

Réflexion à propos de «Connaître par l'action» de Yves Saint Arnaud

Presse Universitaire de Montréal 1992.
par Catherine Le Hir

Depuis plusieurs années, des courants de pensée prennent l'action effective comme point de réflexion. C'est en référence à celui développé par Argyris et Schon qu'Yves Saint Arnaud présente dans son livre «Connaître par l'action» l'utilisation qu'il en fait dans le suivi de professionnels de la relation d'aide. Le parti pris annoncé est le même que celui de l'EDE à savoir analyser la pratique professionnelle à partir du faire effectif, a posteriori.

Dans ce contexte, il m'a semblé intéressant de comparer, à partir de la lecture de cet ouvrage, les concepts de l'EDE et ceux qu'énonce Y. Saint Arnaud. Dans quelle mesure sommes nous sur les mêmes bases, quels sont les points de divergence ?

Je laisserai de côté ce qu'il expose sur la problématique de recherche pour me centrer sur la méthodologie utilisée dans ce que nous, nous appelons des analyses de pratique. Ces dernières visent, selon l'auteur, à promouvoir chez le professionnel une «réflexion dans l'action», au moment même où il sera à nouveau en train d'agir.

Le point de départ de cette «méthode de réflexion» est la loi de Argyris et Schön qui dit que : «dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel.» En conséquence, selon l'auteur, plus → p.6

SOMMAIRE

- page 1 : Réflexions . . . C. Le Hir
Programme du séminaire.
page 2 : Les filtres de description . . .
P. Vermersch
page 5 : Transparent "les niveaux . . ."
page 6 : Réflexions . . . suite
page 8 : Dates et autres informations.

Programme du séminaire de recherche

LUNDI

**14 NOVEMBRE
1994**

de 10 h à 17 h 30,
à l'Institut Reille
34 avenue Reille, Paris
75014 gare RER Cité
Universitaire

- 1) Echange et discussion a partir du livre sur l'EDE paru chez ESE
- 2) Réflexions sur les problèmes rencontrés dans le questionnement de professionnels experts : l'exemple des moniteurs en soudage de DIFB4 par C. Le Hir.
- 3) État d'avancement des chapitres du livre collectif, présentation des contributions.
- 4) Un exercice de début de deuxième session : la description de l'acte d'évocation. Premiers résultats issus de trois essais, par P. Vermersch.
- 5) Programme du 16 janvier 1995.

Les filtres de description de l'action, envisagés du point de vue de la tâche.

par Pierre Vermersch

1) Depuis quasiment le début de mon travail de recherche, je me suis intéressé à l'analyse des déroulements d'action.

Au départ c'était principalement pour pouvoir mieux saisir la logique du fonctionnement intellectuel, tel qu'on peut l'étudier dans les situations de résolutions de problèmes. L'argument principal étant que pour comprendre ce fonctionnement, il fallait avoir des données sur le processus de résolution, sur les étapes intermédiaires, disait on dans ces années là, puisque la seule connaissance du résultat final livre une information ambiguë sur la manière dont il a été atteint. Une même performance finale (juste, comme fausse) peut être le produit de processus de résolution très différents, qu'il est donc intéressant de discriminer grâce à la description du déroulement de l'action.

2) En conséquence, il fallait recueillir des données sur ces processus intermédiaires.

Pour cela, il fallait inventer des techniques d'enregistrement, rendre la tâche riche en traces de l'activité. Par exemple, faire changer de stylo de couleurs toutes les cinq minutes pour pouvoir identifier les étapes du travail sur les brouillons, grâce à l'échelonnement des couleurs dans le temps. Puis, avec l'apparition de matériels légers, il est devenu relativement simple d'enregistrer en vidéo ce qui se passait. Cela supposait qu'il y ait quelque chose à filmer, ou bien que l'on amplifie les observables (mettre le texte de la recette sur un support mural à distance pour que la prise d'information se traduise par des mouvements de tête aisément repérables par exemple), ou bien ne choisir d'étudier que des tâches dont l'exécution présente de nombreux observables (réglage de l'oscilloscope, transmission de mouvements par la construction de leviers, repérage dans l'espace etc.). Ce type de choix est possible pour un chercheur qui étudie les tâches en fonction de ses intérêts théoriques, mais pour les praticiens, enseignants, formateurs, rééducateurs cette imitation est intenable.

Mais pour comprendre ce qui se passait il fallait, non seulement avoir des théories sur les mécanis-

mes psychologiques susceptibles d'être mis en œuvre, mais aussi disposer d'un savoir-faire méthodologique pour décrire ce qui était contenu dans les observations et les enregistrements : dans quel langage le faire ? Que noter ? C'est-à-dire, comment segmenter le déroulement continu de la conduite ? A quel niveau de finesse de la description fallait-il s'arrêter ?

Dans un premier temps, de manière assez naïve, c'est le langage de description le plus évident qui a été retenu : celui propre au contenu de la tâche étudiée, quitte à prendre le risque de rester naïvement ancré dans le découpage propre au langage de la tâche.

Mais, même pour faire cela, il fallait s'appuyer sur une analyse de la tâche, écrite, formalisée. C'était donc un travail préalable à accomplir, car même si on était expert de la tâche en question, on n'en avait pas pour autant fait l'analyse ! Faire l'analyse de la tâche c'est être capable de produire une description écrite de sa réalisation. Mais que faut-il noter ? Comment s'y prend on ?

Pendant longtemps cette démarche d'analyse de la tâche n'a pas été formalisée, faute de catégories générales, décrivant les étapes de l'analyse de la tâche, les propriétés des actions. Il n'existe d'ailleurs toujours pas (à ma connaissance) de textes décrivant de façon générale ce qu'est l'analyse de la tâche. Dans les cours, on apprend aux étudiants à faire des analyses de tâches à partir d'exemples seulement. Un logiciel comme Chronos, qui est une base de données temporelles, introduit des contraintes de description, mais ne systématise pas l'espace des possibles.

3) Au début des années 70, le cadre le moins insatisfaisant était celui développé à partir de la théorie des algorithmes en pédagogie de Landa

(cf. Vermersch 1971, Les algorithmes en psychologie et en pédagogie. Définition et intérêts.. Travail Humain, 34, 157-176. 1972 Quelques aspects des comportements algorithmiques. Travail Humain, 35, 117-130. 1973, La méthode des algorithmes, construction et validation. Bulletin de Liaison Pédagogique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, 14 p.) . Le grand progrès était la distinction entre la logique des concepts et celle de l'action (cf. Vermersch 1980, Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement, Bulletin de Psychologie, XXXIII, 179-187, écrit en réalité en 1975 pour un colloque franco-russe), distinction que l'on retrouve maintenant dans le contraste fait entre déclaratif et procédural.

Dans la logique de l'action, était faite une différence entre opérations d'exécution, de tests et d'identification (cf. 1973) sur le modèle des organigrammes en

informatique. Mais s'il était précisé que le niveau de découpage de ces actions était fonction de la compétence de la personne à qui s'adressait l'algorithme utilisé comme guide d'action, il n'y avait pas encore de réflexion sur des catégories permettant de définir des niveaux de fragmentation de la description.

Ce problème de fragmentation sera clairement posé avec l'observation systématique de la réalisation d'une recette de tarte aux pommes, et les problèmes d'analyse qu'il a posé (cf. Vermersch et C. Noël, 1982, Rapport CREFO, 415-461, chap. IX, Lille et plus limité Vermersch P., 1985, Données d'observation sur l'utilisation d'une consigne écrite : l'atomisation de l'action. Travail Humain, 40, 55-62). Avec la restriction que le langage construit à ce propos est un formalisme de circonstances qui n'avait pas encore pris toute sa portée de généralisation, contrairement à ce que je vise maintenant avec les niveaux de description de l'action.

4) Dans les années qui ont suivi, j'ai été obsédé par le problème de trouver une notation formelle des séquences de déroulement d'action, dans un double but :

a) faciliter la comparaison de déroulements d'action (l'enjeu était important pour aller vers une technique de traitement de données sur un large échantillon; comparer des séquences on ne savait pas faire sauf à les réduire au strict point de vue de l'ordre des actions (cf. les tentatives de Rimoldi ou de Newell et Simon));

b) être capable de créer des représentations graphiques des déroulements d'action qui soient porteuses de suffisamment d'informations !

Je n'ai pas abouti à des résultats publiables, malgré l'abondance des ébauches et brouillons. Puis je suis passé à l'EdE et c'est seulement avec beaucoup de retard que j'ai pris conscience que j'avais importé cette problématique des descriptions d'action. Le chapitre VIII du bouquin en témoigne clairement.

5) Mais dans la présentation des niveaux de description de l'action faite dans le chap. VIII, j'ai amalgamé deux points de vue : celui de la mise au point d'une échelle générale des niveaux de fragmentation et celui des propriétés fonctionnelles qui peuvent qualifier chaque unité de description, à quelques niveaux que ce soit. Comme, par exemple, la distinction entre exécution et prise d'information que j'introduisais au niveau 2.3, après le niveau des actions élémentaires, ou comme la discussion des

types de contraintes que j'introduis dans la discussion du niveau 2.1 des étapes d'une tâche.

Dans le schéma ci-contre, que je donne au format d'un transparent, je distingue donc quatre niveaux de description, en insistant sur le fait que les niveaux 1 et 4 encadrent les niveaux sur lesquels nous travaillons quand nous cherchons la description et l'élucidation d'un déroulement d'action.

Il ne s'agit pas d'une échelle absolue, son utilisation part de l'index tâche. Autrement dit, il faut définir arbitrairement quelle est l'unité de découpage, correspondant à une tâche. Cela peut poser problème quant à la délimitation du début de la tâche par exemple. Est ce que dans la description de la réalisation de la tarte aux pommes, j'inclue l'achat des pommes ? Cela reste toujours une question de savoir jusqu'où faire remonter de façon pertinente les aspects préparatoires.

Cette échelle de niveaux peut toujours être rallongée pour tenir compte d'une tâche très longue et/ ou complexe. Quand je distingue seulement deux sous niveaux dans les niveaux 2 et 4, c'est une simple indication à adapter suivant la complexité.

6) Cette description en niveaux de segmentation de la description est d'autant plus facile à réaliser que la tâche est, elle même, déjà naturellement segmentée, par les objets, les lieux, les outils, les changements d'état. La description du réglage d'un oscilloscope est déjà segmentée par le fait qu'à chaque propriété pertinente correspond un bouton distinct, avec des graduations définissant des positions distinctes. Plus vous allez vers des tâches s'inscrivant dans le continu, plus cette segmentation va devenir délicate. Toutes les tâches portant sur des changements d'état de la matière s'opérant de façon continue (la préparation du plâtre, le degré de consistance des blancs d'œufs, etc.), ou sur des transformations dans l'espace tridimensionnel (faire du macramé, décrire un mouvement de danse), ou sur des supports difficile à nommer (imaginer comment vous aller faire pour décrire de façon analytique le mouvement des pièces du Tangram, casse tête chinois) posent des problèmes de segmentation et de description. Prenons les choses à l'envers, plus une tâche est décomposable en étapes distinctes, plus elle est composée d'éléments distincts et articulés, à condition qu'elle ne soit pas trop courte ni trop longue, plus elle est facile à décrire, à observer, à questionner.

7) Pour décrire un déroulement d'action, je peux donc choisir de le faire à différents niveaux de fragmentation qui me servent de repères dans mon questionnement.

A chacun de ces niveaux de fragmentation il existe des unités qui le composent. Pour chacune de ces unités et à tous les niveaux,

* je peux préciser s'il s'agit d'une étape, d'une action élémentaire, d'une opération ou micro opération de **réalisation - exécution, de prise d'information ou d'identification**,

* **à quel moment d'un cycle TOTE elle se situe**, sachant qu'il existe des cycles emboîtés. Avec l'idée d'élargir ce cycle par le cycle de la gestalt (suggéré par Alain Dauty), ante - début, début, réalisation, achèvement, post-fin. Cycle qui a l'intérêt de faire porter l'attention sur la préparation (l'ante - début) et ce qui suit l'atteinte du résultat (opération de suivi, cf. les difficultés à faire considérer le temps de réanimation post opératoire comme un véritable acte médical, mais aussi rangement, nettoyage).

* **quelles sont les contraintes (cf. p. 143) qui relient les unités de description** à un même niveau de description : chronologiques, séquentielles causales (pour tout ce qui s'inscrit dans les propriétés du monde matériel), séquentielles logiques,

* **quelles sont les contraintes propres à chaque unité** : ont-elles des effets réversibles ou non, si elles sont réversibles sont elles répétables ?

***quelles sont, pour les unités à dominant prise d'information/ identification :**

- **la localisation des supports d'information** : mémoire interne (si je ne le sais pas par cœur, rien dans l'environnement ne me le donne), mémoire externe, et dans ce cas localisation spatiale; par exemple la réalisation d'un colis postal (boîte jaune des P et T) combine des informations proprioceptives liées à la manipulation de la boîte à des informations visuelles de trois sortes : la première portée par la forme du carton, la seconde portée par des schémas dessinés sur la boîte, la troisième portée par du texte numéroté imprimé sur la boîte,

- **le type d'information** : indice, symbole, signes linguistiques, schémas, abaques, etc.

- **le mode de présence** : permanent instantané (valeur affichée d'un capteur en salle de commande), permanent avec historique (dérouleur à bande montrant l'évolution de la courbe d'une valeur), consultable (information pouvant apparaître à la demande à partir d'un terminal informatique), etc.

Toutes ces distinctions ne constituent qu'une ébauche d'une systématisation des catégories de

description des actions pertinentes à une analyse de la tâche.

8) Mais ce faisant, deux autres points de vue doivent encore être introduits :

a - faire la différence entre analyse de la tâche, a priori et analyse de l'activité produit d'une observation (cf. 1977).

Quand on part de l'analyse de la tâche, on est souvent piégé par la segmentation portée par le langage de la tâche et un découpage expert. Par exemple, du point de vue de l'expert la préparation de la pâte dans la recette de tarte aux pommes constitue une seule étape, pour un jeune stagiaire dans les dispositifs 16-18 où nous avons mené des observations, la préparation de la pâte représentait plusieurs étapes. Pour distinguer ce découpage a priori et le découpage tel qu'il apparaît quand on observe la réalisation d'une tâche j'avais essayé de proposer un langage (cf. 1985) différencié : par exemple nommer «étape» le découpage a priori et «phase» le découpage produit de l'observation de l'activité. Mais ce parti n'était guère tenable, faute d'un vocabulaire permettant de le faire et surtout de le stabiliser **facilement**.

b - faire la différence entre un langage de description de l'activité en écart à la norme, en écart au résultat attendu, et un langage cherchant à nommer la cohérence intrinsèque de l'action (même non réussie). Différence entre «il n'a pas fait telle chose» et nommer ce qu'il a fait.

c - faire la différence dans l'analyse de l'activité entre la description en terme propre à la tâche et la description faite en terme de conduite psychologique.

Pour établir cette différence il faut se référer à une grille d'interprétation relevant d'une théorie psychologique. Par exemple, j'ai beaucoup analysé les déroulements d'action en référence à la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget dans la théorie des registres de fonctionnement cognitif (cf. Vermersch 1980 déjà cité, mais aussi Vermersch 1976, thèse sur Une approche de

Psst...toi, oui TOI qui est en train de me lire as-tu jamais envisagé d'écrire quelque colonnes dans CE bulletin d'infos... par exemple...en faisant une proposition pour le 15 décembre au plus tard!

NIVEAUX DE DESCRIPTION DE L'ACTION

NIVEAU 1 : LE PROJET *décomposition en tâches, un repas se décompose en plats à réaliser : l'entrée, la viande, le dessert .*

NIVEAU 2 : LA TACHE : *une tarte aux pommes,*

niveau 2. 1 décomposition en étapes :
préparer la pâte, préparer la garniture, préchauffer le four , étaler la pâte, garnir , cuire.

niveau 2 . 2 décomposition en actions élémentaires :
pour la pâte : peser la farine, verser dans un saladier ...

NIVEAU 3 : L'ACTION ELEMENTAIRE : *peser la farine,*
niveau 3 . 1 décomposition en opérations ; prendre une cuillère à soupe, le paquet de farine,

niveau 3 . 2 décomposition en micro opérations ; pour prendre une cuillère : la saisir entre le pouce et...

NIVEAU 4 : INFRA COMPORTEMENTAL

une micro opération peut se décomposer en composantes anatomiques, nerveuses, cognitives. . .

(Réflexions sur l'ouvrage de Saint Arnaud, suite)

on aide un professionnel à réduire l'écart entre théorie professée et théorie pratiquée plus on réduit son malaise face à cette infidélité, plus on augmente modèle d'intervention en lien avec la théorie. Pour atteindre son efficacité dans l'action, plus on l'aide à créer son propre cet objectif, le professionnel va commencer par apprendre à formuler son intention de telle façon qu'il puisse vérifier en temps réel l'effet de ce qu'il fait (la plupart des exemples donnés concernent des situations d'interaction avec une (ou des) personne(s)). Yves Saint Arnaud nomment 5 types d'intention qui font partie de la théorie professée du praticien et qui, exception faite de celle qui précise l'effet visible, ne suffisent pas pour augmenter l'efficacité dans l'action. En résumé, l'expression de l'intention peut décrire la stratégie utilisée (je veux partager...), l'effet sur soi (je veux comprendre...), l'effet psychologique sur l'autre (je veux qu'il comprenne), l'effet à venir (je veux qu'il exprime ses besoins face à X...), l'effet visible pendant le dialogue.

Du point de vue méthodologique, le praticien est invité, à partir d'une situation qui lui a posé problème, à compléter la phrase suivante : «Dans cette interaction, je voulais...», puis à écrire sur deux colonnes ce que lui et son interlocuteur ont dit ou fait et en face son vécu (c'est à dire ce qu'il a ressenti et ce qu'il a pensé dans sa tête). Ainsi, l'intention étant formulée, les actions des uns et des autres rapportées, il est possible au praticien d'évaluer par lui même son action et d'estimer si la difficulté rencontrée est de l'ordre d'une «erreur de stratégie» (c'est à dire que les moyens utilisés n'étaient pas pertinents dans la situation, alors que l'intention était adéquate) ou une «erreur d'intention» (c'est à dire que l'objectif poursuivi était inadéquat ou irréaliste parce que trop éloigné de la problématique de la personne par exemple et donc le problème des moyens ne se pose pas).

Ceci dans le meilleur des cas. il se peut que la difficulté persiste, sous forme de malaise ! A ce moment

là un superviseur peut aider le professionnel à mettre à jour l'origine de son malaise (l'exemple donné est en référence à la loi de Argyris et Schon : difficulté pour un jeune professionnel à accepter de ne pas avoir appliqué la théorie professée). Mais dans l'ouvrage, il n'y a pas d'explication sur la méthode à employer pour y arriver. Cependant à partir de l'exemple d'entretien rapporté dans le livre, il me semble que l'interviewer, après avoir diagnostiqué l'origine du problème de l'interviewé, utilise une suite de reformulations clarifiantes qui amène le praticien à réévaluer la source du problème et à s'approprier son propre modèle d'intervention en lien avec la théorie professée.

Comment situer l'EdE par rapport à ce type de travail ?

Je préciserai pour clarifier que je me réfère plutôt à l'utilisation de l'EdE intégré à l'analyse de pratique (L'EdE ne constitue pas une Analyse de pratique à lui tout seul).

Je commencerai par citer les points de convergence :

Par exemple le fait de privilégier la référence à une situation spécifiée point de départ de l'écriture de ce que nous, nous appelons des actions élémentaires et ce bien entendu a posteriori. De même lorsque Y. Saint Arnaud énonce, p. 54, que «toute action est intentionnelle», il est facile de rapprocher cela de la ligne horizontale des informations satellites de l'action et il me semble qu'on peut classer ce qu'il en dit dans ce que P. Vermersch nomme le but dans son principe et le but dans les faits. D'un point de vue plus général, je dirai que nous sommes sur les mêmes bases de travail à savoir s'intéresser plus au processus mis en œuvre qu'au contenu, et favoriser l'appropriation des connaissances effectivement mises en acte.

Les points de divergence : *dans ce qu'écrit Yves Saint Arnaud il me semble qu'il y a des amalgames si je me base d'une part sur les domaines de verbalisation et d'autre part sur les informations satellites de l'action. Par rapport aux domaines de verbalisation.*

j'aurais tendance à placer la notion de théorie professée au niveau du «Conceptuel» et Théorie pratiquée dans les informations satellites de l'action au niveau du déclaratif. A partir de l'entretien des pages 78 et 79 on peut se rendre compte que la théorie professée est plus une idée que se fait l'interviewé, alors que ramenée à une situation spécifiée elle prend une toute autre connotation et doit être adaptée pour devenir efficace. La façon dont s'y prend le superviseur pour amener une réévaluation de la situation, (je n'utilise pas volontairement le terme «prise de conscience», car à la lecture de cet entretien je considère qu'il y a réassurance du praticien par une écoute empathique, une verbalisation des croyances et des critères de satisfaction plus qu'un travail de conscientisation) est significatif d'une centration sur le «ressenti».

Par ailleurs, la notion de Vécu tel qu'il est employé dans l'ouvrage est mis en parallèle de l'action, à titre d'information alors que pour moi et en référence aux informations satellites de l'action, ce vécu, tel que l'auteur le nomme, est le vécu de l'action. C'est ainsi que je le considère mais cela mériterait peut être d'être discuté plus avant : le ressenti et les commentaires faits au moment même de l'action en sont une partie intrinsèque. Encore que l'expression «ressenti» soit suffisamment floue dans le cadre du livre et pourrait, aussi bien, être assimilée au vécu émotionnel. De même, j'ai tendance à penser que dans la notion d'intention il y a confusion entre les notions d'objectif, de formulation d'objectif, de critère d'atteinte de cet objectif et de ce qui en détermine la satisfaction. En effet si j'en reste à l'effet dit «visible» comme critère d'atteinte de mon objectif, et que ma représentation de cet effet visible soit éloigné de ce que l'autre va me montrer comment vais je m'y reconnaître ?

D'autre part, les notions de fractionnement, de prises d'information de début et de fin ne sont pas

prise en compte. Je pense que cet aspect est inhérent en partie à la méthodologie utilisée fondée sur un écrit individuel, qui ne nécessite pas de passage par la verbalisation, c'est à dire pas de confrontation à la nécessité de mettre en mots pour un tiers et donc d'avoir à préciser, à socialiser sa pensée. Quand il est utilisé en présence d'un tiers, il l'est pour ce qu'il est, c'est à dire que le praticien n'est pas questionné directement sur et plus finement sur ce qu'il a écrit, le non conscient procédural n'est pas utilisé. La prise de conscience visée est différente, il n'y pas de retour réflexif tel qu'il est travaillé avec l'EdE. Il y a réflexion sur l'action, mais pas réfléchissement de l'action. A aucun moment il n'est fait référence à un implicite inhérent à l'action elle même. La méconnaissance de l'action comme connaissance autonome, en partie opaque à celui là même qui la réalise m'amène à me questionner sur le «comment font ils en tant que superviseur pour accéder au pré réfléchi. Je fais l'hypothèse que la formation d'orientation rogerienne de Y. Saint Arnaud développe la tendance à se centrer sur le ressenti et ainsi à travailler avec le non encore conscientisé (dans les entretiens en face à face, pour les écrits la question reste entière) les autres prises d'information (comme le visuel et l'auditif) n'étant pas utilisées, mais cela demanderait à être plus finement analysé à partir des écrits de Argyris et Schön.

En conclusion, je dirais que ces dernières remarques n'enlèvent rien au mérite de ce livre. Il est en effet un beau plaidoyer pour la reconnaissance du «praticien - chercheur» et que, s'il en était besoin, il contribue à confirmer le sens qu'il y a à questionner l'action ! Et entre autres, le schéma de la page 95 pourrait être vu sous l'angle des étapes du passage du prérefléchi au réfléchi selon Piaget (Vermersch p.80). De plus il pose clairement les bases d'une science - action, science de l'intervention dans laquelle l'analyse de la pratique effective ouvre une autre voie dans la recherche qui permet de sortir de la dichotomie théorie/ pratique.

la régulation de l'action chez l'adulte., compte rendu dans le Bulletin de Psychologie XXX, 1976, 604-611; 1979, Une application de la théorie opératoire de l'intelligence de J. Piaget aux problèmes de formation. Education Permanente, 51, 2-29 ; 1979, Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? Théorie opératoire de l'intelligence et registres de fonctionnement. Cahiers de Psychologie, 22,59-74.)

9) L'enjeu actuel de cette réflexion en forme de récapitulation d'une longue suite de recherches est celui de la précision du fil conducteur que l'on peut suivre lorsqu'on questionne un interviewé.

Il me semble, après coup, que j'ai été tellement polarisé par la construction, la formalisation de l'outil EdE que j'ai occulté les bases de ma réflexion qui m'avaient conduit à mettre l'action au centre de ma démarche. Et, ce faisant, tout ce qui avait constitué mes préoccupations méthodologiques pour pouvoir développer mes recherches : l'analyse de la tâche, la distinction avec l'analyse de l'activité, l'analyse des cohérences des déroulements d'action (je ne le développe pas dans cet article), la recherche d'une notation et d'une représentation graphique des déroulements d'action.

Du coup, j'ai formé beaucoup de personnes à l'entretien d'explicitation en supposant qu'implicitement tout ce qui concernait l'analyse de la tâche et des déroulements d'action était connu, assimilé.

Certaines pannes dans la poursuite du questionnement me semblaient incroyable ! Comment ne pas voir que, à l'évidence, telle information manquait encore ? Plus d'une fois depuis deux ans je me suis dit que ce n'était pas tant la capacité technique de formuler des questions qui posait problème, mais la compétence à faire l'analyse de la réponse de l'interviewé, rapportée en permanence à un filtre virtuel basé sur la connaissance de la tâche ou sur la connaissance plus générale des propriétés d'un déroulement d'action. Faut-il revenir à cette démarche d'analyse de la tâche ? prévoir un temps pour l'intégrer au stage de formation ?

Et vous même, dans votre approche de l'utilisation et de la formation à l'entretien d'explicitation, comment vous situez vous par rapport à ces questions ?

Calendrier des séminaires

vendredi 23 septembre 1994

Lundi 14 novembre 1994

Lundi 16 janvier 1995

Lundi 20 mars 1995

Lundi 22 mai 1995

AUTRES INFORMATIONS

10 novembre 1994,

Conférence à Nantes, au CRAPT de 9 h 30 à 17 h, Parcours de recherche : des algorithmes en pédagogie à l'entretien d'explicitation, en passant par la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget. P. Vermersch. Un texte d'une dizaine de pages décrit le contenu de l'intervention à orientation biographique...

15 novembre 1994,

Conférence à la Rochelle de Nadine Faingold, sur l'EdE dans le cadre du PNF des formateurs de MAFPEN à l'invitation de M. Lamy de FIUFM de Poitiers.

1er décembre 1994,

Premier séminaire du groupe Phénoménologie et Psychologie' intervention de J-M Salenskis, philosophe, professeur à Lille, sur «La délimitation de la psychologie dans l'œuvre d'Husserl» Pour accéder à ce séminaire, me contacter.

16 décembre 1994,

Début, à Toulouse, d'une formation à l'entretien d'explicitation du groupe des consultants EDF-GDF de Bordeaux - Toulouse.

5 janvier 1995,

Séminaire du groupe «Phénoménologie et Psychologie' présentation par Nathalie Depraz, philosophe, détachée au CNRS, sur «Les modes d'accès à la réduction chez. Husserl»

2 février 1995,

Intervention de N. Faingold sur l'entretien d'explicitation, à Douai, pour l'IUFM de Lille, pour les formateurs de formateurs du second degré.

9-10 février 1995

Conférence et groupe de travail à Neuchâtel sur l'entretien d'explicitation à la demande d'A-N. Perret- Clermont

Si vous souhaitez communiquer vos dates de formation à l'EDE, vos conférences, vos interventions de sensibilisation, envoyez moi les infos avant le 24 décembre, pour la parution dans le numéro de janvier du GREX infos. **merci.**