

Expliciter

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n°41

METHODE, OUTILS, INSTRUMENTS

*Claudine Martinez,
UFR-STAPS Montpellier, GREX.*

Les techniques d'aide à l'explicitation utilisées dans les entretiens de recherche ont comme tout instrument, leur spécificité. Elles produisent des effets particuliers pour obtenir des informations d'un certain type. C'est, ce que je vais tenter d'éclaircir ici.¹

Vouloir conserver la richesse des informations obtenues, nous inscrits naturellement dans les approches de recherche de type qualitatif ou herméneutique, je dirais même "clinique" au sens large. Le singulier y tient une place essentielle.

Au plan pragmatique, il s'agit d'une boîte à outils, ce qui nécessite :

/de maîtriser chacun d'eux, en termes de savoir-faire mais aussi du point de vue de leur usage et des effets qu'ils peuvent produire,

/De les choisir en fonction des besoins, de les ajuster les uns aux autres, de telle façon que la technicité disparaisse et qu'ils soient totalement au service de la communication avec l'interviewé.

Cette boîte n'est jamais complète. Les travaux récents de Pierre Vermersch (pour une psycho-phénoménologie), nous ouvrent actuellement de nouveaux horizons et donc de nouvelles sources de questionnement².

Avant de me centrer sur la spécificité de ces techniques, je veux m'arrêter pour décrire l'évolution de ma propre démarche qui

m'a conduite à la recherche. Ma rencontre avec P. Vermersch, mon cheminement actuel avec le GREX, ne sont pas le fruit du hasard. Ils s'inscrivent dans une histoire déjà longue.

Quelques étapes dans la construction de ma démarche de recherche actuelle.

Ma démarche de recherche en didactique³ s'est enracinée dans le vécu de mon métier de professeur d'EPS, et même plus tôt encore, dans celui d'élève en EPS. Quel que soit le cours, le support de celui-ci, me bouger physiquement, sentir mon corps en mouvement, me dynamisait, me remplissait, me donnait une énergie incroyable!

Jeune enseignante, insatisfaite de ma formation, je me suis d'emblée impliquée dans l'innovation pédagogique (République des sports, stages M. Baquet). A Sète avec le CPS de la FSGT⁴, je me suis trouvée très vite impliquée, pour animer les groupes de stagiaires en natation. C'est ainsi qu'a commencé mon travail sur la didactique de la natation⁵. Le processus d'innovation nous confrontait à des données théoriques relati-

³ Je préciserai ultérieurement le type de recherche en didactique dans lequel, je me suis engagée.

⁴ CPS de la FSGT : Conseil Pédagogique et Scientifique, animé par Robert Mérand, était l'organe permanent d'un stage à l'autre pour animer, concevoir, débattre... au sein de la fédération sportive gymnique du travail.

⁵ Avec Raymond et Alain Catteau, Yves Renoux, Richard Refuggi, Françoise Badin et Claudette Grappin essentiellement.

¹ Article préparé pour la revue Impulsions.

² Cf. Les n° du journal "EXPLICITER" de ces deux dernières années.

ves au thème et aux questions de l'année. Il devait produire des éléments de solutions de suite, sur le terrain, dans une séance quotidienne, avec les enfants d'une colonie. Cette étape m'a permis deux bascules fondamentales très liées l'une à l'autre.

La première est l'histoire de la décentration progressive de l'enseignant.

Elle permet une centration sur l'élève et aboutit à des contenus d'enseignement novateurs.

Se décentrer, ce fut d'abord le fait de lâcher la formulation d'objectifs formels pour considérer comme point de départ⁶, l'élève dans sa confrontation à l'APS. Le croisement des données de l'APS considérée, avec des caractéristiques de l'élève concret, vivant dans nos séances, permet déjà une formulation d'objectifs autres que techniques. Mais cela reste encore un mouvement qui va de l'APS vers l'élève.

L'étape suivante opère le renversement fondamental (mouvement de l'élève vers l'APS). Mettre les données de l'élève (motricité, représentations, affectivité) comme réel point de départ pour les confronter ensuite à une connaissance fonctionnelle de l'APS, nous a ouverts à des contenus d'enseignement nouveaux et j'ajouterais qu'ils le sont (hélas) encore.

Cette bascule m'a conduite vers l'évaluation formatrice que j'ai approfondie aux Universités d'été de Marseille Veyre⁷. L'auto évaluation de l'élève était au cœur des travaux et m'a permis d'entrer dans une approche considérant les systèmes et leurs boucles de régulations. En donnant réellement la priorité aux processus de l'élève, l'activité de l'enseignant se subordonne de ce fait, à celle de ses élèves.

La deuxième bascule déplace l'attention et l'énergie de l'enseignant de ses prépara-

⁶ C. Alin parle de deuil du sujet in "Formateur, enseignant. La construction de l'identité professionnelle". Gottier et Alin, L'Harmattan, Paris 2000 : *Langage et Identité en analyse de pratique(s) ou la question du "deuil du sujet"*.

⁷ Universités d'été au lycée Marseille Veyre, à Marseille en 1986 à 1988, avec J.-J. Bonniol, J. Nunziatti et P. Vermersch.

tions de séances vers leurs bilans.

La centration sur les objectifs définis à priori et sur la planification se déplace vers les effets produits et donc naturellement sur les bilans de séance. Je me suis donc trouvée dissidente eu égard à la mode de l'époque qui mettait l'accent sur le projet, donc sur la planification. Il s'agit bien de parler en termes de dominante. La question de la planification, au sens de «qu'est-ce qu'il est nécessaire de planifier», reste entière. C'était l'époque de la PPO (pédagogie par objectifs) dans les années 76-80. La focalisation sur les objectifs de toute nature, en concentrant l'attention sur les préparations de séances, occultait, à mon sens, la possibilité de prendre en compte le fonctionnement réel des élèves en situation. L'enseignant ne voit alors rien de ce qu'il fait. Il ne voit que ce qui dérange son projet et il fait une lecture en creux de leurs réponses, c'est-à-dire qu'il n'y voit que ce qu'ils ne font pas et qu'ils voudraient leur voir faire, en clair, les comportements attendus. Là aussi, il s'agit d'un renversement (ou révolution) qui conditionne la nature de l'observation et de l'écoute de l'enseignant à l'égard de ses élèves.

La réflexion centrée sur le retour en arrière, à savoir ce qui s'est passé dans la séance, sur tel ou tel moment.... Marque le passage à ce que l'on nomme aujourd'hui l'attitude réflexive.

Ces deux bascules m'ont permis un travail didactique d'un niveau assez général. Cette étape fut incontournable et reste toujours d'actualité. C'est ainsi que j'ai pu élaborer les "passages obligés" pour passer d'un niveau d'habileté au suivant, autant en natation que pour la compétence à enseigner. Je veux dire par-là, que ce sont à ce moment là, des connaissances scientifiques (donc en troisième personne ⁸) relatives à la neuro-

⁸ Cette expression de troisième personne signifie que les données sont produites par une personne extérieure à celle qui est l'objet de la réflexion. En opposition, nous utilisons l'expression de première personne pour désigner des informations produites par la personne elle-même. La seconde personne renvoie au chercheur ou formateur qui sait faire

physiologie, à la psychologie etc....qui m'ont permis de me construire un modèle du sujet apprenant et physiquement actif, à la base de mes contenus d'enseignement.

L'entretien d'explicitation et une approche psycho-phénoménologie plus consciente m'ont fait entrer beaucoup plus tard, dans un niveau plus fin du travail didactique.

En entrant à L'UFR-STAPS, j'ai voulu poursuivre la démarche d'évaluation formatrice engagée, avec les étudiants dont j'avais la charge. Je me trouvais alors à une croisée de statuts. Quand je me trouvais en enseignement des pratiques physiques et plus particulièrement en natation, je ne faisais en fait que poursuivre mon métier d'enseignante d'EPS. Par contre dans l'accompagnement des stages et de la formation plus spécifique au métier, je changeais de rôle et devenais formatrice, sans y avoir été vraiment préparée. Mon objet de travail glissait des « habiletés motrices à faire évoluer », à la compétence à enseigner l'EPS, pour que ces formés -mes étudiants- deviennent capables de développer les habiletés motrices chez leurs élèves. Il y avait là une rupture dont je n'avais pas conscience. Ma démarche constructiviste, interactionniste, d'évaluation formatrice réalisée en natation et dans les pratiques physiques n'était alors pas transposable telle quelle⁹. Si elle restait la même en structure, les contenus, à savoir une didactique de la formation était à élaborer.

La recherche était, à ce moment, à peine amorcée en STAPS. Ce problème n'entraînait pas dans les préoccupations des collègues. Soit, ils étaient en prise avec leur discipline sportive, leur spécialité, soit ils étaient complètement basculés sur des cours uniquement théoriques (psycho, socio, sciences de l'éducation, physio etc...).

Pour avancer, ne m'apparaissait que la solution de travailler avec des collègues d'établissements, conseillers pédagogiques. D'où

explicitement la personne et recueillir ainsi des données émises en première personne.

⁹ Cf. Mémento natation FSGT, Catteau, Refuggi, Martinez, A. Colin, 1978 et le film de R. Catteau : Digne, Dingue, D'eau, Insep 1979.

mon long travail -hors institution la plupart du temps- de recherche-action, où le primat fut donné à l'action et à son analyse plus qu'à l'écriture.¹⁰

J'ai beaucoup tâtonné, sans guide, sans modèle à priori, me fiant pour beaucoup à l'intuition du moment présent. Combien de fois n'ai-je pas lâché ce que j'avais prévu de faire avec les collègues du groupe afin de laisser se développer ce qui émergeait dans la dynamique même de la rencontre, ce qui faisait sens pour eux à ce moment-là et lâcher mes prévisions plus ou moins formelles qui, comme je le constatais ne faisaient sens que pour moi, la formatrice et animatrice du groupe. Je cherchais à développer avec eux, les mêmes façons de faire qu'avec mes élèves. Comment procéder pour respecter les processus de chacun et lui permettre son pas en avant ?

C'est à ce moment du travail que j'ai perçu l'importance du triangle de formation si essentiel pour nos institutions (UFR-STAPS et IUFM), constitué par le système que forment un CP, un binôme d'étudiants et un formateur.

Puis ce fut le moment, où s'est fait jour la nécessité d'un approfondissement personnel et d'un pas de côté qui se fit sous la forme de mon DEA, puis de ma thèse. J'ai bénéficié de la situation de la recherche en STAPS de cette époque, en gardant toute la liberté de mon exploration tant dans son contenu que dans la méthode. Toutefois, le coût m'en fut très élevé. Ce fut un travail très long, solitaire et hors des normes, répondant à d'autres canons que ceux de la recherche expérimentale. J'ai ainsi poursuivi ma propre route, guidée par mes options et mes intuitions, bénéficiant au fur et à mesure des retombées immédiates, réinvesties rapidement dans des opérations ultérieures, sources de nouvelles avancées. J'étais ainsi dans une boucle fonctionnant en spirale allant de l'action à la construction de savoirs et rebondissant sur les actions suivantes etc.

¹⁰ Seulement une série de documents à usage interne furent écrits, ainsi que des bilans à la MAF-PEN. Les traces de ce travail de 12 ans restent à exploiter.

J'ai résisté comme j'ai pu aux critiques dé-mobilisatrices des chercheurs en place, ex-périmentaux, qui accrochés à leurs critères de scientificité, restaient fermés à ce type de démarche de recherche¹¹. J'avais trouvé quelques points d'appui ailleurs, avec P. Ver-mersch déjà, J.J. Bonniol à Aix, J. Brunelle au Québec...

Je ne peux prendre ici, le temps de parler de mon travail de thèse¹². J'ai voulu appro-cher certaines facettes de la réalité des en-seignants novices que sont nos étudiants de Deug, facettes qui m'étaient indispensables pour aller plus avant dans ma démarche de formatrice. Je soupçonnais ces données sans pouvoir les approcher dans le quotidien de mon travail de formateur. Je constatais des régularités dans leurs propositions, leurs difficultés, leurs comportements. Ce détour du travail de recherche m'a permis un gain en compréhension énorme et quelles que soient les formulations utilisées, une prise extraordinaire pour l'action de la forma-trice que j'étais. En accédant à un certain degré de compréhension des systèmes et des mécanismes en jeu, je pouvais si je peux dire, créer les conditions de l'évolution, du petit pas en avant qui conditionne les sui-vants et donc me démarquer réellement de la pédagogie du comportement attendu, si volontariste.

Je me suis ainsi trouvée de fait, dans une approche de type qualitatif, en conservant la complexité des situations, des actes, ainsi que leur contenu. J'ai, au niveau qui était le mien alors, tenté d'articuler la facette ex-terne, objectivable des événements (enre-gistrement film et son) avec leur facette in-terne correspondante, du vécu subjectif du sujet. Je ne soupçonnais alors pas les diffi-cultés et les précautions que pose l'approche du vécu subjectif relatif aux actions pas-sées du sujet et le recueil, en première per-

sonne, de données fiables (par l'acteur lui-même).

Une problématique de travail à plusieurs étages.

J'ai ainsi franchi, avec une certaine conti-nuité, les crans qui vont de l'acteur (élève) à l'enseignant, puis au formateur et mainte-nant au chercheur. Mais je veux maintenant souligner les relations entre ces différentes fonctions; comment l'une a donné naissance à la suivante ou plutôt comment la dynamique de chacune d'elle était contenue dans la pré-cédente et comment l'accès à la suivante ne pouvait s'opérer que par une rupture. C'est cette dynamique de continuité, au-delà des ruptures dues aux changements de fonction et je dirais d'identité, que j'ai cherchée à préserver. C'est la raison pour laquelle, je m'inscris dans des recherches dites de "terrain", porteuses de données utiles à la praticienne que je suis et peut-être, pour ceux et celles qui partageraient les mêmes préoccupations.

Si mon travail de thèse, ne m'a pas permis d'obtenir un poste de maître de conférence (donc de recherche), les nombreux retours de collègues formateurs, qui se poursuivent encore, constituent pour moi, la véritable validation.

Ces faits m'ont conduit à formuler une problématique de travail en conservant l'emboî-tement des différents niveaux, tels des poupées gigognes. La plus petite, au centre est celle de l'élève ou du sportif, la plus pé-riphérique est celle du formateur de forma-teurs. Celle du chercheur s'inscrit en dériva-tion. L'idée forte est qu'il ne me paraît pas possible de ne répondre qu'aux questions d'un seul étage quel qu'en soit le thème, en ignorant les autres. Je les considère toutes en interaction, constituant ainsi une totalité, un système. Je résume sommairement l'ensemble comme suit :

Le niveau de l'élève :

- que doit-il faire et comment, pour franchir le cran qui le limite dans sa progression vers plus d'habileté ou plus d'éducation et éprou-ver le plaisir du dépassement du problème, de la réussite (quel qu'en soit le support)? A quel niveau de savoir, le guider ?

¹¹ Je fais allusion aux réunions de laboratoire à l'UFR qui me furent nécessaires, m'aidèrent à avan-cer, mais très difficiles à vivre, car je n'avais aucun recul.

¹² Microgénése de la compétence pédagogique, soutenue en janvier 1993 à l'UFR-STAPS, Montpel-lier1 (non publiée).

- comment peut-il prendre appui sur son vécu immédiat, tel qu'il est ? Pour ce faire, il est nécessaire de l'aider à y accéder. Cette optique ne vaut, bien sûr, que par le champ de finalités dans lequel je m'inscris (curiosité, autonomie, responsabilité...).

Au niveau de l'enseignant :

- comment, dans la complexité de la vie de la classe, à chaque instant et dans son déroulement, peut-il se décentrer de lui-même pour lire les besoins de ses élèves, pour alimenter leur activité, de façon à optimiser leurs essais et donc leurs progrès ? Comment s'articulent donc son activité personnelle d'individu, d'enseignant et celle de ses élèves dans la classe ?

Au niveau du formateur :

- les questions sont les mêmes que pour l'enseignant à l'étage précédent, mais les contenus diffèrent puisque sa fonction est différente et que son objet de travail n'est plus la classe d'élèves en EPS, mais les enseignants d'EPS qui sont eux, confrontés à leurs classes. Comment le formateur peut-il à son tour se décentrer de ses propres préoccupations, pour entendre, voir les expériences et les questions des enseignants qui travaillent avec lui, sans projeter ses propres expériences d'enseignant et donc ses propres réponses (avec en toile de fond ses valeurs et ses croyances) ?

Le problème qui m'apparaît ici fondamental réside dans la cohérence des propositions entre les différents étages.

Est-il possible qu'un enseignant puisse pratiquer une démarche d'évaluation formatrice sans avoir opéré les bascules décrites. Les contenus d'enseignement ne sont-ils pas fonction du niveau de maîtrise, d'évolution de l'enseignant et par là-même de ses formateurs ?

Des décalages sont possibles d'une fonction à l'autre pour une même personne. Je dirais même, qu'ils constituent un "passage obligé". Un enseignant peut avoir opéré ces bascules avec ses élèves, mais ne s'étant pas encore positionné dans sa fonction de formateur, identité à construire, il reste dans sa fonction et son identité initiales de professeur EPS à l'égard de ses stagiaires. En consé-

quence il ne peut s'empêcher de projeter ses expériences, ses solutions et être ainsi prescriptif occultant le fonctionnement de ses stagiaires. L'attitude prescriptive ne m'apparaît que, comme un effet traduisant une confusion de fonctions ou plutôt la non-construction de l'identité correspondant à la fonction suivante, englobante qui passe par un changement d'objet, donc la construction de ce nouvel objet¹³.

Le fil conducteur entre toutes ces étapes me semble résider dans l'attitude réflexive, je dirais aujourd'hui "réfléchissante"¹⁴. Le besoin permanent de comprendre, de pénétrer plus avant, les propriétés de mon objet et pouvoir faire plus juste, une spirale et une quête sans fin.

Quelles avancées avec les techniques d'explicitation ?

La découverte de l'entretien d'explicitation, comme instrument, marque l'étape qualitative ultérieure, en me permettant d'opérer des ruptures, des renversements encore plus conséquents, m'ouvrant des possibles non soupçonnés jusqu'alors. Le lâcher-prise en est, je pense le maître mot. Accéder à la vision d'observables auxquels j'étais jusque là aveugle, savoir questionner, quand je pensais qu'il n'y avait plus à questionner et obtenir des informations qui m'étaient jusqu'alors inaccessibles¹⁵, pouvoir donner du sens à des réponses qui n'en avaient pas, ce fut un nouveau départ autant dans mes enseignements, que pour la recherche.

Le coût fut celui du temps. Il m'a fallu plusieurs années pour devenir compétente, mais c'est peu, au regard des avancées ouvertes et du gain en congruence avec moi-même.

¹³ Cf. les travaux de Nadine Faingold dans les n° 38 à 40 d'Explicitation ou sur le site du GREX : www.grex-fr.net.

¹⁴ Cf. Réfléchissant dans le glossaire de P. Vermersch dans *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, 1997, Vermersch-Maurel, ESF, Paris. En bref, celle qui permet le "réflexionnement" (J. Piaget) du vécu au plan de la pensée.

¹⁵ Cf. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Vermersch-Maurel, ESF, 1997, le chapitre *Mettre en mots sa pratique sportive*, C. Martinez.

Dans la partie précédente, je parle du moment où j'ai voulu articuler les deux facettes qui constituent un événement. La facette externe, de l'observateur, qui présente des traces observables, souvent enregistrables et la facette interne qui n'appartient qu'au sujet agissant et dont il n'a pas forcément conscience.

D'où les techniques dites de triangulation en recherche.

Il me semble que dans les travaux actuels sur l'intervention, on peut distinguer deux grandes orientations à propos de la prise en compte de la facette interne, vécu subjectif du sujet. Soit la recherche directe auprès des personnes est occultée au nom de l'objectivité et de certains critères de scientificité. Certains chercheurs opèrent alors des inférences à partir de données recueillies en troisième personne. Cela signifie qu'ils formulent des hypothèses explicatives en interprétant eux-mêmes les données recueillies, ou en projetant dessus des cadres théoriques. Dans l'autre tendance, le chercheur pense qu'un questionnement classique lui permet d'y accéder sans aucun problème. Il considère les verbalisations ainsi recueillies comme fiables et les exploite telles qu'elles. Il a, certes, en arrière plan des postulats qui le sécurisent. Par exemple celui du « décalage entre ce qui est fait et ce qui en est dit ». Ou encore, « tout ce que le sujet ne peut verbaliser est considéré comme inaccessible donc perdu dans l'inconscient ». L'exploitation des techniques d'aide à l'explicitation nous a éveillés à une autre façon de considérer les choses, beaucoup moins tranchée du point de vue de la rupture entre ce qui est conscient et ce qui ne l'est pas. Nous pourrions dire qu'il y a comme un troisième espace, celui des informations conscientes en actes, mais pas encore parvenues à la conscience réfléchie.¹⁶ Qu'est-ce que cela signifie ? Les informations que le sujet traite dans l'action, ses façons de faire dans ses actes ne sont pas toutes ensuite disponibles à sa conscience. Une bonne part effi-

¹⁶ Cf. l'article de P. Vermersch, Conscience directe, conscience réfléchie, *Expliciter* n°39 ou *Intellectica*, mars 2001.

cace dans l'instantanéité de l'action lui reste inconnue. Elles peuvent par contre lui être révélées lors d'un entretien d'explicitation. Nous disons que ces informations sont pré-réfléchies¹⁷. La prise de conscience n'est que le passage de certaines données de ce niveau pré-réfléchi à la conscience réfléchie ou dit autrement sur le plan de la pensée. C'est ce que les techniques d'aide à l'explicitation permettent de faire. Pour cela, il faut quitter les façons habituelles de fonctionner dans un entretien. Elles remettent en cause, pour une bonne part, les postulats précédents en mettant à jour des ressources chez le sujet ainsi interviewé¹⁸, que nous ne soupçonnions pas jusqu'alors, du moins dans le champ de l'éducation et de la formation.

Je voudrais maintenant mettre l'accent sur deux idées centrales, essentielles et spécifiques de notre approche.

La position de parole de la personne interviewée.

Cela peut surprendre de s'intéresser à cette chose là, mais elle est pour nous essentielle et la condition de l'explicitation. Il s'agit de la relation que la personne entretient avec ce qu'elle est en train de dire. Nous en distinguons deux, l'une abstraite (PPA), l'autre incarnée (PPI). Des indices externes donc observables et des indices internes pour la personne interrogée, nous permettent de les identifier¹⁹. Repérer la nature de la position de parole du sujet interviewé est une tâche constante pour l'interviewer et fondamental pour la fiabilité des verbalisations produites.

La position de parole abstraite (PPA).

C'est la position classique dans la vie courante, celle du récit. La personne raconte, tient un discours. La relation qu'elle entretient avec ce qu'elle dit reste assez distante

¹⁷ Cf. Le glossaire à la fin de l'ouvrage : *Pratiques de l'explicitation*, Vermersch-Maurel.

¹⁸ Je parle de découvertes, car ce sont réellement des découvertes que la personne qui manie ces techniques refait pour elle-même, bien que d'autres et P. Vermersch le premier, les aient découvertes bien avant elle.

¹⁹ Cf. L'entretien d'explicitation, P. Vermersch, ESF, 1994, Chap. 3, 56-63.

et lui permet de garder son attention sur son interlocuteur, d'être en communication permanente avec lui. La fonction d'adressage, ici très forte, organise à la fois le contenu et le déroulement du récit. Le sujet est dans le mouvement d'aller chercher dans sa mémoire les événements ou faits qu'il veut raconter. Il cherche à se rappeler et fournit pour cela un certain effort. Il n'accède qu'à ce qui est déjà disponible en pensée, donc déjà présent à la conscience réfléchie. En général, ce, à quoi il accède est le contenu de ses actes, les résultats recherchés c'est-à-dire le « quoi ». Pour ce qui concerne la description des actes eux-mêmes, soit le « comment », il reste sauf exception (cas des experts) à un degré de granularité assez faible. Il quitte très rapidement la description pour tenir un discours plus rationnel où se mêlent ses commentaires, des explications et souvent des jugements de valeurs.

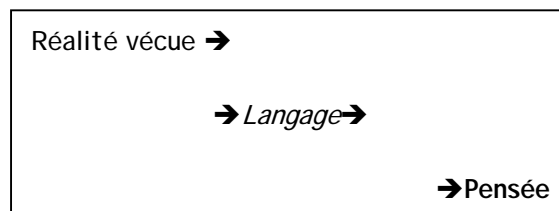
Le chercheur ne soupçonne pas la plupart du temps ce que ses façons de questionner induisent ou empêchent (par exemple, beaucoup de questions fermées, de « pourquoi », qui orientent vers des réponses rationnelles). Il ne sait pas non plus que sa position de parole pourrait être autre.

La position de parole incarnée (PPI).

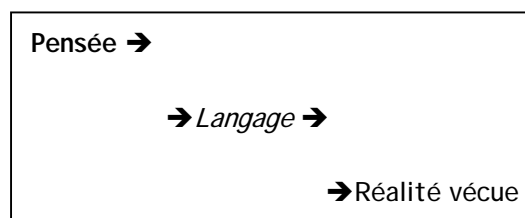
Très vite, le sujet décolle, s'échappe en pensée de la situation de communication avec son interviewer. Il ne le voit plus, son regard part ailleurs, son ton de voix et sa vitesse de parole changent. Le voilà dans une attitude d'accueil, il laisse venir guidé, accompagné par son interviewer. Son attention est totalement tournée vers l'expérience intérieure qu'il est en train de faire. Il entre en contact avec le monde sensoriel de l'expérience qui fait l'objet de l'entretien. Il s'y retrouve progressivement immergé et en revit le déroulement. Nous parlons de degré de présentification selon l'intensité et la qualité de présence que le sujet recontacte et la description qu'il en fait. Cette position de parole lui permet, si le guidage est bien fait, d'accéder à un degré de granularité très fin de son action, niveau des opérations,

des prises d'informations, soit des données qui sont restées pré-réfléchies.

Ces deux positions de paroles traduisent deux dynamiques de rapports différents entre la pensée, le langage et la réalité vécue²⁰. Pour la PPI, le sujet met en mots les données qui lui apparaissent au fur et à mesure qu'elles émergent (phase de thématization selon Piaget) et de ce fait se réfléchissent au plan de la pensée. Cette mise en mots n'est pas toujours immédiate et facile. Il faut aider, accompagner le sujet en lui retournant souvent certains de ses gestes, précurseurs de l'expression verbale. La réalité vécue est alors à l'origine du langage utilisé et se réfléchit au plan de la pensée.



Dans le cas de la PPA, le mouvement est inverse. Le sujet mobilise ce qui est déjà constitué en pensée, et le projette par le langage sur son vécu.



Dans les deux cas, les verbalisations ne traduisent pas le même mouvement entre les faits vécus, la pensée et le langage (J.C. Piguët).

Une description d'un degré de granularité très fin.

La deuxième idée centrale concerne le contenu des informations que nous pouvons obtenir. Le temps de l'entretien n'étant pas celui de l'action, il peut se dilater, d'où la possibilité de faire revenir les différents niveaux de l'action, du plus général (comme le projet, les étapes) au plus fin (telles les micro-opérations ou les prises d'informa-

²⁰ Cf. La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme, J.C. Piguët, Ed La Baconnière, Neuchâtel, 1975.

tions). Comme nous l'avons déjà souligné, le sujet est la plupart du temps conscient de ce qu'il a fait, mais beaucoup plus rarement du comment il a fait pour faire, ce qu'il a fait.

Une première avancée pour moi, fut de questionner là où auparavant, je croyais être arrivée à un mur, lorsque les élèves me disaient des choses comme « je n'y arrive pas... je ne sais pas le faire... j'ai un problème... etc. ». Je n'avais pas l'idée de renverser la réponse de l'élève en question : « ...et quand tu n'y arrives pas... Que tu ne sais pas faire... Comment t'y prends-tu ? Que fais-tu ?... Laisse venir la dernière fois que tu as essayé et.... ». Là où auparavant je pensais être arrivée au bout du questionnement, avec ces nouvelles techniques et une nouvelle écoute, je me trouvais au début d'une nouvelle étape.

D'autres avancées furent ouvertes par la possibilité de pousser le questionnement dans le détail de la réalisation et des prises d'informations de l'élève. Des obstacles plus fins sont ainsi apparus que je ne soupçonnais pas. Le questionnement ne porte plus sur le « quoi » ou le « pourquoi », mais sur des « comment ». Comment fait-il quand il n'y arrive pas, quand il ne sait pas faire... Comment s'y prend-il...? A chaque étape de l'action franchie le même questionnement se reproduit mettant à jour des niveaux plus fins de réalisation. « Quand tu fais telle chose, comment t'y prends-tu etc... Et quand tu fais cette nouvelle chose, comment t'y prends-tu ? »

C'est en franchissant les différents niveaux de descriptions de l'action que l'on parvient aux données qui relèvent de ce que nous nommons le "pré-réfléchi", c'est-à-dire des informations conscientes en actes (puisqu'opérantes) mais non encore parvenues à la conscience réfléchie²¹. Qu'est-ce que le sujet a pris comme informations à tel moment? Que s'est-il dit? Qu'a-t-il ressenti à ce moment là? Par exemple, comment un étudiant s'y prend-il pour mettre les élèves les plus forts ensemble et les plus faibles ensemble. Si vous lui demandez directement

comment il a fait, il va vous répondre qu'il ne sait pas ou que ce fut au feeling. Ou encore, découvrir que l'information sensorielle qui empêche tel étudiant de basculer la tête en avant en papillon, c'est le fait d'attendre que ses pouces sortent de l'eau.

La singularité de chaque cas est le point de départ incontournable. Voici un petit exemple de natation qui me paraît aujourd'hui évident (comment pouvais-je faire pour ne pas le voir?). Il s'agit de l'impossibilité pour l'élève de rester en apnée juste un petit moment, après l'expiration. Il cherche la surface de l'eau dès que son expiration s'arrête.. Cette chose là, gênait la réussite des virages culbute de Bastien. Identifier cet obstacle avec lui, lui a permis de réussir, mais je me suis ensuite rendu compte qu'il était relativement fréquent. Le cas singulier est un point de départ, mais ensuite si l'obstacle est formulé en terme de structure, il devient un possible pour beaucoup d'autres cas. Le repérer est alors beaucoup plus rapide. Le détail, qui paraît anodin, inutile pour d'autres, devient alors crucial et source de nouveauté dans la recherche de ce qui gêne l'élève pour réussir, pour franchir le cran suivant dans sa progression.

Il en fut de même pour l'accompagnement des pratiques d'enseignement. J'ai trouvé là, de nouvelles armes pour une différenciation, une individualisation beaucoup plus poussée de mon enseignement.

C'est sur cet axe là que la différence entre novices et expert est intéressante. L'expert peut avoir un degré de conscience très poussé de ce qu'il fait en situation, ce qui n'est pas le cas du novice. Très accaparé par le « quoi » de ce qu'il fait, la conscience de ses actes s'arrête à un niveau assez global d'exécution.. C'est là que la position de parole incarnée, accompagnée des techniques d'accompagnement et de questionnement efficaces permet de faire venir des informations souvent "pré-réfléchies". Ceci est difficile à imaginer pour ceux qui n'ont pu en faire l'expérience. Le chercheur qui veut récupérer des données à l'aide de ces techniques, ne peut le faire directement. Il lui faut trouver les expériences et événements du vécu de tel et

tel sujet qui vont pouvoir de manière indirecte le renseigner sur son objet de recherche. Par exemple une recherche a porté sur la représentation que des proviseurs ont de la discipline EPS. Il n'est pas question d'aller voir des proviseurs pour leur poser des questions sur ce qu'ils en pensent. Quels actes vont pouvoir traduire leur représentation ? Quand il participe à l'élaboration du budget, aux réunions de conseils de classe, du comité directeurs de l'AS... ?

Les techniques à manipuler renvoient à plusieurs fonctions, soit en parallèles soit de façon successives : aider le sujet à se mettre dans l'attitude nécessaire pour que la mise en évocation (PPI) soit possible, le guider, l'accompagner pour entrer plus en contact avec cette expérience, garder le fil conducteur fourni par le contenu des verbalisations, veiller à ce qu'il reste dans un événement ou un moment spécifié (un moment singulier de ce match par exemple et non dans les matchs en général), observer le non verbal pour juger de la congruence, s'appuyer sur sa gestualité à la fois pour l'accompagner avec plus de confort ou pour amorcer l'explicitation de pré-réfléchi, reformuler le contrat, déceler des résistances etc. Mais pour toutes ces fonctions, l'activité de lecture d'indices sur le sujet est permanente. Les indices là aussi sont multiples. Ils se cachent dans son langage, dans sa posture, sa gestualité, ses mimiques, dans les changements qu'il peut présenter (il rougit ou ses yeux s'humidifient... sa voix change, il hésite ...). Ce sont eux qui guident et orientent l'interviewer sur l'aiguillage à prendre ou ne pas prendre, sur ce qu'il lui faut faire à chaque moment : passer à l'action suivante ou rester encore pour détailler plus, repasser le contrat etc.

Quand le chercheur est dans l'entretien, il est avec le praticien qu'il interroge et totalement sur sa dynamique et sur ce qui se passe là, présentement dans l'instant. Il peut difficilement être en même temps dans son objet de recherche.

Je crois qu'aujourd'hui, ce qui me fait bouger, c'est la prise de conscience que je m'inscrivais sans le savoir -comme M. Jourdain avec la prose- dans une approche phé-

noménologique. Voilà longtemps que l'enseignante, la formatrice que je suis a repéré, que ce n'est qu'en accédant au vécu subjectif du sujet qu'il est possible de l'aider à changer, à progresser au mieux. Quelle est sa vision du monde, de ses élèves, des pratiques supports ? Qu'est-ce qui lui apparaît ? Comment vit-il les choses de son point de vue ? Comment savoir que, ce dont il parle, est bien ce qu'il a vécu ? Les portes sont donc grande ouvertes et c'est là que se joue, à mon sens la fonctionnalité des recherches pour les praticiens.

Cet exposé ne prétend pas présenter l'outil et ses instruments dans leur totalité. Je me suis inscrite dans une démarche personnelle, qui a trouvé avec l'explicitation et l'approche psycho-phénoménologique une nourriture conséquente qui, à la fois m'a confortée dans mes tendances dominantes, mais qui surtout m'a ouvert des horizons fantastiques. Les travaux actuels de P. Vermersch²² nous empêchent de nous installer dans quelque chose de fini ou une quelconque orthodoxie. Comme il le disait lui-même après avoir eu accès à la confiture, il y a encore beaucoup à faire.

²² Que vous pouvez suivre en partie avec ses articles dans la revue « *Explicititer* ».

IDENTIFIER LES CO-IDENTITES

Nadine Faingold
Maître de conférences
IUFM Versailles

Nelly est une conseillère pédagogique débutante, elle expose en groupe d'analyse de pratiques une situation qu'elle a particulièrement mal vécue. Cette étude de cas illustre la co-présence de différentes constellations identitaires mobilisées dans la complexité d'une situation professionnelle vécue comme problématique (identité à construire de conseillère pédagogique, identité encore actuelle d'enseignante, identité d'enfant). A travers cet exemple, se pose à la fois la question de la construction de l'identité professionnelle d'une jeune conseillère pédagogique qui se sent encore enseignante, et a du mal à s'installer dans une position nouvelle par rapport à ses collègues, et la question des rapports entre identité personnelle et identité professionnelle dans la pratique du métier.

A : animatrice du groupe d'analyse de pratiques.

Nelly, conseillère pédagogique débutante.

Nelly - La question que je me pose, c'est quelle place, quel rôle j'ai à tenir par rapport à cet inspecteur qui est mon supérieur hiérarchique... Je veux dire que je suis obligée de faire des choses dont je sais qu'institutionnellement il faut que je les fasse, mais en même temps ça me contrarie moi dans ce que je me souviens d'être une enseignante... Bon, par exemple, j'ai assisté à une journée d'animation pédagogique où il y avait des absents, or était prévu qu'ils puissent rendre compte à leurs collègues, donc ça m'a interpellée... Au départ, je ne me posais pas la question de savoir si j'allais en parler à l'inspecteur... Et puis le lendemain, on s'est vu, et là, il m'a demandé comment ça s'était passé, et là, c'était : "est-ce que j'en parle, est-ce que je n'en parle pas ?" Et si j'en

parlais, ça pouvait vouloir dire qu'il allait sanctionner... C'était là mon malaise, en fait. C'est que, d'un côté, c'était important qu'il soit au courant que ces gens là n'étaient pas là parce que d'après moi ça posait problème, mais en même temps ce n'était pas à moi de faire ça... Avec l'inspecteur, il s'est instauré un climat de confiance auquel je tiens... L'inspecteur me demande : Tout le monde était là ? Et là, évidemment, quand on arrive à discuter comme ça, clairement, je lui dis "Bah non, tout le monde n'était pas là !" Et il répond : "Vous faites bien de me le dire, en effet ce n'est pas normal..." Et alors moi, là je me suis dit, là j'ai fait de la délation, quoi... Je n'étais pas obligée de lui dire... Je n'arrive pas à me démêler de tout ça. En même temps il fallait que je lui dise, il y avait quelque part, "ils devaient être là", et je n'ai pas compris pourquoi ils n'étaient pas là. Parce que pour moi, institutionnellement ils devaient être là. Et en même temps... Je ne voulais pas lui dire... Parce que je savais que quelque part c'est des enseignants comme moi et que ce n'est pas évident d'avoir comme ça quelqu'un qui au niveau autorité, marque tout de suite le coup, quoi...

A - Qu'est-ce qui se passerait pour toi si tu ne lui avais pas dit ?

Nelly - Là, voilà, si je ne dis pas, du coup c'est moi qui suis quelque part en faute, et qui brise cette confiance qu'il a en moi... Parce que moi j'étais sensée être là, fil conducteur, et on fait un petit rapport de ce qui s'est passé, c'est normal, il ne peut pas être partout... En même temps je lui dis oui, ça s'est bien passé, voilà les contenus..., mais si je ne dis pas qu'il y a des enseignants qui ne sont pas là... Pour moi... Moi là, je suis en faute.

A - Donc tu te dis "je suis en faute et je brise la confiance". Tu es en

faute par rapport à qui, par rapport à quoi ?

Nelly - Bah je serais en faute par rapport à... à lui... En fait, le dit, le non-dit, personne ne va aller voir ce qui se passe réellement... En fait ce n'est que par rapport à lui. En fait, ça se joue par rapport à cette relation de confiance...

A - Donc, quand tu dis "je suis en faute", ce n'est pas par rapport à l'institution, c'est "je suis en faute par rapport à lui, surtout parce qu'il y a cette confiance qui s'est instaurée, tu te sens coupable de briser cette confiance ? C'est surtout ça qui est dominant... Plus que les problèmes de... "c'est pas bien d'être absent"...

Nelly - Ah non... Là il y a les deux côtés, le côté confiance par rapport à lui, et le côté "quand même ils devaient venir". Pour moi c'est moins important.

Ici, l'animatrice va guider Nelly vers une re-présentification du moment où se joue pour elle le problème de l'alternative dire/ne pas dire : en utilisant la technique de l'entretien d'explicitation, elle procède à une réinstallation dans le contexte et à une exploration de tout ce qui se joue en termes relationnel, émotionnel, identitaire pour cette jeune conseillère pédagogique.

A - Bon, si tu veux bien retrouver le moment où tu es face à lui, donc, et où il te demande comment ça s'est passé, bon, tu prends le temps de retrouver exactement comment tu es, où il est... Bon, ça se passe à quel endroit ?

Nelly - ça se passe dans son bureau, c'est en fin de matinée, on est assis l'un en face de l'autre, et donc il me dit "ça s'est bien passé l'autre après-midi ?" Je dis "oui ça s'est

très bien passé, c'était très intéressant"... et puis il y a un moment de silence

A - Et pendant ce moment de silence, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

Nelly - Je me dis, est-ce que je le dis, est-ce que je ne le dis pas que ces personnes n'étaient pas là ? Parce que derrière, j'ai : "Si je lui dis, qu'est-ce qui va se passer ?"

A - Donc tu te demandes, derrière tu as "Si je lui dis qu'est-ce qui va se passer ?", qu'est-ce que tu fais ensuite ? Donc il y a ce moment de silence...

Nelly - Eh bien je sors comme tu sortirais quelque chose de... Quelque chose de lourd à porter depuis la veille, quoi, je lui dis "Mais enfin je ne comprends pas très bien, parce qu'il y avait trois personnes qui n'étaient pas là..." Et il répond : "Ah bon, qui était-ce ?" Alors je suis à bredouiller..., en fait ce qui se passe, c'est un problème de mémoire, réellement, j'ai envie de perdre ces noms, je retrouve un nom, et puis je finis par les trouver et alors là : "Bon, c'est très bien, je vous remercie."

A - Tout à l'heure tu as dit "quelque chose de lourd" ? Qu'est-ce qui était lourd pour toi ?

Nelly - C'est lourd en deux sens. C'est lourd parce que je suis témoin de ça et je crois que ma tâche est d'aller dire ça, que les gens n'étaient pas là, tout simplement ! Et en même temps c'est lourd parce que je sais, quelque part je peux prévoir les conséquences que ça va avoir...

A - Donc ce serait lourd à garder parce que tu as été témoin et que donc quelque part il faut le dire... Si tu ne l'avais pas dit, qu'est-ce que ça voulait dire pour toi ?

128. Nelly - Alors là pour moi, je suis en culpabilité complète...

129. A - Par rapport à qui, par rapport à quoi ?

Nelly - Par rapport à l'inspecteur, parce que si il apprend que ces gens là n'étaient pas là et que moi, j'étais là et que je ne lui ai pas dit, je sais qu'il peut m'en tenir rigueur pour d'autres problèmes...

A - Donc ce qu'il y a de plus grave pour toi, c'est : "je suis là, si je le vois, s'il apprend que je ne lui ai pas dit, il peut m'en tenir rigueur et donc ça peut briser la confiance qui s'est instaurée entre nous, etc. "

Nelly - Oui

A - Quelle a été ta réaction au moment où il t'a remercié ?

Nelly - Je lui dis : "C'est pas la peine de me remercier !"

A - Et qu'est-ce qui fait que c'est pas la peine qu'il te remercie ?

Nelly - Je trouvais ça **tellement professionnel** moi, qu'on dit pas merci... Quand on répond à la tâche qu'on doit faire, on ne dit pas merci. Quand on dit merci, c'est quand on rentre dans une relation affective, quoi, quelque part...

A - Et qu'est-ce qui faisait encore que c'était pas la peine qu'il te dise merci ? "C'est pas la peine de me dire merci..."

Nelly - Et en même temps je me dis s'il me dit merci, il me dit "Merci de me dire ce qui se passe quand je ne suis pas là". J'ai entendu ça aussi. Mais quand même je ne trouvais pas qu'il avait à me dire merci là.

A - Est-ce qu'il y a encore autre chose quand tu dis "Ce n'est pas la peine de me dire merci". Qu'est-ce qui fait encore que ce n'est pas la peine qu'il te dise merci ?

Nelly - En fait on dit merci, quand par exemple on rend service à quelqu'un. Là je ne lui ai pas rendu service...

A - Donc qu'est-ce que tu as fait ?

Nelly - **J'ai rapporté ! (rire) Je ne vau pas la peine que tu me dises merci.**

A - ... Moi la question que j'ai, c'est, quand vraiment c'est très important pour toi de lui dire, parce qu'il y a cette relation de confiance et parce que si tu ne lui dis pas, il peut t'en tenir rigueur... donc qu'est-ce que tu veux pour toi quand tu suis ce mouvement là ? Quand tu es dans "c'est important de lui dire"

Nelly - **Je veux qu'il me reconnaisse en tant que sa conseillère pédagogique en train de faire mon travail correctement... Et que, comme on instaure une relation de communication importante, je ne veux pas que ça, ça s'arrête. parce que je sais aussi que si ça, ça s'arrête, je ne pourrai plus travailler avec lui.**

A - D'accord. Et quand tu formules que tu sens que c'est important de lui dire, et que là tu veux qu'il te reconnaisse, tu veux que se maintienne cette confiance..., et que ça t'effleure aussi : "s'il apprend que je ne lui ai pas dit... "... Qu'est ce qui est important pour toi là, ... Quelle est la menace là, "s'il apprend que je ne lui ai pas dit ?" Comment tu le formulerais ça ?

Nelly - S'il apprend que je ne lui ai pas dit ... euh... **Mais tu vois, là, ce qui apparaît, c'est mon père... Donc là je ne vais pas aller plus loin.**

A - Tu ne vas pas aller plus loin. D'accord. Bon. Il y a plusieurs parties de toi en jeu, là. C'est très important de ne pas tout mélanger. Donc il y a cette partie, "s'il apprend que je ne lui ai pas dit...", et là, il faut simplement remettre les choses en place, bien identifier ce à quoi ça te renvoie dans ton passé, et qui n'a finalement rien à voir avec le cadre professionnel actuel dans lequel se joue le problème qui te préoccupe, même s'il y a des similitudes entre certaines situations... Il y a aussi une autre partie de toi qui dit "Je suis aussi une enseignante". Et

puis il y a la partie "Je suis conseillère pédagogique, et je veux faire mon travail correctement"... C'est très important que tu fasses bien la distinction entre une partie de toi qui peut réémerger dans ces situations là, une partie pour laquelle il y a un enjeu très fort, mais qui vient d'ailleurs, de beaucoup plus loin dans ton histoire, et, et puis bon, la situation réelle sur laquelle on va revenir maintenant... : ça me paraît important qu'on revienne, sur l'étude de cas...

Nelly - Oui.

A - D'accord. Donc, pour que tu continues, je crois qu'il y a une première chose à faire, qui est vraiment, de prendre conscience que tu n'as pas pu faire autrement dans cette situation que de dire, parce que ça te renvoie à des situations où c'était tellement fondamental de dire... D'accord ? Donc tu vas faire la part de ça. Il y a une partie de toi qui fait...

Nelly - Tu vois, là, arrive quelque chose vraiment de... de **personnel**...

Et en même temps, tu vois, tout ce que j'ai dit là, dans cette situation, d'après moi, c'est réellement **professionnel**.

A - Oui, c'est professionnel. C'est professionnel. Simplement ça va permettre de bien clarifier, de pouvoir distinguer si tu veux quand il y a comme ça des réactions qu'on a et qui sont de cet ordre là, c'est à dire "c'est tellement important pour moi que de toute façon, si je ne dis pas il y a une partie de moi qui vraiment se révolte, a mal, etc."

177. Nelly - Oui, je me dis que là, si demain ça recommence, de toute façon je le dirai !

178. A - On verra ! (rires) On verra, parce que justement ça permet de faire la part des choses... C'est à dire que là, il y a effectivement un enjeu essentiel, mais qui vient de

ton passé, qui vient d'autres situations. Alors, une fois qu'on sait ça, une fois que c'est mis à jour, on peut repartir de la situation, et de : "dans quel cas est-ce que c'est important de dire, dans quel cas est-ce que c'est peut-être important d'attendre avant de dire, dans quel cas est-ce que c'est peut-être important de ne pas dire du tout... Sachant que tu as en face de toi une personne avec qui se met en place une relation de confiance, et ça, c'est très important aussi... Mais c'est aussi un inspecteur. Et tu es solidaire aussi des enseignants, parce que tu es conseillère pédagogique et que tu étais enseignante il y a encore pas si longtemps, et que donc forcément si tu veux il y a une partie de toi qui dit "Il faut dire", et puis il y a une partie de toi qui dit "Ah là là qu'est-ce qui va se passer, et moi en tant qu'enseignante, en tant que collègue ?..." Si tu veux je crois qu'il faut vraiment clarifier, ne pas tout confondre. Or là, tout était mélangé dans la manière dont tu percevais la situation... Donc au point où on en est, est-ce que tu as envie de dire quelque chose ? Est-ce que ce que je dis a du sens ? Est-ce qu'on peut séparer ce qui était tout mélangé ?

179. Nelly - Oui...

A - Est-ce que ce qui relève bon des formulations "enfantines" que tu as eues, "j'ai rapporté", "j'ai dénoncé", et l'enjeu que ça pouvait représenter pour toi, est-ce que donc tu peux le mettre de côté parce que je sais que tu n'as pas envie d'aller plus loin ici, ce n'est pas le lieu... Donc ça, tu le mets de côté... Et donc est-ce que tu te sens prête à revenir de façon beaucoup plus distanciée sur : cette personne, ton inspecteur, et le fait... bon "Est-ce que c'est important de dire ou de ne pas dire... ?"

Nelly - Oui

A - D'accord. Donc maintenant on peut revenir à la situation, tu as un inspecteur, il y a des relations de confiance qui se sont nouées, c'est très important, tu as ton rôle de conseillère pédagogique, tu es allée à une animation, il y a des gens absents, ils ont une responsabilité par rapport à leurs collègues, d'accord ? Qu'est-ce qu'on fait par rapport à ça ? Est-ce qu'il convient de dire ou pas ? A quel moment ? Et comment est-ce que tu seras le mieux avec toi-même, en tant que conseillère pédagogique, en tant que collègue, et en tant que tu connais ton inspecteur... Donc je crois que si tu repenses ça maintenant, si tu reprends la situation, si c'était à refaire maintenant, avec toutes ces données, comment tu pourrais t'y prendre en tenant compte de tous les paramètres ? C'est à dire, tu constates qu'il y a des absents, est-ce que tu sais vraiment ce qu'il y a là-dessous, et, comment est-ce que tu décides de lui en parler ou pas ? Alors ça donne quoi pour toi ?

Nelly - Ah oui... Je vois ... donc là, à l'heure du déjeuner, je serais partie chez moi, tranquille. Et là, par exemple à midi, ou cet après-midi, je serais passée dans les écoles, pour savoir... Et en fonction de ce qui est dit, si c'est anodin, parce qu'il n'y avait quand même que trois personnes concernées, que je sache si l'information va passer, axer ça vraiment sur mon envie de leur faire passer cette information qui était très importante. Parce qu'on ne fait pas ce genre d'animation dix fois dans l'année. Et par contre, si la personne s'opposait complètement d'un air de dire, c'est pas mon rôle, ça n'a aucune importance, on n'a rien à apprendre, là je pense en parler tranquillement avec l'inspecteur.

Le travail d'analyse de pratiques a consisté à repérer les co-identités en jeu dans la situation, et le conflit interne qui en résulte :

- identité d'enfant fortement connotée émotionnellement, qui amène Nelly à

"confondre" passé et présent en généralisant tous les contextes où "si on veut garder la confiance de l'autre, il faut tout lui dire" ;

- identité de collègue enseignante, qui sait ce que peut signifier souffrir de la position d'autorité d'un inspecteur ;

- identité de conseillère pédagogique consciente de l'importance des animations pédagogiques en termes de formation et de la responsabilité des enseignants convoqués vis à vis de leurs collègues.

La distanciation que met en place la distinction de ces co-identités permet un recadrage sur le contexte professionnel. La problématique issue du passé personnel est identifiée et remise à sa juste place. Une réflexion dissociée des enjeux émotionnels devient possible, permettant de ré-envisager ce qu'il conviendrait objectivement de faire dans cette situation pour que l'objectif professionnel soit atteint de la manière la plus satisfaisante possible.

Ce qui apparaît aussi clairement dans cette étude de cas, c'est la période de déstabilisation qui marque le passage d'une place professionnelle à une autre. Il faut à la fois "lâcher" l'identité d'enseignant pour se positionner en tant que conseiller pédagogique, et en même temps ne pas oublier qu'on a été enseignant pour mettre en place une relation de confiance authentique avec les collègues.

Protocole d'un entretien sur situation de jeu

Phillipe Peaud

1. Ce que je te propose, c'est de laisser venir une situation agréable que tu as vécue, pour pouvoir la décrire.
2. Agréable ?
3. Oui. Quand tu as retrouvé cette situation agréable que tu as vécue, tu me fais signe.
4. (34 s.) Ouais.
5. Donc, tu me brosse grosso modo le tableau pour que je puisse me rendre compte de quoi il s'agit.
6. Donc, c'était (3 s), disons trois semaines. (3 s) Et donc j'allais faire un réseau avec des gens que je ne connaissais pas, sauf Luc. Et donc, c'était en ville (4 s), j'étais dans... C'était à Counterstrike. J'étais dans l'équipe des... terroristes et ils n'arrivaient pas à s'organiser. Donc... j'étais... c'était sympa, c'était sympa. Et donc, je suis allé dans leur équipe pour équilibrer les forces. Et je leur ai fait gagner un point.
7. D'accord. Bon. O.K. Ce que je te propose, c'est de laisser revenir un moment particulier de cette situation, si tu en es d'accord, et qu'on explore un peu comment tu t'y es pris.
8. (4 s.) Oui. Eh bien, c'est au départ. Au départ de l'action toute mon équipe était concentrée en un seul endroit. On était beaucoup. 9. D'accord.
10. Donc, l'objectif principal, c'était de donner une tâche à chacun pour qu'on soit efficace. Notre but c'est d'aller poser une bombe.
11. D'accord. Donc, au départ de l'action, vous cherchez à vous organiser.
12. Voilà. (6 s.)
13. Ce que je te propose, c'est de prendre le temps de te retrouver dans le contexte, de me décrire où cela se passait précisément, et puis avec qui...
14. ... ah, le lieu ? 15. Oui.
16. D'accord. On était dans une salle qui est plus longue que large... disons... 20 mètres de long pour... à peine trois grandes enjambées... de large. C'est un couloir, quoi. Il y a plein de postes d'ordinateur. Il y en a 12.
17. D'accord, et toi, tu es où ?
18. Moi, je suis juste à côté. Il y a un escalier qui permet de sortir du magasin, en fait. Enfin de descendre et puis de sortir. Je suis là,

je suis juste à côté. A ma droite, il y a Luc qui n'est pas dans mon équipe. Après, il y a deux autres personnes qui sont dans mon équipe. Et puis sinon, je ne peux pas tous les localiser parce qu'ils sont un peu partout...
19. ... ce n'est pas grave. Tu prends le temps de retrouver ce moment où tu es près de l'escalier, devant ce poste. Tu as Luc à ta droite...
20. ... oui, c'est ça... 21. ...et ...
22. ... il y a deux membres de mon équipe qui sont à sa droite.
23. Bon, alors, qu'est-ce que tu vois d'autre à ce moment-là ?
24. (4 s.) J'ai ma boisson, j'ai ma bouteille d'eau. Il y a la fenêtre qui est ouverte. (3 s.) Et puis, j'ai le... type qui est à ma gauche qui n'est pas dans mon équipe.
25. Qu'est-ce qui te reviens d'autre comme impressions ?
26. (8 s.) Comme impressions ?
27. Ca peut être auditif, visuel...
28. (4 s.) Ouais, une lumière bleutée.
29. Elle est comment cette lumière ? Elle est forte, douce...
30. ... oui, douce. L'ambiance... Enfin, la pièce est faite de telle façon qu'on est pas excité...
31. ... si tu reviens sur cette lumière...
32. ... oui, elle est bleutée, douce (3 s.). Elle est assez intense pour qu'on puisse y voir, pour pas s'éclater les yeux.
33. Donc, tu es à côté de l'escalier. Tu es devant ton écran. Tu as ta bouteille d'eau. Il y a cette lumière bleue. Qu'est-ce qui te revient d'autre encore, s'il te revient autre chose ? D'autres impressions ?
34. (12 s.) Oui... le calme.
35. Tu es à côté de l'escalier, tu as ta bouteille d'eau. Il y a cette lumière bleutée, ce calme. Qu'est-ce que tu commences à faire ?
36. La première chose que je fais... j'appuie sur la barre espace pour que mon personnage à l'écran saute... et comme ça, ça localise ma position pour les autres, pour qu'il me donne la bombe.
37. Donc, tu as appuyé sur la barre espace...
38. ... pour que mon personnage saute.
39. A quoi tu sais que c'est par cela qu'il faut commencer ?

40. Eh, bien... comme... aucun... Enfin, je suis le seul à savoir... comment poser... comment remporter la partie. Je suis le seul à savoir comment poser la bombe. Donc, comme nous sommes... six et... que... tous les personnages ont à peu près la même tête. J'ai décidé de sauter pour que je sois localisé.

41. Tu as décidé de sauter. Qu'est-ce qui t'amène à prendre la décision de sauter ?

42. Pour que... celui... dont le personnage a la bombe... me la donne.

43. D'accord. Une fois que tu as appuyé sur la barre d'espace, que tu as fait sauter ton personnage, qu'est-ce qui se passe ensuite ?

44. Je demande au... détenteur de la bombe de la donner à mon personnage.

45. Comment tu t'y prends ?

46. (4 s.) Je regarde dans la liste des joueurs qui a la bombe (3 s.) grâce à la touche « tab ». Et donc je sais que c'est celui qui était... à droite (3 s.). J'ai fait sauter mon personnage. Je demande de poser la bombe au pied de mon personnage.

47. Et à quoi es-tu attentif aussi au moment où tu fais sauter ton personnage ?

48. (3 s.) Ben... je regarde (4 s.) à l'écran si... les membres de l'équipe adverse arrivent ou pas.

49. Comment tu fais pour regarder à l'écran en même temps que tu fais sauter ton personnage ?

50. Avec la souris... je bouge la souris de droite à gauche pour que mon personnage ait une rotation. Et comme ça, je peux voir... quand il y a d'autres adversaires.

51. Une fois que tu as fait cela, qu'est-ce que tu fais ?

52. Ben, on me l'a donnée...

53. Quand tu dis : « On me l'a donnée », qui est-ce qui te l'a donnée ?

54. Ben, celui qui étais à la droite de Luc... a déposé la bombe au pied de mon personnage. Puis j'ai marché, j'ai fait marcher mon personnage sur la bombe... pour qu'il l'a prenne... Et à partir de là, j'ai commencé à... à organiser les autres, enfin à leur donner des ordres.

55. Tu as commencé à organiser les autres. Tu viens de récupérer la bombe... 56. ... oui.

57. Tu prends le temps de retrouver ce moment, au moment où tu as récupéré la bombe. Qu'est-ce qui est important pour toi et qui te reviens de ce moment ? 58. (12 s.)

59. Tu viens de récupérer la bombe. A ce moment-là, qu'est-ce qui te revient ?

60. Eh bien, le personnage de la personne vient de me donner la bombe. Il remplit tout l'écran, puisqu'il est juste à côté de mon personnage.

61. Il y a peut-être d'autres choses qui te reviennent de ce moment où tu as le personnage qui vient de te donner la bombe ?

62. (7 s.) J'ai déjà une ébauche de stratégie.

63. Tu as déjà une ébauche de stratégie. Qu'est-ce qui se passe pour toi ?

64. Eh bien... comme j'ai été dans l'équipe adverse... le tour précédent, avec cette même carte, je sais à peu près... où mes ex-coéquipiers se placent... J'ai déjà éventuellement un trajet. J'ai le choix entre... deux options : l'option : « Je passe à droite », ce que j'ai choisi après, et l'option : « Je passe à gauche », mais... normalement... ils viennent plus souvent à gauche qu'à droite.

65. Au moment où tu as le personnage et tu as cette ébauche de stratégie, qu'est-ce qui te vient ?

66. (7 s.) C'est... Je vois la carte. Je vois... Oui, c'est ça.

67. Tu vois la carte. Et quand tu vois la carte, qu'est-ce que tu vois ?

68. Ben, en fait, je vois... en gros... presque toutes les pièces... et... comme deux lignes qui partent de ma position et qui représente les deux options, les deux trajets.

69. Tu vois les deux lignes, tu vois la carte. Comment est cette image ? C'est en relief, c'est en deux dimensions...

70. ... non, c'est en deux dimensions (5 s.). C'est... c'est bleu... Le sol est bleu.

71. D'accord, c'est en deux dimensions et tu vois, donc, deux lignes, deux traits qui correspondent au deux trajets. Tout en continuant à revoir cette carte, à quoi es-tu aussi attentif ?

72. (6 s.) Je suis un peu attentif... aux commentaires de... mes deux voisins puisqu'ils ne sont pas dans le même camp que moi.

73. Quand tu dis que tu es un peu attentif, comment tu fais quand tu es un peu attentif ?

74. Disons que je ne suis pas concentré là-dessus, mais... quand ils parlent, je les entends.

75. Là, tel que tu es en train de les entendre comme tu es en train de les entendre, qu'est-ce que tu entends ?

76. (5 s.) Luc ne parle pas, celui qui est à ma droite ne parle pas... et celui qui est à ma gauche... est en train de demander un ailier.

77. Il est en train de demander un ailier. Tu revois la carte et en même temps tu entends quelqu'un qui est en train de demander un ailier et, à ce moment-là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

78. (7 s.) Ben je demande... ouais, je demande deux ailiers. (3 s.) C'est ça, oui. Dans le même temps je demande à celui qui m'a, donc, donné la bombe de rester sur ma droite et je demande un volontaire pour venir sur ma gauche.

79. A quoi tu sais qu'il faut que tu demandes deux ailiers ?

80. Ouais... c'est... la configuration de la carte... Dans le... même si je n'ai pas encore choisi le trajet de droite... quel que soit le trajet... il y aura toujours besoin de personnes pour passer devant moi et éventuellement... repérer des adversaires. (4 s.) C'est leur travail d'aillier... de repérer les adversaires à ma place.

81. Donc, il y a le personnage qui remplit tout l'écran et à ce moment-là tu as une ébauche de stratégie. Tu revois la carte avec les deux lignes qui se tracent et, en même temps, tu entends, pas la personne qui est à côté de toi, mais l'autre qui est en train de...

82. ... demander un aillier...

83. ... demander un aillier. Au moment où il demande un aillier, c'est là où toi tu demandes au personnage qui vient de te donner la bombe...

84. ... d'être mon aillier droit, et je demande tout fort un aillier gauche.

85. Alors, au moment où tu demandes tout fort un aillier gauche, qu'est-ce que tu fais ?

86. Ben, je suis déjà en train de... Mon personnage est déjà en train de partir à droite. C'est à ce moment-là... finalement, j'ai déjà choisi une trajectoire.

87. A ce moment-là, tu as déjà choisi une trajectoire. Si tu prends le temps de revenir au moment où tu fais ton choix, qu'est-ce qui est important pour toi ?

88. (6 s.) En fait, c'est dans une fraction de seconde où je demande à un aillier et je pars à droite... enfin, je demande deux ailiers et je pars à droite.

89. Donc, tu décides de partir à droite. Et comment tu fais pour partir à droite.

90. Ben, j'appuie sur... Voilà, en fait, j'ai coordonné la souris et... des touches de clavier, ce qui permet à mon personnage de faire une trajectoire oblique vers la droite.

91. Comment tu fais quand tu coordonnes la souris avec des touches de clavier, là ?

92. Ben... je tourne à droite... pour que la souris... parte à droite... Ca fait tourner la tête de mon personnage... à droite... Et j'appuie sur... le bouton « Avancer »... Et mon personnage avance, donc il avance vers la droite.

93. Donc, à ce moment-là ton personnage avance, qu'est-ce que tu fais ensuite ?

94. Au moment de franchir, entre guillemets, de sortir de ... de la base, entre guillemets, des terroristes... je demande aux... aux joueurs restants de passer à gauche... pour faire diversion.

95. Tu demandes à ce qu'ils partent à gauche. Comment tu t'y prends ?

96. Pour demander à ce qu'ils partent à gauche ? Ben... je relève... je commence par... légèrement tourner la tête pour aller à gauche... pour pouvoir les apercevoir au fond tout en... continuant à diriger mon personnage, quand même. Pour pas perdre de temps. Pour pas qu'il se prenne de murs. Et donc, je lui demande... je lui dit : « Pars à gauche ! »... Ken... Oui, il doit s'appeler Ken. « Ken, pars à gauche ! »

97. Qu'est-ce que tu fais ?

98. Ben, je lui demande de partir à gauche

99. Tu lui demandes de partir à gauche. Alors, à ce moment-là, une fois que tu lui a demandé de partir à gauche, qu'est-ce que tu fais ?

100. Eh bien, je sors de la base... Oui, c'est ça. Je sors de la base, à droite. Et là, on a gagné parce que, en fait, ils étaient tous à gauche. Terminé.

101. Bon. Donc, le fait de te faire expliciter comment tu t'y es pris, est-ce que cela t'a permis de prendre conscience de quelque chose.

102. (3 s.) Ca... ça m'a permis de revoir (3 s.), pas de revoir. Finalement, de découvrir un peu que j'avais vu deux lignes pour les deux trajets. Parce que tout s'est fait en... Enfin, j'ai décidé de la marche à suivre en une seconde... donc, c'est... c'était un peu confus. Et donc, j'ai retrouvé.

Dynamique attentionnelle et lecture-partition

Pierre Vermersch

Dans ce texte il nous faut entrecroiser deux dimensions : l'une théorique qui a pour vocation de rendre intelligible les analyses, il s'agit des théories de l'attention ; l'autre thématique qui propose d'examiner l'activité des agents de conduite sous l'angle de leurs **activités cognitives** élémentaires effectives c'est-à-dire principalement lire, lire des consignes, des fiches, des valeurs affichées etc. Le but est de montrer tout une série de phénomènes qui ne deviennent perceptibles et intéressant que lorsqu'on effectue cette démarche. Ce faisant nous ne partons pas directement de ce qui a posé problème, ou qui a suscité un écart notable à la conduite attendue, mais plus modestement de ce qu'exige l'accomplissement des tâches élémentaires et des déficits potentiels qui peuvent être pointés. Déficit potentiel ou déficit sub optimal, sont des concepts qui viennent de la clinique neurologique de l'attention (Camus 1996), ils nomment des déficits qui habituellement ne se voient pas mais pourront apparaître si la personne est plus fortement sollicitée. Par exemple, si l'on transpose ce concept dans les situations courantes, téléphoner en conduisant sa voiture rapidement dans un trafic important ne provoque pas d'accident en soi, par contre cela sollicite une partie de l'attention, la route et le trafic ne sont plus gérés qu'avec une partie des ressources attentionnelles, une autre partie est dédiée à la conversation, il y a déficit potentiel parce que si il se produit une exigence immédiate de correction de trajectoire ou de freinage, le temps de réaction est nettement diminué. Quant l'attention est partagée entre plusieurs thèmes, la réponse à un thème particulier est ralentie, provoque plus facilement des lapsus, des erreurs, des oublis. Qu'en est-il

pour la conduite d'installations industrielles en phase accidentelle simulées ?

Le concept de lecture-partition

La tâche qui sert ici de support est très particulière, il s'agit d'un exercice pratiqué sur un simulateur pleine échelle (reproduisant physiquement quasiment à l'identique une installation industrielle de référence réelle) géré par un logiciel modélisant dans certaines limites l'évolution physique de l'installation de façon réaliste. Cet exercice a pour but d'apprendre ou de s'exercer à conduire l'installation dans des conditions d'accident ou d'incident sérieux. Dans ces cas, la conduite, réalisée par une équipe, se fait entièrement en suivant des consignes, c'est-à-dire dans notre cas des supports papiers (ce pourrait être des écrans informatiques) sur lesquels sont donnés la liste d'instruction à suivre pour établir un diagnostic de l'incident ou de l'accident en cause, et ensuite pour le conduire vers un état sûr, y compris en tenant compte de l'évolution du process. Toutes les activités annexes sont elles aussi réalisées en suivant des fiches de manœuvres, des fiches de mise en fonction, etc.

Ce qui domine donc cette activité de conduite accidentelle avec consignes, c'est l'activité de lecture.

Si par méthode, on pratique une suspension de notre vision habituelle de cette activité de conduite accidentelle, centrée sur toutes les dimensions "nobles" de cette activité (les compétences techniques, la qualité des personnels, les enjeux de sûreté), et que l'on passe à une vision minimaliste en faisant provisoirement abstraction du sens de ces activités, des compétences etc., alors on

pourrait dire que globalement les agents 23 lisent du texte, se déplacent à travers la salle de commande, agissent sur les organes de commande, communiquent, attendent. Mais d'abord, ils lisent sans cesse des consignes, des fiches etc. et toute l'activité de conduite est conditionnée par ce qui est écrit dans des consignes, il n'y a pas d'actes qui ne soient pas réglementairement initiés et déterminés par une lecture qui en fonde la légitimité et les définit.

Cette activité de lecture doit être plus précisément nommée : "lectures-partition" dans le sens où chaque instruction lue demande de réaliser un acte (communiquer, agir sur des organes, ou lire un enregistreur pour documenter des valeurs affichées requises pour déterminer un test dans un logigramme). La notion de "partition" est prise ici en analogie avec ce que génère une partition musicale, dans laquelle chaque signe est censé produire une action déterminée : jouer telle note, pendant telle durée, avec telles altérations, telle expression etc. ... Si l'on poursuit l'analogie un peu plus loin, on sait qu'en musique, la partition est la transcription écrite du résultat qui doit être obtenu, la notation du résultat sonore attendu. Cette notation n'est qu'un mauvais reflet de ce que l'exécutant doit faire pour produire ce résultat, en effet pour exécuter concrètement les appuis de touche, il faut interpréter la partition, la corriger et la compléter pour qu'elle soit un véritable guide d'action adapté. Un débutant est incapable de savoir ce qu'il faut jouer effectivement à partir d'une partition un petit peu complexe, quelle main joue quoi par exemple.

Dans la lecture-partition des consignes, il en est de même. Quoique ces consignes semblent avoir été construites pour supprimer tous problèmes de lecture, de compréhension, de continuité de la poursuite de l'exécution, une bonne connaissance préalable des "partitions" est de fait nécessaire pour que les agents les appliquent correctement. Il y a là une expertise, la constitution d'un habitus de lecture de consigne qui semble être largement sous-estimée, et que l'on retrouve cependant très

fortement dans les préoccupations des formateurs sur simulateurs.

La lecture-partition a ceci de spécifique qu'elle renvoie sans cesse à un autre lieu que celui où les yeux se posent, à une autre activité que simplement lire, elle est par nature continuellement interrompue par l'exécution des actions qu'elle requiert. Non seulement, comme dans toute lecture il faut suivre perceptivement les signifiants linguistiques pour accéder au sens des mots et des phrases, non seulement il y a un travail d'interprétation et de désambiguïsation propre à toute lecture, mais de plus les mots doivent être mémorisés pour valoir dans le temps qui va suivre immédiatement, temps pendant lequel la lecture va s'interrompre pour pouvoir faire attention à ce dont parle le texte, de plus les mots lus renvoient à des places spatiales où ces actions seront effectuables, ces places sont des cibles que l'on ne peut viser et atteindre que par un transport physique et attentionnel. La lecture-partition a vocation d'être à la fois sans cesse interrompue pour effectuer ce qu'elle exige, et d'être impérativement renouée avec précision dans le temps suivant pour assurer la continuité de la "partition" ou ici de la consigne. Il s'agit d'une activité beaucoup plus complexe et exigeante qu'il y paraît comme cela avait déjà été abordé dans un autre style de lecture-partition : l'utilisation d'une recette de fabrication de tarte aux pommes ((Vermersch and Noel 1982), (Vermersch 1985)) ou encore l'utilisation d'une notice de montage, d'un mode d'emploi, d'une gamme de fabrication etc.

Le point qui doit être souligné tant il est devenu invisible est que dans les phases de conduites d'incident ou d'accident les agents sont extrêmement engagés dans ce type d'activité. Or chaque moment de lecture leur demande de produire une attention focalisée, et ce faisant ils sont sans cesse sollicités pour réduire de manière fovéale leur visée attentionnelle, en changer la direction tout de suite après (lire conduit à faire, donc à passer de ce que je lisais, à un autre lieu, un autre document, une autre activité), puis de manière extrêmement stricte reve-

23 Avec des variations notables entre eux, suivant leur fonction.

nir au point qui est juste après ce qui a été lu, quelles que soient la multiplicité et la diversité des activités requises entre temps. Et ce, alors que ce retour n'est quasiment pas assisté puisqu'il repose quasi exclusivement sur la mémoire de travail : "Ou en étais-je" ? C'est probablement le point le plus faible des consignes papiers c'est quelle ne conserve pas la mémoire du point où en est l'agent et auquel il doit revenir.

Si cette activité de lecture-partition est à ce point centrale, dominante et obligée, il devient essentiel de l'examiner de plus près, non plus pour son contenu – ce qui a déjà été beaucoup fait légitimement jusqu'à présent – mais pour sa structure d'activité en essayant de la modéliser avant de l'articuler d'une part avec les données théoriques sur l'attention et d'autre part des exemples de conduite où on peut apercevoir des situations de déficits potentiels.

Modélisation du cycle élémentaire de lecture-partition

Le cycle élémentaire d'une lecture-partition consiste à lire une information, à la mémoriser pour pouvoir agir en conséquence, agir, puis revenir à l'information initiale afin de se caler pour déterminer quelle est la suivante à lire. Suivant les cas de figures les contraintes peuvent être assez différentes. Ainsi dans la lecture musicale pour jouer d'un instrument le problème clef est de lire avec suffisamment d'anticipation pour rester dans le mouvement, le déchiffrement est supposé acquis, et l'unité de lieu de l'exécution fait qu'à chaque lecture correspond une exécution sur l'instrument sans avoir à se déplacer, cependant si l'on regarde le clavier par exemple le retour à la partition peut se révéler périlleux. Dans la réalisation d'une recette de cuisine, l'espace est plus distribué, le lieu où est la consigne n'est pas exactement toujours le lieu de la réalisation, il faut donc se déplacer, y revenir, de plus l'exécution de certaines opérations peut se révéler longue et pendant ce temps la mémoire de la suite est perdue, d'où d'innombrables retours. Dans la lecture de consigne on a à la fois une grande dispersion spatiale (dans le type d'installation étudiée, et contrairement aux salles de commande informatisées), et des actions relativement fines et complexes proposées par chaque instruction, c'est-à-dire que leur exécution la plupart du temps supposera d'interrompre vraiment la lecture pour réaliser l'action requise. En fait il faudrait dès cette étape faire la différence entre des structures d'instructions élémentaires qui sont suffisamment différentes pour ne pas solliciter la cogni-

tion de manière strictement identique. Par exemple, entre une structure de liste de tâche à accomplir, ou chaque item de la liste renvoie à une action à effectuer et une structure de test où la valeur critère est à documenter, mais où une partie de l'activité s'effectue sur le papier pour déterminer l'embranchement approprié. Dans ce qui suit nous ne rentrerons pas dans le détail de ces différentes structures de partition, mais c'est un travail qui sera à accomplir tôt ou tard pour mieux comprendre l'activité de lecture-partition dans tous ses détails et implications. Dans notre modélisation nous avons repris le canevas de description propre à l'analyse phénoménologique selon Husserl. Ainsi, chaque lecture d'instruction de consigne, de fiche, etc. doit être décrite suivant plusieurs dimensions : une dimension noétique (les actes élémentaires), une dimension noématique (le contenu ou la matière des actes), et une dimension qui module cette corrélation acte contenu : la modulation attentionnelle (l'attention comme modulation de l'intentionnalité)²⁴ donc une dimension noétique au second degré un acte qui module l'accomplissement d'un autre acte.

Temporellement, on peut schématiser ce cycle suivant une structure à six temps, correspondant à des actes distincts, le sixième temps pouvant être aussi l'acte début de la séquence élémentaire étudiée. Par convention les temps où l'agent lit la consigne sont désignés par le terme "lecture", alors que les temps où il lit des verrines, des enregistreurs, des camemberts, d'autres documents, sont désignés par le terme "documenter", dans la mesure où ces phases là sont dépendantes des lectures qu'ils ont vocation de documenter avant de pouvoir passer à la lecture suivante.

Le tableau qui suit esquisse la description temporelle de la lecture de trois instructions a, b, c et développe finement le cycle de b (en grisé dans le tableau). Les instructions a et c ont été rajouté pour donner une modélisation en contexte : b se situe alors que le cycle de a est achevé, et c est l'instruction qui suit l'accomplissement de c.

²⁴ Nous laissons de côté dans cette description la troisième dimension classique de la description husserlienne qui doit en principe accompagner toute description phénoménologique cf. § 92 Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris, Gallimard.

actes (description noétique)	contenu (noématique)	modulations attentionnelles noétique
0 ante-début : quitter la documentation de l'instruction a,		Lâcher a, désengagement
1B lire (l'instruction b) - acte perceptif, - acte sémantique, interprétatif, - acte de mise en mémoire, - acte d'évocation de ce qui est désigné pour valoir comme cible,	-texte de l'instruction b (perçu) - actes nommés ou impliqués (évoqués) - lieu où ces actes doivent s'accomplir (évoqué)	Engagement focalisant - focalisation attentionnelle + - inhibition collatérale = - rétrécissement du champ de conscience pour pouvoir effectuer la lecture
2B quitter - lâcher l'activité de lecture (de b) - ne pas lâcher l'information lue comme guide de visée	texte de l'instruction acte requis, lieu où l'accomplir, but à atteindre (mémorisés)	Désengagement perceptif - lâcher la focalisation précédente, - tenir en mémoire - ouverture possible aux co-présents,
3B viser la prochaine cible - mémorisation de la cible, - connaissance de ce à quoi l'instruction renvoie de façon éventuellement non formulée (ex. demander une valeur, sans formuler où elle doit être saisie ; demander une fermeture de vanne sans préciser où elle se ferme)	l'acte, le lieu (mémoire) lieu physique, spatial, visé	Engagement distant comme visée transport balistique, visée encore peu précise, visée comme orientation, ouverture au co-présents, aux signaux et indices, modèle de la trajectoire d'un geste qui s'effectue en deux temps cf. Paillard.
4B saisir , saisie fovéale, s'ajuster visuellement, posturalement, manuellement,	mémoire de l'acte lieu de la saisie : cadran, enregistreur, écran, tpl, rangement, objet de la saisie	visée ajustement de type accommodation fine, rétrécissement du champ de conscience à la cible en cours d'approche finale, inhibition collatérales d'autant plus forte que la saisie est exigeante
5B agir soit par le fait de - documenter , maintenir en prise, lecture documentation, (+ garder et rapporter l'information saisie pour documenter l'instruction lue) - communiquer - effectuer une action matérielle (garder et rapporter le résultat pour comparaison avec ce qui était demandé dans l'instruction)	mémoire de l'acte, engagement dans l'acte demandé : type d'acte, but, résultat attendu, critère d'atteinte du but, critère de fin de réalisation de l'acte	- focalisation attentionnelle, discrimination sensorielle fine inhibition collatérale, - peu de focalisation attentionnelle avec les tpl disponibilité pour les co-présents
6/2B' quitter la documentation de l'instruction b	objet saisi	Lâcher
7/3B' aller-vers / revenir à b pour trouver c	le lieu de l'instruction b (mémoire)	paradoxalement c'est le moment où le guidage est le plus faible et ne repose plus que sur la mémoire de travail de
8/4B' saisir c	saisir b comme moyen de viser la suite : l'instruction c	
9/1C phase de lecture de c	contenu de l'instruction	

En colonne on trouve les trois dimensions utilisées dans cette analyse. Les actes sont de type lire, arrêter de lire (quitter, cela peut paraître paradoxal de le désigner comme étant un acte mais les études sur l'attention montrent précisément que la mobilité de changement d'acte ou de changement d'objet n'est possible qu'à condition que ce qui a été saisi soit lâché, de nombreuses pathologies de l'attention repose sur une difficulté ou une impossibilité à opérer ce lâcher), viser comme action d'aller-vers, de s'orienter, et saisir au sens métaphorique du moment où le nouvel acte s'applique en s'ajustant finement à ce qui fait l'objet de l'attention. Chacun de ces actes peut être décomposer en actes plus élémentaires. Dans la colonne de la dimension noématique, le contenu qui est visé par un acte peut être du perçu, du mémorisé, du biffé (ce que j'ai perceptivement lâché, mais que je tiens encore en mémoire comme guide de mes actions futures). La colonne des modulations attentionnelles donne des indications sur le rétrécissement (focalisation, ouverture, compatibilité) du champ d'attention, ce que plus loin nous nommerons modulation des fenêtres attentionnelles ; sur l'engagement, le tenir-en-prise, le désengagement.

Si l'on décrit la structure noétique générique propre à la lecture-partition en la saisissant entre l'acte qui précède a, et celui qui suivra c, on peut la noter globalement comme suit :

a ... 1B/ lire (l'instruction b), 2B/ quitter, 3B/ viser, 4B/ saisir, 5B/ agir (selon b),... c

Mais en fait elle est plus complexe, puisque après 5B/ il y aura nécessairement un acte de type 2B'/quitter, 3B'/ viser b (pour y revenir), 4B'/ saisir b, comme moyen de déterminer l'entrée dans un nouveau cycle 1/ lire c etc. ... Puisque la visée de revenir à b, est de se caler précisément pour déterminer le passage à c. Par ailleurs, le cycle peut être plus compliqué si "agir selon l'instruction b" ouvre par exemple à un nouveau document et reporte beaucoup plus loin dans le temps le retour à b pour continuer vers c.

La structure de base boucle donc sur au moins deux cycle puisqu'il y a toujours deux temps distincts entre la saisie de lecture, et la saisie de documentation en réponse à ce que demande la lecture. Simplement le second tour doit de plus être strictement positionné pour obtenir la lecture suivante à celle qui vient de s'accomplir.

Ce schéma peut encore être lu non pas suivant le type d'acte, ou ce qui est visé, mais encore du point de vue des modulations attentionnelles possibles. On a plusieurs dimensions à cette modulation, d'une part la visée est dépendante d'un canal sensoriel mobilisé de façon prédominante, d'autre part le degré de focalisation qui détermine l'ouverture de la fenêtre attentionnelle en fonction de la tâche à accomplir, enfin les temps fonctionnellement différenciés entre la visée et la saisie (le premier est balistique, le second un ajustement), entre la saisie et le maintenir en prise (dans le second il y a continuité dans le temps de la saisie d'un même objet, de manière à accomplir une saisie explicite), entre le maintenir en prise et le lâcher prise où désengagement de la saisie qui est une condition nécessaire au déplacement de la visée. Enfin comme le montre bien Husserl le champ d'attention est en permanence feuilleté en une pluralité de zone co-présente, l'une traitée de manière élective ou primaire, les autres de manière secondaire, co-présentes, présentes

comme horizon ou comme frange. Cependant ce que n'a pas vu Husserl qui ne s'est pas intéressé beaucoup à la dimension fonctionnelle qui n'était pas essentielle à la réalisation de son programme de recherche, ce qui est traité de façon primaire peut de plus nécessiter une focalisation et cette focalisation se fait momentanément au détriment de la possibilité de traiter les co-présents qui ne seront à nouveaux accessibles que lorsque l'attention passera sur un mode non focalisé. En particulier, dans le domaine visuel, dès que l'on est en mode de lecture et de désambiguïsation de l'information, non seulement le champ spatial couvert est très faible (2° environ) mais sa saisie produit une inhibition aux marges, et mobilise pendant un temps toutes les ressources cognitives (période psychologique réfractaire).

Cette esquisse de modélisation structure la compréhension de l'activité élémentaire de la lecture-partition des consignes, mais elle pourra servir de plus à étudier les interactions de communication entre agents en mettant en valeur les effets de l'interruption de l'activité de celui qui est adressé suivant le temps du cycle dans lequel il se situe. Si A adresse B au moment où B est en focalisation attentionnelle, si B réponds immédiatement en interrompant sa focalisation avant d'avoir achevé la saisie, il y a de fortes chances qu'il devra recommencer cette opération, mais de plus il y a de fortes chances qu'au moment où il reviendra à cette saisie il se trompe dans sa lecture de valeur affichée, il renoue à un autre endroit que celui qu'il venait de quitter. Du coup on a un outil pour évaluer les effets de l'articulation du travail entre deux agents et une série de questions sur la pertinence, les critères sous jacents à la décision d'interrompre l'autre en l'adressant.

Cependant, il pourrait et devrait être envisagé à un niveau encore plus détaillé qui permettrait de décrire ce que réclame comme activités et ressources cognitives chaque phase du cycle. Le but n'est pas de faire du plus détaillé en soi, mais de déterminer le "niveau de détail efficient", afin de rendre intelligible à l'analyse ergonomique ce que l'on demande à l'agent quand on lui fait

accomplir ce travail réputé facile de lecture de consigne. Il faut bien que ce niveau de détail soit abordé par quelqu'un, sinon ce serait comme vouloir comprendre le fonctionnement d'un ordinateur sans que personne ne maîtrise le langage machine qui détermine la réalisation logique des instructions les plus élémentaires, qui conditionnent en fait toute l'architecture qui lui est superposée.

Par exemple : la phase de lecture est connue pour ses problèmes de désambiguïsation du langage utilisé. Par le passé, avec les premières consignes événementielles, des phrases à construction négatives, des expressions contenant des déictiques potentiellement ambiguës, ont dû être modifiées car elles provoquaient trop d'erreurs d'interprétation ou de non compréhension. Ces difficultés sont certainement encore présentes de manière minimisée.

Mais de plus l'activité qui est demandée à l'agent n'est pas seulement de lire, mais aussi de traduire l'indication en cible à rejoindre (une valeur est requise explicitement, mais le lieu où elle sera documentée non), de plus il doit la garder en mémoire de travail pendant la phase de visée, qui implique quelques fois de grands déplacements en salle de commande, quand ce n'est pas un passage préalable au rangement de classeur.

On a donc déjà quatre sortes d'activités (cognitives) associées et distinctes pour la seule phase de lecture d'une instruction de type liste : lire, rendre intelligible ce qui est lu, traduire ce qui est lu en cible à atteindre, le mémoriser pour pouvoir se détacher de la lecture et atteindre et saisir la cible.

Le but de cette analyse détaillée n'est pas de rendre dramatique ce qui somme toute constitue la compétence normalement attendue d'un agent de conduite qualifié, mais de repérer le "niveau de détail efficient" de ce que requiert l'exécution correcte de la tâche, de façon à pouvoir diagnostiquer les maillons faibles où qui peuvent le devenir sous l'effet par exemple d'une interruption.

Par exemple, on peut contraster les effets de deux interruptions qui s'inscrivent dans une même phase d'un cycle de base de l'activité de suivi de consigne de B (la phase

5/ de documentation pour l'instruction) suivant le fait qu'il accomplit cette phase entièrement ou qu'il l'interrompt en répondant à la sollicitation externe.

- Le premier exemple est celui d'une interruption au sein même d'une focalisation attentionnelle. Elle est provoquée par une sonnerie de téléphone qui intervient pendant la phase 5 du cycle, au moment où il documente un test à partir de la lecture sur un écran. L'opérateur choisit d'interrompre cette phase pendant son exécution, donc avant de l'avoir achevée et d'avoir fait retour à l'instruction. Au retour, il reprend la réalisation de la phase 5/ et se trompe dans sa lecture.

- Le second exemple, s'initie aussi pendant la phase 5 du cycle de base, A demande oralement une information pendant que B est en train de lire des valeurs affichées sur des camemberts. B ne répond pas immédiatement, il finit d'abord de documenter, puis revient à l'instruction, et enfin découvre qu'elle le conduit à changer de page, il tourne alors sa page, et seulement à ce moment se tourne vers son interlocuteur pour lui répondre. Il n'a pas pris risque de rompre la continuité de son application de la consigne puisqu'il a attendu d'être positionné à un endroit stable et facilement identifiable.

On pourrait esquisser les conseils suivant lesquels chaque agent peut être vigilant soit pour lui-même, soit pour la prise en compte des autres : " ne vous interrompez pas pendant les phases sensibles, allez jusqu'à un point de stabilité avant de vous interrompre ", ou bien en direction des émetteurs potentiels : " vérifiez que l'autre n'est pas dans une phase sensible avant de chercher à capter son attention, Est-il en train de lire ? Est-il en train de recueillir une information ? A-t-il le regard disponible ? Avez-vous le contact visuel pour l'adressage ? etc. ". Mon but ici est de montrer le sens que peut avoir la détermination du NDE (niveau de détail efficient). Ici ce NDE est celui du moment où un agent quitte l'exécution de la micro-tâche qu'il accomplit par exemple pendant le temps de documentation, pour rendre intelligible ce qui se passe il aura fallu décompo-

ser la consigne en cycle élémentaire, puis ce cycle en phase, puis décrire en quoi consiste d'effectuer cette phase pour en comprendre les exigences, et enfin décrire la façon dont cette phase est a été accomplie par l'opérateur pour savoir comment elle a été segmentée ou non.

Revenons à la description détaillée des différentes phases du cycle.

Nous avons donc déjà examiné la phase 1 initiale de lecture d'une instruction et toute sa richesse cognitive qui mérite que l'on puisse l'appeler lecture-partition. Comportementalement cette phase est manifestée par l'attitude de lecture du document porté ouvert sur le bras gauche, la tête orientée vers la feuille, souvent un doigt suivant le texte, la feuille un peu approchée du visage pour en faciliter la lecture. Cette phase est fragile à la mesure du travail de prise d'information et d'interprétation qu'elle exige, mais de plus comme elle est une phase de mémorisation pour pouvoir se détacher de la feuille dans les phases suivantes, elle est fragile du point de vue de cette mise en mémoire, toute interruption à ce moment peut compromettre cette mise en mémoire, l'altérer. Autant dire que cette phase pourrait s'accompagner d'un panneau "ne pas déranger".

La phase 2, est une phase qui consiste à quitter l'instruction, une phase de lâcher-prise, préalable à l'activité suivante. On peut se demander s'il y a vraiment une compétence ? Chez le sujet sain, non stressé, cette phase est masquée par le fait qu'elle se déroule presque à tous coup sans accroc. Cependant chez le sujet choqué, sous l'effet d'un stress, sous l'effet d'une pression de résultat cette phase peut devenir fragile, chez le malade en clinique neurologique de l'attention elle ne s'accomplit plus et le sujet peut rester englué dans ce qui a capté sa saisie attentionnelle. Dans le témoignage, ou dans la recherche phénoménologique dans lesquels il n'y a pas de suite définie a priori souvent, la production verbale s'interrompt du fait que la personne est momentanément incapable de déplacer la focalisation de son attention parce qu'elle ne lâche pas ce qu'elle a saisi attentionnellement. Il faut souligner de plus que le lâcher concerne l'activité perceptive de lecture, de direction de l'attention vers le texte, mais dans le même temps il y a un garder en prise de ce qui est requis, du but à atteindre, du lieu au quel il faut se rendre pour le réaliser, mais ce garder en prise n'est plus perceptif, il est mnémorique et probablement sous tendu pour certains opérateurs d'images mentales et discours privé ou de sub vocalisa-

tion. Comportementalement cette phase peut s'observer par le fait que l'agent lève la tête de la consigne, souvent il vocalise à voix basse, ou subvocalise (les lèvres bougent sans qu'aucun son soit produit), quelques fois un doigt se pose sur l'endroit qui vient d'être lu. Etre interrompu, ou accepter de se laisser interrompre à ce moment c'est prendre le risque de perdre les informations mémorisées et d'être obligé d'accomplir à nouveau la phase de lecture, ou d'oublier une partie de ce qu'il y a à faire, la fragilité ici vient du fait qu'il s'agit d'une étape transitoire dans la dynamique d'un enchaînement de phase qui doit conduire à la phase de documentation/action.

La phase 3, est une visée vers le nouveau lieu d'application de l'attention. Elle existe essentiellement du fait de la spatialisation induite par la taille de la salle de commande et la distribution des platines, chaque lecture peut envoyer l'agent à plusieurs mètres de là où il se trouve, lui faire parcourir des aller retours de toute la salle de commande dans les cas où il doit au préalable aller chercher un recueil de fiche et le ramener jusqu'à la table pour pouvoir trier le document qui l'intéresse. Dans cette phase de transport vers la cible de l'activité, l'essentiel est pour l'opérateur de se rappeler ce qu'il doit faire, il peut apercevoir l'endroit où il se dirige, éviter les autres agents, il peut au passage prendre de l'information indicielle (ne demandant pas de lecture sémantique fine), écouter ce qui se dit plus loin, avoir une vision d'ensemble de la salle. Comportementalement c'est donc un déplacement physique. En fait cette phase a justement une composante motrice : le corps se déplace, et une composante d'orientation. Ces deux composantes sont particulièrement bien en évidence dans l'exemple où un agent commence à se déplacer rapidement avant de s'être orienté, avant d'avoir déterminé où il doit aller compte tenu de là où il est. On le voit alors commencer à marcher en s'éloignant vers la gauche, et brutalement faire demi tour pour revenir à l'endroit où il était, ou bien partir vers la droite, ou encore faire un tout complet sur soi-même. En un sens c'est la phase où la focalisation attentionnelle est la moins serrée, sauf qu'il doit y avoir un maintien en prise du but et des conditions de sa réalisation, l'agent peut être interrompue très momentanément pour des questions simples, mais pas pour une nouvelle élaboration qui aurait toutes les chances de lui faire perdre sa commission... La phase 2 et la phase 3 dont des moments de distraction possible dans lesquels l'agent est susceptible d'être détourné involontairement par un événement un peu plus saillant. On peut les considérer comme des temps où l'agent doit se réguler lui-même contre les effets de toute sollicitation intempestive.

La phase 4 est saisie. La cible est atteinte, ou presque, est là un ajustement fin permettant la lecture, la prise en main d'un TPL etc. doit être assurée, il s'agit de saisie attentionnelle modulée par la modalité sensorielle mise en œuvre. La saisie est différente la plupart du temps de la visée en ce sens que toute atteinte de cible se décompose en un temps balistique d'ajustement grossier en direction de la cible et un temps d'ajustement fin final pour exécuter l'action prévue. Dans cette phase par exemple, le corps se penche en avant pour mieux lire une valeur, le corps se fixe dans une posture pendant que la tête ou les mains s'ajustent. C'est un temps d'engagement attentionnel fort qui est dans une dynamique d'aboutissement. Être interrompu à ce moment devrait provoquer des erreurs de lecture, ou la nécessité de recommencer.

La phase 5 est action. Elle est action subordonnée à la mémoire de l'instruction qui lui donne sens. C'est la phase du cycle qui est la plus diversifiée, puisqu'elle peut être une lecture de valeur pour documenter un test, l'état d'un organe, une communication comme informer un autre agent d'une état de chose ou d'une action qu'il doit effectuer, une manœuvre ponctuelle comme fermer une vanne, ou une manœuvre de régulation plus étalée dans le temps pour obtenir un ajustement à une valeur particulière. Cette phase est surtout fragile est exigeante si c'est une lecture, qui encore une fois demande la focalisation attentionnelle la plus élevée. Cependant la lecture de cette phase n'est pas aussi complexe que celle de la phase 1, elle n'engendre pas le projet d'une nouvelle action, elle est identification d'une valeur, et simple projet de retour à l'instruction. Paradoxalement c'est une des phases peut-être la plus robuste en elle-même, sa dimension sensible porte plutôt sur la nécessité qu'elle débouche sur un retour efficace en un point qui lui doit être mémorisé. Une interruption à cette phase, doit provoquer une reprise de la lecture de la valeur, mais elle risque aussi comme on nous en avons eu l'exemple de faire oublier le retour précis à la consigne qui reste ouverte.

C'est ainsi que la phase 6, n'est pas différente -en structure- de la phase 2 puisqu'elle demande d'abord de quitter l'attention du lieu de l'action, puis la phase 7 est aussi une visée comme la phase 3. Visée à la fois plus simple puisqu'il ne s'agit que de revenir à la feuille de consigne en cours de parcours, mais paradoxalement bien plus fragile du fait que l'espace graphique de la consigne est bien moins différencié que l'espace de la salle de commande, de nombreuses lignes se ressemblent, des mots identi-

ques se retrouvent en des lieux proches. En fait ce retour est un des moments les plus délicats et les plus sources d'erreurs du fait qu'il est le plus fortement ambigu. De ce fait, la saisie comme phase 8 identique en structure à la phase 4 est plus délicate car il s'agit de se repérer dans l'espace d'une feuille parmi des textes et de repérer en phase 9 l'instruction que l'on a renseignée ou accomplie. La phase 10 est relecture de l'instruction que l'on vient d'appliquer, non pas nécessairement pour la relire, mais surtout pour identifier si c'est celle que l'on vient d'appliquer de manière à se déplacer vers la suite. Ou si l'identification de position est simple le passage quasi immédiat à la ligne ou à l'instruction suivante. Et le cycle reprend. En détaillant ce cycle il peut être intéressant de le décrire comme comportant 10 phases même si certaines de ces phases ont la même structure. Ce qu'il semble important de noter est que le moment le moins fragile du point de vue de l'attention est celui qui se situe entre deux cycles complets, une fois que le retour à l'instruction qui a été au point de départ du cycle est documentée ou accomplie, et que la détermination de l'instruction suivante à traiter est assurée. Il y a là un temps où l'agent est réellement disponible à s'interrompre pour traiter une demande hors de son propre thème d'intérêt. C'est encore plus vrai quand cette fin de cycle correspond à un changement plus important, comme la sortie d'un bloc dans une page, ou le passage au haut de la seconde moitié de la page, ou encore lors de la tourne à une autre page dont le début sera quoi qu'il arrive ... le début, et ne demande aucune détermination particulière sauf à savoir que l'on est dans la bonne page.

Note – Exploration de la compatibilité entre lecture et autres activités

La saisie de lecture, suppose une immobilisation de la tête, un rétrécissement du champ visuel à la saisie fovéale pour pouvoir lire les mots, une affectation de la majeure partie des ressources attentionnelles pour suivre le sens de ce qui est lu et se représenter ce à quoi cela renvoie puisque cette lecture est toujours dans une tension indicative d'un ailleurs matériel, spatial, distinct du lieu de la lecture.

Modulation de cette proposition générale :

- Certes plus une séquence est connue et où on peut lui substituer la mémoire de ce qui a déjà été lue, moins l'information est inattendue, plus l'agent peut déjà être dans la réalisation de la suite : action de prise d'information, déplacement dans la salle pour aller au bon endroit. Probablement il faut distinguer différents type de lecture : par exemple à certains moments il y a une liste de

chose à faire, et pour chaque item de la liste il faut la quitter des yeux pour effectuer une action qui va momentanément occuper les ressources attentionnelles et il faudra donc faire un retour adéquat (il faudrait la prendre un exemple et le détailler sémantiquement, spatialement, temporellement). Alors que la lecture d'un test est peut être mieux délimitée, il n'est pas concurrencé par l'information qui suit ou qui précède parce qu'il est comme un îlot d'activité différente de tout ce qui l'entoure, au pire le problème se posera de revenir à la suite s'il y a un déplacement à effectuer pour y répondre. Cependant, si l'on distingue les différentes entrées sensorielles, et des niveaux d'exigences dans le traitement de l'information (par exemple différence entre saisie sémantique, saisie indicielle, ou description en termes de degrés de saillance / degrés de pertinence), on doit pouvoir envisager que lors de la lecture sémantique, qui est la plus exigeante au point de vue des ressources attentionnelles (mais par exemple calculer un résultat, ou tracer une courbe à la main pour déterminer un résultat peut être tout aussi exigeant - comment font les aviateurs ? qui ont eux à faire de tels calculs),

Lors de la saisie sémantique, le canal visuel est totalement mobilisé,

- compatibilité visuel/visuel : on pourrait imaginer qu'il serait sensible à la modification brutale de l'intensité de l'éclairage ou de la couleur d'ambiance, mais guère plus; (alors que sur écran on peut aussi kidnapper son attention par un signal visuel mobile, flash etc.).

- compatibilité visuel/auditif : alors que le sujet peut entendre probablement un indice, ou un signal sonore comme le battement d'une alarme, mais plus difficilement traiter un message sémantiquement riche transmis oralement. Le problème de la saisie visuelle c'est qu'elle est la modalité qui rétrécit le plus le champ d'attention sensoriel, elle limite le monde à la dimension de ce qui est fovéalement saisi (on le voit bien dans le contre exemple de la saisie visuelle dans la conduite automobile qui doit rester mobile et cantonnée au traitement des indices et des signaux, d'où la difficulté de lire des panneaux routiers inhabituels serrés comme on les trouve en amont des grandes villes et des échangeurs). Alors que tous les autres sens laissent précisément la vision disponible : je peux écouter en regardant, je peux ressentir, goûter, sentir en continuant à regarder et à écouter. Donc la compatibilité saisie visuelle sémantique et canal auditif est possible mais limitée à un traitement pauvre.

- compatibilité visuel/ kinesthésique ou olfactif : (je ne prends pas en compte le gustatif mais on pourrait imaginer dans la chimie qu'un goût dans la bouche puisse apparaître en fonction des événements) Il en est de même, pour un toucher (quelqu'un qui tape sur l'épaule pour attirer l'attention par exemple) qui ne peut valoir que comme signal, de même le passage de quelqu'un fortement parfumé, qui pourrait entrer dans le champ de conscience.

Dans tous les cas, la seule chose qui peut être traité c'est venant de l'extérieur quelque chose qui s'il est saisi va avoir pour valeur d'interrompre la direction d'attention en cours, et non rendre possible un nouveau traitement cognitif.

Tout ce que je viens d'écrire concerne la compatibilité du traitement des entrées, il faut aussi examiner la compatibilité en termes de traitement cognitif entre la saisie perceptive et les courants de pensée, les préoccupations en cours, les mouvements du corps, la formulation de parole à destination d'autres ou de soi. Que peut faire en même temps un sujet pendant qu'il lit une information qu'il doit traiter au niveau sémantique ?

Par exemple, à commencer par le domaine auditif peut être plus simple à analyser, pendant que l'opérateur va vers le téléphone, et pendant qu'il répond, il lève la tête, il lit des écrans, il s'adresse même à quelqu'un d'autre sans le regarder, il note quelque chose. Toutes ces possibilités sont à la fois un avantage et un inconvénient. Avantage, dans la mesure où le sujet n'est pas coincé de manière étroite dans ce qu'il est en train de faire. Inconvénient, il détourne une partie de ses ressources attentionnelles de ce qu'il est en train de faire, et ce faisant crée -sans s'en rendre compte directement, il faudra l'incident pour l'objectiver- les conditions d'une interférence, d'un lapsus, d'un oubli. Le meilleur exemple actuel est donné par l'utilisation du téléphone portable en voiture, et même par le fait d'avoir une conversation téléphonique en voiture avec un kit main libre, le retard au freinage, l'identification d'un obstacle peuvent être facilement multiplier par deux. Il est vrai que dans la conduite d'une installation nucléaire les délais de réponse ne sont pas de cet ordre, par contre si l'on transpose de la conduite automobile à la gestion de sa propre conduite, on peut imaginer que tous les points que l'on a évalué comme sensibles, source de fragilisation (gestion des ouverts, et spécialement le retour au fil conducteur après avoir quitté une instruction ou un document), vont se prêter précisément à des micro dérapages de lecture, à des ruptures d'enchaînements des séquences normales, à des traitements partiellement erronés des

informations, ou même paradoxalement à la non saisie d'informations en provenance d'autres sources (autres agents, alarmes, etc.).

Dans la compatibilité avec la saisie fovéale visuelle,

- la lecture est compatible avec des mouvements du corps qui restent simple : marcher, se lever, se tourner, dissocier le mouvement de la tête et du buste, et qui ne comporte pas d'obstacle, ni de visée précise en final.

Simple comme de se tourner pour ne pas gêner le passage de quelqu'un, tendre un document, tendre la main pour en saisir un (mais c'est celui qui donne qui ajuste la cible). Sans obstacle, et sur un parcours ouvert familier ou dont l'encombrement est connu sans avoir besoin de repère visuel, sinon il faudra traiter une autre information visuelle que celle de la lecture. Sans visée précise finale, comme de poser quelque chose à un endroit précis, effectuer un mouvement de la main sur une commande, dans tous les cas les gestes précis demandent la même attention fovéale et la même délimitation de l'attention.

- **compatibilité avec l'activité de pensée ?**

Et que puis-je dire de l'activité de pensée, du raisonnement, de la formation de représentation détaillée, simultanée à la lecture. Je m'oriente fortement vers la théorie du canal unique, une activité attentionnelle précise engageant des ressources cognitives effectives d'élaboration de données sémantiques / discursives, est incompatible avec tout autre traitement similaire, ou de même niveau d'implication. Tout au plus, on peut penser à une activité de jonglage cognitif, où il y a un passage très rapide entre une préoccupation, un traitement et un autre, mais pas strictement simultanée. La question qui peut se poser, s'il y a passage rapide, ou interruption momentanée, c'est comment le retour s'effectue, comment la réorientation dans l'activité retrouvée s'installe ?

Conclusion provisoire.

L'activité de lecture, au sens d'une saisie sémantiquement riche dans laquelle il y a une vraie information à saisir et à désambigüiser est une des activités les plus exigeantes du point de vue des ressources attentionnelles, elle semble radicalement incompatible avec toute autre activité simultanée de haut niveau cognitif. Autre conclusion : dans des situations d'activité collective où les temps de focalisation attentionnelle stricte sont fréquents du fait des activités de lecture ou de documentation des informations, les interruptions de ces focalisations auront toujours un effet important. Autrement dit, lorsqu'un agent adresse un autre agent, il se peut qu'il

l'interrompte à un moment fragile de son activité, et de toutes les manières il lui demande de changer transitoirement de direction d'attention. Le fait que cette activité soit fragile ne veut pas dire que l'interrompre va provoquer forcément des conséquences négatives, mais souvenez vous du concept de déficit potentiel, le fait d'être interrompu dans un moment de focalisation est un facteur de charge de travail aggravant, et donc entame potentiellement les ressources disponibles, augmente la fatigue, peut produire du stress relationnel.

Camus, J.-F. (1996). La psychologie cognitive de l'attention. Paris, Armand Colin.

Husserl, E. (1950). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris, Gallimard.

Vermersch, P. (1985). "Données d'observation sur l'utilisation d'une consigne écrite : l'atomisation de l'action." Travail Humain(401): 55-62.

Vermersch, P. and C. Noel (1982). Organisation d'une action dans un temps donné à partir d'une consigne écrite. Rapport CREFO-ORCEP. Lille: 415-460.

Ce texte est une version modifiée de l'apport que peut donner le fait d'intégrer la dimension attentionnelle dans l'analyse de l'action. Il fait partie d'un travail plus vaste réalisé en collaboration avec Jacques Theureau (CNRS), Geneviève Fillippi (EDF, R&D), Geneviève Saliou (EDF, R&D), dans le cadre d'une recherche EDF, R&D et CNRS.

Programme du séminaire

Lundi 15 octobre 2001

de 10h à 17 h 30

→ Mairie du XVII

16 rue des Batignolles

(salle 15 en sous-sol)

Métro Place de Clichy, bus 66

Depuis la Gare de Lyon rejoindre la gare du Nord par le RER D, idem depuis Orly avec RER B, puis correspondance métro à la Chapelle, direction Porte Dauphine, Place de Clichy

1 / Echanges et discussions à partir des articles de ce numéro.

2 / Programme des séminaires à venir.

3 / Présentation de protocole

François Cauvin.

4 / Qu'il y a-t-il de si peu évident dans le fait de s'intéresser à l'action ?

Catherine Le Hir

5 / Comparaison des approches phénoménologiques et psychologiques de l'attention.

Pierre Vermersch

Sommaire du n° 41

1-10 Méthode, outils, instruments,
Claudine Martinez

11-14 Identifier les co-identités.

Nadine Faingold

15-17 Protocole d'un entretien sur situation de jeu. **Philippe Péaud**

18-27 Dynamique attentionnelle et lecture-partition. **Pierre Vermersch.**

28 Agenda, programme.

Expliciter

Est le journal de l'association loi de 1901 GREX
Groupe de recherche sur l'explicitation

38 rue Nollet Paris 75017, 01 44 90 97 87

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

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Prix au numéro : 41 FF ,

Abonnement (cinq numéros) 185 FF de mai à mai.

Agenda 2001-2002

Séminaire expérientiel de Saint Eble

Août 2002

(ce dernier est réservé aux membres actifs,
il est nécessaire de s'inscrire auprès de Catherine
Le Hir avant le 1 août).

Lundi 15 octobre 2001

lundi 10 décembre 2001

lundi 28 janvier 2002

lundi 25 mars 2002

lundi 27 mai 2002

Journée pédagogique mardi 11.12.2001

« Or pourquoi parlons-nous du même moi qui se réfère à soi-même, prend conscience de soi-même et de son acte dans la « perception de soi-même », alors qu'il est pourtant évident qu'il y a là divers actes qui se superposent les uns aux autres et que chaque acte a son moi particulier, pour ainsi dire son pôle d'acte particulier ? De plus, il nous faut reconnaître aussitôt que ces différents moi qui se particularisent ne s'accordent pas toujours nécessairement dans leurs prises de position. En outre, comment se fait-il que nous pouvions employer l'image de la scission, qui renvoie à la dissociation d'un élément unitaire –éventuellement tout en sauvegardant un certain caractère d'unité– de même que l'être-fendu d'un tronc d'arbre par exemple ne signifie pas encore nécessairement qu'il est coupé en morceaux éparpillés complètement séparés les uns des autres ?

Pour répondre à la question, il suffira de considérer la vie qui réellement se déroule ou peut à tout moment se dérouler dans la réflexion du moi sur lui-même. A tout moment je puis ici effectuer une réflexion de degré supérieur : mettre au jour en réfléchissant un moi appréhendé par un acte de rétroception qui le saisit au vol, un moi en train d'accomplir un acte s'accomplissant et en même temps considéré réflexivement ; puis, ensuite, un moi réfléchissant devenu déjà patent lui-même, etc. Dès lors je peux et je dois aussi comprendre que les « nombreux » pôles d'actes constituent en soi, évidemment, le même moi, ou qu'un seul et même moi a ses entrées en scène dans tous ces actes où il intervient chaque fois dans un mode différent : je vois que tout en se scindant en une multiplicité d'actes et de sujets d'actes, c'est néanmoins un seul et même moi qui s'y scinde. Je vois que la vie égologique en activité n'est absolument rien d'autre que ce processus-de-se-scinder-constamment-dans –un-comportement-actif et qu'à tout moment un moi embrassant le tout peut à nouveau s'établir, qui identifie tous ces actes et sujets d'actes, ou plutôt, dirions-nous, en une formule plus originelle : je vois que moi-même je puis établir comme moi s'embrassant soi-même dans une réflexion de degré supérieur, que je puis prendre conscience de l'identité de tous ces pôles d'actes et de la diversité de leur modalité d'être dans une identification synthétique évidente. Et ainsi j'affirme : partout, ici, je suis le même, moi en tant que moi réfléchissant je suis le même qui se saisit comme irréfléchi dans la rétroception, qui en tant que se percevant soi-même s'observe percevant la maison. »

Husserl, Tome II de Philosophie première. P 128, § La réflexion comme scission du moi et l'identité du moi dans le flux du présent vivant.