple cuisine de comptage statistique pour valider des hypothèses. J'ai l'impression que cet ancrage sur le terrain fait bouger des théories, des questions, beaucoup plus qu'on ne le croit, y compris chez des gens qui s'en croient indemnes.

PRINCIPALES PUBLICATIONS RÉCENTES

Ces textes sont téléchargeables sur le site du GREX : www.grex.net, quelques exceptions pour les livres et rapports co-signés.

Jeffroy, F., J. Theureau, et al. (1998). Quel guidage des opérateurs en situation incidentelle - accidentelle ? Analyse ergonomique de l'activité de conduite avec procédures. Paris, IPSN Département d'évaluation de sûreté. Section d'étude des facteurs humains, CNRS: 2 vol, 120 et 40.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris, ESF.

Vermersch, P. (1998). "Esquisse de la formalisation d'une pratique d'analyse de la conduite d'un processus industriel complexe." Explicititer(23): 1-12.

Vermersch, P. (1998). "Husserl et l'attention : analyse du paragraphe 92 des Idées directrices." Explicititer(24): 7-24.

Vermersch, P. (1999). "Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ la dynamique de l'éveil de l'attention." Explicititer(29): 1-20.

Vermersch, P. (1999). "Pour une psychologie phénoménologique." Psychologie Française 44(1): 7-19.

Vermersch, P. (2000). "Husserl et l'attention : 3/ Les différentes fonctions de l'attention." Explicititer(33): 1-17.

Vermersch, P. and M. Maurel, Eds. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris, ESF.

FORMATION ENTRETIEN D'EXPLICITATION

EXAMEN CRITIQUE DES RELANCES ET REPLIQUES (1)

Vous avez ci-dessous, des matériaux décrivant la première minute de la session d'autoformation d'un l'utilisateur en interaction avec un système multimédia et l'utilisation donc d'un nouveau logiciel .

Le but poursuivi par l'intervenant qui a recueilli ces données est de comprendre les difficultés d'utilisation du logiciel et l'efficacité de la procédure d'auto formation, pour cela il lui faut mettre au clair l'activité cognitive et éventuellement émotionnelle qui se déploie pendant la séance qui va durer une heure et demie.

Ici nous n'avons que le tout début. Dans l'ante début, nous savons de plus, que la personne qui se prête à l'apprentissage est volontaire, qu'elle a deux ans de pratique de l'ordinateur, qu'elle est collègue du chercheur.

1/ Description par l'intervenant des observables , durant la première minute : déplacements de la flèche de la souris à l'écran et localisation dans le logiciel.

L'utilisateur démarre sa session d'autoformation positionné dans la page accueil.

Il déplace le curseur de la souris horizontalement autour de l'énoncé du problème pratique d'entraînement.

Il balaye l'écran puis fait défiler la page de haut en bas trois fois.

Il clique ensuite sur le lien " aide méthodologique " .

2/Echange verbal durant l' auto confrontation à partir d'un enregistrement vidéo, Q = chercheur, R = apprenant

1- Q.: "Pourrais-tu commenter le travail que tu as réalisé dans cet environnement, me dire ce que tu fais, sur quoi tu te centres..."

2- R.: "Là je lis le thème, je lis un peu toute la page quoi..."

3- Q.: "Donc là tu es en train de lire, c'est ça ?"

4- R.: "Oui. Donc je lis tout, je vais voir un peu où je vais aller avec ça. Je me pose quand même la question, par quel bout je le prends quoi ?"

5- Q.: "Oui"

6- R.: "Je regarde, ça fait un peu, la page est pleine, quoi, mais je ne sais pas trop, il y a plein de phrases les unes à la suite des autres et je ne vois pas trop par quel bout je vais le prendre. Qu'est ce que je lis d'abord, qu'est ce que je commence à lire en premier, donc tu vois je la repasse plusieurs fois. Là je dois être dans aide méthodologique, voilà..."

7- Q.: "Qu'est ce qui t'a fait..."

8- R.: "Parce que je ne savais pas par quel bout comment tellement rentrer dedans, je voyais bien le logiciel Modélisa mais bon , je ne voyais pas trop comment utiliser tout ça.

3/ Verbalisation complémentaire issue d'un autre moment d'auto confrontation

" ...au départ, je n'avais pas tellement d'idées sur la manière de faire, j'ai pris vraiment ça point par point. Parce que j'étais tenté, ce que j'aurais fait sinon, c'est heu... regarder la page, cliquer un peu, regarder, survoler un peu l'ensemble et puis éteindre... ».

4/ QUESTIONS POUR LES STAGIAIRES EN FORMATION ENTRETIEN D'EXPLICITATION

a - analyse critique des relances 1 à 7 :

Leurs formes : Sont-elles en écho, fermées, alternatives, ouvertes, simples ou composées ? etc ...

Leurs effets possibles : sont elles précises, non ambiguës, productives, inductrices ?

Leurs effets réels : étude critique de l'enchaînement relance → réplique.

b - quel est l'apport des verbalisations 2 à 8 par rapport au but poursuivi, qu'apprend-on ?

Quelles sont les informations disponibles ? Y a-t-il des informations qui vous paraissent manquer relativement au but poursuivi ?

Si oui comment auriez-vous formulé les relances pour obtenir ces informations (sans préjuger des problèmes de rappel) ?

c - Selon vous manque-t-il en 1/ des observables qui auraient pu être recueillis ?

d - L'échange verbal apporte-t-il quelque chose de plus que les observables ?

Des articles courts dans Expliciter ?

Maryse Maurel

Les faits

Les articles publiés dans Expliciter sont devenus très, très, très longs. Beaucoup sont également très, très théoriques. Et à travers leur lecture, je fais mon miel.

Question

Mais aussi, je m'interroge. N'allons-nous pas prendre ce format d'articles longs et consistants comme norme, ce qui pourrait nous conduire à une autocensure sur des textes plus courts, écrits sur un autre mode, en prise sur notre actualité, qui devraient ou pourraient aussi avoir leur place dans notre journal/revue/bulletin ?

Suggestion

Pourquoi ne pas (re)venir à de petits articles, un récit, une anecdote, un témoignage, une question, une jolie observation, une citation ou tout autre chose que nous aimerions offrir ou partager entre nous car les séminaires sont denses, nous sommes nombreux et nous n'avons pas toujours le temps de trouver un moment pour nous dire tout ce que nous avons envie de nous dire. Alors, nous pourrions l'écrire dans Expliciter. Tout simplement. Comme ça vient.

Nous pourrions les appeler, en variant le ton par exemple,

style radio, Les brèves du GREX,
style journal, Sur le vif,
style association, Ca bouge dans le GREX,
style magazine, Le courrier des lecteurs,
style coin café, Il faut que je te raconte ...
style amical, Tu devrais lire ce bouquin
style sciences, Echantillons,
style lettres, Morceaux choisis
style philosophique, Contingences,
style psychophénoménologique, Singularités (c'est bon aussi pour le style mathématique).
A vous de choisir un titre (ou des titres) pour ces articles, je ne peux pas faire un brainstorming toute seule ...

Exemples

Voir encadrés

Exemple 1

L'effet de mes mots sur la pensée de l'autre (analyse a priori de la phrase "magique"), Maryse Maurel

J'ai été contactée cette année par le responsable des Ateliers de Pratique Professionnelle de l'IUFM de Nice pour assurer, en binôme avec une collègue, professeur d'économie et thérapeute, la supervision du groupe des formateurs de formateurs d'APP. Nous pensons ne pas avoir les mêmes cadres théoriques d'interprétation. D'où l'idée de confronter entre nous, et pour notre public, nos interprétations sur des points précis.

A la première séance, j'ai utilisé la phrase "magique" mais transparente, même pour des formateurs chevronnés :

Q : *Je vous propose, si vous êtes d'accord, pour ceux qui ont déjà animé des APP et pour ceux qui ne l'ont pas encore fait, de prendre un moment, chacun pour vous, pour penser à la première séance qui aura lieu le 4 octobre, et pour laisser venir ce qui vous vient, comme ça vous vient à propos de cette séance, des propositions, des questions, des commentaires ou autre chose. Vous prenez tout le temps qu'il vous faut pour y penser et lorsque vous serez prêts, vous pourrez prendre la parole et nous en discuterons ensemble.*

Voici le courriel que j'ai envoyée à ma partenaire. Elle m'a répondu, mais je ne peux publier sa réponse sans son accord. Donc je ne donne que mon analyse ici.

Analyse de Q

Cette phrase doit être dite très doucement et très lentement pour laisser à chacun le temps de s'installer dans cette activité de pensée, pour l'y accompagner, et pour ne rien induire d'autre que le fait de tourner son attention vers cette séance. (Emprunt à l'hypnose éricksonnienne de Milton Erickson, remarquez que les mots sont neutres, il est important ici d'éviter des verbes connotés sensoriellement comme "voir" ou "sentir").

Je vous propose = j'annonce une proposition de travail. Indicateur ou marqueur verbal.

si vous êtes d'accord = réactivation du contrat de communication, vous pouvez ne pas être d'accord et vous le saurez quand vous aurez expérimenté qu'un refus est accepté. Il peut être utile pour cela de déclencher antérieurement un refus et d'en tenir compte (grex).

pour ceux qui ont déjà animé des APP et pour ceux qui ne l'ont pas encore fait = je dis que je m'adresse à vous tous et que je sais bien que tout le monde n'a pas le même état initial.

de prendre un moment = je ralentis l'échange et je sais que ce n'est pas immédiat, un moment c'est vague, chacun de vous lui donnera la durée dont il a besoin, l'effet attendu est de rassurer, d'accompagner, de respecter le rythme de chacun (grex).

chacun pour vous = l'effet attendu est de modifier la direction de l'attention de chacun pour qu'il se retourne vers lui-même, vers son "intérieur" (grex).

pour penser à = l'effet attendu est de déclencher une activité de pensée non encore présente chez l'auditeur. C'est une induction (grex).

la première séance qui aura lieu le 4 octobre = je désigne l'objet de visée de l'attention. l'effet attendu est de focaliser l'attention sur cette première séance. Je pourrais augmenter la focalisation en disant le début (ou la fin ou autre chose) de la première séance ... (grex).

et pour laisser venir ce qui vous vient = phrase contenant une induction pour lâcher prise, suspendre l'effort, laisser la place au remplissement intuitif (grex).

comme ça vous vient = je respecte le mode de fonctionnement de chacun, il n'y a pas de norme, ni de bonne façon de faire, je rappelle que je sais que chacun a la sienne propre (grex).

à propos de cette séance = je respécifie l'objet de la visée de l'attention et de la pensée de chacun (grex).

des propositions, des questions, des commentaires = suggestions de ma part pour guider le travail de pensée.

ou autre chose = mais ce n'est pas restrictif, il y a la place pour tout et en particulier pour "autre chose" (grex).

Vous prenez tout le temps qu'il vous faut pour y penser = c'est une phrase d'accompagnement pour faciliter cette posture que chacun de vous est invité à adopter et où chacun de vous est invité à s'installer (grex).

lorsque vous serez prêts = je dis que je vous laisserai le temps suffisant et que c'est vous qui saurez que vous êtes prêts (grex).

vous pourrez prendre la parole = mise en projet et annonce de la suite, après la réflexion individuelle silencieuse, il y aura une place pour la prise de parole et c'est vous qui déciderez de ce moment (grex).

et nous en discuterons ensemble = mise en projet et annonce de l'échange au sein du groupe.

Exemple 2

Clin d'œil : à chacun ses critères !

Trois personnes sont dans une mongolfière. Elles ont perdu le contrôle de leur vaisseau, et un vent violent les emporte, tandis que les nuages les empêchent de se repérer ... Le vent se calme un moment, le ballon descend, se stabilise au dessus d'un champ où travaille un homme.

Les passagers l'interpellent :

"Où sommes-nous ?" demande le premier.

L'homme les considère attentivement et ne répond pas.

"Nous sommes perdus, pouvez-vous nous indiquer notre position ?" reprend le second.

L'homme les regarde avec une attention de plus en plus grande et ne répond toujours rien.

"Nous avons absolument besoin de nous repérer, pouvez-vous nous dire où nous sommes ?" insiste le troisième.

L'homme dit alors : "Vous êtes dans une mongolfière".

Sur ce, la tempête se déchaîne à nouveau, et les trois personnes sont emportés au loin. l'une d'elles déclare alors : "Ce devait être un mathématicien". "Et qu'est-ce qui te fait croire cela ?" lui demandent les autres. "Eh bien, il a réfléchi avant de parler, ce qu'il nous a dit était parfaitement exact, et cela ne nous servait rigoureusement à rien".
Extrait de la thèse de didactique des mathématiques d'Isabelle Bloch, IUFM de Pau.

Exemple 3

Une anecdote et des citations : interroger les gestes de l'artisan mathématicien

L'histoire suivante se raconte beaucoup chez les matheux, Chaque narrateur en donne sa version. Voici la mienne.

En amphi, un professeur de mathématiques fait son cours. Il énonce une proposition et dit "C'est évident". Timidement, un étudiant lève la main : "Excusez-moi, mais je ne comprends pas, pourquoi dites-vous que c'est évident ?". Le professeur lève les yeux vers le plafond, réfléchit longuement et cinq minutes après, se retournant vers son interlocuteur, dit simplement : "Oui, en effet, c'est évident". Dans un ouvrage, intitulé *La pulsation mathématique*, je trouve :

Posons donc que la mathématique est un artisanat, avec des gestes, des buts internes, un savoir et un savoir faire.

... Le mathématicien au travail croit à l'écriture (éventuellement l'écriture mentale) comme stable et re-lisible, autrement dit il croit à ce que nous appellerons la littéralité (abstraite). Aussi cet artisanat s'effectue dans ce régime de croyance :

il y a l'"évidence" de la littéralité.

... Le propre du mathématicien, et sur ceci tous seront d'accord, c'est une manière très particulière de penser juste, un "désir de maîtrise" très particulier, qui passe par une confiance et un abandon très spécial. Et cela est dépendant d'un affect typique, que tous éprouvent (et dont précisément il faut instruire, donner à savoir et à savoir faire). Ce que je vais approfondir bientôt.

Le suite va consister à poser que l'Objet des mathématiques c'est la Rigueur, qui est un affect dans l'entendement, un affect "intellectuel", à savoir qui est

le sentiment du tombé-pile entre une intuition et son écriture;

... on peut dire que ce que l'on sait, on sait le faire, et que ce n'est qu'en voulant savoir le faire qu'on sait de quoi il s'agit. ... Ainsi ... la question du geste tenant ensemble savoir et savoir faire est tout entière dans l'ordre de cette activité spécifique de l'esprit qu'est la mathématique... c'est réellement dans l'entendement que le geste lie savoir et savoir faire, les confond tout en les distinguant aussi, ce qui est légèrement paradoxal, et justement

c'est ce paradoxal entre savoir et savoir faire qu'il s'agit de ne pas congédier.

... Considérons la question à la Kant du discours philosophique considéré comme celui qui, en suite de ce qu'il dit, parle de ce qu'il dit. On reconnaîtrait éventuellement là quelque chose de commun avec cette pulsation mathématique dont je vous entretiens. Dans cette façon de parler, je dirais que la mathématique est partie de la philosophie, en ceci qu'il s'agit d'un discours qui, au temps même de sa production, est pulsatif, se dédouble d'une permanente considération à distance de lui-même, et que cela est nécessaire à sa constitution. Une différence majeure avec la philosophie "en général" est la question de la littéralité, la manière dont la sagesse confie à la littéralité ; mais cette confiance n'est certainement pas un renoncement à la pulsation, c'est au contraire la voie librement choisie de son accomplissement. En ce sens, la mathématique est une pensée, une pensée *réfléchie*. elle n'est pas seulement réfléchie "ensuite", après coup : la réflexion est – ou tend à être, instantanée, co-présente au geste initial de la pensée ; d'une co-présence en général réelle mais seulement implicite, pliée. Ce qui s'y trame, c'est une pensée une *et* à deux voies. Comme si l'on pouvait chanter par sa seule voix un chant où s'entendraient deux voix enlacées. Une voie et son autre, sue et insue, explicite et implicite. Ce qui, parce que la pensée mathématique a ceci de spécifique qu'elle tend à se résorber comme pensée consciente d'elle-même, que c'est aussi à cela qu'elle travaille, disparaît intégralement dans le texte mathématique accompli, du moins dans ce que le texte en question prétend dire. La réflexion au sens fort de la pensée y est avancée masquée sous la logique et la rigueur plate.

... La consistance du savoir mathématique ne tient pas aux dispositions des savoirs mathématiques constitués dans le champ des savoirs

et en vertu des savoirs sur ce champ et son économie, mais tient à l'intime du cogito mathématique, de l'agitation mathématique des pensées, qu'il faut oser.

... S'y mettre, ce n'est pas exactement se concentrer dessus, de façon crispée, mais au contraire en accepter l'absorption, dans les deux sens. D'une part, accepter d'en absorber la possibilité, de laisser pénétrer en soi son principe, de le retenir légèrement en soi, et, d'autre part, accepter de s'y confier, de s'y abandonner, d'en laisser effectuer l'effet propre que l'on ne maîtrise pas d'avance.

... Nous allons poursuivre, pointer d'autres pulsations mathématiques ... [à propos du geste] de la manière spécifique de surfer sur la rigueur. Ce geste repose sur la pratique de l'identification radicale inventée par Descartes, non-mathématique en elle-même, mais qui "fonde" l'acte mathématique, qui est vrai = évident

Ici je dois dire que, autant quand je parle de la pulsation, de cette indifférence à la fixation liée à la nécessité de fixer néanmoins, tous mes amis et collègues entendent de dont je parle – et ainsi, implicitement au moins, ce dont je parle n'est pas du tout nouveau ou inconnu, on le "sait bien" (et alors la nouveauté serait d'en tirer le plus platement du monde que, logiquement, vu précisément l'universalité de la chose, il faudrait très fermement s'inquiéter de sa place dans la pratique instructive) – autant donc, quand j'avance cette thèse sur Descartes, quoique les philosophes soient alors très intéressés, les mathématiciens eux se détournent (à mon avis trop vite) et n'y voient qu'une banalité sans véritable utilité. Je crois que la question de l'évidence est centrale dans la question de l'instruction mathématique ... Ce dont il s'agit, c'est l'évidence si évidente qu'on ne la dit même pas, ... L'évidence, ce n'est pas quand il n'y a plus de doute, mais quand la question même du doute a disparu, s'est résorbée intégralement. c'est dire que quand on dit "c'est évident", c'est déjà dans l'après-coup du moment où l'évidence fut atteinte. On est alors passé de l'évidence-affect initiale à une autre évidence, l'évidence-jugement ... Ainsi donc l'évidence mathématique n'a rien à voir avec l'immédiateté de l'évidence des sens, elle passe par une construction résolutive, mais néanmoins elle n'est évidence pleine que dans la résorption absolue de cette construction, par quoi elle devient intuitive ; mais

puisqu'alors elle est intuitive, c'est qu'elle l'était depuis toujours en son essence.

Ainsi encore, nous voyons que la constitution du démonstratif ne fait preuve de la conclusion qu'en vertu de l'évidence actuelle (l'évidence d'acte) d'un mouvement de la pensée dans l'entendement. L'interrogation sur ce dernier ne fait que nous faire entrer dans un deuxième mouvement pour le prouver, deuxième mouvement qui lui aussi sera, par son évidence, garant de l'évidence du premier mouvement. Le point est que de fait cette régression n'est pas, en acte, sans fin, que ça s'arrête, indépendamment de notre volonté, et que cela est le temps de la constitution du vrai. Pas d'un vrai relatif et provisoire, mais du vrai philosophique, c'est ce que Descartes pose. C'est en accord avec son expérience de mathématicien au travail, avec la nôtre, et c'est homologue à la nature de la "création" mathématique de l'acte mathématique pulsatif. C'est le seul fondement nécessaire, il n'en est pas d'autre.

Il n'est pas d'autre solution fondatrice que de se confier à l'évidence du mouvement et de l'arrêt de notre pensée, ce qui s'appelle l'intuition. Le risque "grave" de l'absorption dans le doute est semblable et nécessaire à celui de l'absorption dans la pulsation, mais nous savons que le doute cesse un jour, de lui-même, indépendamment de notre volonté. Ce pourquoi les deux portent toujours des lumières nouvelles.

René Guitart in *La pulsation mathématique, rigueur et ambiguïté, la nature de l'activité mathématique, ce dont il s'agit d'instruire*, 1999, L'Harmattan

Exemple 4

L'effet des mots du professeur sur l'activité de pensée de l'élève,

Les Journées Nationales de l'APMEP se sont tenues à Nice les 28, 29 et 30 octobre 2000. J'y ai proposé un atelier (sous la forme d'un petit exposé-causerie sur le thème de ma conférence de Montréal Le sujet et l'effet des mots sur on activité de pensée.

Les retours des participants ont été très positifs, et je dois maintenant écrire les textes très prochainement (pour les Canadiens et pour l'APMEP).

Ce travail se situe pour moi dans le questionnement suivant :

Comment utiliser un travail théorique pour construire une réponse à une question issue

du terrain ? Et comment utiliser le travail fait en classe pour valider une "théorie" d'enseignement ? Plus précisément, quels sont les liens entre un travail théorique et une pratique de classe ? Un travail théorique permet-il de répondre à une question d'enseignement ? Le chercheur peut-il élaborer une réponse pour le maître ? Comment le maître met-il en pratique cette réponse ?

Et aussi, comment utiliser dans la pratique le travail du séminaire expérientiel de Saint Eble 1999 ?

Il s'agit donc d'étudier, pour un praticien (réflexif), les aller retour entre théorie, expérience et pratique et la pertinence de cette méthodologie pour la formation des maîtres.

Qu'est-ce qui se construit pour le praticien dans ces processus ?

élaboration ou appropriation d'outils théoriques - pratique de terrain – introduction d'outils (par exemple, explicitation et didactique) – travail théorique (sur les deux pôles de l'explicitation et du didactique) - expérience (vécu du maître et expérimentation en classe) – travail théorique (lequel au fait ?) sur la mise en œuvre des outils – confrontation à la contingence de la classe – élaboration de savoir et de savoir faire - élucidation et verbalisation de pratiques – confrontation à la théorie – etc.

Mais au fait, ce sont des questions que je pourrais peut-être reprendre et travailler pour un séminaire sur l'analyse de pratique, s'il y en avait un, un jour.

A suivre ...

Une nouvelle ballade vers l'analyse de pratiques par la voie de l'explicitation ?

Maryse Maurel

Retour vers les archives.

Vendredi 22 mai 1995 (nous étions encore à l'Institut Reille), *journée thématique sur l'analyse de pratiques et le travail du superviseur*. exposés de Nadine Faingold, Claudine Martinez, Pierre Vermersch.

Vendredi 30 mai 1997 (nous étions déjà au collège des Irlandais), une *juxtaposition de 4 ou 5 exposés brefs, par des membres du GREX : un exemple d'exploitation de l'ede dans le cadre d'analyse de pratiques*.

Vendredi 5 juin 1999, *l'expérience au cœur des séminaires* (suite) par Mireille Snoeckx.

D'où la règle grexienne : les années impaires, le dernier séminaire avant l'été prend pour thème l'analyse de pratiques.

Alors cette année, allons-nous attendre jusqu'en mai 2001 ou allons-nous devancer la date ?

Il se dit, dans les couloirs du collège des Irlandais ou dans le jardin de Saint Eble, que les échanges sur ce sujet se poursuivent dans les journées pédagogiques du GREX.

Mais quid de ceux qui ne participent pas à ces journées ? Pour ma part, je n'ai pas pu y parti-

ciper depuis qu'elles ne se font plus à Saint Eble, je tente donc l'approche par une autre voie. Qui a envie de mettre le thème de l'analyse de pratiques par le versant explicitation au programme d'un prochain séminaire ? Celui de janvier par exemple ? Un argument pour : il me semble que le mode d'approche dans le séminaire n'est pas le même que dans les journées pédagogiques. Je n'exclus pas non plus que quelqu'un ait envie de nous faire une petite synthèse des travaux de ces journées sur l'analyse de pratiques (salut Maurice, ça te tente ?).

D'autres peuvent relire les Notes de Pierre sur la pratique du superviseur (GREX info numéro 10 de mai 1995) ou l'article de Claudine Les acquis du GREX sur l'analyse de pratiques (Expliciter numéro 20 de mai 1997 (et les documents cités dans cet article).

Il faudrait aussi faire la revue des Expliciter suivants pour pointer les articles plus récents sur ce sujet. En particulier, nous pourrions revenir sur le beau texte de Catherine Faisons un rêve et que cela devienne réalité (Expliciter numéro 34 de mars 2000).

Et puis, il paraît qu'il y a des membres du GREX qui ont plein d'idées.

Proposition

Bref, il y a largement de quoi alimenter plusieurs séminaires successifs ! Mais commençons modestement, je propose une demi-journée d'exposés et de travail critique le 26 janvier 2001. Pour cela, il faudrait trouver quelques membres de GREX intéressés par le sujet, ayant envie de le travailler un peu à partir de textes existants (GREX ou autres) ou à partir de leur pratique professionnelle (Hello Catherine) ou encore dans le cadre d'un travail de recherche (Mireille, es-tu là ?) ou par tout autre approche pertinente (NDLR : les "ou" sont inclusifs).

Réflexion après coup

Juste avant d'envoyer pour impression, après un échange téléphonique avec Pierre, et après une séance de travail vendredi dernier avec Lucie, notre collègue québécoise, sur des thèmes grexiens, je trouve qu'il est très intéressant de revenir sur des thèmes déjà traités en séminaire, de revenir à cette occasion sur des textes publiés dans les numéros précédents d'Expliciter pour les revisiter, les confronter à notre expérience et à nos problématiques d'aujourd'hui, les comparer aux articles virtuels que nous pourrions écrire maintenant si nous en avons le temps ou l'envie, en un mot pour faire le point (ce que je garde, ce que je jette, ce que je modifie). En relisant des numéros anciens d'Expliciter, je m'aperçois que j'ai lu certains textes trop rapidement et que je n'ai pas pris le temps de les relire ensuite. Le travail sur un thème me donne l'occasion de reprendre des lectures inachevées (parce que j'ai des *autrui* pour en discuter au séminaire). Et cela me paraît très congruent à notre pratique réflexive.

Appel

Qui est intéressé(e) par le thème "Analyse de pratiques, version 2001" ?

Méthode

Nous pourrions reprendre la procédure habituelle.

(tout est à discuter, je m'inspire de ce que nous avons fait le 8 octobre 1999 sur la psychophénoménologie ; quand une idée est bonne, c'est bien de la reprendre, en l'améliorant si possible ; notons qu'ici, les pratiques effectives auront plus de place dans le débat,

et la théorie peut-être moins, quoique, avec certains membres du GREX, on ne sait jamais!)

- ceux qui sont intéressés me le disent par lettre, par mel ou par téléphone (hélas, je ne serai pas avec vous le 1er décembre, je serai à Nice dans les journées Husserl et les mathématiques),

- vous pouvez en discuter le 1er décembre au séminaire et me tenir au courant,

- puis en janvier les personnes intéressées exposent brièvement (environ 15 mn) ce qui leur paraît important de dire aujourd'hui sur le sujet et comment elles se situent par rapport aux textes existants, et nous en discutons en séminaire,

- chacun repart avec sa problématique initiale et les questions du groupe et, à partir de là, écrit un texte pour Expliciter ... que nous discuterons en séminaire après publication.

J'attends vos propositions avec impatience et je vous souhaite un bon séminaire de décembre 2000, le dernier du millénaire.

Pensez à moi qui serai dans un nid de philosophes husserliens, parce que moi j'aurai du mal à vous oublier .

Maryse

•••maurel@math.unice.fr

••Maurel, 1 rue Gutenberg 06000 Nice

••04 92 07 65 14 (ou 65 13) (W)

• 04 93 52 59 48 (perso)

Je résume :

Retour en séminaire sur Analyse de Pratiques et Explicitation (*oui/non*)

Qui ?

Comment ? (*Définir quelques questions pour lancer la réflexion et le travail de chacun, par exemple, Qu'est-ce que le GREX nous apporte dans la mise en œuvre d'une analyse de pratiques ? Outils théoriques, outils pratiques ? Quelles techniques ? Comparaison avec d'autres types d'analyse de pratique ? Apport des différents champs théoriques ? Que pensez-vous des textes existants dans Expliciter ? Comment nous nous situons par rapport à ces textes ?*)

Quand ? (*le 26 janvier, par exemple,)*

Production finale sous forme d'un texte, de 10 lignes à 64 pages, vous avez le choix de la longueur, pour Expliciter numéro X (*voir à ce sujet le comité de rédaction d'Expliciter*).

Merci pour votre accueil ...

Un mot pour vous raconter ce que cette journée m'a fait vivre. Un moment d'arrêt sur la distinction entre analyse de pratiques et analyse de tâches. J'y vois, en fait, un glissement entre enseignement et apprentissage, glissement presque inévitable au moment de l'apprentissage de l'enseignement. Une réflexion au sujet des questions inductives qui suscitent la fabrication de mémoire. J'y vois un principe d'économie dans lequel on cherche à éviter de faire plus d'une fois la même démarche. Une expérience de remplissement expérientiel, même si je n'aime pas beaucoup ce mot. Ce n'est pas le mot expérientiel qui me heurte comme le mot remplissement. Je ne suis pas désertée par l'expérience. J'en suis plutôt envahie. Ce qui me permet cette expérience. Il s'agit donc pour moi beaucoup plus de laisser émerger une ou des expériences pour leur donner un sens. Pourquoi pas une émergence expérientielle ? Quoiqu'il en soit, cette expérience a été importante pour mieux appréhender la démarche des futurs enseignants auprès desquels je travaille. Leur expérience d'élève est importante. Je pourrais leur permettre d'en revivre les étendues, d'en apprécier les contours pour donner un sens à l'apprentissage de l'enseignement. Un moment d'arrêt, une réflexion, une expérience et peut-être surtout la prise de conscience d'une démarche qui ouvre à l'expérience consciente. Merci et au plaisir !

Lucie DeBlois

Programme du séminaire

Vendredi 29 septembre 2000

de 10h à 17 h 30 à Paris

41 rue Gay-Lussac

salle 63, quatrième étage

RER Luxembourg

1/Programme de la séance de Janvier
2/ Discussion à partir des articles.

3/ Présentation de protocoles de recherche sur le thème de la prise de décision au rugby. Pré manip présentée par Alain Mouchet.

4/ Discussion sur l'analyse qualitative des protocoles d'entretien. C. Martinez

5/Point de vue du contenu, de l'acte et du moi dans la description des vécus. Le modèle de la multiplicité des moi chez Husserl. P. Vermersch

Agenda

Vendredi 29 septembre 00

Vendredi 1 décembre 00

Vendredi 26 janvier 01

Vendredi 23 mars 01

Vendredi 8 juin 01

Journée pédagogique

(réservée aux membres actifs certifiés et en cours)

Jeudi 25 janvier 01

Sommaire du n° 37

1-15 Dossier formation de formateurs de l'IUFM de Poitiers.

16-19 Champ de pré-donation : une première expérience réfléchie. C. Martinez

19-24 Rencontre avec Pierre Vermersch, Interview par J. Theureau.

25 Examen critique des relances et répliques. (Devoirs à la maison). P. Vermersch.

26-30 Des articles courts pour **Expliciter !** Maryse Maurel.

30-32 Une nouvelle ballade vers l'analyse de pratiques par la voie de l'explicitation ? Maryse Maurel.

Expliciter

Est le journal de l'association loi de 1901 GREX

Groupe de recherche sur l'explicitations

38 rue Nollet Paris 75017, 01 44 90 97 87

courriel : grex@grex.net, site www.grex.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Prix au numéro : 40 FF ,

Abonnement (cinq numéros) 180 FF de mai à mai.