

ENTRETIENS

Un même modèle théorique peut se décliner de façon bien différente, ce qui prouve non son ambiguïté mais sa richesse, sa force conceptuelle, et sa puissance de stimulation de nos imaginaires pédagogiques.

Deux conceptions assez différentes de la mise en œuvre d'une formation à la réflexivité sont présentées, dans les entretiens suivants, par leurs acteurs. L'une met davantage l'accent sur la nécessité d'une référence à la structure organisationnelle, l'autre sur la découverte de soi-même dans la construction d'une posture de prise de recul et d'analyse. Mais chacune insiste fortement sur les précautions nécessaires et la rigueur conceptuelle de ce type de formation. Si les attitudes à créer chez les enseignants ou praticiens en formation sont clairement explicitées, c'est aussi la nécessité d'une cohérence de la construction du dispositif avec le modèle théorique du praticien réflexif qui est clairement présentée. (Léopold Paquay, Régine Sirota)

ENTRETIEN DE L. PAQUAY ET R. SIROTA AVEC NADINE FAINGOLD*

Question. – *Que représente pour toi le modèle du « praticien réflexif » ?*

Nadine Faingold. – Le modèle du praticien réflexif est essentiel dans ma conception du processus de formation. Il est à la fois un but à atteindre, et une indication pour les démarches à privilégier (1). Actuellement, dans la formation d'enseignants spécialisés où j'interviens, le modèle du praticien réflexif se concrétise sous différentes modalités d'analyse de pratiques : séminaire d'explicitation des pratiques, vidéo-formation, mémoire professionnel, visites de formation, enregistrement systématique au magnétophone de toutes les séquences pédagogiques.

J'ai développé dans ma thèse l'idée que la dimension réflexive a d'abord besoin d'être sollicitée dans des dispositifs de formation pour pouvoir s'intégrer à la pratique. L'utilisation en formation d'outils comme la vidéo, l'écriture ou l'entretien d'explicitation permet, par la médiation de l'analyse, de modifier en retour l'action

* - Nadine Faingold, IUFM de l'académie de Versailles.

1 - Faingold N., « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in Paquay L. et al., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

pédagogique. Plus on diversifie les modalités de décentration et d'aide à la prise de conscience, plus on peut faire le pari que chaque stagiaire va s'approprier une aptitude à traiter l'information sur une situation donnée en y intégrant *une posture intérieure de prise de recul et d'analyse de son propre fonctionnement*. C'est ce qui à mon sens rend possible la « réflexion dans l'action » qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession.

Q. – Est-ce bien cette décentration et cette prise de conscience que permet l'entretien d'explicitation ?

N. F. – Actuellement, mon intérêt en tant que formatrice et en tant que chercheuse se centre sur l'apport spécifique de l'entretien d'explicitation dans les méthodologies d'analyse des pratiques professionnelles (2). L'entretien d'explicitation (EdE) est une technique d'aide à la verbalisation des éléments implicites de l'action, qui a été élaborée par Pierre Vermersch, chercheur au CNRS. Il permet un retour réflexif aussi bien sur le fonctionnement cognitif dans la réalisation d'une tâche que sur le vécu d'une pratique professionnelle. Depuis plusieurs années, j'ai le souci de mener de front à la fois *une formation* à la technique de l'entretien d'explicitation et *une formation par l'explicitation* des pratiques. Ceci me permet de trouver une cohérence entre ce que je fais avec les stagiaires et ce que je leur demande de faire avec les élèves :

- de même que je demande aux stagiaires de mettre en œuvre une pédagogie active, de même je leur propose une formation expérientielle à travers des mises en situation visant la construction de savoir-faire professionnels ;
- de même que je demande à un stagiaire d'être attentif à la logique de fonctionnement de chaque élève dans la réalisation d'une tâche, de même je m'attache à comprendre le « comment » de son mode d'intervention par rapport aux élèves en l'aidant à mettre en mots son vécu d'une situation pédagogique ;
- de même que je propose aux stagiaires de favoriser chez leurs élèves un questionnement métacognitif (comment je m'y prends pour apprendre), de même je sollicite en permanence chez les futurs enseignants une attitude réflexive par rapport à leur pratique.

Cet isomorphisme s'est sans doute mis en place à mesure que je devenais moi-même une praticienne réflexive, por souci de congruence...

Q. – Ce modèle du « praticien réflexif » semble peu diffusé en France...

N. F. – Je pense qu'il existe en France, dans les IUFM et ailleurs, de très nombreuses pratiques de formation relevant du modèle du praticien réflexif, mais à ma connais-

2 - Faingold N., « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques », in Vermersch P. et Maurel M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1997.

sance aucun travail de capitalisation de ces expériences n'a encore été fait. En ce qui concerne l'explicitation, un groupe de travail s'est constitué récemment autour de Pierre Vermersch dans le cadre du GREX sur le thème de l'analyse des pratiques. Les informations sont accessibles sur le site www.grex.net.

Q. – *Quels sont les apports spécifiques de la technique de l'entretien d'explicitation ?*

N. F. – L'approche de Pierre Vermersch (3) est une synthèse complexe de différents apports, depuis la théorie de la prise de conscience chez Piaget jusqu'à la visée phénoménologique de description des vécus subjectifs, en passant par la prise en compte de techniques d'écoute et d'accompagnement issues du champ de la thérapie. Je vais tenter de formuler en quelques points ce qui me paraît le plus spécifique de l'entretien d'explicitation, en espérant ne pas être caricaturale.

1. C'est une approche descriptive. La première recommandation qui est donnée dans les stages est de supprimer la question « Pourquoi ? » qui induit le plus souvent chez l'interlocuteur une attitude de justification ou de rationalisation, pour le remplacer par un questionnement en « Comment ? ».

2. L'entretien d'explicitation vise toujours une situation spécifiée, particulière : les généralités sont systématiquement écartées pour relancer sur « Donne-moi un exemple, un contexte, un moment. ».

3. L'explicitation a nécessairement lieu *a posteriori*, elle fait appel à la mémoire concrète. Il s'agit d'aider le sujet à re-présentifier un vécu particulier, en recontactant d'abord la situation dans ses aspects sensoriels par l'évocation du contexte, de la posture corporelle, des perceptions, pour pouvoir ensuite accéder à la complexité du fonctionnement mental du sujet dans ce moment spécifié.

4. Ceci suppose que l'accompagnement vise une position de parole particulière, la position d'évocation ou position de parole incarnée, qui génère une mise en mots qui se distingue nettement des registres habituels de verbalisation. Le sujet qui parle de sa pratique est alors davantage tourné vers son univers intérieur que vers l'interlocuteur, il n'est plus dans le commentaire de son action, mais dans la découverte du détail de son activité mentale. Expliciter n'est ni expliquer ni raconter.

5. L'explicitation est d'abord une aide à la prise de conscience : ce qui est mis en mot n'est pas accessible spontanément au sujet. En position d'évocation, le sujet peut accéder à des aspects préréfléchis de son action, le préréfléchi désignant cette entité mentale qui préexiste à la prise de conscience : c'est ce qui est en mémoire sans avoir encore fait l'objet d'une symbolisation, ni sous forme de représentation, ni *a fortiori* sous forme verbale.

6. C'est la description du vécu de l'action qui est visée. Les questions qui sont formulées relèvent d'un modèle de l'action qui suppose que les points clés à mettre au

3 - Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.

jour sont les prises d'information (comment sais-tu que ?), les prises de décision (qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?) et les opérations d'effectuation (comment t'y prends-tu ?).

Q. – *Quel est l'intérêt d'une formation à l'entretien d'explicitation pour devenir un meilleur accompagnateur réflexif ?*

N. F. – L'EdE peut être utilisé aussi bien en situation duelle dans les entretiens de formation ou les entretiens de recherche, qu'en groupe d'analyse de pratique, en bilan de stage, ou dans tout contexte où il s'agit de mettre au jour le comment d'une pratique professionnelle.

Le plus important est peut-être que la formation à l'entretien d'explicitation met en place assez rapidement une attitude d'écoute extrêmement respectueuse de l'autre dans la mesure où la technique de questionnement, si elle est correctement acquise, interdit toute induction, toute interprétation et tout jugement. La position du questionneur consiste à écarter toute hypothèse préalable pour se mettre à l'écoute. C'est le sujet qui sait. Moi, je ne sais rien du vécu subjectif de l'autre. Il s'agit uniquement de l'accompagner dans la description du déroulement de ses actions matérielles et mentales dans une situation donnée. Ce qui suppose à la fois une attitude totalement non-directive sur le contenu, mais en même temps un guidage très ferme visant à écarter les commentaires et les généralités et à relancer sur le détail de l'action dans un moment précis. L'EdE est donc à la fois une technique de recueil d'information sur le fonctionnement de l'autre, et une aide à la prise de conscience. Mais c'est toujours le sujet qui détient la clé du travail qui s'opère. En analyse de pratique, lui seul peut faire émerger le sens de ce qui est évoqué. C'est pour cette raison que je pointe toujours ce qui pourrait être de l'ordre des interprétations et des projections pour systématiquement renvoyer au sujet. Pour donner un exemple, les formateurs ont coutume, quand ils ont été observateurs d'une pratique, de questionner tel ou tel moment qui leur semble important. En explicitation des pratiques, l'entrée dans le travail réflexif sera toujours : quel est le moment que tu souhaites explorer ? J'ai constaté que ce point est l'un des plus difficile à faire acquérir en formation de formateurs. Pourtant, le choix du moment par le sujet lui-même est absolument décisif : le plus souvent il ne sait pas avant de l'avoir exploré ce qui fait que ce moment est important pour lui, mais lui seul peut savoir que c'est là qu'il est important d'aller chercher. À ce niveau, nous ne sommes plus uniquement dans l'explicitation de l'action, nous sommes dans la mise à jour du sens sous-jacent à la pratique, ce qui relève d'un autre type d'entretien que j'ai formalisé dans un cadre de recherche et que j'appelle l'entretien de décryptage (4) pour le distinguer des approches à visée interprétative.

4 - Faingold N., *De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle*, actes du Colloque international « Recherche et Formation des enseignants », février 1998, IUFM Grenoble (CD Rom), 1998.

Q. – *En quoi consiste une formation de formateurs à la pratique de l'EdE ?*

N. F. – C'est une formation expérientielle où l'on s'exerce très concrètement au questionnement dans des mises en situation par groupes de trois comprenant un sujet qui évoque, un accompagnateur et un observateur. C'est un travail très impliquant dans la mesure où chaque personne est amenée à entrer en contact avec son univers intérieur. La formation à la technique de questionnement est exigeante : il faut compter une douzaine de jours sur deux ans pour s'approprier la technique de questionnement et l'utiliser de manière fluide en analyse de pratiques. Par ailleurs, il est souhaitable de mettre en place ensuite des séminaires de supervision pour les formateurs. La raison pour laquelle l'acquisition de la technique est longue est que, comme le souligne Pierre Vermersch, c'est une approche qui vient bouleverser nos habitudes de questionnement. Il s'agit vraiment de se mettre entre parenthèses, et d'adopter une attitude en miroir qui consiste à ne renvoyer à l'autre que ce qu'il a déjà formulé pour lui permettre d'aller plus loin. Donc, uniquement des relances par la reprise exacte des mêmes mots, des gestes, et même des dénégations : « Et quand tu ne sais pas, qu'est-ce que tu sais quand même ? ». Je suis l'autre exactement là où il en est pour le renvoyer à lui-même. La technique de questionnement est également difficile parce qu'elle vise aussi à apprendre à interrompre l'autre *au bon moment* pour lui permettre d'aller plus loin dans l'explicitation. Interrompre sans déranger, ce n'est pas simple, et pour beaucoup de stagiaires, c'est un obstacle qui met très longtemps à être levé, même s'ils constatent que ce n'est pas interrompre pour donner son avis, ce qui est de fait très inconvenant, mais interrompre pour renvoyer l'autre à lui-même, à un approfondissement de sa connaissance de lui-même. C'est donc une formation à l'humilité en même temps qu'à une attitude de fermeté très grande dans l'accompagnement.

167

Q. – *Quelle est la place de l'entretien d'explicitation dans les séminaires d'analyse de pratique que tu animes ?*

N. F. – C'est une place centrale et c'est un point de départ incontournable. Je m'explique. En séminaire d'analyse de pratiques il s'agit d'un travail de pratique réflexive qui inclut l'explicitation de l'action mais qui dépasse très souvent la seule dimension procédurale puisque le vécu subjectif est présent dans toutes ses facettes, y compris émotionnelles. Il va donc falloir dans certains cas clarifier, identifier ce qui se joue pour le sujet de sa problématique personnelle dans la situation évoquée, et ce qui relève du professionnel. L'approche de l'explicitation permet de travailler, quelle que soit la difficulté, au niveau des stratégies, du « comment faire » pour mieux s'y prendre dans le contexte évoqué. Je précise que je travaille sur des situations qui posent problème, mais aussi sur des moments de réussite. C'est pour moi un facteur essentiel de la construction de l'identité professionnelle que d'aller explorer les situations-ressource, et les valeurs qui s'y trouvent incarnées. Par ailleurs, le travail de

comparaison des stratégies entre la manière de s'y prendre quand « ça n'a pas bien marché » et quand « j'ai su faire » est souvent très fructueux. Les travaux de Robert Dilts (5) en PNL, m'ont beaucoup appris en ce domaine.

En quoi l'entretien d'explicitation a-t-il pour moi une place centrale ? Parce qu'il permet à tout moment de quitter le registre des généralités, du récit, du commentaire, des explications, pour aller au plus près du vécu subjectif à partir de l'évocation, en position de parole incarnée, de la manière de faire dans un moment précis de pratique professionnelle. Dans cette re-présentification de la situation émerge, quand la personne est en évocation de son action, ce qui se joue d'important pour elle dans le fait que c'est ce moment-là qui a été choisi.

En quoi l'EdE est-il pour moi toujours un point de départ ? Parce que quand on travaille sur des pratiques professionnelles, il me semble qu'il ne peut y avoir émergence du sens que sur la base d'une *présence à soi-même dans l'évocation d'une pratique en acte*.

Ces points relèvent de mon intervention propre en tant qu'animatrice du séminaire d'analyse de pratiques, mais ils sont valables aussi pour les entretiens de recherche ou les entretiens de formation. En séminaire d'analyse de pratiques, je mène d'abord seule un temps d'explicitation auprès de la personne qui présente l'étude de cas. La parole est ensuite donnée aux participants pour élargir le recueil d'information. Ensuite, le cas échéant, je décide d'un mode d'intervention pour accompagner la personne dans la clarification de ce qui peut être fait pour dépasser la difficulté évoquée.

Q. – *La réflexion ne commence-t-elle pas après l'explicitation de l'action ?*

N. F. – En effet, si on reprend la distinction piagétienne entre réfléchissement de l'action et réflexion sur l'action, l'explicitation est le temps du réfléchissement au sens où le vécu subjectif de la situation est évoqué et mis en mots. C'est un moment où peuvent s'opérer des prises de conscience fortes. La réflexion se poursuit ensuite, avec le groupe, puis par l'écriture le cas échéant. Dans tous mes séminaires d'analyse de pratique, il y a un enregistrement au magnétophone, la cassette étant restituée à celui qui a présenté l'étude de cas. Les stagiaires disent que la réécoute des cassettes est pour eux un temps essentiel de travail réflexif, qui génère souvent de nouvelles prises de conscience.

Q. – *Par quoi faut-il compléter l'apport des entretiens d'explicitation pour former des formateurs à l'entretien réflexif ?*

N. F. – Par un travail sur soi dans un cadre de supervision qui permette d'identifier clairement les éléments de sa problématique personnelle qui peuvent interférer dans

5 - Dilts R., *Des outils pour l'avenir*, Paris, La Méridienne, Desclée de Brouwer, 1995.

les entretiens à forte connotation émotionnelle. Et par une formation aux modes d'intervention (6) en termes d'aide au changement pour accompagner le stagiaire dans le processus de formation. Pour reprendre le parallélisme évoqué plus haut, les formateurs sont dans la même position que les enseignants qui utilisent l'entretien d'explicitation comme outil de recueil d'information sur le fonctionnement des élèves, mais qui doivent ensuite trouver des modes d'intervention adaptés en termes de remédiation pédagogique pour que les difficultés rencontrées soient dépassées.

ENTRETIEN DE L. PAQUAY AVEC JEAN DONNAY ET ÉVELYNE CHARLIER*

Question. – *Au colloque de Toulouse, en 1998, vous avez distingué les concepts de « praticien réfléchi » et de « praticien réflexif ». Vous en êtes arrivé maintenant à distinguer réflexion et réflexivité. Une telle distinction est-elle bien nécessaire ?*

Réponse. – Différencier réflexion et réflexivité n'est pas une simple question de coquetterie lexicale. Si *réfléchir* c'est déjà, grâce à un système de représentation (généralement grâce au langage), mettre en mental, c'est adopter une position méta par rapport à la situation. Cependant la *réflexion* resterait interne à la situation (que s'est-il passé ? comment la discussion a-t-elle commencé ? comment les élèves ont-ils réagi à ma question ?).

La *réflexivité* ferait adopter par le praticien une posture d'*extériorité* par rapport au processus et au produit même de cette réflexion. Il adopte alors une attitude qui lui ferait mettre à distance la situation (par exemple : en se demandant qu'est-ce qui se joue dans cette situation ? ressemble-t-elle à ce qui s'est passé hier avec les mêmes élèves, d'autres élèves ?) et prendre du recul par rapport à lui-même (par exemple : comment serais-je perçu par mes élèves ? quelle attitude est-ce que j'adopte dans de pareilles situations ? quelle est la part de ce qui concerne ma fonction et celle qui touche ma personne ?).

Q. – *La réflexivité serait une réflexion sur la réflexion sur les pratiques en quelque sorte ?*

R. – En effet et il y aurait donc un saut épistémologique propice à une théorisation des pratiques et une prise de conscience de soi. On pourrait dire, comme les

* Jean Donnay et Évelyne Charlier, FUNDP, département Éducation et Technologie, Namur, Belgique.

6 - Faingold N., « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre », *Spirale*, n° 24, Université Lille 3, 1999.

philosophes, que la réflexivité est une réflexion sur la réflexion, une pensée sur la pensée. Cette posture d'extériorité permettrait en outre un lien, voire un transfert, vers les théories standardisées orientées vers l'action ou la compréhension. La réflexivité irait jusqu'à déconstruire, aller derrière les choses pour leur donner un sens. Si la réflexion est fortement liée à la singularité de celui qui réfléchit, la réflexivité est un outil de base pour la création d'un savoir transférable, dans le sens d'un portage avec d'autres. Nous utilisons volontiers le néologisme de *cré-action* pour désigner le fruit d'une réflexivité orientée vers la création d'un savoir issu et orienté vers l'action.

Q. – *Mais au fond, cette démarche de réflexivité, on la retrouve dans tous les métiers de l'éducation ?*

R. – La *professionnalisation* du métier d'enseignant ou des métiers de l'éducation et de la formation repose, entre autres, sur une formalisation des actes posés en situation de travail. Cette formalisation peut participer à l'identification des *professionnalités* qui font la spécificité de la profession. La réflexivité comme nous l'avons définie peut aider à faire émerger des pratiques ces actes professionnels en les recadrant dans le contexte des métiers de l'éducation et de la formation. Le terme *professionnalité* inventé dans les années 80 par les syndicats italiens (*professionalità*) est intéressant car il ne désigne pas seulement l'acte posé en lui-même mais aussi les liens (spatiaux-temporels-logiques) qui le relie aux autres actes posés par d'autres professionnels et événements antérieurs, simultanés et postérieurs. C'est dire que la contextualisation, bref tout ce qui entoure les actes posés en situation de travail participe à leur sens.

Q. – *La réflexivité n'est donc pas seulement centrée sur la situation de travail comme telle ?*

R. – Selon nous, la réflexivité entraîne une attitude de recul par rapport à la situation qui va jusqu'à un recadrage *organisationnel* (oserait-on porter de réflexivité organisationnelle ?).

Pour agir en situation et comprendre ce qui s'y passe, peut-on faire l'impasse sur l'organisation qui peut surdéterminer les conduites ? Celles-ci sont situées et donc influencées par des facteurs qui permettent leur apparition et les façonnent. Si la réflexivité postule une prise de recul de la situation de travail, une abstraction du contexte, elle n'implique pas pour autant de niveler les conditions d'émergence des savoirs qu'elle favorise mais au contraire de les relativiser à l'organisation qui les crée. C'est à cette condition que le transfert du savoir construit pourra se réaliser sans surgénéraliser outre mesure. Les solutions trouvées dans un contexte organisationnel *x* doivent être revisitées à la lumière des caractères du contexte *y* pour *y* être utilisées. Nous avons l'habitude de dire *a contrario* d'autres disciplines : « Toutes choses étant par ailleurs inégales ». Ce qui engendre beaucoup de modestie au créateur de savoir.