

Expliciter

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n°43

Propos sur le G.E.A.S.E

Maurice LAMY

G.E.A.S.E., cela représente d'abord un sigle qu'il faut s'entraîner à prononcer et à entendre avant d'arrêter de le trouver bizarre et dissonnant. Sigle que l'on peut décliner dans le jargon de ceux qui le pratiquent sous l'infinitif de "GEASER" (entendez : jaser !). Cela signifie surtout : Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (G.E.A.S.E.)¹ où le mot essentiel est celui de "entraînement". J'aurai l'occasion d'y revenir. Je pratique cette démarche d'analyse de pratiques depuis à peu près dix ans (1992) et de façon beaucoup plus intensive depuis 1999, c'est-à-dire depuis environ 2 ou 3 ans.

Une première approche sous forme d'histoire personnelle

Je me suis formé à cette technique d'analyse de pratiques en groupe, au tout début des années 90 alors que je devenais responsable des formations de formateurs à l'I.U.F.M. de Poitiers. Deux universités d'été en 1992 et 1994 ont été proposées par le département des Sciences de l'Education de l'Université Paul Valéry de Montpellier, notamment avec Yveline Fumat, Jean-Bernard Paturet, Claude Vincens, Michel Negrell. Le référent élaboré par le groupe de Montpellier s'inspirait du travail de l'université de Toulouse-Mirail, qui, dans les années 1985-86 avait permis la mise en place de groupes d'écoute et de paroles entre pairs, à partir des règles des Groupes Balint, mais ici, sans référent psychanalytique. Le travail sur le G.E.A.S.E. a été repris au sein de l'université Paul Valéry de Montpellier à peu près en 1996 par Michel Tozzi, Eric Auziol, Richard Etienne et Alain Lerouge. Le séminaire autour de l'analyse de pratiques en novembre

1997 à Balaruc (Hérault)² a permis de réaffirmer les principes et les fondements du G.E.A.S.E., tout en ouvrant une évolution des règles vers davantage d'interactions au niveau du groupe. Ce séminaire a aussi permis de préciser la position de l'animateur et en particulier la prise en compte de nombreuses variations que les praticiens et gens de terrain avaient mises en œuvre au cours de plusieurs années de pratiques du G.E.A.S.E.

Très tôt, dès les années 199- 93, j'ai utilisé le dispositif du G.E.A.S.E. dans les groupes en formation initiale à l'IUFM et parfois aussi en formation continue au sein de la M.A.F.P.E.N. de Poitiers pour laquelle j'ai été formateur jusqu'en 1998. À cette époque-là, cette démarche était très diversement reçue. Assez souvent cette méthodologie permettait d'atteindre pleinement les objectifs de l'analyse de pratiques que se fixait le groupe, mais parfois aussi, il est arrivé que le groupe se trouve dans une situation de communication difficile, voire impossible par rapport au cadre proposé par le dispositif du G.E.A.S.E. L'affaire avortait alors plus ou moins et je devais avoir recours à d'autres procédés pour travailler en analyse de pratiques. Cependant je demeure persuadé que ces expériences plutôt difficiles m'ont été salutaires sur le plan des objectifs poursuivis et m'ont permis d'avancer vers plus de maîtrise de ce dispositif.

À partir des années 1994, j'ai diversifié mes références et mes approches en analyse de pratiques, travaillant avec d'autres formateurs, d'autres universitaires sur ce grand chantier toujours pour moi en construction. Je ne citerai ici que deux de ces nouvelles références, parce que je pense qu'elles sont, pour mon compte personnel, en lien direct avec des améliorations de ma capacité en G.E.A.S.E.

¹ "Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives : G.E.A.S.E.". FUMAT, Yveline et PATURET, Jean-Bernard ; Université P. Valéry de MONTPELLIER - 1992 à 1994 -

² TOZZI, Michel - Conférence du séminaire de BALARUC, "Ateliers de pratiques de G.E.A.S.E." - nov. 1997 -

D'abord, par ordre chronologique et sans doute d'importance, la formation à "l'Entretien d'Explicitation". Cette formation reçue initialement de Nadine Faingold de 1994 à 1996 (voir le numéro de "Expliciter", N° 34) puis approfondie auprès de Catherine Le Hir, de Jean-Pierre et Catherine Ancillotti et de Pierre Vermersch, prolongée par mon arrivée dans les séminaires du G.R.E.X. en 1996, a abouti à ma certification comme formateur potentiel en explicitation en 1999. Les référents développés dans ces formations à l'Explicitation me sont devenus essentiels pour ma pratique du G.E.A.S.E., je vais y revenir.

Ensuite, l'écriture des pratiques professionnelles m'a été d'une aide précieuse ; commencée dans le cadre des ateliers de "l'ALEPH-Ecriture" d'Alain André, avec ce dernier, Claire Lecœur et Irène Errera, pour ne citer que ces trois formateurs. Concernant l'écriture des pratiques, j'ai là encore grandement diversifié cette approche, notamment avec Michel Tozzi, Gérard Fath, Claudette Oriol-Boyer, Martine Dumont ou encore Mireille Cifali. Je ne développerai pas ici le rapport de l'écriture au G.E.A.S.E. qui fait l'objet d'une autre problématique de travail que je poursuis actuellement.

Depuis ces deux à trois dernières années, c'est-à-dire depuis 1999, je pratique des G.E.A.S.E. de façon plus intensive avec toutes sortes de publics. Je travaille en G.E.A.S.E. avec des équipes d'enseignants dans les établissements et dans un dispositif de soutien professionnel ; également avec des personnels d'encadrement (chefs d'établissement, corps d'inspection) ; ou encore dans des formations de formateurs pour plusieurs académies. Que ce soit en pratique régulière avec des "groupes initiés à la démarche", ou pour des journées de sensibilisation avec des "groupes novices", ce sont de 7 à 8 G.E.A.S.E. que j'assure en moyenne chaque mois.

Le G.E.A.S.E : quel dispositif ? Petite étude d'un déroulement "type"

Qu'on veuille bien considérer le dispositif du G.E.A.S.E. dans ses règles de base. Il ne sera pas fait allusion dans ce qui suit à de nombreuses variantes qui enrichissent chacune des quatre phases, repères basiques de la conduite d'un G.E.A.S.E "type". Quatre phases pour le G.E.A.S.E. proprement dit ou six si l'on compte la phase d'initialisation du cas en amont et la phase méta de la fin avec le compte-rendu d'observation, et même 7 si l'on compte l'introduction de la séance.

Le dispositif G.E.A.S.E. est enrobé dans un ensemble que je pense être obligé de décliner car il conditionne en grande partie l'acceptation et l'appropriation de la méthode elle-même.

Nous considérerons donc une séance habituelle de G.E.A.S.E. d'une durée d'environ 2h.30 à 3 h. et dont les sept moments peuvent se résumer ainsi :

- Présentation en préambule du dispositif et sens de la démarche qui sera poursuivie (surtout si le groupe est "novice" sur la démarche).
 - Initialisation et choix d'une situation.
 - Phase de narration (exposition) de la situation (début du G.E.A.S.E. proprement dit).
 - Phase de questionnement par le groupe.
 - Phase de formulation des "hypothèses".
 - Phase de reprise de la parole par le narrateur (fin du G.E.A.S.E. proprement dit).
 - Phase du compte-rendu des observateurs dite "phase méta" et éventuellement tour de table de partage d'informations sur la démarche du G.E.A.S.E. qui vient de se vivre.
- Durée du G.E.A.S.E proprement dit sur l'ensemble de la séance : 1h.30 à 2 h.

Description d'une séance complète

Préambule

En préalable, l'animateur présente l'ensemble du dispositif et donne les principes et les finalités du travail qui va se mettre en place sur l'heure et demie qui suit. Il insiste sur la nécessaire implication des participants : si aucune situation exposant une pratique n'est proposée par les participants, il n'y aura aucun travail possible dans le groupe. L'animateur n'oubliera pas de préciser, comme pour tout travail en analyse de pratiques les deux règles essentielles que sont la confidentialité sur les situations apportées et sur leurs contenus et la bienveillance : celui qui a agi comme il l'a fait n'a sans doute pu faire différemment dans la situation où il se trouvait, même si l'on pouvait faire autrement, il n'est donc pas question d'engager des jugements de valeur sur ce qui s'est fait ou sur les personnes concernées.

Puis l'animateur enclenche la recherche. Il y a de nombreuses façons de lancer le travail. Personnellement je donne le plus souvent la consigne orale suivante, du style *"Je vous invite à retrouver dans votre expérience professionnelle passée, une situation précise et particulière, problématique ou réussie, dont vous souhaiteriez parler au groupe. Vous aurez environ une minute pour la présenter très brièvement dans le tour de table. Si elle est ensuite choisie, vous aurez tout le temps de la développer dans le premier temps du travail en groupe"*.

Phase d'initialisation de la situation

Elle consiste à opérer le choix d'une situation (d'un cas) prise parmi plusieurs présentées brièvement par des participants. Déjà à ce stade, on dénombre de nombreuses variantes et façons de faire par le conducteur.

L'animateur choisit une des situations proposées. Le fait que ce soit l'animateur qui choisisse la situation et non le groupe est un des points essentiels de la démarche du G.E.A.S.E. En vue du travail du groupe, même si ce travail se pratique entre pairs, la position de l'animateur par rapport aux participants n'est pas égalitaire. Je reviendrai un peu plus loin sur ce point. Personnellement, je choisis une situation et je précise que je donnerai les critères de mon choix à la fin du G.E.A.S.E.

L'animateur prépare alors la première phase du G.E.A.S.E. proprement dit. Pour cela il résume dans la démarche générale déjà présentée, cette première phase en donnant les règles précises de cette étape aux participants, notamment : la nécessité d'une écoute passant éventuellement par une prise de notes des participants, afin de pouvoir questionner à la phase suivante. Il est précisé aux participants qu'ils ne pourront ni intervenir, ni interrompre le narrateur durant les dix minutes dont ce dernier disposera pour présenter sa situation. Si une interruption ou un recentrage est nécessaire seul le conducteur du G.E.A.S.E. est autorisé à le faire.

L'animateur invite le narrateur (on dit aussi l'exposant) à venir s'asseoir à côté de lui. Ce changement de topographie du groupe repose sur des critères qu'il serait trop long de développer ici. Ensuite le conducteur ou l'animateur demande si, parmi les participants, il y aurait un ou deux volontaires (selon l'effectif du groupe) pour prendre le rôle d'observateur. Cette fonction est à assurer de façon très libre sur le fond. Je ne suis pas personnellement pour donner une "grille d'observation", comme peuvent le faire certains autres animateurs. En effet j'ai pu constater que les éléments renvoyés par les observateurs au groupe sont infiniment plus riches si l'observation est "libre" et peuvent se compléter de façon plus grande si chaque observateur se construit ses propres critères. Par contre je donne en repère trois objets d'observation possibles : les contenus du travail, le comportement du groupe par rapport au cadre et à l'analyse de pratiques et le rôle de l'animateur.

Puis, juste avant la narration une grille de lecture des contenus d'une situation peut être fournie au groupe. Lorsque l'on travaille sur des situations éducatives, l'on peut regrouper des éléments de contenus dans cinq domaines dits "champs de référence", ce sont :

- le champ pédagogique,
- le champ didactique,
- le champ institutionnel,
- le champ social,
- le champ psychologique.

L'animateur invite ensuite le narrateur à exposer la situation dont il a rapidement parlé par la consigne suivante, par exemple : *"Je vous invite à exposer la situation dont vous souhaitez parler en racontant très librement ce qu'il vous paraît utile de dire. Vous avez environ 10 minutes. Le groupe va vous écouter sans vous interrompre et en notant éventuellement des points qui paraissent importants pour les participants... Je pourrais être amené à vous questionner très brièvement pendant votre exposé.... Merci... Nous vous écoutons.."*

Les 4 phases du G.E.A.S.E. proprement dit :

1 – la phase de narration ou d'exposition (exposition parce que l'on peut admettre que celui qui dit sa pratique, qui l'expose, s'expose et donc il est parfois utile dans certains groupes de travail de choisir "exposition et exposant" plutôt que "narration et narrateur"...).

Durant la dizaine de minutes de récit, personnellement, il est très rare que j'intervienne. Cela pour une raison simple : ce que dit le narrateur de sa situation en terme de contenus et la façon dont il en parle, sont des renseignements précieux pour pouvoir le questionner ensuite et surtout comprendre la situation présentée et sa position, à partir du rapport qu'il entretient avec ce dont il nous parle. J'écoute donc ce qui est dit en observant le non-verbal et en faisant déjà du lien entre ces informations. Cette posture, je la tiens de l'Explicitation et elle est une aide précieuse qui pourra ensuite dans les deux phases suivantes aider le groupe. Je choisis donc de ne pas intervenir ou vraiment le moins possible, pour ne pas déranger le narrateur dans le fil de son exposition.

À la fin de cette phase, lorsque le narrateur a terminé sa présentation, le conducteur ne doit pas oublier le moment essentiel où il invite le narrateur à problématiser sa situation en lui demandant de formuler au groupe une question. Cette invitation peut se faire par une consigne telle que : *"Merci de cette présentation. Je vous demande de renvoyer au groupe une question à partir de laquelle il pourrait vous aider à y voir plus clair concernant ce moment de votre pratique professionnelle et vous apporter des éléments"*.

Ce temps de formulation est important : prendre le temps de bien faire formuler la "bonne" question, c'est-à-dire aider à la faire préciser nettement et s'assurer auprès du narrateur que c'est bien celle-là qui fait du sens et qui est représentative de ce qu'il cherche. Personnellement, lorsque je "tiens" cette formulation, je l'écris au tableau afin qu'elle reste en point de mire et en référence aux participants pendant les phases suivantes.

2 – phase de questionnement d'information du groupe vers le narrateur

Le conducteur présente cette phase en prévenant de la durée impartie pour ce questionnement, (environ 20 à 25 minutes). Surtout il réactive la règle de confidentialité du cas, de bienveillance vis à vis du narrateur et de non jugement sur les prises de paroles et aussi, très important, le sens et la finalité de ce questionnement : il s'agit de s'entraîner à poser des questions à caractère informatif ; les interprétations, les questions fermées et les "fausses questions ne seront pas acceptées. Il est rappelé que le conducteur étant le garant de cette clause, il refusera toute question n'aurait pas ces caractéristiques... Il est mentionné aussi que le narrateur a droit à des "jokers" si des questions mettent en jeu des choses dont il ne souhaite pas parler. C'est un travail de vigilance de la part du conducteur qui doit en même temps distribuer le temps de parole, analyser la question simultanément à sa formulation pour éventuellement la refuser et la faire reprendre, et vérifier que le questionneur a bien eu des éléments de réponses à sa question...

Il m'arrive fréquemment, parce que je prends le temps de l'installer dans le contrat de départ, d'intervenir sur le fond et de poser des questions qui visent à aider le groupe dans la phase suivante ou tout simplement à réorienter les questions vers des domaines peu investigués, par exemple l'action et le procédural de l'action c'est-à-dire la pratique de l'exposant du cas... Je rappelle aussi aux participants de ne pas oublier de collecter de l'information sous la question du narrateur que je re-pointe à cette occasion.

Si cette phase fonctionne bien et que des questions permettent de faire verbaliser des points nouveaux au narrateur, il m'arrive de prendre la décision, en prévenant le groupe, d'allonger la durée de cette phase de 5 à 10 minutes. Là encore, il me semble qu'il convient d'éviter de couper une réflexion forte et déterminante du groupe, d'autant que très souvent à cause de l'effet d'entraînement, les questions qui font le plus avancer viennent en fin de phase.

On peut faire l'hypothèse (à vérifier ?) que si les participants sont formés à l'explicitation, ils vont questionner "sans bavures" et que pour eux cette phase ne sera pas un véritable entraînement. Mais comme pour ce qui se passe avec la technique de l'explicitation, il n'y a pas que la forme et la tournure qui soient importantes dans la formulation de ces questions, mais bien *la direction du regard* et le *changement de la direction d'attention* que ces questions provoquent pour le narrateur, autrement

dit les partis pris d'orientation vers telle ou telle information.

3 – phase dite de l'élaboration des "hypothèses"

C'est une phase extrêmement délicate très importante et de loin la plus complexe de la démarche du G.E.A.S.E. Personnellement si je regarde avec le recul ce qui s'est passé pour moi dans la conduite de cette phase du G.E.A.S.E., je n'ai pu mettre au point ma propre stratégie et la formaliser qu'au bout de 20 à 30 séances de G.E.A.S.E., utilisant parfois des enregistrements audio de séances, analysées seul ou à plusieurs, en passant par des moments d'écriture d'expériences spécifiées. J'ai en chantier une "écriture de pratiques" sur cette seule phase du G.E.A.S.E.

À compter du démarrage de cette phase, je précise que désormais le narrateur n'aura plus la parole jusqu'à la phase suivante où elle lui sera redonnée. Je l'invite à prendre autant de notes qu'il le souhaite en lui rappelant qu'il va devoir écouter ce que le groupe a à dire sur sa situation et qu'il doit l'entendre sans pouvoir réagir. C'est la règle. J'invite donc le groupe pour environ 30 minutes à formuler des hypothèses. Il s'agit bien d'hypothèses au sens d'affirmations à caractère dubitatif et non au sens mathématique du terme, c'est-à-dire de données initiales d'un problème. Hypothèse, car ce qui va être dit et proposé dans cette phase, ne peut l'être qu'au sens de la conjecture en fonction de ce qui est connu du cas à travers ce qu'en a dit le narrateur et des informations recueillies lors du questionnement.

Je précise aussi au groupe que nous allons essayer de mettre en perspective en les séparant le plus nettement possible, trois types d'hypothèses :

- les unes, si possible à formuler les premières, concernent ce que chacun perçoit et comprend du cas : ce sont les "*hypothèses explicatives de compréhension*" de la situation proposée. J'ajoute aussi que les interprétations à ce stade sont, non seulement autorisées, mais évidemment souhaitées.

- d'autres pointent ce qui peut être fait dans un cas similaire et générique. Elles constitueront "*un inventaire des possibles*" de ce qui pourrait être mis en jeu, pris en compte, fait, dans une situation du même type. J'évite de parler de solutions qui renvoient trop au cas spécifique qui permet ce travail. Le but étant d'élargir au maximum le "*champ des possibles*" à propos de la situation – prétexte proposée.

- d'autres types de propositions viendront des expériences des participants qui auront pu se trouver dans des situations analogues au cas présenté. Ce sont les "*propositions en résonance*", qui doivent être accueillies car elles

enrichissent le champ des possibles bien souvent en apportant des points de référence réalistes et décalés du cas travaillé, donc fort utiles au propos.

Ceci étant posé il faut savoir que l'on tend de plus en plus à abandonner le terme d'hypothèse, trop générique ou trop dans le "métalangage", pour parler de proposition (propositions de compréhension, propositions de possibilités d'actions et propositions s'appuyant sur des expériences déjà vécues par les participants).

Le plus souvent, ayant rappelé la question posée par le narrateur, ces quelques règles et principes finalisant le travail, je laisse quelques minutes afin que chacun puisse rassembler ses idées et formuler pour soi ses propositions avant de les livrer au groupe. *"L'effort fait pour comprendre doit sans doute quelque chose au plaisir de détruire les préjugés"*³

Puis commence la mise en commun des propositions. Dans cette phase le groupe apporte son éclairage sur la situation et chaque participant donnant son point de vue, c'est la "multiréférence"⁴ qui joue à plein. Cette multiréférence forme l'expertise partagée du groupe qui aboutit aux différentes formes de propositions.

Là encore le rôle et la vigilance de l'animateur sont primordiaux : dans la façon dont il va accueillir, ce qui se dit, permettre aux participants de rebondir (critère de rebondissement) d'une hypothèse sur une autre, sa capacité aussi à nommer ce qui se dit. C'est à lui d'identifier pour le groupe le type de propositions qui se formulent. En effet si ces distinctions sont faciles à mettre en perspective au groupe avant de commencer, c'est une autre histoire que de les obtenir dans l'ordre proposé au moment où elles sont verbalisées, même avec un groupe entraîné. Se mêleront fatalement les différents niveaux de propositions. D'où la nécessité de nommer ce qui se dit dans un souci de clarification. Pour ma part, je les identifie en les nommant et surtout en les reportant sur le tableau à l'aide de craies ou feutres de couleurs différentes et codifiées selon les types.

C'est donc bien à l'animateur de faire de ce temps un véritable entraînement à la formulation de différents niveaux de propositions, tout en libérant la parole des participants et en rappelant la question posée par le narrateur autant de fois que nécessaire. Par exemple, en ce qui me concerne, j'incite toujours les participants à formuler d'abord des propositions de compréhension de la situation et à mettre en avant leurs interprétations, ce qu'ils perçoivent

et comprennent de la situation... Cela pour trois raisons à mes yeux complémentaires : la première pour parachever l'acte de "déconstruction" de la situation. Ensuite pour les entraîner à reléguer les propositions d'actions (le conseil en puissance), toujours prêtes à venir occulter ce qui pourrait être simplement compris, appréhendé, sans l'entacher du : "il n'y a qu'a", "faut qu'on"... Encore et surtout pour apporter du matériau à la diversification des possibles. D'expérience, j'ai pu constater que plus il y a de propositions qui éclairent la compréhension de la situation exposée et plus l'inventaire des possibles est riche et diversifié...

Il est nécessaire aussi que le conducteur demande le plus possible de justifications qui étayent les formulations de telle ou telle proposition : *"Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?... Sur quoi vous appuyez-vous ? ... Dans ce que nous avons entendu qu'est-ce qui vous conforte dans ce point de vue ? ..."*. Surtout si les propositions sont loin de la logique commune en tour de table.

Faire remarquer aussi que certaines pistes de compréhension ou de propositions d'actions ne peuvent être creusées par manque d'informations c'est-à-dire par manque de questionnement sous ces points et qu'il aurait été sans doute très utile de questionner le narrateur dans ces domaines. Et bien tenir le cadre : il n'est plus question de lui demander maintenant : il s'agit d'un entraînement à poser les questions

Ce qui est d'importance encore pour le conducteur dans cette phase, c'est d'aider la mise en lien et la mise en réseau entre les propositions des différents champs. Il s'agit d'un "temps de concaténation" fondamental dans le référent même du G.E.A.S.E. La phase de reconstruction qui commence à se mettre en place à ce moment-là est essentielle, tant dans la symbolique (par exemple la tenue du tableau pour la synthèse de ces propositions est un facteur déterminant de la réussite de cette étape), que dans la signification de ce qui se construit, repris et reformulé par le conducteur, très à l'écoute et très ouvert aux possibilités de liens à mettre en évidence. L'animateur doit alors veiller à permettre la mise en confrontation et en synergie de ces différentes compréhensions pour que s'organisent, chemin faisant, des réponses aux questions posées par la problématisation du cas.

Bien souvent c'est dans ce moment qu'un G.E.A.S.E. décolle ou se "scratche", selon la métaphore de l'avion, métaphore que j'utilise beaucoup en formation de formateurs au G.E.A.S.E., mais que je n'ose plus trop employer par les temps qui courent !

Remarque : les deux premiers temps du G.E.A.S.E. vont dans le sens du leitmotiv en

³ BOURDIEU, Pierre, "Les règles de l'art"

⁴ ARDOINO, Jacques *"Pratiques de formation (analyses) : l'approche multiréférentielle - n° 25-26 - 1993 -*

analyse de pratiques : *"D'abord faire décrire pour révéler et mettre en évidence"*. Si les deux premières phases et la partie dite de compréhension de cette troisième phase peuvent être identifiées comme le moment de "déconstruction" dans l'analyse de pratiques, la charnière avec le versant "reconstruction" s'opère par cette recherche des possibles et dans la résonance ; elle se poursuivra comme on va le voir dans la phase suivante, dévolue au narrateur. Le "changement de sens", capital dans l'analyse de pratiques selon le modèle de Marguerite ALTET⁵ (université de NANTES), s'effectue au milieu de cette phase. Il appartient au conducteur d'y apporter toute son attention.

4 – la parole revient au narrateur :

A la suite de la phase d'élaboration des propositions, la parole est redonnée au narrateur dont le conducteur sait qu'il a "rongé son frein" tout au long des 30 à 40 minutes précédentes. Souvent la tentation de parler et de s'expliquer en entendant telle ou telle proposition est si forte que l'animateur a été obligé d'intervenir pour stopper l'élan explicatif. Si cela a été nécessaire, il a dû le faire sans arrière-pensée ni laxisme...

Donc, le conducteur invite le narrateur à s'exprimer librement sur ce qu'il a entendu venant du groupe par une consigne du type : *"Vous venez d'entendre ce qui a été dit par le groupe à partir de la situation que vous avez présentée. À votre tour de nous dire ce que vous reprenez et ce que vous rejetez dans ce qui vous est proposé, tant au plan de la compréhension qu'au plan des possibles à prendre en compte. En 5 minutes. Merci.* Il demande au groupe d'écouter à son tour sans intervenir.

Il m'arrive dans cette phase de relancer le narrateur sur tel ou tel point dont j'ai pu voir chez lui en surveillant le non-verbal, les intentions d'intervenir dans la phase précédente. En effet ce qu'il est obligé d'entendre sans pouvoir intervenir l'a peut-être dérangé ou déstabilisé ou parfois même agacé ou interpellé. Au vu de ce que j'ai pu observer de son non verbal, je le relance pour permettre le maximum d'élucidation de sa part. Par contre j'interviens poliment mais fermement si d'aucuns tentent par leurs interventions intempestives à relancer le débat. Si vous ne maîtrisez pas ce moment de communication, vous êtes bon pour repartir pour un nouveau G.E.A.S.E. !

C'est lui, le narrateur qui construit les solutions à partir des propositions faites par le groupe et des possibles qui lui sont fournis (et souvent

aussi à partir d'autres dont il n'a pas parlé et qu'il donne à cette occasion).

Une fois épuisées les remarques du narrateur, je clos le G.E.A.S.E. en retirant l'objet de travail c'est-à-dire la situation exposée, en rappelant que la règle de confidentialité doit jouer à plein et qu'il ne saurait être fait état dans aucune circonstance que ce soit, à ce qui vient d'être dit depuis le départ de cette situation. Ce moment de clôture est important car outre l'aspect symbolique de retirer le cas, ce sera aussi un repère important et bien souvent nécessaire pour recadrer toute intervention sur le fond (la situation) qui ne manquera pas de se produire dans la "phase méta" qui va suivre.

Le G.E.A.S.E. proprement dit est alors terminé. Ce qui se passera désormais intéressera le dispositif et donc la structure du travail et non son contenu.

Phase "méta", ou phase de compte-rendu des observations et d'expression sur le dispositif.

Pour reprendre la métaphore de l'avion, à ce moment de la séance, j'invite à ne plus voler à six mille pieds pour prendre un hélicoptère et le temps de voir, en sur-place, comment nous avons fonctionné. Je propose que le (ou les) observateur(s) rende(nt) compte de ce qui a été pointé.

Ce compte rendu est libre et ouvert et chacun est invité à accueillir dans un premier temps ce qui se dit, quitte à ce qu'il en soit débattu par la suite. Suite à ce ou ces exposés, je livre les critères qui ont orienté le choix de la situation en phase d'initialisation. Puis j'invite chacun à s'exprimer librement sur ce qu'il vient de vivre : impressions, ressentis, manques, points positifs ou/et négatifs, ce qu'il aurait fallu faire autrement... Progressivement je quitte ma fonction d'animateur en organisant le lâcher prise et en me mêlant aux débats... Il m'arrive parfois de reprendre ma position de formateur lorsque l'échange tourne non sur les pratiques professionnelles elles-mêmes, mais sur des points de méthode liés à l'analyse des pratiques. En formation de formateurs, c'est presque systématiquement le cas.

Quelques remarques à partir d'expériences singulières de ma pratique en G.E.A.S.E..

Si je reviens à mes dernières séances de pratique de G.E.A.S.E., je dois dire que l'instant de démarrage à travers la présentation que j'ai à faire du dispositif requiert toute mon attention. Je sais que vu de l'extérieur, le cadre méthodologique qui régit le déroulement d'un G.E.A.S.E. paraît souvent à ceux qui le découvrent et le vivent pour la première fois, comme très contraignant. Je sais aussi, en tant qu'animateur, que je n'ai que quelques petites dizaines de minutes pour faire, que ce cadre

⁵ ALTET, Marguerite, *"La formation professionnelle des enseignants"* - 1996 -

devienne aidant, dans l'esprit de chacun, pour l'atteinte des objectifs et pour la sécurité des personnes.

La façon dont l'animateur va distiller, diffuser ces différentes règles essentielles, (ou les rappeler régulièrement pour un groupe installé dans la durée), pour que chacun puisse se parler et s'entendre, va être déterminant pour l'acceptation du cadre de fonctionnement du G.E.A.S.E. À ce niveau, l'animateur s'il n'y prend garde, peut générer un véritable rejet du dispositif par les participants qui "veulent pouvoir parler de ce qu'ils font sans cela !". Cela m'est arrivé personnellement deux fois d'avoir ce type de rejet. Sans doute était-ce de ma responsabilité, parce que je n'avais pas su créer les conditions favorables au critère d'acceptation du cadre, sans que ce dernier soit dévoyé ; c'est ma pratique de conducteur de G.E.A.S.E qui a généré ce rejet et qui était en cause dans ces moments-là. J'en garde du reste un souvenir cuisant qui me sert de garde-fou pratiquement chaque fois que je sens la situation d'amorce difficile. L'appropriation des règles par les participants nécessite un travail particulier du formateur relativement à la façon dont il installe ce cadre surtout avec des personnes qui découvrent pour la première fois le dispositif. Si l'animateur tente, dans un souci louable, de clarifier au maximum et en préalable tout ce que le dispositif impose de la part de chacun, il risque du même coup de faire sombrer les participants sous une avalanche de règles qui leur sont trop lourdes et trop extérieures pour faire du sens et il risque de générer des résistances... Mais si l'animateur n'en dit pas assez pour installer le référent et les repères indispensables au fonctionnement, il court le risque de voir le groupe ne pas entrer dans l'implication nécessaire au travail d'analyse de pratiques. J'ai très progressivement mis au point une façon de procéder qui permet le plus souvent, d'éviter ce double écueil.

En ce qui concerne la "grille de lecture" du cas étudié, grille en cinq champs de référence qui organise les repères pour questionner et faire des propositions, je l'utilise de moins en moins. Souvent, même si elle fait partie des référents initiaux du G.E.A.S.E, je la remplace progressivement par d'autres repères d'organisation que je trouve plus pertinents. Si cette grille est relativement adaptée à l'analyse des situations d'enseignement, elle me paraît très limitée pour analyser des situations de formation et/ou pour traiter de situations professionnelles au sens large. En effet, il me paraît nécessaire lorsque l'on travaille avec des situations professionnelles autres que les situations d'enseignement, d'élargir le cadre et d'utiliser d'autres repères complémentaires. Il me semble utile

de pouvoir faire appel à des situations professionnelles autres que "éducatives", de façon à ne pas restreindre les possibilités de choix de situations intéressantes qui seraient exclues sous cette appellation limitée. C'est aussi pourquoi j'ai fait évoluer la terminologie du G.E.A.S.E. en G.E.A.S.P. (Analyse de Situations Professionnelles), pour que ce dispositif puisse s'appliquer à d'autres types de métiers que ceux issus du système éducatif.

À propos de la phase de narration (phase 1 du G.E.A.S.E.) et de la posture d'écoute dont je disais qu'elle est essentielle de la part du conducteur et de ma position d'interrompre le moins possible le narrateur, je dois dire qu'il m'est arrivé une fois (et une seule !) d'interrompre le narrateur pour ... changer de situation. En effet, le narrateur commence son récit, mais, au bout de deux ou trois minutes, je comprends qu'il parle de tout autre chose que ce qu'il avait d'abord très brièvement exposé dans la phase d'initialisation. Je lui demande si ce qu'il nous dit a à voir avec le cas exposé initialement. Il me répond que cela a un lointain rapport dans la mesure où il s'agit d'une même personne impliquée dans un autre moment professionnel qui n'a rien à voir avec ce qui avait été dit. Devant ce changement de situation du narrateur, je prends la décision de le remercier de son début de contribution, en le prévenant que je vais devoir revenir vers une autre situation du tour de table, puisque ce qu'il nous dit en ce moment n'a plus rien à voir avec la situation choisie en préalable. Ce qu'il a parfaitement compris. Il a donc regagné sa place. J'ai demandé à un autre participant de venir le remplacer... Au bout de quelques minutes personne ne pensait plus à l'incident et tout s'est ensuite très bien passé. En tant que conducteur du G.E.A.S.E., j'ai pu faire cette intervention parce que c'était moi qui avais choisi le cas. Je n'aurai pu le faire si ce choix n'avait pas été de ma responsabilité, ni de ma décision...

A première vue, l'on peut penser que les participants ont surtout servi les "intérêts" du narrateur : c'est sa pratique qui est épluchée, mise à plat, les éléments de compréhension servent à éclairer son cas, la recherche des possibles est centrée sur la problématique du narrateur et que, de ce fait les participants ne vont pas en tirer grand profit. En fait, ceci n'est qu'apparence. Même si dans le tour de table, après la "fermeture" du cas lorsque la parole est donnée à chacun pour dire son ressenti et ce qu'il a appris de plus dans cette séance, chacun ne donne qu'un avis mitigé à chaud, bien souvent les participants en retiennent toujours plus qu'il n'y paraît dans l'instant. Dans les jours où les mois qui viennent, on peut être à près sûr que des éléments vont revenir à

l'esprit des participants, même s'ils n'étaient que participants dans le travail sur les situations. Il n'est pas rare que je retrouve des personnes après quelques années, qui, même après une seule séance vécue en G.E.A.S.E. comme participants, me disent qu'ils ont tiré, à terme, un profit parfois très important de ce (ou ces) moment(s) d'analyse de pratiques en groupe. En fait, comme l'a démontré une étude faite à propos du G.E.A.S.E. par l'une des conceptrices de la méthode, Yvelyne FUMAT, ce qui se passe lors de ce travail en groupe, et cela à toutes les phases du dispositif, c'est que chacun des participants entre en dialogue interactif avec les référents et les actes de sa propre pratique. D'ailleurs cette posture qui résulte de l'implication du sujet dans le cas proposé est une condition sine qua non de l'analyse de pratiques. Tout se passe comme si la situation décrite, travaillée et renseignée tout au long du dispositif servait de caisse de résonance à la pratique de chacun et ce, avec des sollicitations légèrement différentes, en fonction des phases du G.E.A.S.E. C'est d'ailleurs pour une part ce qui en fait son importance, son intérêt et je dirai même son sa pertinence comme dispositif d'analyse de pratiques

Dans ce qu'il m'a été parfois donné de voir dans certains G.E.A.S.E., lorsque l'animateur reste très approximatif sur ses interventions ou même pense pouvoir "assouplir" le cadre sous prétexte que ce dernier peut passer comme trop contraignant (c'est-à-dire escamoter des phases, ne pas accorder le temps nécessaire à leur accomplissement...), ou encore lorsqu'il laisse filer une règle ou deux, ou même parfois lorsqu'il commet ou ne relève pas des contresens, il ne se passe pas grand chose d'important, au sens de l'analyse de pratiques, voire même cela peut aller jusqu'à une non production du groupe en terme de d'objectif de compréhension de pratiques. Par contre, cela peut produire des effets désastreux sur le vécu des personnes, qui, au bout de deux heures, ne comprennent pas ce qu'elles sont venues faire là et n'en tirent rien de précis qui puisse être mis en mots. Parfois même ces dérives entraînent chez ces participants déçus, la prise en grippe de toute forme d'analyse de pratiques, l'expérience ayant eu plus un effet de repousser que d'attirer...

Comme dans tout dispositif d'analyse de pratiques, il y a dans la succession des phases du G.E.A.S.E., des moments de déconstruction de la pratique mise en exposition et des moments pour "reconstruire autrement" cette pratique⁶. Dans ces temps de déconstruction,

j'essaie d'être particulièrement vigilant à ce qui se dit et se fait. Non seulement par respect de l'exposant, sachant qu'il n'est jamais très facile de mettre à nu sa pratique, même si c'est accepté, mais aussi pour sa sécurité. Aussi, même si le groupe est bienveillant, je garde toujours en perspective qu'un jugement de valeur, un dérapage est toujours possible au niveau du groupe, soit par le biais d'une question soit au travers d'une vue interprétative dans la phase des propositions qui ne pourrait être justifiée

L'animateur du G.E.A.S.E. n'est pas dans une position d'expert ni par rapport au sujet – auteur, ni par rapport aux contenus de la situation exposée. Il n'a pas d'expertise sur la pratique concernée. En tout cas pas plus que chacun des participants. C'est pourquoi je préfère le terme de "conducteur de G.E.A.S.E." à celui d'animateur. Son souci est de conduire et de gérer, les objectifs, le temps et les phases pour que se produise l'analyse de pratiques. Il m'arrive la plupart du temps de conduire des G.E.A.S.E. avec des groupes pour lesquels je n'ai aucune expertise de près ou de loin sur les pratiques professionnelles qui sont mises en situation. L'animateur dans le cas où il a une expertise sur les pratiques, ce qui arrive évidemment, ne questionne jamais le premier. Son rôle est d'inciter à questionner, à vérifier que le "questionneur" a bien obtenu pour le moins des éléments de réponse. S'il m'arrive de faire des relances, c'est pour amener le groupe à creuser des pistes qui seraient délaissées et notamment à renvoyer le narrateur sur l'action. Le conducteur selon moi prend un minimum de notes pour se consacrer au groupe : demandes silencieuses de parole, non-verbal, réactions du narrateur, etc.

Une petite anecdote à propos de pratiques de conducteur de G.E.A.S.E. Depuis plusieurs années je suis amené au niveau de la D.P.A.T.E. (Sous Direction du ministère à la formation des Personnels Administratifs Techniques et d'Encadrement) à initier et à sensibiliser à cette méthode, des groupes de personnels d'inspection premier ou second degré en formation continue. Des collègues intervenants éprouvaient à les croire, pas mal d'ennuis dans leurs séances de formation. Il fut convenu avec deux responsables de la maison, que je leur assurerais une formation de formateurs à quelques techniques d'analyse de pratiques en groupe. Lors de cette formation, je découvris non sans surprise, qu'ils pratiquaient des séances de G.E.A.S.E. avec pour seule formation la feuille que je distribue pour repérage aux groupes que j'initiais, intitulée "*Le G.E.A.S.E. : l'essentiel en une page*", et qu'un responsable de formation avait récupérée l'année précédente et diffusée auprès de ces for-

⁶ BLANCHARD LAVILLE Claudine, "*Analyser les pratiques professionnelles*"- L'harmattan 1995.

mateurs pour en faire usage dans les groupes. Cela confirme, semble-t-il, le fait qu'une formation à cette technique soit indispensable, même si elle reste basique.

Le G.E.A.S.E. et la formation à la conduite de G.E.A.S.E.

Les formations de formateurs au G.E.A.S.E. que je mets en place durent au minimum trois jours, si possible quatre jours : une session de deux jours en continu et une deuxième, voire une troisième session d'une journée chacune. Pendant la première session de deux jours, sont pratiquées 4 séances de G.E.A.S.E. (une par demi-journée).

- La première séance est un "G.E.A.S.E – découverte", à vivre sans interruption avec les 7 étapes et un feed-back général d'au moins une heure.

- Les deux séances suivantes sont des "G.E.A.S.E. – école" pratiqués par le formateur avec introduction d'outils de formation aux différentes phases et des arrêts sur image permettant des temps d'analyse du dispositif, moments au cours desquels sont apportés les référents théoriques fondateurs du G.E.A.S.E.

- La quatrième et dernière séance de cette première session de formation est un G.E.A.S.E. en "conduite accompagnée", animé par un des stagiaires, assisté éventuellement du formateur. Le feed-back de ce G.E.A.S.E. a lieu avec tous les participants- stagiaires.

Puis, chaque stagiaire va pratiquer un certain nombre de G.E.A.S.E. (deux ou trois) parfois avec la supervision du formateur quand c'est possible et souhaité.

La deuxième session est un feed-back général des G.E.A.S.E. pratiqués par les stagiaires – conducteurs, en utilisant le G.E.A.S.E. comme outil d'analyse de ces séances de G.E.A.S.E., mais aussi d'autres dispositifs d'analyse de pratiques en groupe. Cette journée représente donc une formation d'approfondissement à partir des cas de G.E.A.S.E. problématiques ou réussis rencontrés par les stagiaires. Souvent, une troisième session, sur le même schéma que la deuxième, se déroule trois à cinq mois après.

Dans une formation expérientielle, il y a une quantité de petits riens, de petites choses, de tours de mains, essentiels pour la conduite d'un G.E.A.S.E. qui font que l'alchimie dont je parlais tout à l'heure se fait ou ne se fait pas... Cela ne peut s'acquérir, comme pour l'Explicitation que par la formation associée à une pratique réflexive et analysée.

Je prends souvent dans mes formations de formateurs au G.E.A.S.E., la métaphore de l'avion pour illustrer les démarches d'analyse de pratiques et particulièrement celle du G.E.A.S.E. Lorsque l'on ouvre ce dispositif, il

s'agit pour moi d'une sorte d'embarquement (sinon pour Cythère, ni pour un "Voyage au centre de la terre") pour faire effectuer un "voyage au centre d'une pratique". En effet, il me semble qu'il convient d'installer toutes les conditions indispensables pour que l'embarquement, le voyage, se passe pour le mieux. Les participants n'embarqueront que si les conditions sont favorables et remplies : les buts du voyage clairs, le plan de vol et l'avion bien préparés, entendez, les objectifs, les étapes, ce que l'on va y faire et le cadre méthodologique. Comme dans tout voyage, le début est constitué d'attentes fortes, et l'on serait un tantinet pressé d'être déjà plus loin, voire de brûler les étapes. Pourtant, chaque moment de ces préparatifs et de l'embarquement sont importants et indispensables. Il faut, je crois, faire comprendre cette logique aux participants.

Et puis, dès la troisième phase, au moment des propositions, c'est là que se passe dans le groupe comme une alchimie, alors que tout semblait jusque là contraint, laborieux et même un peu "coincé", Et là, le groupe s'anime, se met à produire des idées, à formuler des éléments de compréhension aussi inattendus qu'importants, à pointer ce qui pour chacun est l'essentiel dans cette situation de travail....

Chaque fois, je suis moi-même étonné de cela, à la fois anxieux et ravi de cette intensité et de cette implication. Je sais alors que c'est presque gagné, que cela ira au bout avec profit, que chacun va trouver quelque chose de nouveau sur le cas proposé, que chacun va faire "sa" différence, et voir dans ce moment d'analyse de pratiques quelque chose qui va désormais lui servir, lui être utile, pour lui et sa pratique... Ce moment pour l'animateur que je suis est en même temps un moment d'anxiété et un moment merveilleux où je prends toute la mesure du groupe. Si l'on file la métaphore de l'avion, les deux premières phases du G.E.A.S.E. correspondent au moment où l'avion se prépare au décollage : temps où l'appareil cherche sa position sur la piste, l'angle et l'orientation pour décoller, le moment où il se met en place. La troisième phase, celle des hypothèses, correspond le moment où l'avion produit l'accélération, la poussée qui lui fait quitter le sol et le place sur sa trajectoire. Il est désormais dans la pleine puissance de son autonomie absolue...

Si je considère les dérives, et parfois les déboires rencontrés par les formateurs qui sont partis sur le terrain avec une formation insuffisante, je mettrai deux conditions à ce lancement en autonomie des néo-formateurs : la première, c'est de ne se lancer qu'avec l'assistance (la présence) d'un conducteur habitué et aguerri, au moins les trois ou quatre premières fois. Ceci, afin que ce dernier puisse inter-

venir en cas d'extrême nécessité pour éviter qu'une situation ne dévie, puis ne dérive pour devenir complètement irrécupérable. Cette assistance est comme une sorte de "conduite accompagnée". Ce n'est que par l'expérience, que l'on peut acquérir l'anticipation de dérives subtiles.

Mon expérience de formateur en G.E.A.S.E. ,fourmille d'exemples de néo-formateurs qui n'ont pas vu venir ce genre de dérives qui les a conduit à de fortes désillusions pour eux et pour les participants. Pour étayer mon propos, deux exemples très récents, pris dans une conduite de G.E.A.S.E. par un chef d'établissement. Celui-ci en est à son sixième G.E.A.S.E. dont un en complète autonomie, et qui n'a, selon lui, pas bien marché. À sa demande, j'assure l'observation et la possibilité d'une intervention d'urgence. La séance commence. Je laisse passer quelques points sur la présentation, dont je sais que nous pourrons en faire état dans le feed-back qui suivra la séance et parce qu'il n'y a pas d'urgence pour la conduite du groupe. Par contre, à la fin de la phase de narration, le conducteur ne demande pas de façon explicite au narrateur de renvoyer au groupe une question problématique pour orienter la recherche des participants ("*moment de problématisation*"). J'interviens, alors que l'animateur allait commencer la phase deux sans ce questionnement essentiel à faire opérer au narrateur. Quelques minutes après, durant la phase suivante de questions du groupe vers le narrateur, le conducteur laisse filer une question fermée d'un participant. Je laisse passer aussi sans intervenir, jugeant que ce n'est pas grave si les choses s'arrêtent là. Puis deux questions plus loin, une question interprétative d'un participant : "*Est-ce que tu ne penses pas que...?* " n'est toujours pas relevée par le conducteur. La "question" suivante est immanquablement : "*Je pense que vous auriez quand même pu...*". Et c'est parti vers l'interprétation qui confine au jugement de valeur.... Comme le conducteur n'intervient toujours pas, je décide de le faire pour recadrer et réaffirmer les règles, qui d'ailleurs à mon sens n'avaient pas été suffisamment exposées en début de phase. Cet exemple pour dire que, si on laisse filer sans les reprendre ces types de questions, le groupe tombe rapidement dans ce qu'il sait faire le mieux : plaquer de l'interprétation le plus tôt possible avant de s'être suffisamment informé sur les éléments de la situation en étude. Si on laisse faire sans recentrer courtoisement mais fermement, la dérive, parfois, va jusqu'aux commentaires sur le cas et même sur le narrateur et tourne à la conversation du café du commerce . Ne pas oublier que le mot important du G.E.A.S.E. est le mot : "entraînement" et, qu'à

ce titre, le rôle essentiel du conducteur est de faire faire l'effort aux participants pour formuler les "bonnes" questions, c'est-à-dire les questions recevables et conformes à ces règles nécessaires à la déconstruction des pratiques sans que celles-ci soient empreintes de jugements ou de conseils.

La deuxième condition pour une formation efficace au G.E.A.S.E., c'est de participer à des groupes de formateurs qui analysent leurs pratiques de formation (à l'aide de G.E.A.S.E. ou non d'ailleurs), groupes au sein duquel particulièrement des séances de G.E.A.S.E. qui ont été difficiles ou... réussies, puissent être abordées. C'est là un des seuls moyens, à mon avis de "garder le contact" avec les impératifs du dispositif, de pouvoir faire évoluer et fertiliser sa pratique du G.E.A.S.E. En effet, lorsqu'il m'arrive de revenir dans des établissements ou de voir pratiquer des formateurs qui après une formation ont fait très vite cavalier seul sans se ressourcer à d'autres ou à de nouvelles formations, je constate que des infléchissements non souhaitables pour les objectifs ont été donnés, voire même des mauvais fonctionnements du groupe entérinés par la pratique du conducteur, et ce, sans qu'il s'en aperçoive. Un exemple : le fait de faire choisir le cas retenu par le groupe, et même de faire voter sous la pression que l'on peut comprendre, des participants, et de s'étonner ensuite qu'un bon nombre de participants soit "désimpliqué". Le choix est de la responsabilité de l'animateur et cela ne doit pas, à mon sens, être transgressé au risque justement d'entrer dans une négociation qui ne peut aboutir qu'à ce type de désengagement.

Le G.E.A.S.E. et un point d'appui essentiel et très important pour engager une formation. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous l'avons choisi comme dynamique d'analyse de pratiques en groupe dans le cas d'enseignants en situation de soutien professionnel, mais pas seulement. Je l'utilise comme dispositif prolongeant des situations d'échanges de pratiques, pour capitaliser des compétences dans le cas de formation des personnels d'encadrement. Là, le G.E.A.S.E., que j'utilise sous une forme dite *thématique* , est associé à d'autres outils qui appartiennent plus au domaine de *l'échange* qu'à celui de *l'analyse* de pratiques. Dans ses prolongements, le G.E.A.S.E., associé à l'écriture, permet de mener des formations en appui sur les problématiques issues du G.E.A.S.E. (que j'appelle "*formation calibrée*"), ce qui a le mérite à mon avis d'augmenter la pertinence des projets de formations. Un des rôles essentiels du conducteur du G.E.A.S.E. n'est-il pas de gérer le mieux possible le fonctionnel du dispositif, laissant ainsi le maximum de place aux participants et au

narrateur pour travailler les contenus, c'est-à-dire, leur permettre d'accéder à l'analyse de pratiques. Sans doute, une des premières fonctions importantes me semble-t-il, est de tenir le cadre. Je me réfère très souvent à la formule d'Alain LEROUGE : *"Bien conduire un G.E.A.S.E, c'est le conduire d'une main de fer dans un gant de velours"*.

Rapports possibles entre le G.E.A.S.E. et l'Explicitation.

L'Explicitation et le G.E.A.S.E. me semblent avoir en commun un point fondamental : l'une comme l'autre de ces méthodes s'emploient à réduire des comportements très spontanés. Pour s'en convaincre, il n'y a qu'à voir le mal qu'ont les participants d'un G.E.A.S.E. à poser d'emblée la "bonne" question, suffisamment ouverte, qui n'induit pas et qui ne livre pas d'interprétations sous-jacentes... Et aussi de voir le nombre de fois où, en tant qu'animateur, je suis obligé d'intervenir pour demander à un intervenant de reformuler sa question, ou même de la retirer car celle-ci n'est pas suffisamment à vocation informative... Il en va de même pour la formulation des hypothèses, où il n'est pas toujours évident d'obtenir que celles-ci soient étayées sur les informations qui ont été fournies par le narrateur. Sur ce point, Explicitation et G.E.A.S.E. semblent aller dans le même sens. Pour l'Explicitation, le A, celui qui dit sa pratique, a besoin de la médiation du B pour lui poser les questions qui vont lui permettre d'avancer sur la mise à plat de sa pratique et s'auto-informer. De plus, dans les deux cas, ce sont des techniques qui paraissent simples lorsqu'on les voit pratiquer devant nous, mais ne nous y trompons pas, elles nécessitent de s'y être formé un minimum, sans quoi l'objectif visé, la verbalisation des actions et de la pratique, est hors d'atteinte.

Pour le G.E.A.S.E, comme pour l'Explicitation, c'est même souvent un point d'alerte: penser que l'on puisse pratiquer avec ces techniques "à minima", c'est-à-dire que d'aucuns, en réduisant le cadre ou le "comprimant", en s'inspirant de l'idée de la démarche sans l'appliquer dans toute son exigence ni dans son intégralité, pensent qu'ils ont quand même satisfait aux objectifs. Qu'on ne s'y trompe pas. Les techniques et particulièrement en analyse de pratiques ne sont pas me semble-t-il, solubles dans le bricolage in situ, ni dans les intentions que l'on a d'en faire autre chose autrement. Bien souvent, leur réduction amène à des conséquences tellement imprévues ou dérivantes que l'on ne parvient même plus à identifier les causes qui les ont engendrées.

Aussi, dans le G.E.A.S.E comme dans l'Explicitation, l'on voit bien qu'il s'agit de se former à des techniques de questionnement qui ne vont

pas de soi, je dirai *"d'orienter le regard de l'autre"*. Dans l'Explicitation, c'est, particulièrement, former le "B", l'interviewer, à l'acquisition de la technique d'aide à l'Explicitation. Dans le G.E.A.S.E, former là aussi l'animateur – conducteur à ces comportements "contre-spontanés", mais c'est aussi former les participants car l'entraînement qu'ils pratiquent, grâce aux interventions de l'animateur, vise à remettre en cause systématiquement ces comportements spontanés qui empêchent une perception ouverte des pratiques et un questionnement efficace. Je dirai que, dans le G.E.A.S.E., les participants se forment à surseoir et à reléguer leurs interprétations et leurs jugements des situations pour s'informer davantage afin de mieux comprendre. Il y a donc, comme dans l'aide à l'Explicitation, une recherche de non jugement en particulier a priori où il convient de conduire vers plus d'informations et aider à la mise en mots. Cela me donne à penser que, pour le G.E.A.S.E comme pour l'Explicitation, on ne saurait s'improviser "conducteur" sous le prétexte que cela paraît simple et que l'on a compris l'enchaînement des phases.

Une des grandes différences qui m'apparaît, c'est que le G.E.A.S.E. est un outil construit pour être utilisé en interaction de groupe, alors que l'Explicitation est destinée d'abord à une interaction duelle. L'usage qui est fait de l'Explicitation en groupe ne saurait être qu'une adaptation de la technique initiale. De même que pour le G.E.A.S.E., si des savoir-faire et des postures peuvent être utilisés dans les rapports duels (entretien de formation d'un tuteur et de son accompagnant, par exemple), ce ne sera qu'au niveau de dérivés d'une méthode non expressément faite pour cela. Dans un cas comme dans l'autre, l'utilisation, dans une visée différente de celle pour lequel l'instrument est construit, amène quelques pertes d'efficacité qu'on le veuille ou non. Cette position qui consiste à penser qu'un seul et même outil peut tout faire à lui seul, servir à tout et à solutionner toutes les situations, tient plus du fantasme que d'une position réflexive. Personnellement, je suis de ceux qui pensent que la diversité est source de richesse et ... d'efficacité. Chaque outil, chaque instrument, chaque dispositif, est toujours mieux adapté à ce pour quoi il a été conçu et, faire jouer la complémentarité, la diversité des techniques et des points de vue me paraît une attitude préférable à celle de prier dans une seule chapelle.

Comme pour l'Explicitation, la conduite du G.E.A.S.E. ne réclame pas une expertise énorme. Très tôt, à la troisième ou à la quatrième séance, on peut conduire un G.E.A.S.E. Cependant, plus la formation est longue et approfondie, plus elle permettra de rendre opéra-

tionnel la pratique. La formation est surtout expérientielle et ne saurait se faire par un livre. D'ailleurs, dans le groupe de soutien professionnel, nous incitons les enseignants qui participent à se lancer, sous notre contrôle, dans la conduite d'une séance de G.E.A.S.E. à partir de la quatrième ou cinquième séance.

Dans l'aide à l'explicitation du sujet, il y a une médiation d'accompagnement vers la prise de conscience de l'auteur A sur des points précis de sa pratique en actes.

Avec le G.E.A.S.E., il s'agit d'une médiation indirecte qui s'opère par le cadre méthodologique lui-même et par la fonction questionnante du groupe qui aide ainsi à faire décrire davantage et favorise la verbalisation du sujet, ce qui l'amène à s'auto-informer sur ce qu'il a réellement fait. Avec la même visée que dans l'Explicitation : *"amener l'auteur à regarder là où il ne serait allé voir tout seul"*.

La place de la prise de conscience me paraît différente dans le cas du G.E.A.S.E. et, quand elle a lieu, elle me paraît ne pas avoir le même statut ni le même niveau. Si les buts recherchés sont bien les mêmes, ce qui est visé dans les deux techniques, c'est bien la prise de conscience des éléments pris en compte ou mis en jeu dans ce moment de pratique de la part du sujet – auteur (le sujet A en Explicitation et l'exposant qui narre sa situation au groupe en G.E.A.S.E.). Je ne reviendrai pas en détail ici sur les facteurs favorisant l'accession du sujet en Explicitation à ses prises de conscience : mise en évocation de l'expérience vécue, verbalisation en position de parole incarnée de cette expérience, le fait de recontacter en mémoire concrète des éléments non encore conscientisés qui ont pourtant été convoqués ou effectués à l'insu du sujet lui-même, ou plutôt sans qu'il en ait pris conscience au moment où ils ont eu lieu. Par contre, la façon dont cette possible prise de conscience est amenée me paraît un peu différente. Si nous nous arrêtons un peu sur les différents moments qui aident à la prise de conscience d'un sujet narrateur en G.E.A.S.E., l'on peut, à mon sens, pointer un premier palier au moment des dix minutes de mise en mots initiale par le narrateur : le fait de raconter, même de son strict point de vue et complètement dans sa logique d'exposition, de remettre de l'ordre dans une situation qu'il n'a bien souvent jamais verbalisé devant autrui, l'amène à un premier niveau de clarification et de "ressouvenir". Si l'on surveille la structure de ce qui, est dit à cette étape, l'on s'aperçoit qu'il y a de nombreux retours en arrière, des rappels, des choses qui reviennent en mémoire.... Puis, au cours du second temps, celui où le narrateur répond aux questions d'information du groupe, le fait de se trouver confronter à un

apport d'informations complémentaires à ce qu'il peut dire spontanément, l'oblige à verbaliser avec une plus grande précision des éléments qu'il pouvait tenir initialement comme peu importants ou qui lui étaient sortis de la mémoire. Ce questionnement a bien souvent pour effet de l'amener à faire des retours réflexifs sur la situation qu'il décrit, c'est-à-dire, de tourner autrement son attention sur l'événement raconté. Un autre palier vers une prise de conscience, sans doute le plus important, me paraît être celui qui s'opère dans la phase dite "phase des hypothèses". Là, le narrateur est mis en situation d'écouter et d'entendre (*"en position off"*), ce que les participants verbalisent sur sa situation, la compréhension que chacun en a, les liens qui sont faits devant lui entre les composantes du cas, l'inventaire des possibles donnés par les participants. Le fait qu'il soit contraint d'écouter et de se taire durant tout ce temps l'oblige à un profond retour sur soi et sur sa pratique, à faire lui aussi des liens qu'il n'aurait pu faire seul sans la médiation et les apports du groupe. D'ailleurs, si l'on questionne le narrateur au sortir d'un G.E.A.S.E., il dit le plus souvent qu'il a eu un éclairage très différent, nouveau, insoupçonné de la situation, qu'il est amené à réfléchir autrement et à percevoir des choses nouvelles de sa pratique... D'autant que le narrateur est invité dans la dernière phase à dire ce qu'il retient ou ce qu'il rejette, tant au plan des compréhensions du cas exposé faites par le groupe qu'au plan de l'inventaire des possibles. Ce dernier temps de verbalisation, s'il ne produit pas une prise de conscience très spectaculaire, permet toutefois de mettre en place un certain nombre de repères pour agir différemment ou de façon plus circonstanciée. La prise de conscience obtenue ici ne semble pas être du même ordre que celle obtenue (quand on y parvient) avec l'Explicitation. Ce n'est qu'une hypothèse. Elle repose sur de multiples observations lors de séance de G.E.A.S.E., par rapport à ce que j'ai pu voir et obtenir par des moments d'Explicitation. Il me semble que la prise de conscience qui est favorisée dans le cas du G.E.A.S.E. est de l'ordre d'une "certaine rationalité, revue et corrigée", du style : "Je m'aperçois que je peux faire autrement ce que j'ai fait ou ce que je suis en train d'accomplir..." plutôt qu'un retour venu de "la conscience profonde" d'abord irrationnelle, au sens de : "Euréka, je viens de comprendre !!", qui s'impose à soi, comme celle provoquée par l'aide à l'Explicitation. En tout cas, dans le G.E.A.S.E., cette dernière forme de prise de conscience, si elle a lieu ne serait obtenue me semble-t-il que dans "l'après-coup", en effet retard, après examen complet méthodique et rationalisé des tenants et abou-

tissants remis en jeu à la suite du travail d'exposition – recherche sur le cas.

En quoi l'Explicitation m'a été utile dans mes pratiques de G.E.A.S.E.

Il y a là sur ce chantier un long chemin à parcourir et même si je me mets en route sans attendre, je sais que je ne pourrais cette fois-ci aller directement au bout du chemin. Très succinctement, pour cette fois, je vais pointer pêle-mêle ce qui est conscient en moi sous cette question :

- l'Explicitation m'a apporté une formalisation, un savoir-faire sur le contrat de communication passé avec le narrateur, mais aussi avec le groupe. Les bases et les principes utilisés en Explicitation m'aident, me semble-t-il, à préciser ces moments et les contrats, en particulier à les présenter de façon respectueuse mais ferme, à surveiller dans les réactions dites ou non-dites des participants, leur niveau d'adhésion. Aide aussi, sur le fait de rappeler ces contrats et de les repasser. Nécessairement, ce que m'a appris l'Explicitation sur ce point, c'est à bien connaître l'importance et la fragilité de ce contrat de communication en analyse de pratiques et à rester vigilant dans ce domaine.

- sur la phase deux du G.E.A.S.E., celle du questionnement du groupe au narrateur, l'Explicitation m'aide sans conteste à repérer immédiatement et sans rupture toute question interprétative, inductrice ou fermée. Elle m'aide aussi à fabriquer de bonnes relances, en particulier celles qui vont orienter à questionner sur l'action, le procédural, la pratique du sujet. Cela a pour effet de faire davantage "déplier l'action" (fragmentation) et de travailler sur le co-remarqué, parfois jusqu'à du feuilletage, même si c'est de façon très soft. J'ai bien évidemment remarqué que, dans bien des cas, ces questions faisaient énormément avancer la problématique formulée par le narrateur. Il me semble donc que l'Explicitation m'apprend là à mieux questionner et à mieux aider le groupe à le faire.

- l'Explicitation m'a permis de développer une posture d'écoute et d'écoute active : le fait d'écouter de longs moments sans prendre aucune note et donc de me consacrer à la gestion du groupe et au non-verbal du narrateur, en un mot de me rendre disponible. Cela a aussi pour conséquences de pouvoir revenir sur des bifurcations, même lointaines, et à aider à faire émerger de l'information.

- l'Explicitation m'aide aussi grandement dans les choix des situations. J'ai rapidement les critères d'une situation spécifiée, précise et identifiée dans le temps. J'en perçois très vite l'urgence pour celui qui expose et il me semble que je décède mieux le rapport qu'entretient le narrateur potentiel avec le sujet dont il parle.

C'est aussi un apport précieux pour anticiper sur une pratique qui serait par trop générale pour faire l'objet d'un travail d'analyse.

- dans la phase trois, lors de la formulation des propositions, l'Explicitation m'apporte des référents sur les distinctions des différents niveaux de formulation, notamment de pouvoir nommer sans les confondre ce qui est de l'ordre de la compréhension sans jugement de ce qui concerne l'inventaire des possibles sans laisser formuler du conseil.

- enfin, dans la dernière phase, celle de la reprise de parole du narrateur, je suis mieux à même de comprendre plus finement, plus précisément, les prises de conscience opérées par le narrateur, voire par des participants, concernant l'avancée du cas et la formalisation des possibles.

En guise de conclusion provisoire :

En fait, dans ma fonction de conducteur de G.E.A.S.E., l'Explicitation m'apporte surtout ce qui est de l'ordre du "petit plus", sur la posture, et sans doute pour une bonne part dans la maîtrise, certes toute relative, de la conduite du G.E.A.S.E.

Mais la quête n'est pas terminée pour autant. J'oriente maintenant mon travail en matière de G.E.A.S.E, plutôt vers le rapport du G.E.A.S.E. à l'écriture, vers des écrits (pour moi) de formalisation de critères d'étapes, d'outils de formation de formateurs en G.E.A.S.E., ou encore d'articulations entre le G.E.A.S.E. et la formation qui suit et se greffe sur une séance de G.E.A.S.E. ("formation calibrée"). Je travaille aussi à mettre en place et à formaliser des "G.E.A.S.E. thématiques" dans certains groupes, notamment ceux des corps d'inspection, ceux du soutien professionnel aux enseignants.

Maurice LAMY, décembre 2001.



GEASE et formation initiale des enseignants

Mireille Snoeckx

Il en va ainsi des dispositifs, ceux que j'utilise, ceux que j'invente, ceux que je pense inventer : comme ils fonctionnent, et ils fonctionnent, sinon, ils seraient déjà passés à la poubelle avec pertes et fracas, je les pratique avec sérénité sans vraiment les questionner. Cela ne veut pas dire que, d'une année à l'autre, d'une fois à l'autre, il n'y a pas de nuances : je brode allègrement, notamment en fonction du groupe, mais sans y porter vraiment attention.

Il en va ainsi du GEASE qui vit sa vie avec moi. Par moments, le nom est prononcé au détour d'une réflexion, et puis, il reste là, sans être approfondi. Ainsi, de nombreux formateurs pratiquent le GEASE, d'un air entendu parfois, mais ils n'en parlent pas vraiment, ou alors, pas avec moi. C'est comme si, il subsistait quelque chose d'une tradition enseignante, une sorte de secret sur les tours de mains, sur la façon dont chacun s'y prend dans l'alcôve de la classe ou du lieu de formation. C'est pour cela que je suis toujours heureuse lorsqu'un formateur, une formatrice parle, présente ce qu'il ou elle fait avec ses étudiants, ses participants à la formation. Je suis touchée, émue, comme la première fois où un enseignant, proche de la retraite, a franchi le seuil de ma classe, celle de la petite jeune qui allait emmener des élèves au certificat d'études, et lui a confié la manière dont il s'y prenait pour apprendre les pourcentages. Je sais, je suis sentimentale, mais lorsque les sentiments sont des moments de privilèges et de petits bonheurs, je refuse de m'en dispenser.

Aujourd'hui qu'il m'est donné l'occasion d'explorer la pratique du GEASE, celle d'autres et la mienne, je ne peux m'empêcher d'avoir le pied léger et la chanson aux lèvres. Je sais, ce n'est pas très sérieux, mais c'est une façon pour moi d'approcher le thème, car il n'y a rien de plus difficile que d'y voir un peu clair dans ce que je fais, surtout lorsque le dispositif fonctionne. C'est une façon de repérer comment je peux y entrer, comment je pourrais vous parler de la vie du GEASE avec moi.

Le contexte de formation

Au cours de la formation initiale des enseignants primaires, les étudiants se retrouvent, au cours de la seconde année, dans un mo-

dule compact¹ du domaine Transversal, intitulé « *Situations éducatives complexes, diversité des acteurs* ». Dans ce cadre, j'accompagne un groupe de base² d'une vingtaine d'étudiants, notamment dans les quatre démarches de formation, *l'analyse de situations éducatives complexes, le journal de formation, l'observation/intervention, le repérage des compétences professionnelles*. Quatre unités de formation proposent des « regards » pour comprendre la réalité de la classe : *Relations intersubjectives et désir d'apprendre, Rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant, Diversité des élèves et gestion de classe, Ecole, familles, société*. Pour l'une des démarches de formation, *l'analyse des situations éducatives complexes*, j'utilise le GEASE comme dispositif d'analyse.

Ce qui me paraît important de mettre en évidence, c'est que je suis la chargée d'enseignement référente du groupe de base. À ce titre, parmi les multiples « rôles » liées à la fonction d'enseignement, non seulement, je suis responsable de construire et provoquer des situations d'apprentissage, de choisir les dispositifs pertinents pour honorer les démarches, je suis aussi l'évaluatrice, puisque, tout module, en formation initiale, est crédité en fin de semestre. Il sera donc sûrement judicieux de questionner ma place, mon statut, lorsque je conduis ou anime un GEASE.

Les intentions de formation du module

La démarche d'*analyse des situations éducatives complexes* contribue à la formation des étudiants comme praticien réflexif. En effet, notre hypothèse, c'est qu'aucune formation initiale ne pourra présenter la variété des situations professionnelles de l'enseignant et proposer aux étudiants des « solutions » pertinentes. D'abord, parce que des recherches

¹ Un module compact est un module de formation intensif centré sur une thématique qui comprend toujours des temps de terrain et un aller-retour entre celui-ci et l'université. Sa durée varie entre deux (*Profession enseignante, rôles et identité*) et quatorze semaines pour le module *Didactiques II*.

² Le groupe de base : c'est un groupe permanent d'une vingtaine d'étudiants qui travaillent ensemble en séminaire sous la responsabilité d'un chargé d'enseignement pendant toute la durée d'un module de formation.

avec des praticiens experts mettent en évidence des compétences de reconnaissance de configuration de situations très subtiles et apparemment spécifiques à chaque personne (Tochon, 19...). Ensuite, parce que les possibilités de situations sont presque de l'ordre de l'infini et qu'aucune catégorisation standardisée ne pourrait en rendre compte. Pour terminer, parce qu'il est plus judicieux de doter les personnes de compétences de haut niveau, grâce auxquelles elles seront à même de construire leurs propres catégorisations et leurs propres réponses, plutôt que de s'épuiser dans un catalogue qui restera toujours inachevé, avec les risques d'amertume que cela peut susciter chez les personnes. Cela ne veut pas dire que tout doit rester de l'ordre de l'individuel. Non, le travail réflexif, le retour sur, a besoin de médiations pour s'élaborer. C'est un **travail**, et comme tout travail, il requiert des connaissances, de l'entraînement, une théorisation, des compétences. *L'analyse des situations éducatives complexes*, la redondance est voulue, pour mettre l'accent sur la nécessaire multiréférentialité pour comprendre la réalité de la classe, cette analyse pose aussi comme postulat que **l'analyse est un travail de production, que le sens n'est pas donné, qu'il se construit**, qu'il n'est pas déjà là, au préalable. Vous voyez déjà la rencontre possible, voire inévitable, entre cette démarche et le dispositif GEASE.

Vous imaginez bien ce que cette hypothèse et ce postulat peuvent avoir d'inconfortable pour des étudiants en formation initiale. Vous imaginez bien combien des ruptures leur seront nécessaires et déterminantes pour pouvoir entrer dans une démarche de praticien réflexif, notamment par une prise en compte des effets sur leur formation, de leurs représentations du « métier d'élève », « du métier d'étudiant », représentations soigneusement entretenues par des années passées à tanner leurs fesses sur les chaises et les bancs de l'institution scolaire, dans cette position hautement pédagogique qu'est la station assise. C'est dire s'il s'agit de faire en sorte qu'une réalité *unbekannte*, c'est-à-dire trop familière, prenne un air d'étrangeté, afin qu'ils puissent la considérer *autrement*, approcher différents niveaux d'intelligibilité des situations, afin que les apports et les rapports entre différentes disciplines des sciences humaines et plus particulièrement des sciences de l'éducation soient des grilles de lecture, de significations, mais aussi des patterns d'interventions. (Et, oh, nous sommes à l'université, que diable, même si ce dernier plane dangereusement sur la virginité académique, virginité bien malmenée, aux dires de certains, par des mentions de licence au profil professionnalisant).

Le GEASE en quelques définitions

« *Le groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE) est un dispositif de formation construit pour analyser la complexité des situations éducatives et mettre en évidence les stratégies des acteurs. Il prépare les participants à mieux comprendre et mieux agir dans les situations réelles de leur vie professionnelle* ». (Description du projet, Université d'été août 1991). Pour des étudiants en formation initiale dont la débuts pose souvent problème, apprendre à comprendre pour mieux agir, avant d'être complètement dans l'action, me paraît une étape pertinente.

« *Le GEASE est apprentissage, il permet de jouer avec les situations, de se jouer des faits, des représentations, des émotions dans un processus de déconstruction-reconstruction sans fin qui favorise chez les sujets, distance, humour et regard nouveau*. » (J-B Paturet, 1992, Le GEASE, un espace de jeu).

C'est important, pour moi, de pouvoir proposer une approche ludique. Lorsqu'il s'agit de travailler sur les représentations, le ludique possède, à mon sens, un pouvoir créateur puissant, qui favorise une implication, mais laisse toujours une marge de manoeuvre. En formation, j'essaie souvent d'aménager des espaces de jeu, des sortes de zones transitionnelles dans lesquelles des possibles sont ouverts.

« *Le GEASE doit toujours être centré sur une situation singulière et cette situation elle-même ne doit pas être le » prétexte », le point de départ de considérations générales sur tel ou tel problème. (...) Il ne s'agit pas de déduire une pratique, en particulier pédagogique, d'une théorie, même différenciée et pluri-dimensionnelle des situations éducatives. Il s'agit au contraire d'accomplir le trajet inverse : partir d'une pratique donnée, particulière, située pour réfléchir après-coup, sur cette pratique, la théoriser afin de comprendre les différents facteurs qui ont donné sa tournure particulière, irréductible à aucune autre, à la situation rapportée.* » (R. Monjo, 1992, Les pré-supposés épistémologiques du GEASE)

Le GEASE, un dispositif précis pour s'entraîner à analyser les situations éducatives. Comme dans tout jeu de règles, les étapes proposées sont présentées avec le plus de précisions possibles. Tenir la règle est un enjeu essentiel. Je me sens à l'aise dans ce type de démarche ; la règle est un garde-fou pour l'animateur. S'il a une autorité importante, il la tient surtout dans le cadre de garantie des règles. Ce n'est pas son « bon vouloir ». De plus, cela facilite la vigilance de soi, lorsque le formateur part à l'aventure. Si je prends au sérieux le fait que je ne sais pas d'avance quels savoirs vont être mobilisés, au moins je peux

garantir la possibilité de produire du sens par un déroulement précis qui sécurise.

Un dispositif construit pour analyser des situations éducatives, un dispositif qui s'intéresse à l'école, présente, en soi, un fort pouvoir d'attractivité. Ainsi, le dispositif s'impose de lui-même pour la chargée d'enseignement que je suis.

La vie du GEASE avec moi

Rencontre

Il y a quelques années, le sigle GEASE courait dans le petit monde affairé des formateurs et vous passiez pour le plouc de service si vous étiez dans l'ignorance de cet outil. Il y a quelques années, j'étais un plouc de service ; je ne savais pas ce que c'était un GEASE... Mais avec un mode d'emploi, quelques articles sur le dispositif et la bienveillance de M. Lamy qui m'a offert la brochure « Analyser les Situations Educatives », j'ai tenté l'aventure... De la connaissance livresque, je suis passée à la connaissance expérientielle, un peu confortée par le fait que « *Chaque public s'empare du dispositif et lui fait travailler des situations, en utilisant préférentiellement les références auxquelles il peut accéder en fonction de l'expérience et de la culture de ses membres (conducteur compris) et de la dynamique du groupe qu'ils forment.* » (Cl. Vincens, 1992). Ou encore, « *Notre équipe pense que nous disposons, avec le GEASE, d'un outil solide, riche de possibles (bien qu'à première vue simpliste et connu), convenant pour des généralistes de l'éducation, s'adaptant facilement au niveau de compétences des publics divers de l'Education nationale, ne nécessitant pas une formation préalable extraordinaire des formateurs.* » (Cl Vincens, 1992). J'ai pris ce constat comme une autorisation, comme un don au sens ethnologique du terme.

Ce qui me semblait essentiel, pour moi, dans ce dispositif, c'était de disposer d'un outil avec des règles de jeu très précises, des temps déterminés qui permettent des centrations, une fonction clairement affichée d'entraînement, un espace de jeu transitionnel qui pouvait permettre, dans le cadre du groupe de base, d'entrer dans une « co-construction de sens », sans que mon statut de chargée d'enseignement ne brouille trop les cartes. Ce qui me convient, c'est que ce dispositif est enchâssé dans une démarche du module, je dirai, presque « naturellement » et qu'il me permet de répondre à nos intentions. Surtout aux miennes.

Mode d'emploi du GEASE

Quatre phases pour le travail proprement dit du GEASE, sept en tout

- Préparation du GEASE : installation matérielle, présentation des phases successives du travail

Comme je retrouve régulièrement les étudiants avec des tranches horaires de matinées entières, la première présentation des phases s'effectue toujours la veille du premier GEASE. Cela met en perspective le travail du lendemain ; cela me permet de souligner le changement de statut qui va s'effectuer, de prof à animateur. Je peux insister sur les objectifs de l'analyse, la rigueur du dispositif, répondre à d'éventuelles questions, mettre l'accent sur les côtés ludique, entraînement. La salle de séminaire qui m'est attribuée est de forme rectangulaire et peut accepter 25 personnes environ. Pour le moment GEASE, nous formons un cercle de chaises à l'intérieur du rectangle des tables ; c'est pas vraiment un cercle du point de vue forme, mais c'est une chaîne continue, une proximité. Ne pas être assis comme d'habitude donne un autre statut à notre travail. C'est une manière symbolique d'installer le fait que nous ne sommes pas seulement ou plus seulement un prof et des étudiants, mais des participants à une analyse d'une situation éducative complexe, une SEC dans le jargon des chargés d'enseignement. De plus, le fait d'être sans possibilité de prendre des notes mobilise plus intensément l'écoute, encourage les prises de parole. Cette chaîne est essentielle pour moi. Elle me permet de "sentir", percevoir le collectif. Je m'en suis rendue compte cette année, ayant eu une distorsion dans la chaîne. Une étudiante en souffrance psychique ne pouvait être en contact avec les autres. Elle s'est décalée d'emblée au moment du GEASE, pas beaucoup, mais tout de même en retrait. J'ai dépensé une énergie folle, car il y avait un trou dans l'écoute collective pour resserrer les liens, pour garder la confiance. C'est là que j'ai pris conscience que, pour moi, le dispositif proximité n'était pas seulement une facilité pour eux, mais, peut-être surtout ? pour moi.

- Choix d'une situation.

Je n'ai que l'embarras du choix. Lorsque les étudiants vont sur le terrain, une des consignes est d'observer la classe, de choisir une situation éducative complexe, d'en parler avec son formateur de terrain et d'écrire cette situation pour le premier jour du retour à l'université. Au début du module, pendant le temps universitaire, nous avons travaillé ce qu'est une situation éducative complexe, la manière de l'écrire, notamment en décrivant avec le plus de précisions possibles l'observation réalisée. Les étudiants sont, en principe, dans l'obligation de faire lire la situation à leur formateur. Ce dernier peut proposer des compléments d'information. S'il le fait, je demande que ces compléments ne soient pas

intégrés à la première écriture de l'étudiant, qu'elle soit « en complément ». En effet ce qui m'importe d'abord, ce n'est pas la véracité de la situation, mais de travailler sur une situation racontée par quelqu'un, un étudiant. Cela veut dire que l'étudiant est dans une position d'observateur et ce qu'il rapporte, c'est l'action du formateur de terrain. Au cours de ces cinq années, trois étudiants ont décrit une situation dans laquelle ils étaient l'acteur principal. Donc, le lundi, arrivent vingt situations... J'ai essayé plusieurs techniques de choix : donner la parole aux étudiants ; celui ou celle qui rompt le silence a la parole pour lire et présenter sa situation. Proche de ce qui était proposé au départ par les concepteurs, elle laisse une grande frustration aux étudiants, car je n'arrive pas à faire un GEASE pour les vingt situations. Celle qui est choisie reste une privilégiée dans l'imaginaire des étudiants. J'ai aussi essayé une fois, le tour de table avec vote des étudiants !!! Ce que je fais maintenant, c'est d'assumer le choix. Je lis toutes les situations le lundi soir. Je tente un tri, pas plus de quatre ou cinq catégories. Une pour chacun des GEASE potentiels pendant la période. Les catégories de 2001 déclinaient les acteurs, les SEC mettant en scène le formateur de terrain et un enfant, les SEC avec le formateur de terrain et plusieurs enfants, que ce soit un groupe ou le collectif classe, les SEC avec le formateur de terrain et d'autres adultes, parents ou professionnels, des SEC entre élèves sans intervention directe d'un adulte, des SEC dans lesquelles un savoir est explicitement exposé et en est l'enjeu. Une fois mes catégories élaborées et le tri effectué, je choisis une situation. En soi, toutes les situations sont pour moi équivalentes, dans le sens où nous allons pouvoir construire un savoir des situations et des compétences d'analyse. Plusieurs critères entrent en jeu : la situation elle-même, que ce soit la forme du discours, le niveau de description, les informations déjà ou peu présentes, mais aussi l'état du questionnement actuel du groupe, sa dynamique et bien entendu la personne de l'étudiant. Je choisis souvent des étudiants qui restent en retrait, qui s'expriment peu ou pas sans mon incitation. J'ai eu le privilège les premières années d'entendre la difficulté de certains étudiants à prendre la parole en collectif; chaque fois que j'ai proposé comme contrat de présenter leur situation en GEASE, ils ont accepté avec enthousiasme et j'ai pu constater une meilleure intégration dans le groupe d'étudiants. J'en prévois une autre en cas d'absence.

- Phase de narration (exposition) de la situation (début du G.E.A.S.E. proprement dit). L'étudiant lit sa situation telle qu'il l'a écrite. Il peut compléter son écrit par quelques informa-

tions qui lui semblent importantes et qu'il n'aurait pas, dans un premier temps signalé. Il est dans le cercle.

- Phase de questionnement par le groupe.

Il s'agit de poser des questions pour bien comprendre comment la situation s'est déroulée, pas des remarques pour donner son avis. Je donne comme horizon de compréhension, le fait que les participants puissent dérouler la situation comme dans un film. Souvent, l'étudiant ne peut répondre, car il n'a pas pris en compte certaines données, à ce moment-là. S'il ne l'a pas fait, ces questions auxquelles l'étudiant ne peut répondre immédiatement, mais qu'il aurait pu observer, le renvoient à une position "spontanée" de parole incarnée ... Il m'arrive alors de soutenir cette position, par un "Prenez le temps de laisser revenir la situation", mais je ne cherche pas à entrer dans l'entretien d'explicitation. Le but de cette phase, c'est que les étudiants apprennent à poser des questions... Surtout les premières fois, j'interviens très peu sur le type de questions. Je suis plutôt attentive à donner la parole, à leur faire vérifier pour eux-mêmes s'ils connaissent tout ce qu'ils veulent savoir de la situation. Je reformule ou je fais reformuler ce qui est dit si je sens des hésitations dans le groupe. Je refuse catégoriquement des questions qui sont déjà des hypothèses ou des propositions de solutions. Les étudiants aussi foncent vers les interprétations et les conseils.

- Phase de formulation des "hypothèses".

Quand le groupe pense qu'il connaît tout ce qu'il peut connaître de la situation, je vérifie toujours si tout le monde est au clair avec ce qui s'est passé, j'annonce alors la phase des hypothèses. L'étudiant sort du cercle. Il va nous écouter. Il prend des notes de ce qui se dit. Il nous observe. Il n'a plus droit à la parole, même si des précisions lui reviennent. Paradoxalement, lorsqu'il sort du cercle, il continue pour moi d'être dans ma zone de sécurité, c'est à dire que je suis attentive à ses expressions, à ce que je peux percevoir de son ressenti, etc. Pourtant il est en dehors du cercle physique. Là, je trouve que c'est un moment particulièrement jouissif. J'invite les étudiants à formuler toutes les hypothèses plausibles, d'être dans le ludique d'en formuler. Ce qui est étonnant, c'est qu'une hypothèse lancée un peu comme un défi, peut faire rebondir le groupe et lui permettre d'élargir son champ de compréhension. ("Eh bien moi, je pense que cet enfant, il comprend le français, mais il fait semblant; comme ça, il n'a pas besoin de se fatiguer à travailler" trouve un écho chez une étudiante qui nous raconte que" née à Genève, elle est allée ensuite en Suisse allemande; elle est revenue à 8ans; la maîtresse a fait comme si elle ne parlait que le suisse alle-

mand; comme, à Genève, les étrangers n'ont pas de notes pendant deux ans afin qu'ils apprennent la langue tranquillement, notre gaillarde a vite compris et s'est bien gardé de travailler. Résultat, elle a redoublé!) Cette hypothèse bouleverse une catégorisation : lorsqu'un enfant vient d'ailleurs, cela signifie t il pour autant qu'il ne sait rien de la langue ? Je peux vous assurer que cette hypothèse-là a bouleversé des représentations bien plus que certaines doctes conférences sur l'immigration et le statut des langues. C'est une phase délicate pour moi; j'ai aussi envie d'y jouer. Je vois des hypothèses qui pourraient être formulées. Je sais combien mes paroles ont une autre force de vérité... Je navigue donc entre en proposer tout de même et être une stricte gardienne de la règle.

- Phase de reprise de la parole par le narrateur (fin du G.E.A.S.E. proprement dit).

L'étudiant est invité à dire ce qu'il pense de nos "élucubrations", le mot est peut-être un peu fort, mais j'insiste sur cet aspect ludique, car il permet d'OSER proposer des affirmations plausibles. C'est toujours un moment émouvant. L'étudiant comprend souvent ce qui lui a fait choisir cette situation-là et pas une autre. Il peut formuler aussi quelquefois la question qu'il se posait.

- Phase du compte-rendu des observateurs dite "phase méta" ?

Ce n'est qu'en 2001 que j'ai sollicité un étudiant, une étudiante pour être observateur de manière libre. Ma phase de compte rendu ou plutôt mon problème et mon interrogation, ce n'est pas la phase du fonctionnement du GEASE, mais la phase d'institutionnalisation des savoirs produits par le GEASE. J'ai l'impression que je deviens de plus en plus compétente en savoirs produits et mes étudiants sont chaque année des débutants ! Bon, comment faire capitaliser les étudiants ? Je croise plusieurs façons de procéder. Je demande au narrateur de produire un texte récapitulatif qui est inséré dans le classeur du groupe de base. Je propose des consignes pour l'écriture du journal de formation à partir des pistes et des hypothèses produites. Je souligne les théories sollicitées par nos analyses lors de bilans intermédiaires après plusieurs GEASE. Je demande lors d'autres analyses de situations en groupes restreints de faire référence à des savoirs produits antérieurement. J'essaie différentes manières de nommer et de mobiliser les savoirs produits et construits, types de questionnement, formulation d'hypothèses, mises en évidences de théories. Cette "obsession" de capitalisation est peut-être prématurée. Mais je suis sensible à ce qu'il y ait des traces du travail, à créer des liens, un peu pour qu'à travers les différentes

propositions, chacun des étudiants puissent prendre conscience de ce qu'ils sont en train de penser, qu'ils puissent tracer des réseaux conceptuels.

Qu'est-ce qui se passe pour moi lorsque j'anime un GEASE ?

Quelles sont mes questions ?

Quels sont mes savoirs ? sur la conduite du GEASE ? sur le fonctionnement des étudiants ? sur les savoirs en jeu ? sur les situations éducatives complexes ? sur les compétences mobilisées ?

Mireille Snoeckx, 6 janvier 2002



GEASE et EDE

Maurice Legault

Suite au texte dans le message courriel.

GEASE. D'abord il a fallu que je me rappelle ce que les lettres G.E.A.S.E. signifiaient. J'ai trouvé la réponse dans un des messages de Maryse de l'an dernier: Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives. J'ai vu en gros ce que ça pouvait désigner, mais je me suis rendu compte qu'il s'agissait d'un terme formalisé et utilisé en France pour nommer un dispositif assez précis. C'est ainsi que j'ai pensé consulter le Web avec ce seul mot GEASE.

En utilisant un moteur de moteurs de recherche (Copernic 99) 27 sites ont été répertoriés. Je vous transmets la liste de ces sites dans la première partie du document annexé GEASE-Web en français + Créteil. Copernic 99 pointait un site avec GEASE comme descripteur principal J'ai ajouté cette information à la suite de la liste des 27 sites. Ce sont deux pages qui présente succinctement ce que c'est le GEASE, du moins selon le point de vue de l'équipe de Créteil.

En lisant ce texte de CRETEIL qui décrit le déroulement d'une session type en GEASE j'ai vu des ressemblances avec la description que mon collègue André Paré et moi avons produite à la suite de notre travail en analyse réflexive entre 92 et 95. Je vous envoie donc un deuxième document qui est un extrait de l'article de 95, soit la partie qui décrit le déroulement d'une séance type de notre travail d'alors (Legault Paré 95 – Extrait). Certains d'entre vous avez déjà pris connaissance de ce texte.

Je dis notre travail d'alors, puisque mon collègue est à la retraite et de mon côté j'ai été beaucoup moins actif ces dernières années avec cette approche. Une partie de mon inconfort à en parler vient du fait que ma pratique effective avec cette approche remonte à un certain temps. Mon dernier groupe d'analyse de pratique était en lien plutôt indirect avec cette approche et remonte à l'automne 2000. C'était avec 8 enseignantes dans le cadre et au sujet de leur travail d'accompagnement des stagiaires dans leur classe du primaire ou du préscolaire. J'ai alors travaillé avec un dispositif beaucoup plus léger que ce qui est décrit dans cet article. C'était plus dépouillé, plus minimaliste, moins structurant de ma part. Il y a eu des moments de dérive vers des conversations pédagogiques générales, mais aussi de véritables échanges professionnels. Ce fût aussi moins satisfaisant pour moi qui ait connu tout le potentiel de cette

approche dans sa version plus élaborée. Ça s'est fait aussi beaucoup moins dans le sens des liens entre le personnel et le professionnel dans la perspective psychologique sur laquelle insistait davantage mon collègue André, que dans la perspective « x » que je n'ai pas encore nommée avec soins, mais que j'aime penser être d'inspiration ou d'orientation phénoménologique.

Bon, pour le séminaire du 28 janvier. J'ai d'abord reçu les questions de Claudine au sujet de GEASE et EXPLICITATION. Merci Claudine.

1ère question: quel est précisément notre objet d'étude ? Que voulons-nous interroger?

2ème Q : quelle est l'expérience de chacun avec les Géases.... Géase et explicitation autre ?

3ème Q: le Géase a comme l'explicitation, une vie, de quel Géase s'agit-il ? Le décrire ?

Quel intérêt de questionner Géase et explicitation ?

Références de textes ?

Remarques personnelles.....

J'ai reçu ensuite les deux courriels de Mireille dont le texte annexé au deuxième message. Merci Mireille.

Gease et explicitation.

Pour moi, une première façon de voir GEASE et Explicitation c'est « GEASE + Explicitation » ou (à la blague) « GEASE + », avec Explicitation. Cette première façon est celle où peut apparaître dans le déroulement de l'analyse en groupe d'une situation un moment plus ou moins long d'entretien d'explicitation avec la personne qui présente sa situation. Mireille en donne un exemple dans son texte pour le moment du GEASE, au début de la rencontre de groupe, où la personne est questionnée par un autre participant sur un aspect de sa description initiale pour lequel elle n'a pas de réponse directement accessible. L'évocation provoquée (et convenue) de la situation aide alors à fournir l'information au questionneur. Dans l'approche développée avec mon collègue André, l'entretien d'explicitation était utilisée parfois en tant que « technique d'entrée dans l'expérience » dans cette importante partie du séminaire où il est question d'aider la personne à être présente à son expérience. Pour

les autres participants le fait d'être témoin en direct de cette évocation, leur fait vivre une expérience fort différente de celle de l'écoute de la lecture du texte de la description initiale. Pour moi, c'est une bonification de la démarche d'analyse, d'où le « + » dans GEASE +.

Pour moi, une deuxième façon de voir GEASE et Explicitation est celle où l'exercice de regarder un GEASE est fait avec l'un ou l'autre des divers constituants essentiels de l'explicitation :

- Domaines de verbalisation et GEASE
- Informations satellites de l'action et GEASE
- Position de parole et GEASE
- Fragmentation et GEASE
- IFER et GEASE (I pour initialiser : F pour focaliser; E pour élucider; R pour réguler)
- Contrat de communication et GEASE
- Psychophénoménologie et GEASE

En d'autres mots, quand je pense à l'analyse de pratique telle que je la pratique, qu'est-ce que je peux dire de celle-ci si je l'examine par exemple avec la grille de la position de parole. Durant l'heure de la session d'analyse, quel est le rapport de la personne qui présente avec ce dont elle présente? Quels sont les moments, s'il y en a, où elle est en position de parole incarnée? Et les autres participants, quelle est leur position de parole quand ils interviennent? Au début, en contexte de GEASE, il semble que leur prise de parole soit principalement sous forme d'un questionnement visant la clarification de la situation apportée. Quand ils se présentent mutuellement leurs hypothèses, démarche à connotation conceptuelle, il peut y avoir un témoignage d'une expérience vécue en lien avec la situation décrite. Dans le texte de Mireille, par exemple, il est question d'une participante qui raconte un épisode de son enfance où, comme élève, elle s'est retrouvée dans une situation semblable à celle de l'élève en jeu dans la situation d'analyse. Quelle est la résonance de ce court récit du vie d'élève chez cette étudiante, chez les autres participants au GEASE et surtout pour la personne qui présente sa situation? C'est comme si avant, pendant ou pourquoi pas après le moment de recherche d'hypothèses, il pourrait y avoir un enrichissement provoqué du moment d'analyse en invitant collectivement les participants à plonger dans leur expérience pour y sonder la résonance avec l'objet d'analyse apporté par un des leurs. Gease et explicitation peut vouloir dire comment ce qui est valorisé en Explicitation (ici l'évocation) peut être mis à contribution en situation de GEASE? Comment dans le collectif mettre l'évocation à profit et au service de l'entraînement à l'analyse, de l'analyse, voire au service de la personne qui présente

une situation pour laquelle elle fait une demande d'aide au groupe?

Il y a ainsi un certain nombre d'idées maîtresses associées à L'Explicitation qui me paraissent fort utiles pour analyser et comprendre des grands bouts du GEASE ou de l'analyse de pratique en contexte de groupe. En balayant le GEASE de celles-ci, il restera sûrement des zones non visées, mais bien réellement vécues, pour lesquelles devraient apparaître d'autres idées maîtresses, probablement en référence au contexte singulier d'un collectif versus celui d'un entretien deux à deux.

Pour la demi-journée du 28 portant sur le thème GEASE, Mireille soulève la possibilité de faire un « vrai GEASE » sur place, ou des moments d'une session GEASE. Cette proposition est invitante. Ce serait une des façons d'aller directement à la chose étudiée. Pour cela, il faut une situation réelle d'analyse, donc un ou une volontaire. On peut tous faire l'exercice de la question « est-ce que je serais prêt à y déposer une situation de ma vie d'éducateur ? ». Quand je joue à y répondre je me demande quelle est la situation pour laquelle j'aurais une demande d'aide réelle à un groupe de personnes et en particulier à un groupe dont je ne connais pas la composition? Saurais-je « oser mais doser » ? Il y a une prise de risque à apprivoiser, une liberté à développer. Je crois que cette problématique du choix de la situation pour fins d'analyse en groupe, de la focalisation sur une tranche de ma pratique, se pose aussi pour des étudiants qui se retrouvent dans des groupes constitués de manière arbitraire dans nos programmes ou stages de formation.

Je ne sais pas si c'est réaliste de faire cela dans le contexte du séminaire GREX. Faudrait-il plutôt le faire à un autre moment avec un groupe spécifiquement constitué pour cette activité? En alternative, peut-on faire un GEASE à moitié ou en partie. Je ne sais pas. Je ne sais pas si ce serait encore un GEASE.

Je vous laisse sur ces quelques idées. J'aurai peut-être l'occasion d'en remettre avant mon départ le 23 janvier prochain.

À bientôt.

Maurice

Analyse réflexive , transformations intérieures et pratique professionnelle.

Extrait

Legault, M. et Paré, A. (1995). in Serre, F.: La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique). Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164.

DEROULEMENT D'UNE RENCONTRE TYPE

Nous présenterons maintenant le profil habituel d'une rencontre type. Nous croyons que le fait de suivre concrètement le cheminement d'un participant au cours permettra de mieux cerner ce dont il est profondément question dans ce travail d'analyse réflexive. Le tableau 1 présente les activités d'une rencontre type de quatre heures. Le cours d'analyse réflexive est composé de quinze rencontres hebdomadaires de ce type. A la suite de la présentation sommaire de ce tableau, nous ferons une description détaillée de chacune des activités mentionnées.

Présentation sommaire d'une rencontre type

La rencontre hebdomadaire est toujours précédée d'un travail préparatoire des facilitateurs. Il s'agit d'un moment d'échange portant sur un texte, généralement de trois à quatre pages, remis la semaine précédente par le participant qui présentera une situation de vie professionnelle dans la rencontre à venir. Durant le trimestre, chaque participant est en effet invité, à deux ou trois reprises, à présenter au sein du groupe ce que nous avons appelé une tranche de vie professionnelle. C'est le contenu de ce texte que les facilitateurs analysent afin de dégager une stratégie d'intervention pour le séminaire.

Travail préparatoire des facilitateurs avant la rencontre:

Analyse de contenu du texte du séminaire et dégagement d'une stratégie d'intervention

Rencontre type de 4 heures:

30 min. Retour sur le séminaire précédent

- Rapport de la méta-analyse: isomorphisme
- Résonance du séminaire et transformations dans la pratique
- Commentaires sur les lettres de rétroactions

75 min. Séminaire d'analyse réflexive

- Méta-analyse
- Objet-rituel
- Centration d'ouverture
- **Premier niveau d'interprétation:**
Lecture de la description de l'événement et du vécu

- **Deuxième niveau d'interprétation:**

Technique d'entrée dans l'expérience

- **Troisième niveau d'interprétation:**

Recherche d'indices des représentations

- Retour à la personne
- Centration de fermeture

30 min. Pause-rencontre (climat)

75 min. Atelier thématique

- Formation à des techniques spécifiques (ex.: écoute active, analyse de contenu, etc)
- Présentation théorique

15 min. Introduction du prochain séminaire

- la personne qui présente le prochain séminaire introduit son thème de travail

Retour sur le séminaire par les facilitateurs à la suite de la rencontre

TABLEAU I:
Déroulement d'une rencontre-type

La rencontre comme telle débute par une activité de retour sur le séminaire de la semaine précédente. Cette période de 30 minutes est une autre occasion pour la personne qui a présenté une tranche de vie professionnelle d'utiliser le groupe dans sa démarche d'analyse, démarche qu'elle poursuivra par la suite principalement dans un travail d'écriture.

Le coeur de la rencontre est le séminaire d'analyse réflexive. La période de 75 minutes est consacrée à la personne qui présente une situation de vie professionnelle. C'est un moment-clé dans la démarche de la personne alors que les multiples interactions entre les participants viennent enrichir la description sommaire écrite qu'elle a fournie afin de solliciter l'aide du groupe. C'est ici qu'intervient la technique d'entrée dans l'expérience identifiée par les facilitateurs dans leur travail préparatoire à la rencontre.

Une pause de 30 minutes sert de transition entre les deux parties de la rencontre. Nous verrons plus loin dans le texte l'importance de ce moment informel d'interactions entre les participants.

La deuxième partie de la rencontre est généralement un autre séminaire d'analyse réflexive présenté par un deuxième participant. A quelques reprises toutefois, la deuxième partie du séminaire devient un atelier thématique visant la formation des participants à des techniques spécifiques de soutien à l'analyse réflexive.

La rencontre se termine en donnant la parole aux deux personnes qui présenteront les séminaires d'analyse réflexive lors de la prochaine rencontre. Leurs textes sont remis à tous les participants et la situation décrite est alors introduite sommairement par une courte intervention du participant.

La rencontre est suivie d'un travail de retour des facilitateurs sur les séminaires qui viennent de se dérouler. Ce retour réflexif est un moment précieux pour capter dans la suite immédiate de la rencontre les premières impressions et réflexions que les facilitateurs utiliseront pour commenter éventuellement le rapport écrit que chaque participant remet dans les semaines qui suivent la présentation au séminaire.

Nous présentons maintenant plus en détail chacune des activités de la rencontre afin d'approfondir le sens qu'elles ont dans cette approche à l'analyse réflexive.

Le séminaire

Le séminaire proprement dit est ce moment de l'analyse réflexive où un participant présente au groupe une situation de vie professionnelle

qui l'interpelle. Cette période s'ouvre par une courte activité de centration guidée dont la fonction principale est d'induire chez les participants une qualité de présence à soi et au vécu de la personne qui présente. Pour cette personne, ce moment de transition est un temps précieux de présence à ce qui l'habite au moment de plonger dans cet exercice d'analyse. Le fait de présenter une tranche de vie professionnelle ne laisse personne indifférent au plan émotionnel. Pour chacun des participants c'est l'occasion de créer un espace intérieur permettant de recevoir et la personne et ce qu'elle présente, et de «sacraliser» ce qui sera communiqué.

La personne présente ensuite un objet-rituel qu'elle a apportée en rapport avec la situation décrite. L'objet-rituel est un objet physique tangible comme, par exemple, le cahier de travail d'un enfant en classe, une raquette de badminton brisée par un élève en éducation physique ou un dessin symbolique spontané exécuté par l'enseignant dans la suite immédiate de la situation problématique soumise pour analyse. Ce support symbolique à la description est rarement banal sans pour autant que tout le sens soit explicite à l'amorce du travail en groupe. Cette façon d'aborder l'analyse vise aussi à donner vie au mouvement symbolique qui va accompagner la présentation.

La personne procède ensuite à la lecture d'un texte de quelques pages où elle décrit la situation faisant l'objet d'analyse. Ce texte est remis à tous les autres participants à la fin de la rencontre de la semaine précédente et ainsi, tous en ont déjà pris connaissance avant le séminaire. Nous insistons pour que la présentation soit lue, sans commentaires, de façon à ce que le participant qui présente n'entre pas à ce moment-là dans des justifications ou des explications qui nous amèneraient davantage dans sa théorie professée. Nous voulons demeurer le plus étroitement en contact avec la théorie pratiquée: description, dialogues, expression de difficultés, satisfaction, etc.... Le ton de la lecture ainsi que les quelques commentaires d'appoint lors de cette lecture viennent contribuer à cette importante étape de l'analyse qu'est la perception du sens global par les autres participants.

L'analyse réflexive comme telle s'ouvre ensuite à partir d'une technique d'entrée dans l'expérience que nous, les facilitateurs, nous proposons au groupe. Cette technique provient de l'étude approfondie de la description fournie par le participant. Tel qu'indiqué dans le tableau I, les facilitateurs procèdent en effet à un

travail préparatoire d'analyse de contenu du texte et développent ainsi des ressources d'analyse qui viendront aider à démarrer le travail d'analyse en groupe. Dans la pratique d'accompagnement des séminaires, un répertoire de plus en plus élaboré de techniques d'entrée dans l'expérience a été élaboré. Bien que la proposition initiale de travail puisse à certains moments être assez encadrée, lors du séminaire celle-ci n'est jamais la répétition intégrale d'une technique déjà utilisée. Au mieux est-il question d'une variante à un exercice déjà utilisé. Le tableau II présente quelques exemples de ces techniques d'entrée dans l'expérience.

Nous utilisons ces techniques d'entrée dans l'expérience de façon à éviter que la discussion ne s'engage sur un plan purement verbal et rationnel. Nous croyons qu'une plongée dans l'expérience est nécessaire. Chacun des participants a davantage à explorer plus en profondeur le retentissement que cette expérience a chez lui. Pour la personne qui présente, ces techniques permettent souvent d'aller rejoindre plus profondément des éléments de sa structure intérieure qui sont en jeu dans la situation présentée et qui demeuraient sous le seuil de conscience.

- Jeu de rôles
- Interview par une ou plusieurs personnes
- Utilisation du modèle de la fleur avec ses pétales et ses sépales (ou d'autres modèles)
- Description du vécu intérieur (sensation, émotion, pensée, image, etc.)
- Visualisation (différentes perspectives)
- Identification à l'un des protagonistes de la situation
- Utilisation de métaphores
- Émergence de symboles
- Descriptions et réductions phénoménologiques
- Formulation de questions
- Écriture de dialogues
- Itinéraire émotionnel
- Recherche d'alternatives
- Utilisation de grilles pour observer
- Utilisation de média d'art

TABLEAU II : Quelques techniques d'entrée dans l'expérience

Nous nous sommes rendu compte que dans certains cas, la technique d'entrée dans l'expérience permet de faire apparaître devant nous, au milieu du groupe, la théorie pratiquée dans toute sa pureté. À titre d'exemple, à l'occasion

d'un jeu de rôles, les participants ont eu la possibilité d'éprouver intérieurement ce qui se passait pour les différents personnages impliqués dans la situation présentée. Les observateurs du jeu de rôles comme les protagonistes notaient ce qu'ils percevaient et ce qu'ils ressentaient. La discussion qui suivit a ainsi pu porter davantage sur le vécu premier.

Dans cette approche favorisant le réinvestissement dans l'expérience vécue, il est question de respecter l'idiosyncrasie de la tranche de vie professionnelle du participant. C'est peut-être la partie la plus difficile à porter par les facilitateurs et les participants, soit de se retrouver constamment déstabilisés par la mouvance des cadres avec lesquels ils travaillent. Il est donc difficile de décrire exactement la méthode car celle-ci est en quelque sorte une non-méthode. La métaphore de la toile vierge de l'artiste et de sa palette de couleurs a souvent été évoquée pour décrire ces techniques-ressources qui servent à la composition d'une œuvre qui n'apparaît finalement à celui qui la crée que dans chacun des gestes posés, dans l'acte même de peindre. Cette orientation du séminaire comme acte de création est un des éléments les plus précieux du processus développé à ce jour. C'est certainement l'aspect le plus ardu du travail, mais aussi le plus stimulant et, aux dires des participants, un élément essentiel de l'efficacité de l'approche.

Durant l'échange qui se développe à partir de ce retour au vécu, nous insistons pour que soient évités les jugements et les critiques. Il n'est guère utile de dire à la personne qui présente ce qu'elle aurait dû faire. Nous invitons les participants à se mettre à son service et à l'aider à être davantage en contact avec son expérience. Les questions, les interrogations, les clarifications, les partages d'expérience, les réactions émotionnelles, etc... sont les bienvenus. Les jugements et les conseils sont vite transformés. Chacun est invité à se réapproprier ce qui lui appartient.

Les derniers moments du séminaire sont surtout réservés à la personne qui présente sa situation de façon à ce qu'elle puisse tenter de nommer les nouvelles représentations de son action éducative. Il s'agit de ces images, idées ou éléments du discours tenu lors de cette activité de groupe qui lui indiquent les pistes d'analyse à explorer dans le travail d'écriture qui suivra ou dans l'action dans laquelle elle se réinvestira par la suite. Il est ainsi question d'enracinement dans la pratique du vécu.

Le séminaire se termine sur une autre activité de centration dont la fonction est de marquer clairement la clôture d'une activité fort exigeante quant à l'attention portée au plan interpersonnel et ainsi, de réintégrer un mode de

rapport à soi et aux autres plus habituel. Il est aussi question pour la personne qui vient de présenter sa situation de regarder où elle en est au plan émotionnel au moment de quitter le séminaire. Elle a ainsi l'occasion de reconnaître son état intérieur et de le partager aux autres. Il peut arriver que la personne quitte le séminaire dans un état d'inquiétude ou de confusion, mais elle peut le nommer et le partager avec les participants.

La pause-rencontre

Le moment de la pause est le prétexte pour parler du climat au sein de cette communauté réfléchissante. Il est évident que l'objectif éidétique avoué visant la clarification des structures profondes sous-jacentes à l'action professionnelle nécessite l'instauration d'un climat de confiance au sein du groupe. Toute l'instrumentation pédagogique et didactique, aussi fine et riche soit-elle, ne portera pas fruit sans une attention continuelle à cette composante. Une des raisons qui nous a conduit à augmenter la durée des rencontres hebdomadaires, de 3 heures qu'elles étaient au début à 4 heures par la suite, a été de favoriser des moments d'échanges informels entre les participants.

Il nous paraît essentiel d'installer graduellement à travers nos interventions un climat d'écoute et de respect des personnes. Chacun doit pouvoir y exprimer sa vérité sans risque d'être jugé. L'authenticité est à ce prix. Pour faciliter l'installation de ce climat, nous proposerons très tôt durant le séminaire un exercice d'écoute.

L'atelier thématique

La deuxième partie de la rencontre est le plus souvent utilisée pour une deuxième présentation de cas. Ceci découle du choix que nous avons fait de donner aux participants le plus d'occasions de faire de l'analyse réflexive. Nous croyons que c'est dans l'acte même de faire de l'analyse réflexive que les participants vont apprendre et transformer leur théorie pratiquée. Nous nous intéressons au développement d'un savoir réel issu de l'action et non à un savoir qui proviendrait d'une simple réflexion sur l'analyse réflexive telle qu'on en parle dans la littérature. Plusieurs des quinze rencontres du trimestre comportent deux séminaires d'analyse réflexive ce qui permet aux participants d'exercer cette habileté et de se prévaloir du groupe comme support à leur démarche d'analyse.

Cinq de ces deuxièmes parties de rencontre sont toutefois utilisées pour des ateliers thématiques dont le but est la formation à l'utilisation de techniques spécifiques:

- 1• atelier sur le modèle de la fleur
- 2• atelier sur l'écoute
- 3• atelier sur l'analyse de contenu de type phénoménologique
- 4• atelier sur le modèle et les technique de la praxéologie (St-Arnaud)
- 5• atelier sur les niveaux de présence en éducation

Dans la section intitulée Soutien à la démarche des participants, nous présenterons le modèle de la fleur et celui des niveaux de présence.

Introduction du prochain séminaire

La rencontre se termine par une activité d'introduction au séminaire de la semaine suivante. Il s'agit du moment où la personne distribue aux autres participants le texte de la description de la situation qu'elle apporte au sein du groupe. Elle en fait une présentation sommaire. Cette courte activité est rarement banale. Nous avons observé que ces quelques bouts de phrase contenaient déjà l'essentiel de ce qui allait apparaître par la suite, évidemment avec beaucoup plus de raffinement. On pourra même voir apparaître des indices de la manière dont la situation se résoudra en fin de compte. C'est avec beaucoup de soins que ces pistes de travail sont notées car c'est aussi à partir de cette première intervention que les facilitateurs aborderont leur analyse approfondie du texte en préparation au séminaire.

Retour sur le séminaire précédent

Notre description porte maintenant sur l'activité avec laquelle s'amorce chacune des rencontres hebdomadaires. Notre démarche nous a amenés à faire de plus en plus de place à l'activité de début de rencontre qui consiste principalement à donner la parole à la personne dont la situation a fait l'objet d'une analyse en groupe lors du séminaire de la semaine précédente. Ce moment comporte d'abord la présentation du rapport de la méta-analyse du séminaire. A chaque séminaire, une personne du groupe se place en effet en position d'observateur afin de décrire le déroulement du séminaire et des processus en jeu. Il s'agit de relater les faits, gestes et paroles dites lors des échanges, les techniques d'entrée dans l'expérience suggérées par les facilitateurs et les processus en jeu à l'occasion du séminaire. Cette description est certes utile comme aide-mémoire, mais elle a aussi l'importante fonction de laisser apparaître ce que nous avons appelé l'isomorphisme, soit cette similarité entre le contenu apporté par le participant et la façon même dont est traité ce contenu durant le séminaire. Le processus

même du séminaire en tant que tel est en effet porteur de significations pour la personne qui y présente son contenu. La méta-analyse a aussi cette autre fonction de permettre une réflexion sur l'analyse réflexive elle-même.

Puis la personne qui a présenté la semaine précédente fait un retour sur ce qui s'est passé au cours de la semaine. Ce retour porte sur son séminaire comme tel, mais aussi sur les événements témoignant des transformations qui commencent à apparaître, ne serait-ce que timidement, dans sa pratique. Le participant commente aussi les rétroactions écrites qu'il a reçues par la poste durant la semaine. En effet, les participants sont invités à écrire à la personne qui a présenté et faire état de leurs réactions. Il s'agit d'une rétroaction personnelle, chacun ayant eu le temps de réfléchir et de se laisser toucher par la présentation. C'est le rapport intersubjectif qui joue ici et qui offre de multiples perspectives sur le phénomène. On tend ainsi vers une élaboration plus complexe de la réalité avec laquelle la personne aura à composer dans l'analyse écrite qui suivra et qui fera l'objet d'un travail à remettre.

Ce retour sur son séminaire est la dernière occasion que la personne aura pour utiliser le groupe dans sa démarche puisque, par la suite, son analyse se poursuivra dans l'écrit. En effet, dans les jours qui suivent, elle devra produire un rapport d'analyse et surtout préciser, dans l'acte même d'écrire, les représentations et amener sa conscience dans leurs manifestations idiosyncrasiques que nous avons appelées les transform-actions.

Nous appelons représentations ces représentations qui commencent à se dégager de l'analyse. Un participant peut commencer à percevoir certaines dimensions de son action, certaines significations ou valeurs, la présence de certaines émotions, etc... Ce sont, croyons-nous, ces représentations qui, portées à la conscience, sont susceptibles d'apporter des changements dans l'action par la suite. Par exemple, une participante mentionne qu'elle a terminé le séminaire en se questionnant sur le sens des notions de liberté et de responsabilité telles qu'elles s'exprimaient dans sa pratique du conseil de classe avec ses élèves. L'échange lui a ainsi permis de percevoir cette réalité sous une nouvelle perspective, d'inclure cette perspective dans sa nouvelle représentation de son action éducative.

Nous appelons transform-actions ces changements qui se produisent dans la pratique de l'éducateur à la suite de sa réflexion. Il arrive que ces changements soient planifiés et prévus comme si la théorie professée dirigeait l'action. Nous avons cependant observé que, le plus souvent, c'est dans l'action que se fait le changement. Tout se passe comme si l'édu-

cateur se surprenait en train d'agir de façon différente. Souvent l'action va de soi, comme si ce qui était changé c'était la théorie pratiquée elle-même. Nous croyons que lorsque la conscience porte une question, un problème, une contradiction ou un paradoxe, c'est l'organisme entier qui prend en charge la recherche de solution et c'est à travers la solution pratiquée, la gestuelle professionnelle qu'apparaît la réponse, toujours partielle. Par exemple, un enseignant qui avait l'habitude de réagir par de la colère à certaines situations conflictuelles en classe en est venu lors du séminaire à se rendre compte que derrière sa colère, il y avait de la peur (représent-actions). Dans les jours qui suivirent, devant un conflit naissant, il s'est surpris en train de réunir les enfants et de discuter avec eux de la peur (transform-action).

Le fait de revenir en séminaire sur ce qui s'est passé depuis le dernier séminaire permet également de développer la conscience. Les participants sont appelés à être davantage observateurs de leurs comportements et cela les aide à développer une présence à eux-mêmes et à leurs processus. L'évaluation finale nous a démontré l'importance de ces périodes de retour sur ce qui s'est passé dans le vécu des participants. Cette présence à soi-même semble augmenter en cours de séminaire. Les participants nous disent comment ils sont continuellement habités par cette réflexion sur leur pratique.

Cela permet également de mettre l'accent sur la théorie pratiquée, les participants devant se référer aux gestes posés et aux changements concrets dans leur pratique. Ce qui est présenté lors de ces retours permet de plus aux facilitateurs de recueillir des informations précieuses qui les aideront à alimenter le processus de rétroaction dans lequel ils entreront dès qu'un participant aura remis son rapport d'analyse réflexive écrit.

Une dernier commentaire au sujet de la méta-analyse a trait à la composante du climat que nous avons abordée en commentant le rôle de la pause-rencontre à cet égard. La méta-analyse de chacun des séminaires a aussi cette fonction d'influencer la qualité des rapports humains au sein du groupe. Il est question de poser d'une manière suivie un regard sur la démarche, de façon à traiter sur le champ les aspects qui font problème dans l'idiosyncrasie du groupe, et aussi, à soutenir tout aspect pouvant aider à la résolution de ceux-ci. À la mi-session, une place encore plus importante est donnée à la méta-analyse alors que tout le temps consacré habituellement à la présentation d'un participant est remplacé par un retour plus approfondi sur l'ensemble du processus avec cette intention d'accroître la qualité de la confiance qui s'installe dans le groupe.

Retour sur le séminaire par les facilitateurs

Le déroulement d'une rencontre-type tel que présenté au tableau I est encadré par le travail des facilitateurs. La dernière section au bas du tableau concerne le moment où les facilitateurs se retrouvent eux-mêmes en situation d'analyse de leur propre pratique professionnelle au sein de ce cours. Ceci se fait principalement dans la suite immédiate de la rencontre. L'intention est alors de comprendre à un niveau profond les dynamiques personnelles de chacun des participants mais aussi ce qui s'est passé dans la relation entre les par-

ticipants et pour le groupe dans son ensemble. Il est aussi question de la mise en lumière des dynamiques intérieures propres aux facilitateurs et de l'analyse de la manière dont elles entrent en jeu dans l'interaction aidante qu'ils veulent offrir aux personnes prises individuellement et collectivement en tant que communauté réfléchissante. Les facilitateurs reviennent sur les rencontres, le processus, et ils font une analyse fine de ce qui a caractérisé la présentation: les résistances, l'isomorphisme, les symboles, les représentations, les transformations, les rôles, etc.



La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques.

Pierre Vermersch

Une partie de notre travail s'est orientée vers la dimension attentionnelle de l'activité des agents, ce que l'on peut nommer comme une prise en compte de la **dynamique des fenêtres attentionnelles**. La manière de traiter et d'exploiter ce thème de l'attention est suffisamment nouvelle par rapport aux publications classiques (Bloch 1966; Braun *et al.* 2001; Broadbent 1958; Camus 1996; Coquery 1994; Cowan 1997; Geissler 1909; Hatfield 1998; James 1901, 1890; La Berge 1995; Luck 1998; Mack & Rock 1998; Parasuraman 1998; Pashler 1998a; Pashler 1998b; Pashler & Johnston 1998; Pashler 1998c; Ribot 1894; Titchener 1973; Wright 1998; Wundt 1912) pour nécessiter une présentation du cadre théorique de l'attention en soulignant l'articulation entre approche phénoménologique (Husserl 1950; Husserl 1991; Husserl 1995; Vermersch 1998, 1999, 2000b) et approche psychologique de l'attention. Dans un premier temps nous présenterons les principales propriétés de l'attention auxquelles nous ferons appel. Nous les utiliserons ensuite pour éclairer certains aspects de la modélisation de la conduite accidentelle / incidentelle, et en particulier pour mieux comprendre le cycle élémentaire de la lecture-partition de consignes APE et des effets des interruptions dues aux communications.

Propriétés des « modulations attentionnelles »

Ayant clarifié le niveau où se situe le découpage descriptif des fenêtres attentionnelles (cf. chapitre 2), il est nécessaire de préciser le sens de cette expression et de déployer les concepts qui permettent d'opérer et de penser les descriptions en fonction de l'attention.

Si l'on adopte une approche subjective³ de l'attention cf. (Vermersch 2000a), l'attention est conçue dans la lignée phénoménologique de Husserl comme ce qui module « la conscience de » (Vermersch 2001 a). Autrement dit, d'un certain point de vue, conscience et attention désigne le même objet scientifique envisagé suivant deux points de vue différents. Choisir le point de vue de l'attention c'est décrire les propriétés fonctionnelles de la conscience, sa structure, ses transformations dynamiques.

Une des propriétés essentielles de la conscience c'est sa structure intentionnelle, autrement dit toute conscience est conscience de quelque chose. En conséquence, dans notre expérience, nous ne saisissons jamais la

conscience directement, nous ne la saisissons que par ce dont nous avons conscience, donc par son contenu, tel qu'il nous apparaît, ce que la phénoménologie désigne pas le « noème ». La structure intentionnelle est une structure tripartite, il y a le contenu (noème), il y a l'acte (noèse) qui vise ce contenu et qui fait que c'est intentionnel, et il y a un sujet (ego) qui vise ce contenu particulier. Autrement dit, toute conscience est structurée par un pôle sujet, qui vise à travers un acte, un contenu particulier.

Si maintenant on fait l'expérience imaginaire d'un sujet qui vise un contenu particulier, à travers un acte unique comme de voir, et que l'on pense ce rapport comme constant pendant un moment, alors même dans cette constance quelque chose peut encore varier, tantôt c'est telle partie de ce qui est vu et qui est privilégiée, tantôt c'est telle autre, tantôt c'est un certain intérêt qui organise ce que je regarde, tantôt un autre. Ces variations de découpage ou d'éclairage selon lesquelles on a conscience à travers un acte particulier d'un contenu donné, ces variations sont précisément selon Husserl les phénomènes que l'on regroupe sous le terme d'attention. Nous voyons que les phénomènes attentionnels ne sont saisissables qu'à un haut niveau d'abstraction, puisque pour les prendre en compte il faut se situer au sommet d'une pile d'abstractions successives :

- 1/ modulation de la conscience : l'attention
- 2/ conscience et niveaux de conscience (multiples : conscience réfléchie, conscience directe, pré donation)
- 3/ actes particuliers (actes perceptifs : voir, entendre etc., actes aperceptifs : se souvenir, imaginer, raisonner, etc.
- 4/ contenus de conscience (rapportés à l'acte par lesquels ils sont saisis, du vu perçu, du vu souvenu, du vu imaginé par exemple, du conceptuel sans nécessairement un support imagé ou quasi sensoriel qui l'accompagne etc.)
- 5/ structure élémentaire des contenus, parties, propriétés élémentaires, significations, etc.

Pour cerner les propriétés essentielles de l'attention, nous mettrons de côté plusieurs aspects, par exemple le pôle sujet, ou le fait que ce dont nous sommes conscient puisse l'être sur un mode direct ou sur un mode réfléchi. Mais si nous avons à questionner à nou-

³ « subjectif » est ici pris dans le sens générique, de ce qui propre au point de vue du sujet.

veau des opérateurs, ces distinctions seraient essentielles, puisque par exemple, on ne peut verbaliser que ce qui est devenu réflexivement conscient, et que ce qui ne l'est pas encore reste cependant potentiellement accessible et verbalisable, mais pas immédiatement, il faut d'abord en opérer le réfléchissement (Vermersch 1994; Vermersch 2000a; Vermersch & Maurel 1997). Dans le cadre de la modélisation de la conduite, nous nous cantonnerons aux données effectivement disponibles.

Nous traiterons successivement :

a- la structure fondamentale du champ de l'attention organisée par un thème, c'est-à-dire ce qui est un intérêt pour le sujet, ce qui par différence définit un champ thématique de tout ce qui est autour du thème et lui est pertinent, et de manière plus périphérique et secondaire tout ce qui constitue la marge thématique,

b- la médiation des actes ; ce thème est ce qui est visé, par tous les moyens disponibles au sujet, mais cette visée s'opère toujours par l'intermédiaire d'actes particuliers (perceptions, raisonnement, mémoire etc.), qui vont filtrer la visée thématique par leurs contraintes propres, de plus étant donné un acte particulier, à côté de ce qui est la visée thématique, il y a toujours la possibilité que des saillances exogènes ou endogènes (un son plus fort qu'un autre, une pensée qui surgit) sollicitent l'attention en dehors de ce qui est pertinent au thème en cours, cette seconde fonction de l'attention est la fonction du « remarquer », contrairement au « prendre-pour-thème » qui est la fonction de visée élective attentionnelle, le « remarquer » est fonction uniquement des saillances transitoires.

c- les fenêtres attentionnelles types ; parmi ces contraintes, au sein de chaque type d'acte, des fenêtres attentionnelles peuvent être définies, comme un nombre limité de cadrage-type, on le verra de manière plus détaillée sur l'exemple des fenêtres-attentionnelles liées à l'acte de perception visuelle

d- les modes d'actualité par rapport à l'ensemble du champ de conscience et son feuilletage tel que le décrit la théorie phénoménologique de l'attention de Husserl ;

e- les modes dynamiques ; au sein de chaque fenêtre attentionnelle type, principalement les modes distribués versus focalisés ; (il faudrait dire : au sein d'un thème déterminé, à travers le médium d'un acte particulier, cadré momentanément par une fenêtre-type visuelle, il y a encore différents modes de circulation de l'attention).

f- les différents temps du cycle de toute dynamique attentionnelle : visée attentionnelle avec son caractère balistique, saisie attentionnelle avec son caractère focal, maintenir-en-prise de

l'attention quand le même objet doit être exploré, ou si c'est un objet temporel, doit être suivi pour apparaître avec ses propriétés, le désengagement de la saisie attentionnelle, le déplacement de la visée attentionnelle d'un saisie à une autre, avec une grande variété de mode de déplacements étudiés par (Arvidson 2000; Gurwitsch 1957; Gurwitsch 1966, 1985; Schutz 1970).

a/ L'attention est organisée par un intérêt

La structure fondamentale de l'attention est d'être organisée par un **intérêt** (que cet intérêt soit réflexivement conscient ou non), et c'est à partir de ce principe que s'organise un champ d'attention avec un centre : ce qui est *pris pour thème*, et ce qui lui est périphérique et relié : *un champ thématique*, et un *horizon thématique* pour tout ce qui pourrait être pertinent de manière plus lointaine ou indirecte. On a donc un principe organisateur, l'intérêt, et à partir de là une *stratification de tout ce qui pourrait faire l'objet d'une saisie attentionnelle effective*. Ayant défini cette structure initiale : thème, champ thématique, horizon thématique, l'idée de stratification ou de feuilletage est importante pour réintroduire immédiatement une dimension potentiellement dynamique dans cette structure qui peut apparaître figée, le centre demeurant le centre, le champ le restant comme champ périphérique etc. Or, s'il y a stratification, cela signifie qu'à chaque instant une partie seulement de ce qui pourrait servir l'intérêt est saisie, ce qui est saisi est au centre et constitue le thème, et la continuité de la saisie assure la continuité de la visée thématique, mais ce qui est périphérique peut à tout moment passer au centre, ou ce qui vient d'être au centre, passer en périphérie en fonction des mouvements de l'attention, donc des mouvements de la visée. On a donc à la fois une structure feuilletée et une dynamique de déplacement de la visée telle qu'elle est incarnée par des actes particuliers à chaque instant. On voit que la fonction principale de l'attention est de moduler le couplage sujet / monde à travers un intérêt et des actes qui en médiatisent l'accès.

b) L'attention est toujours médiée par un acte particulier

Cet « intérêt » motive une visée, et cette dernière se réalise à travers des actes particuliers. Il n'y a pas de saisie attentionnelle qui ne se fasse par le médium d'un acte soit sensoriel, soit non sensoriel comme le souvenir, l'imagination, le raisonnement, etc. Cette médiation, est importante à prendre en compte, parce que précisément ce qui fait thème pour un agent est toujours plus large que ce qui peut se donner par un acte particulier, et réciproquement on ne peut jamais confondre un

intérêt avec un acte particulier qui en assure transitoirement la visée à titre principal.

Par exemple, si l'intérêt est de conduire un accident dans une installation industrielle, l'activité visuelle de suivre la consigne n'est qu'une facette de ce vers quoi l'agent dirige son attention, en même temps s'opère une écoute de ce qui s'échange, en même temps un raisonnement sur les conséquences de ce qui est diagnostiqué peut s'opérer en parallèle etc. Inversement le fait que ce soit la vision qui de toute évidence soit principalement mobilisée comme acte, n'épuise jamais ce à quoi le sujet fait attention dans le sens de ce qui fait thème pour lui. En conséquence, la notion de thème comme élément central du champ d'attention ne reçoit une acception spatiale que relativement à une dominante d'activité visuelle, proprioceptive, sonore, et encore n'est-ce que très approximatif. Il serait abusif d'attribuer aux notions de centre, de périphérie et d'horizons une valeur uniquement spatiale, ils sont tout autant une valeur d'espace de possible, d'espace temporels, le terme d'espace dans toutes ses expressions perdant son sens strict lié à la corporéité.

Insistons encore sur le fait que à chaque médiation assurée par un type d'acte spécifique les propriétés de l'attention sont modulées par les contraintes de réalisation de cet acte. Pour traiter de l'attention en détail il faudrait donc pouvoir le faire séparément pour chaque type d'acte, puisque chaque acte est délimité par des contraintes fonctionnelles particulières. Par exemple, dans le domaine des actes perceptifs qui ne sont seulement qu'un des domaines des actes intentionnels, puisqu'il y a encore tout ce qui relève de la mémoire, de l'imagination, du raisonnement, il faudrait encore spécifier au sein des actes perceptifs pour chaque sensorialité : vision, audition, proprioception etc. Ainsi, la perception visuelle comme acte par lequel je prends conscience des propriétés spatiales, colorées, etc. est délimitée par le champ des longueurs d'onde, par la forme du champ visuel, par la différence entre fovéa et rétine périphérique, par la fonction binoculaire, par la dynamique balistique des saccades et le rôle des fixations, par la vitesse angulaire suivant laquelle l'œil peut se déplacer pour viser une nouvelle cible etc. etc. Nous ne pouvons donc pas traiter de « l'attention visuelle » comme si les contraintes et propriétés de la vision n'existaient pas. Les données théoriques générales de l'attention (distinction centre, marge, cadre délimitant en fenêtre etc.) vont se voir contraintes et spécifiées par les propriétés de la vision. Il en est de même spécifiquement pour chaque sens. Mais il en est encore de même pour chaque acte intentionnel autre que perceptif, comme le souvenir,

l'imagination, l'évocation, le jugement. Le domaine de la mémoire par exemple est parcouru de contraintes temporelles, mémoire iconique à très court terme, mémoire de travail, mémoire à long terme, et de contraintes modulaires liées au type de mémoire : mémoire épisodique, mémoire sémantique, mémoire pour les visages, mémoires corporelles (chacun étant relativement autonome). Nous n'allons pas traiter de chacun de ces aspects ici, mais il nous faut garder en tête qu'au fur et à mesure que nous approfondirons une facette, les autres restent simultanément présentes dans la mesure où chaque vécu est une superposition d'actes simultanés : pendant que je regarde quelque chose, un souvenir me revient, où une pensée anticipant un désagrément à venir, où etc.

Pour avancer ici dans la description des propriétés des modulations attentionnelles nous privilégierons la perception visuelle. Mais il faudra garder à l'esprit qu'isoler une telle activité est pour une part une fiction simplifiante. Ce qui dans le cadre de la modélisation de la conduite accidentelle, justifie cette simplification, et qui constitue le fil conducteur de ce chapitre est celui de la dominance des activités de lecture, qu'elles soient lecture de consigne, de fiche, de synoptique, d'enregistreurs, d'état de voyants ou de TPL. Il faudra donc nous rappeler que l'activité des opérateurs ne se résume pas à la perception visuelle, ni à l'attention visuelle.

Supposons que nous examinions l'activité des opérateurs principalement à travers l'attention visuelle, il faut cependant **rajouter** deux éléments à prendre en compte dans le modèle général de l'attention que nous présentons :

- on a deux fonctions sélectives de l'attention : à côté de celle que nous avons déjà vu, celle de « l'intérêt », celle qui délimite la visée attentionnelle par le thème, il en est une seconde qui est la fonction du « remarquer ». Cette seconde fonction est indépendante du thème, elle est plus ou moins passivement soumise aux saillances actuelles des contenus propres à chaque type d'acte, et aux prégnances provenant des significations sédimentées qui nous rendent plus ou moins sensibles à certains contenus du fait des expériences que nous en avons déjà. Par exemple, dans le domaine visuel, pendant que je lis attentivement une instruction (ce qui sert la fonction première, basée sur une organisation par l'intérêt), un mouvement en périphérie sollicite ma vision, et tout en continuant à conduire la consigne (le thème), je découvre qu'il y a une personne de plus dans la salle (remarqué). Ce qui est du domaine du remarquer peut toujours devenir une source de distraction interrompant la continuité de la visée thématique, mais

aussi une source d'alerte pour prendre en compte autre chose que ce qui nous absorbe et qui peut être vital pour nous. La fonction du remarquer, est dépendante en quelque sorte du fait que nous ne cessons de regarder, d'entendre, de sentir, de penser, de se souvenir, et que cette activité permanente –au sens où nous n'avons pas de procédé pour l'arrêter– génère des sources de sortie de l'activité thématique. Il existe même des stimuli qui « kidnappent » l'œil ou l'oreille et ne peuvent pas ne pas être saisi et donc ne peuvent pas ne pas être remarqués.

- pour chaque type d'acte à travers lesquels la visée attentionnelle s'opère, on peut définir des fenêtres attentionnelles types qui apportent un cadrage pragmatique aux modulations attentionnelles.

c) Chaque type d'acte génère des fenêtres-attentionnelles types.

Dès que l'on spécifie un type d'acte qui est à l'œuvre, (même s'il n'est pas le seul acte mis en œuvre à ce moment, il faudrait à la fois traiter de chacun séparément et de leur co-manifestation), cet acte contraint la délimitation de ce qui fait centre thématique, de ce qui fait champ et horizon. L'attention a toujours suscité des métaphores visuelles autour du rayon lumineux, de la clarté, de la fenêtre. Comme toute métaphore l'idée de fenêtre est dangereuse, du fait des propriétés limitées que supporte l'image analogique qu'elle suscite, dans ce cas la tendance à ne penser la fenêtre que comme espace physique défini. Nous adopterons cette idée de fenêtre pour mettre en valeur le fait que ce qui est saisi, ce qui fait centre thématique, est toujours *délimité* à chaque instant dans ce qui en constitue le contenu le plus prégnant. C'est-à-dire que le champ d'attention a toujours un centre et une périphérie, et que ce qui à chaque instant est le centre, est borné, a des frontières, a une extension limitée et s'oppose à ce qui n'appartient pas à ce centre. Mais cette notion ne doit pas nous faire oublier que, si la notion de fenêtre offre un cadrage de ce vers quoi est tourné l'agent, au delà de ce cadrage et sur un mode différent d'autres fenêtres sont potentiellement présentes simultanément. Autrement dit à chaque fois que se délimite un centre, on définit un **cadre de saisie**, mais cela ne doit pas être compris comme une annulation totale de ce qui n'est pas au centre, le champ et même la périphérie restent présent sur un *mode d'activité* distinct du centre. Si l'on file la métaphore un peu plus avant, on pourrait dire qu'une fois que l'on a montré qu'il y avait une fenêtre, et qu'elle ouvre sur un spectacle délimité, d'une part les murs qui tiennent cette fenêtre n'ont pas disparu, ni la porte qui perce ces murs et permet d'entrer dans la pièce et de

regarder par la fenêtre, mais d'autre part ce qui est ainsi vu au travers du cadre de la fenêtre, est plus étroit que tout ce qui pourrait être vu et que la fenêtre ne permet pas de voir actuellement, le seul fait de se déplacer va changer ce que l'on peut en voir, et sans le voir actuellement je sais même de manière non réflexivement conscient que ce que je vois est contiguë à du non vu qui s'étend au delà. Bref, on l'aura compris l'image de la fenêtre est indispensable pour comprendre la structure fonctionnelle de l'attention dans son caractère délimité, à condition de se souvenir que cette structure est toujours plus large que cette fenêtre, et que toute saisie attentionnelle se fait sur le fond de ce qui n'est pas saisi. Le rapport entre ces deux espaces reposant comme nous le verrons plus loin sur une différence de mode d'actualité.

Si je résume ces propositions :

/ l'attention s'organise en fonction d'un « intérêt », et en même temps comme « remarquer » elle peut être captivée par des saillances,

/ cet intérêt est toujours incarné par l'intermédiaire d'actes particuliers qui spécifient des contraintes fonctionnelles (tout saisie attentionnelle n'est pas possible à tout moment),
/ l'attention est toujours structurée comme un champ, il y a un centre et une stratification de périphérie,

/ pour chaque acte particulier, on peut définir un cadre, une fenêtre, au sein de laquelle l'attention est mobile. Il faudra donc différencier : 1/ la mobilité au sein de la fenêtre et 2/ la mobilité faisant passer d'une fenêtre à une autre, qui constituera la mobilité au sein de l'ensemble du champ possible.

L'exemple des fenêtres-types visuelles

Déplions plus finement l'exemple des fenêtres attentionnelles liées à l'activité visuelle, puisque nous en avons besoin pour analyser l'activité de lecture-partition propre au suivi de consigne.

L'attention considérée relativement à la mise en œuvre de la vision est toujours délimitée par une fenêtre attentionnelle que l'on peut définir par son extension spatiale. Mais bien sûr, cela reste une simplification de la dynamique attentionnelle, puisque ce qui fait centre pour l'attention c'est toujours son thème, c'est-à-dire l'intérêt vers lequel l'agent est orienté. Et ce thème ne se restreint jamais à l'activité d'un seul sens, ou un seul type d'acte, ces derniers n'en sont que les supports instrumentaux fonctionnels à chaque moment. Simplement dans notre cas, l'activité visuelle étant fortement sollicitée, coïncidant souvent avec ce qui fait thème pour l'agent, il est intéressant de

suivre plus en détail l'analyse des fenêtres attentionnelles visuelles, mais on se souviendra toujours pour un schéma général qu'il s'agit là d'une simplification tactique.

Les fenêtres attentionnelles visuelles pourraient être en nombre indéfini dans la mesure où on les concevrait comme inscrites dans une gradualité continue de toutes les tailles et formes spatiales possibles. Ce qui pour nous a une grande valeur pragmatique est la possibilité de définir un modèle de fenêtre visuelle type, c'est-à-dire de passer d'une gradualité potentiellement infinie à une énumération limitée de quelques fenêtres-types. Cette typification est essentiellement rendue possible par le fait que les supports autorisant une activité visuelle technique, culturelle, ludique, pratique, se sont standardisés historiquement par la mémoire des buts, des outils, de leur adéquation aux propriétés de l'œil. L'attention visuelle se déploie dans un univers culturel structuré par la mémoire des objets, des outils, des espaces pratiques, autant d'aspects d'une mémoire portée par la forme du contexte et que Stiegler (Stiegler 1996a; Stiegler 1996b; Stiegler 2001) nomme rétention tertiaire⁴. Ainsi quand on spécifie un type d'acte, ici la vision, on spécifie aussi les types de contenu et les types d'objets habituels qui en sont le support. Par cette sédimentation, nous pouvons définir quelques fenêtres visuelles types, qui nous serviront ensuite quand nous reviendrons plus précisément à la conduite accidentelle avec consigne. Nous avons distingué cinq fenêtres visuelles types, sans prétendre à l'exhaustivité, ces cinq fenêtres correspondent à cinq situations typiques ou encore cinq rapports instrumentaux typiques, par ordre de taille spatiale croissante : le bijou, la page, la salle, la cour, le paysage. Nous les reprenons ci-dessous, en détaillant celles qui nous seront les plus utiles.

⁴ Dans le langage de la phénoménologie de Husserl, la rétention désigne une forme de mémoire, la rétention primaire est celle qui fait que chaque chose, chaque événement qui vient de m'arriver ne disparaît pas immédiatement mais reste présent à ma conscience tout en suivant un processus de dégradation mnémonique si je n'en fais rien (la queue de comète rétentionnelle), la rétention secondaire, nommée encore ressouvenir est le fait de se rappeler de manière vivante, donc de réactiver quelque chose qui a été vécu et a déjà fait l'objet d'une rétention primaire auparavant, enfin la rétention tertiaire désignerait selon Stiegler tout les supports externes au sujet qui fixe et porte de manière durable le contenu des souvenirs, que ce soit par l'écrit, par l'enregistrement analogique ou numérique, par les outils, les objets, les espaces structurés comme le sont les maisons, les parcs, les paysages.

Cependant avant de réaliser ce programme, il paraît nécessaire de préciser qu'il ne s'agit pas d'une typification fondée sur une théorie de la grandeur spatiale, mais d'un enregistrement des usages les plus courants. Nous n'avons pas de théories sur le fait que la taille d'une page se soit stabilisée principalement autour du A4, il a existé des différences historiques importantes, des usages très décalés, mais en gros par rapport à la lecture (propriétés des yeux), par rapport à la position de lecture confortable (distance œil document), par rapport à l'encombrement commode sur une table, où pour être porté à la main on a un espace type qui s'est bien sédimenté de manière stable. S'il y a un fondement théorique de cette typification, elle reposerait donc plus sur une théorie de la sédimentation des rétentions tertiaires en formes historiquement limitées.

Les fenêtres-types de l'attention visuelle que nous proposons de prendre en compte sont les suivantes :

1- fenêtre micro,

Cette fenêtre-type, correspond à l'attention dans la lecture désambiguïsante ou à l'attention de la brodeuse sur son point de croix, de celui qui retouche une photo à l'écran, ou de celui qui taille un bijou.

Cette fenêtre est liée à une focalisation fine, c'est-à-dire en terme visuel à 2° d'angle, impliquant la saisie fovéale, et simultanément l'immobilisation du corps. Sa traduction comportementale est donc assez facilement observable et peut donc aisément être pris en compte par un autre. Ses effets sont à la fois une magnification de ce qui est cadré, une inhibition aux bords, et une occultation de ce qui n'est pas cadré et crée le phénomène maintenant bien étudié d'inattention blindness (Mack & Rock 1998), c'est-à-dire le fait que ce qui est extérieur à la zone fovéale est ignoré, non vu, non rapporté par les sujets même quand c'est tout à fait visible distinct, isolé. Quand on fait varier la taille de la zone fovéale on voit que cette aveuglement attentionnel, suit cette variation, seuls échappent à cette cécité les stimuli fortement porteur de signification : son propre nom, un smiley rieur. Réciproquement, dans cette fenêtre les saisies d'ensemble, les effets de texture, le parcours rapide des différentes localisations est impossible. Par exemple, si on lit un mot, une phrase dans une démarche de désambiguïsation, alors l'espace de la page n'est pas accessible simultanément, et pour pouvoir s'orienter et comparer, évaluer il faut pouvoir changer de fenêtre, passer de la fenêtre-focale à la fenêtre-page et ce faisant on perd la lecture désambiguïsante au profit d'une lecture d'orientation, de signalisation.

2 - fenêtre-page

ou encore fenêtre de lecture, fenêtre d'écran d'ordinateur comme lieu de lecture,

Correspond en gros aux performances de la lecture, et à l'espace d'une page, d'un écran, cela donne la possibilité d'une recherche d'entrée dans la page, d'une orientation dans cet espace, l'attention est focalisée sur cette page et cette focalisation délimite un espace au détriment des autres espaces possibles. Il est relativement facile de passer d'un lieu-page, à un autre-lieu page ou écran, à condition qu'ils soient situés dans des conditions d'accès comparables. L'attention distribuée est possible, dans l'espace de la page. Et tant que je ne me suis pas ramené à une fenêtre micro, je peux faire attention à plusieurs choses spatiales à la fois.

Il semble, que l'on puisse mettre dans la même catégorie la fenêtre écran de télé, mais dans un autre usage que celui de la lecture, puisque l'écran est support d'image et de films. Il s'agit toujours d'une saisie globale du sens de l'image, sauf quand on rentre dans des usages de lecture de l'image les images médicales, le travail de retoucheur d'images, de lecteurs d'images géographiques etc. où on revient à une activité de lecture, même si elle n'est pas lecture de signifiants linguistiques.

3 - fenêtré-salle,

Correspondant à la taille d'une salle d'enseignement, ou encore à ce que l'on distingue aisément dans une salle de classe, une salle de contrôle. Permettant une attention divisée, la saisie de signaux, même s'il y a une focalisation sur une personne, un lieu, cette fenêtre contient toujours une multiplicité de parties spatiales différenciées. Cependant, quand on fait du dessin par exemple une nature morte on peut avoir une focalisation momentanée équivalent à une fenêtre micro, ou de lecture à distance, mais le cadrage fait que ce qui peut rentrer simultanément comme source de distraction est bien plus important, puisque contrairement « au cadrage page », ce que je vise est contenu dans un cadre plus large. Avec la fenêtré-salle apparaît un point nouveau par rapport aux précédents, car on entre dans des extensions spatiales qui contiennent le sujet, qui sont plus grandes que lui, et pour explorer cette fenêtré type il faut bouger le corps, bouger la tête, se tourner, en conséquence une fenêtré salle ne se donne toujours que par partie en fonction de l'orientation de la tête et de l'espace délimité par la champ visuel.

A ces trois premières fenêtres-types qui vont nous être utiles pour la modélisation de la conduite accidentelle on peut rajouter deux fenêtres types plus large.

4 - fenêtré-cour : c'est-à-dire de parc, de cour de récréation, de travaux publics, de portions de rues, de petites places,

Cette fenêtré large, est typique de l'activité d'orientation pour se déplacer, elle intègre les indices, repères, qui sont saisissables à l'œil nu, et congruent avec la taille moyenne des aménagements urbains, des carrefours de voies tracées, même en pleine campagne. Cela correspond encore à la fenêtré attentionnelle du chasseur. Donc toutes les activités de détection / orientation à distance.

5 - fenêtré-paysage.

Par exemple, il est possible de décrire la fenêtré attentionnelle d'un conducteur expert comme panoramique, dans la mesure où il prend l'information loin en avant, alors que le conducteur novice utilise une fenêtré attentionnelle qui est délimitée par ce qui se trouve devant lui, comme la voiture qui est juste devant, donc non plus une fenêtré panoramique mais une fenêtré large. On sait que sur route ou autoroute la fenêtré large ne permet pas d'anticiper par exemple les freinages intempestifs qui lorsque les répercussions arriveront sur la voiture qui est juste devant seront très difficiles à maîtriser.

Commentaires sur les fenêtres-types visuelles
Chaque fenêtré-type spatiale est un monde, une totalité :

Sa saisie a tendance à *exclure* momentanément les autres fenêtres, donc les autres mondes pourtant co-présents, et vers lesquels l'agent pourrait se tourner, tourner son attention en changeant de focale.

Chaque monde est donc momentanément sur le mode de l'actualité, la totalité du monde, et reproduit à son échelle les mêmes phénomènes d'exploration, de micro focalisation, de déplacement, orientation et désorientation dans son espace comme si les phénomènes d'échelle ne jouaient pas, pour le sujet impliqué.

Au sein de chaque monde tout n'est pas donné d'un coup, il y a toujours une mobilité intra mondaine possible, sans compter la mobilité inter thématique d'une même visée spatiale.

Chaque fenêtré est un monde en soi et prend la place de tout l'espace disponible, comme si les autres mondes n'existaient pas, en conséquence on peut se perdre dans une page comme dans un espace cent fois plus grand, la rue, une page devient aussi grande pour l'attention qu'un espace physiquement cent fois plus grand. L'espace de la brodeuse travaillant sous la loupe accrochée à son cou est sur 2 millimètre un espace riche et différencié qui comporte de nombreuses places différenciées, puisqu'il y a quatre trous disponibles, d'innombrables détails à prendre en compte

visuellement, entre le point d'entrée exact de l'aiguille quand elle arrive d'en dessous le canevas, la tension du fil visible à la boucle, sa forme, la longueur de l'aiguillée restante pour pouvoir sortir ou non commodément etc.

On devrait pouvoir transposer cette typique des fenêtres attentionnelles au delà de la vision, même si la traduction spatiale est la plus évidente à objectiver, la transposer aux autres sens, la transposer à l'aperception évocative, mais surtout l'envisager dans le détail pour les activités de mémoire, de raisonnement relativement au courant de pensée, à ce sur quoi le sujet se base pour élaborer sa pensée, ses projets, on pourrait retrouver les dimensions de l'équilibration augmenté d'un découpage typique permettant de mieux cerner l'activité intellectuelle.

d) les modes d'actualités de l'attention et la structure feuilletée du champ de conscience

Il faut bien comprendre que cette caractérisation en fenêtres-types de l'activité des opérateurs, est elle-même une manière de focaliser la modélisation sur ce qui a valeur d'actualité maximale au moment même. Le modèle de l'attention que l'on peut extraire de la phénoménologie implique une structure d'actualité plus nuancée et plus complexe.

Le schéma est qu'à tout moment d'autres fenêtres possibles sont présentes suivant des modes d'actualités graduels différents. Ainsi au sein de chaque fenêtre-type, dans la limite de son cadrage, il y a ce qui est visé spécifiquement et les co-remarqués simultanément présents. Quand l'opérateur explore une page, il est orienté successivement vers les différents pavés de textes, mais ceux qu'il ne lit pas au moment même sont co-présents, et une forme de conscience plus ou moins réfléchie du fait qu'il sont là et même de ce qu'ils doivent probablement contenir est sans cesse présente, sur le mode d'actualité de tout ce qui est disponible immédiatement en tournant l'attention vers ce point de la page plutôt qu'un autre.

Chaque fenêtre-type a son domaine de co-présence, y compris la fenêtre-focale. Les co-présents sont donc ceux qui sont contenus dans la même fenêtre. Mais au delà de cette fenêtre il y a des présents secondaires, qui correspondent à toute modification de fenêtre type. L'agent est en train de lire une page, mais il peut s'en détourner et regarder le RMC posé à côté de lui, il sait ce qu'est le RMC, il ne le visait pas, mais il était en disponibilité pour être saisi plutôt que la page qu'il lisait. Ce mode d'actualité des présents-secondaires est probablement moins prégnant, que les co-remarqués, ne serait-ce qu'en terme d'accessibilité, mais il n'est pas sûr que cette

remarque ait valeur tout à fait générale. Au delà des présents secondaires est un horizon de lieux, d'objets, de personnes, de connaissances, certaines accessibles dans l'espace-salle, d'autres non, qui constituent l'actualité globale de ce qu'est en train de vivre l'agent. L'horizon peut devenir actif arriver à l'actualité première dans tel ou tel de ses aspects lors d'un accident si les agents extérieurs à la centrale et à l'entreprise sont mobilisés, si les habitants sont concernés etc. Il existe à tout moment une multitude de couches simultanément présentes dans tout vécu, mais à chaque instant ces différentes couches ne sont pas présentes sur le même mode d'actualité, et en particulier une fenêtre domine les autres de son actualité, celle vers laquelle la personne est momentanément tourné de façon principale.

On a donc besoin d'un modèle qui prenne en compte les fenêtres-types attentionnelles, et la structure feuilletée de champ de l'ensemble de ce qui peut faire actualité suivant différents degrés et modes. La difficulté méthodologique cruciale, sera de pouvoir documenter comment ce qui est en dehors de la fenêtre en cours est pris en compte par l'agent. En particulier, lorsqu'il est pris par une fenêtre-focale, comment continue-t-il à avoir une fenêtre non plus visuelle, mais concernant ses activités cognitives, comment il garde en vue une fenêtre attentionnelle contenant les conséquences à plus long terme. Quels cadrage thématiques sont opérant ? Quels cadrages temporels ? La difficulté théorique est de préciser ce que sont les degrés de l'actualité.

Le point le plus simple est que ce qui est actuellement saisi par l'attention, ce qui fait thème, et est au centre de la fenêtre attentionnelle est affecté du plus haut degré d'actualité. Cet degré d'actualité pourrait être nommé le présent attentionnel, ou la présence attentionnelle si l'on insiste plus sur la dimension d'activité de la personne. A l'autre bout de la variation la situation est moins simple, dans la mesure où le degré zéro de l'actualité, le mode de l'inactualité (cf. le § 92 d'Idées I de Husserl), est un mode dans lequel un objet, une information est totalement inactif. Mais ce mode d'inactualité est de degrés zéro, ce qui n'est pas rien, ce qui se distingue du rien. En effet ce qui est au degrés zéro d'actualité a toujours la potentialité d'être réactivé par la mémoire. Le degré zéro est un mode d'actualité, par contre ce qui ne m'a jamais affecté, vers lequel je n'ai jamais tourné mon attention, est plus qu'inactuel, il n'est rien pour ma conscience. Alors que le degré zéro n'est pas rien pour ma conscience. Il est gros d'une dynamique d'éveil toujours possible (Husserl 1998). Cependant reste à établir des degrés

intermédiaires entre le présent attentionnel et le degré zéro d'actualité. En particulier, il serait intéressant de prendre en compte comment une chose vers laquelle je ne suis pas tourné actuellement reste, active comme but, comme rendez-vous temporel dans l'avenir, dont je m'occuperais en me souvenant que je dois m'en occuper. Un travail théorique et empirique plus approfondi serait nécessaire pour déployer ce domaine.

e) Modes attentionnels dynamiques : modes focalisé, distribué, flottant, ...

Au sein du champ de conscience nous venons de voir que chaque strate simultanément présente l'est sur un mode d'actualité différent, dont la propriété la plus évidente est celle de la gradualité de la vivacité de présence, mais dont on peut imaginer que d'autres propriétés liées par exemple à la facilité d'actualisation, seraient à mettre au clair.

Un autre mode important est celui de la distinction entre mode focalisé et mode distribué de l'attention. Cette distinction n'épuise certainement pas tous les modes possibles, les cliniciens ont décrit le mode spécifique de l'attention flottante (Reik 1976) comme façon de faire attention dans la séance, mais les pratiquants de la méditation ou de la prière ont aussi décrit avec forces détails des qualités attentionnelles auxquelles on pouvait accéder au fur et à mesure du perfectionnement de la pratique. Cependant nous n'aborderons pas ici ces différents modes et nous cantonnerons aux premiers modes : focal, distribué. Rappelons que chacun de ces modes doit être situé en référence directe à une fenêtre attentionnelle type. Le mode focal consiste à ne saisir qu'une partie restreinte du contenu de la fenêtre-type, le point important est que certaines activités ne sont réalisables qu'en mode focal, comme la lecture qui s'accompagne d'une désambiguïsation, comme la réalisation d'une activité motrice fine. Le mode focal accroît la magnification (l'intensité) de ce qui est saisi, et produit une inhibition aux frontières, il a tendance à occulter momentanément tout ce qui n'est pas dans la saisie fovéale. Le mode distribué permet de faire dominer le déplacement de la visée attentionnelle sur la saisie proprement dite, de fait il y a bien une saisie quand même au passage mais elle ne peut porter que sur des signaux, des indices, des présences/absences clairement discriminable sans nécessiter un maintenir-en-prise. Dans la fenêtre-salle, en mode distribué il est possible de parcourir les différents signaux qui se voient de loin, le mode focalisé dans ce cas peut-être lié à l'attente d'un signal particulier, mais il n'est focalisé que relativement au fait qu'il y a poursuite de la saisie en un point particulier, pendant ce temps là le champ visuel reste lar-

gement ouvert aux distracteurs basés sur les saillances du type mouvement, changement de luminosité, etc. Dans la fenêtre-page, la focalisation porte sur les découpages en mots et la saisie de leur signification, mais s'il y a difficultés l'agent va changer de fenêtre et passer en fenêtre-micro, à chacune de ces fenêtres appartient un mode distribué mais qui traite les focalisations possibles sur des échelles différentes. On peut être dans la fenêtre-page et parcourir les blocs pour chercher celui qui contient tel formulation ou telle information, de même en fenêtre-micro parcourir tel détail de l'expression, examiner le début et la fin d'une phrase, ou les différents aspects d'un programme qui couvre la taille d'un timbre poste.

En résumé certaines activités cognitives requiert le passage en mode focalisé, et le cadre d'une fenêtre-micro, c'est le cas en particulier pour toutes les activités de désambiguïsation, de saisie fine et précise. Soulignons que la conduite avec consigne à tendance à ne proposer que ce mode attentionnel, et laisse peu de place à l'exercice d'une saisie plus globale ou plus mobile au sens de l'attention distribuée.

c) Moments types du cycle de la dynamique attentionnelle : saisies, désengagement, mobilités.

Les deux points que nous venons d'examiner sont statiques, soit ils décrivent les fenêtres attentionnelles, soit la structure des modes possibles, il reste à prendre en compte les aspects plus dynamiques liées aux transitions entre chaque moment d'un cycle attentionnel.

Le temps essentiel de l'attention est celui de la **saisie** ou de l'éveil, si l'on veut considérer les deux possibilités d'une part celle qui est déterminée à partir de l'intérêt thématique que je porte à quelque chose et qui détermine une visée, d'autre part le fait qu'une chose se détache éveille mon intérêt et me conduit à m'arrêter dessus, à la distinguer.

Ce temps de saisie peut être léger comme le fait de **toucher** de son attention un point en passant, comme on le fait dans l'attention distribuée. Il peut être une véritable saisie explicite cf. (Husserl 1991) et (Vermersch 1999) qui s'arrête, explore, parcourt, dès lors cette saisie se prolonge en **maintien-en-prise**, et la capacité à développer ce type d'attention soutenue est une condition fondamentale de toute activité cognitive élaborée. Etant dans le domaine technique, et de plus avec des personnels très compétents il est inutile de s'étendre sur ce point, mais dans le domaine de la formation, de l'éducation voire de la rééducation la capacité à ne pas se laisser distraire, c'est-à-dire à poursuivre le maintenir en prise malgré l'éveil de l'attention par des objets hors du thème est une condition nécessaire à

l'atteinte d'objectifs de formation. A une autre échelle, on verra que chaque agents dans les moments où il doit mettre en œuvre un tel maintenir-en-prise pour opérer son travail de lecture, est soumis à la distraction potentielle des demandes que d'autres vont lui adresser qu'il soit disponible ou non, la capacité à gérer ces distractions pourra apparaître comme une condition de réalisation de sa mission, inversement le soin qu'il portera à ne pas déranger l'autre dans les phases d'attention focalisée sera un élément important de l'efficacité de l'équipe.

Un des points les plus intéressants des travaux cognitifs récents sur l'attention est de montrer qu'il y a un mouvement important dans l'acte de se **désengager**. Toute mobilité des visées attentionnelles est subordonnée au fait que l'attention soit désengagée de la saisie précédente. Les effets de ce désengagement ont été bien établi dans la littérature expérimentale à propos du phénomène des « saccades express » (Wolfe 1998), mais il paraît intéressant de le transposer aux autres échelles de temps. Enfin, précisément, le désengagement permet et est conditionné par le changement de visée, il y a donc un **déplacement** de la visée attentionnelle, un passage d'une focalisation à une autre, d'une saisie à une autre. Ce déplacement peut être qualifié suivant des formes très différentes (Arvidson 2000) suivant qu'il s'agit d'un simple déplacement au sein du même objet ou de la même fenêtre attentionnelle comme nous l'avons vu avec le mode distribué de l'attention, mais ce peut être un mouvement de focalisation conduisant à un changement de fenêtre type dans le sens d'un rétrécissement, ou le mouvement inverse d'élargissement, dans chacun de ces deux cas il y a changement de fenêtre type ; mais d'autres changements peuvent avoir lieu plus détachés du seul aspect perceptif, comme le changement de thème : quoique ce soit que je saisisais dans mon attention visuelle, je saisis autre chose ou la même chose mais pour y chercher un nouvel aspect, la fenêtre n'a pas changé mais mon intérêt a changé. Enfin, nous pourrions reprendre les lois de la prise de conscience développé par Piaget (Piaget 1937; Piaget 1941, 1974a, b, c, d, 1975) pour donner des indications sur l'ordre possible des déplacements attentionnels successifs au long d'un apprentissage, ou de l'assimilation de nouvelles données lors d'une situation problème. Par exemple, l'ordre de ce qui attire l'attention comme allant de la périphérie de l'action vers ce qui lui est plus central, ou l'effet de biais produit par le primat initial systématique des informations positives (au sens de physiquement présentes, manifestées) par rapport aux informations négatives

(qui n'apparaissent que dans un second temps par différence, puisque ce qui apparaît ce sont leur absence).

Les mouvements dynamiques attentionnels sont donc de trois ordres : la saisie, avec ses qualités et tout particulièrement la poursuite de la saisie d'un même objet dans le maintenir-en-prise, le désengagement de la saisie, le déplacement de la visée avec ses différentes qualités d'une part différenciant l'orientation de la nouvelle visée, son mode de déplacement (balistique, approche finale fine), et les types de saut que ce déplacement produit (changement d'intérêt, changement de focalisation, changement de fenêtres).

Nous n'avons pas cherché à développer tous les aspects de l'attention, mais seulement ceux qui peuvent nous apparaître pertinent à la date actuelle relativement à la modélisation de la conduite que nous étudions. Essayons de faire retour vers les conduites que nous avons étudiées avec ce cadre théorique attentionnel.

Dynamique attentionnelle et conduite accidentelle avec consigne

Si nous revenons plus précisément au domaine du nucléaire, l'application de la lecture en terme de fenêtre-types permet de voir immédiatement que dans les salles de contrôles 1300, en situation accidentelle (cette dernière précision est importante à rappeler parce que c'est elle qui conditionne la dominance du cadrage page par l'obligation de suivre des consignes) on a sans cesse un passage entre fenêtre page, fenêtre micro au sein d'une page, fenêtre salle à la fois vision de partie de panneaux et espace inter subjectif. On pourrait alors montrer le découpage de l'activité d'un agent en fonction non pas du contenu de ce qu'il fait, mais de la fenêtre attentionnelle dans laquelle il se situe à chaque instant. Ce qui domine alors (nous le présenterons plus loin de manière détaillée) est le passage d'une première fenêtre-page correspondant à la lecture d'une instruction, à une fenêtre-focale pour saisir ce qui est lu, le désambiguïser, en mémoriser les implications, en délimiter les conséquences dans le futur immédiat en terme d'actions à accomplir, puis transport vers une autre fenêtre-page (son équivalent quand c'est un secteur d'enregistreurs qui est ciblé), puis nouvelle fenêtre-focale pour désambiguïser et saisir la valeur, retour à la fenêtre-page initiale, nouvelle ouverture de la fenêtre focale correspondant à l'instruction etc. ...

La fenêtre-salle ne s'ouvre que, 1/pendant le transport à travers la salle de commande, où l'espace-page est lâché pour voir où l'opérateur va, et où il peut à ce moment avoir une attention distribuée sur l'ensemble des

panneaux et des personnes, 2/ quand l'action requise consiste à communiquer avec un autre agent, la plupart du temps il quitte l'espace-page pour le faire, 3/ lorsqu'il est en attente de coordination avec un autre et que de ce fait il ne peut plus avancer dans l'exécution de la consigne, il lâche l'espace page pour passer à l'espace salle, 4/ lorsqu'il est interrompu dans son travail sur la fenêtre-micro en cours par une demande externe qui lui est adressé et à laquelle il ne peut répondre sans ouvrir une nouvelle fenêtre attentionnelle, 5/ au simulateur la fenêtre salle est ouverte dans les premières 20 mn en attendant le démarrage du scénario accidentel par l'apparition des premières alarmes.

Du point de vue attentionnel, ce qui domine c'est donc un va et viens permanent entre les fenêtres-pages, les fenêtres-micro et un peu les fenêtres-salles, plus précisément l'importance de la lecture désambiguïsante, ou du fait d'aller documenter une valeur pour répondre à un test met l'accent sur l'attention focalisée au sein de la fenêtre-micro. En même temps c'est l'activité la plus fragile, puisque toute saisie focale demande une immobilisation du reste de l'activité, y compris corporelle. On aura donc une clef de lecture essentielle qui sera liée à tout ce qui interrompra ces moments de focalisation, interruption comme des communications intempestives ne tenant pas compte de l'activité de l'agent engagé dans une focalisation. On doit donc s'attendre à repérer les sources exogènes d'interruptions de l'activité de l'opérateur rapportée à sa dynamique attentionnelle.

Par exemple, le moment où une personne rappelle, parce qu'elle a pris connaissance du message, peut tomber juste au moment où l'opérateur est en train de prendre une information pour documenter la réponse à une instruction et le conduire à interrompre sa lecture pour aller répondre au téléphone. Il y a eu rupture de focalisation attentionnelle relative à la lecture de l'information et passage à une nouvelle visée attentionnelle, le désengagement a été provoqué par l'extérieur, mais l'opérateur y a consenti. Répondre au téléphone est un nouvel engagement attentionnel, au niveau de l'attention visuelle il est dans une fenêtre salle et parcourt ce qui l'entoure sans s'arrêter, au niveau de l'attention auditive il n'a rien d'autre à faire que de saisir ce qui lui est dit, il n'y a pas un gros travail de discrimination, au niveau de la thématique intellectuelle, le contenu du message n'exige pas non plus une focalisation. Une fois reposé le téléphone, et dans la mesure où cette communication n'engage pas une nouvelle visée qui prendrait le pas sur tout ce qu'il a à faire, il revient à la focalisation précédente qui est à reprendre à

nouveau frais, avec un risque non négligeable que le retour soit mal positionné. Paradoxalement le fait de ne pas prendre en compte ce à quoi l'agent fait attention, mais ce que cela lui demande de faire attention de telle ou telle manière à la fois nous éloigne de tout dispositif technique particulier et à en même temps nous permet de saisir des nuances extrêmement précises des sources d'erreurs potentielles propres à l'activité de chaque agent, et des effets que la gestion des communications opère au sein du travail collectif.

Revenons plus en détail sur l'articulation entre lecture-partition comme activité majoritaire et dynamique attentionnelle.

Toute prise d'information sous forme de lecture de « signes » (par opposition ici à de simples identifications de présence / absence, ou de dépassement de seuil, qui sont de l'ordre de l'« indice » ou du « signal ») nécessite une focalisation attentionnelle, c'est-à-dire un moment où l'acteur ne peut être attentif qu'à une seule chose, où il exclut provisoirement de son champ de conscience d'autres informations, où il ne peut saisir le contenu de l'information lue que s'il ne fait que cela. On fait donc l'hypothèse d'une relation forte entre activité de lecture (lecture de document papier, mais aussi lecture de l'affichage sur les écrans ou les enregistreurs) et fermeture momentanée du champ d'attention sur une seule focalisation, inhibant et excluant de façon transitoire le reste. Or, justement, comme on l'a noté en 3.2, ce qui domine l'activité de conduite accidentelle avec consignes, c'est une **activité de lecture-partition** que nous avons nommée **lecture-partition**.

Le point qui doit être souligné tant il est devenu invisible est que les acteurs sont extrêmement engagés dans ce type d'activité. Il y a constamment des **changements de focalisation**. Pour ce faire, il faut que l'acteur discrimine ce qu'il perçoit de façon précise, donc restreigne son champ perceptif visuel. Une telle lecture conduit la plupart du temps, ailleurs, à la fois sémantiquement et spatialement. Elle conduit à une autre instruction, mais aussi à un transport de la personne vers un autre lieu de la salle de commande, vers une autre lecture comme c'est le cas quand elle va lire une valeur affichée, ou bien elle conduit vers un autre document qui doit être recherché à son lieu de classement, et feuilleté jusqu'à identification de la fiche recherchée. Il y a alors un nouveau lieu de focalisation, etc. mais avec la caractéristique que tôt ou tard l'acteur reviendra au document principal qu'il a momentanément quitté, au lieu précis où il s'est interrompu, de manière à assurer la continuité impérative de sa lecture séquentielle.

À ces changements de focalisation qui doivent être gérés en mémoire de travail par les acteurs, se rajoutent des ruptures qui interrompent le suivi du fil des documents. Pendant que l'acteur poursuit la réalisation d'un réglage, une raison extrinsèque à son activité l'interrompt et lui demande de suspendre le remplissage de son activité pour se tourner vers une autre⁵. Ce peut être, plus localement, des **ruptures de focalisation** : pendant le relevé d'une série d'informations affichées sur un écran mural, le téléphone sonne, ou un autre acteur sollicite une réponse ; l'acteur répond brièvement à cette sollicitation et retourne immédiatement à sa consigne.

Par exemple, l'OPR a commencé à appliquer le DOS (Document d'Orientation et de Stabilisation), à ce moment le CE l'interrompt : Est-ce que vous avez appelé l'IS ? OPR : Non, tu le fais Claude ? L'OPR s'interrompt, mais on voit bien qu'il n'a pas besoin de réfléchir, ou de saisir une nouvelle information, pour avoir la capacité de répondre à la question posée, cependant il fait plus que répondre, puisqu'il délègue l'exécution de la tâche auprès de la personne qui le questionne. Ce qui suppose qu'il obtienne en plus une réponse en retour, puisque sa réponse contient elle-même une question. Il y a eu interruption, mais toutes les conditions semblent réunies pour qu'elle ne provoque pas une rupture d'ouvert, mais une simple dérivation momentanée autorisée par le fait que la demande est orale et compatible avec la lecture, que l'activité requise pour répondre n'engendre pas un nouvel ouvert qui serait en compétition avec celui qui est déjà investi. Mais, de plus, on peut penser que l'activité d'appliquer le DOS est elle-même suffisamment morcelée, pour intégrer des interruptions simples. Il est imaginable que dans certaines activités demandant une attention plus soutenue, le simple fait d'être ainsi interpellé altère plus ou moins gravement le maintien en prise de l'attention et compromette l'efficacité de l'activité en cours.

Conséquences et aspect collectif des ruptures de focalisation

Ces ruptures constituent une source potentielle d'erreurs au moment de la reprise au point où l'activité s'était interrompue. Par exemple, une sonnerie de téléphone intervient pendant une phase du cycle de base, au moment où l'OPR documente un test à partir de la lecture sur un écran. Ce dernier choisit d'interrompre cette phase pendant son exécu-

tion, donc avant de l'avoir achevée et d'avoir fait retour à l'instruction. Au retour, il reprend la réalisation de la phase interrompue et se trompe dans sa lecture.

Ces ruptures créent et exigent donc de la part des acteurs qui y sont soumis une activité de repérage et de contrôle supplémentaire pour assurer la continuité de leur activité. Par exemple, pendant la même phase, le SUP demande oralement une information pendant que l'OPR est en train de lire des valeurs affichées sur des camemberts. Ce dernier ne répond pas immédiatement ; il finit d'abord cette lecture, 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 le risque de rompre la continuité de son application de la consigne avant d'être positionné à un endroit stable et facilement identifiable.

Inversement, les acteurs dont l'activité propre exige qu'ils interrompent celle de l'un de leurs collègues, développent une activité supplémentaire de repérage de cette dernière et de contrôle du mode de son interruption. Par exemple, l'OPR communique au SUP la conclusion de son application du DOS comme il est prévu qu'il le fasse. Il va chercher la consigne ECP1 et, sans l'ouvrir, il communique au SUP : « je te laisse faire ta boucle ». Pendant la période qui suit, il se met en retrait, garde la consigne sur son bras gauche, sans l'ouvrir, ne dit rien, ne manifeste rien ni verbalement ni non verbalement sinon un signal général de retrait. Quand le SUP a abouti à sa conclusion, la même que la sienne : prendre ECP1, il confirme « ouais », et sur un autre ton dit « c'est bon » comme signal qu'il commence l'application de la consigne. Ces deux sortes d'activités supplémentaires se combinent.

Ce n'est pas un hasard si les exemples que nous avons choisis pour illustrer ces trois sortes de conséquences des ruptures de focalisation concernent la relation entre un acteur et le collectif auquel il participe. C'est parce que toutes concernent essentiellement cette relation.

Dynamique des fenêtres attentionnelles et cours d'expérience

On est bien là dans un découpage qui est le fait de l'analyste et non pas de l'agent lui-même. En même temps on ne pourrait guère s'attendre à ce que l'agent sache documenter de lui-même ce genre de questions. Le travail de co-chercheurs en phénoménologie de l'attention a montré que spontanément personne ne sait décrire son attention au delà d'être capable d'indiquer globalement ce à quoi on faisait attention. Mais la justification de l'introduction d'une logique extrinsèque, au

⁵ Comme nous l'avons déjà écrit plus haut, contrairement à Husserl, nous employons ici le terme « ouvert » plutôt que celui de « thème » qui concerne plutôt le discours, le récit ou la contemplation que l'action.

sens de non formulée par l'agent, et de chercher à introduire une logique intrinsèque dans le fil de Jackson (Ey 1975), Baillarger qui est de chercher ce qui donne une cohérence propre au déroulement de la conduite du sujet (Vermersch 1976). On a ainsi un découpage extrinsèque à la conscience réflexive de l'agent qui vise à rendre compte au delà de ce qu'il saurait en dire de la cohérence intrinsèque de sa conduite. Du coup ce que nous cherchons à faire et d'obtenir des réponses essentiellement sur la base d'inférences tirées des observables et des traces, qui cherche des réponses à des questions comme : Comment l'acteur gère ses ressources attentionnelles ? Comment ces dernières sont mobilisées ? En même temps, nous ne pouvons documenter actuellement ces questions, sur la base des enregistrements, des « débriefings » et des auto confrontations qui ont pu être réalisés, que grâce à des inférences fondées sur la familiarité de l'équipe EDF avec la conduite accidentelle et sur la mise en relation des protocoles et des activités matérielles identifiables sur la bande vidéo, donc indirectement. Pour pouvoir les documenter directement, il faudrait disposer lors des auto-confrontations de réponses à des questions plus précises comme : Et là, à quoi étiez-vous attentif ? Et à ce moment, qu'est ce que vous preniez en compte ? Et juste au moment où vous terminez ce point, comment vous vous y prenez pour reprendre le fil de l'activité que vous aviez quitté ? Et quand vous êtes sollicité par le téléphone, au moment où vous lisez l'écran, comment gérez vous le choix d'activité ? Quand vous venez d'être interrompu, comment vous y prenez vous pour reprendre le fil ? Et là, quand vous terminez votre fiche de manœuvre, comment savez-vous ce que vous devez faire ensuite ? etc ... Cette liste de questions illustre le principe propre à toute approche de la subjectivité de l'agent, de lui-même il ne saurait pas en dire grand chose, car pouvoir dire suppose que l'on sache à propos de quoi on peut parler, et le fait d'être familier avec sa propre subjectivité ne rend personne connaisseur de sa propre subjectivité. Par contre, le guidage par un questionnement approprié non inductif auquel l'agent consent, permet de diriger son attention vers des aspects de son expérience qui existe dans son vécu, mais dont il n'a pas la conscience réfléchie ni les catégories pour les réfléchir ; la médiation du questionnement fait opérer à la fois une découverte des aspects de l'expérience, et leur réfléchissement pour en opérer la verbalisation. Ce mode de recueil ne préjuge pas que l'intervieweur sache tout de l'expérience de l'autre, au contraire le questionnement d'explicitation fait surgir des as-

pects de l'expérience que l'analyste ne pouvait pas imaginer, mais son guide de questionnement ne repose pas sur une pré connaissance de l'expérience de l'autre (il serait omniscient, peu probable), mais sur une expertise sur la structure de toute expérience humaine, sur une familiarité affinée sur la structure de tout déroulement de conduite, sur une écoute lui permettant d'entendre dans ce que dit l'autre ce qui peut faire l'objet d'une fragmentation. Pour opérer de tels guidages il faut savoir questionner les universaux de l'expérience, et entendre ce que ne dit pas l'autre à travers ce qu'il dit pourtant déjà. Pour accomplir cette tâche il ne faut pas faire l'hypothèse de contenus particuliers, mais toujours et encore des structures qui doivent être présentes sur un mode ou un autre. L'enjeu d'une telle démarche est importante puisqu'elle trace la voie d'une conciliation entre un primat de l'intrinsèque compris comme documenté par le point de vue du sujet et un primat de l'intrinsèque compris comme recherche de la cohérence propre au sujet qu'il en soit réflexivement conscient ou pas. On ne saurait se passer des deux.

- Arvidson P. S. (2000) Transformations in consciousness : continuity, the Self, and Marginal consciousness. *Journal of consciousness Studies* 7: 3-26.
- Bloch V. (1966) Les niveaux de vigilance. In: *Traité de psychologie expérimentale. III Psychophysologie du comportement* (eds. P. Fraisse & J. Piaget) pp. 79-121. P.U.F., Paris.
- Braun J., Koch C. & Davis J. L. eds. (2001) *Visual attention and cortical circuits*. MIT Press, Cambridge.
- Broadbent D. (1958) *Perception and communication*. Pergamon Press, London.
- Camus J.-F. (1996) *La psychologie cognitive de l'attention*. Armand Colin, Paris.
- Coquery J.-M. (1994) Processus attentionnels. In: *Traité de psychologie expérimentale 1* (eds. M. Richelle, J. Requin & M. Robert) pp. 219-282. P.U.F., Paris.
- Cowan N. (1997) *Attention and memory*. Oxford University Press, Oxford.
- Ey H. (1975) *Des idées de Jackson à un modèle organo-dynamique en psychiatrie*. Privat, Toulouse.
- Geissler L. R. (1909) The Measurement of Attention. *American Journal of Psychology* 20: 437-529.
- Gurwitsch A. (1957) *Théorie du champ de conscience*. Desclée de Brouwer, Paris.
- Gurwitsch A. (1966) *Studies in Phenomenology and Psychology*. Northwestern University Press, Evanston.
- Gurwitsch A. (1985) *Marginal Consciousness*. Ohio University Press, Athens.

- Hatfield G. (1998) Attention in early scientific psychology. In: *Visual attention* (ed. R. D. Wright) pp. 3-25. Oxford University Press, Oxford.
- Husserl E. (1950) *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard, Paris.
- Husserl E. (1991) *Expérience et jugement*. P.U.F., Paris.
- Husserl E. (1995) *Sur la théorie de la signification*. VRIN, Paris.
- Husserl E. (1998) *De la synthèse passive*. Jérôme Millon, Grenoble.
- James W. (1901, 1890) *The principles of psychology*. MacMillan, London.
- La Berge D. (1995) *Attentional processing : the brain's art of mindfulness*. Harvard University Press, Cambridge.
- Luck S. J. (1998) Neurophysiology of selective attention. In: *Attention* (ed. H. Pashler) pp. 257-298. Psychology Press, Hove.
- Mack A. & Rock I. (1998) *Inattentive blindness*. MIT Press, Bradford, Cambridge.
- Parasuraman I. ed. (1998) *The attentive brain*. MIT Press, Bradford Book, Cambridge.
- Pashler H. ed. (1998a) *Attention*. Psychology Press Ltd, Hove.
- Pashler H. (1998b) Introduction : contemporary attention theory. In: *Attention* (ed. H. Pashler) pp. 1-12. Psychology Press, Hove.
- Pashler H. & Johnston J. C. (1998) Attentional limitations in dual-task performance. In: *Attention* (ed. H. Pashler) pp. 155-190. Psychology Press, Hove.
- Pashler H. E. (1998c) *The psychology of attention*. MIT Press, Bradford Book, Cambridge.
- Piaget J. (1937) *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Piaget J. (1941) Le mécanisme du développement mental et les lois du groupement des opérations : Esquisse d'une théorie opératoire de l'intelligence. *Archives de Psychologie* XXXVIII: 215-285.
- Piaget J. (1974a) *La prise de conscience*. P.U.F., Paris.
- Piaget J. (1974b) *Recherches sur la contradiction. 1 Les différentes formes de la contradiction*. P.U.F., Paris.
- Piaget J. (1974c) *Recherches sur la contradiction. 2 Les relations entre affirmations et négations*. P.U.F., Paris.
- Piaget J. (1974d) *Réussir et comprendre*. P.U.F., Paris.
- Piaget J. (1975) *L'équilibration des structures cognitives problème central du développement*. P.U.F., Paris.
- Reik T. (1976) *Ecouter avec la troisième oreille*. Epi, Paris.
- Ribot T. (1894) *Psychologie de l'attention*. Alcan, Paris.
- Schutz A. (1970) *Reflections on the Problem of Relevance*. Yale University Press, New Haven.
- Stiegler B. (1996a) *La technique et le temps 1/*. Galilée.
- Stiegler B. (1996b) *La technique et le temps 2 La désorientation*. Galilée, Paris.
- Stiegler B. (2001) *La technique et le temps : 3/ Le temps du cinéma et la question du mal-être*. Galilée, Paris.
- Titchener E.-B. (1973) *Psychology of Feeling and Attention*. Arno Press.
- Vermersch P. (1976) Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte. Registre de fonctionnement, déséquilibre transitoire et microgenèse. *Bulletin de Psychologie* XXX: 604-611.
- Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. ESF, Paris.
- Vermersch P. (1998) Husserl et l'attention : analyse du paragraphe 92 des Idées directrices. *Expliciter*: 7-24.
- Vermersch P. (1999) Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ la dynamique de l'éveil de l'attention. *Expliciter*: 1-20.
- Vermersch P. (2000a) Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica* 2: 269-311.
- Vermersch P. (2000b) Husserl et l'attention : 3/ Les différentes fonctions de l'attention. *Expliciter*: 1-17.
- Vermersch P. & Maurel M. eds. (1997) *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF, Paris.
- Wolfe J. M. (1998) Visual search. In: *Attention* (ed. H. Pashler) pp. 13-74. Psychology Press, Hove.
- Wright R. D. ed. (1998) *Visual attention*. Oxford University Press, New York.
- Wundt W. (1912) *An introduction to psychology*. George Allen, Londres.

(Extrait de ma contribution à un rapport de recherche EDF-CNRS, mené conjointement avec J. Theureau, G. Fillippi, G. Saliou).

Programme du séminaire

Lundi 28 janvier 2002

de 10h à 17 h 30

→ **Mairie du XVII**

16 rue des Batignolles

(salle 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 /Eléments pour une théorie de l'attention à visée d'application.

Pierre Vermersch

2 /Approches conceptuelles et expérientielles du GEASE, Organisé par Claudine Martinez, avec la participation de Maurice Lamy, Maurice Legault, Mireille Snoeckx.

3 / Programme des séminaires à venir

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

Lundi 15 octobre 2001

lundi 10 décembre 2001

Journée pédagogique mardi 11.12.2001

lundi 28 janvier 2002

lundi 25 mars 2002

lundi 27 mai 2002

Sommaire du n° 43

1-13 *Propos sur le GEASE Maurice Lamy. Pierre Vermersch.*

14-18. *Gease et formation initiale des enseignants Mireille Snoeckx*

19-20 *Gease et EDE Maurice Legault.*

21-26 *Analyse réflexive : transformations intérieures et pratique professionnelle. (extrait) Maurice Legault et André Paré.*

27- 39 *La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. Pierre Vermersch*

48 *Agenda, programme.*

