



HAL
open science

Faire parler les pratiques : susciter la compréhension et la régulation des schèmes

Anne-Marie Cloet-Sanchez

► To cite this version:

Anne-Marie Cloet-Sanchez. Faire parler les pratiques : susciter la compréhension et la régulation des schèmes. 6ème Colloque International de Didactique Professionnelle 2022, Association RPDP; HETSL de Lausanne; Université de Genève, Jun 2022, Lausanne, Suisse. hal-03984054

HAL Id: hal-03984054

<https://hal.science/hal-03984054v1>

Submitted on 9 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

Faire parler les pratiques : susciter la compréhension et la régulation des schèmes

Anne-Marie CLOET-SANCHEZ
Laboratoire BONHEURS, EA 7517, CY Cergy Paris Université,
33 boulevard du Port, 95011 Cergy-Pontoise, France
amarie-sanchez@wanadoo.fr

Types de communication

Recherche empirique

Axes de la conférence

Axe 3 : croiser les épistémologies et les méthodes

Objectifs de la conférence

Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches

Résumé

L'idée de recueillir des données par un protocole de trois entretiens, sans observations préalables, peut paraître iconoclaste dans une démarche de didactique professionnelle. Pourtant, calqué sur le modèle de Pastré (1999) et par ailleurs, débutant par un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), il a permis d'une part, au sujet d'accéder au sens de ses stratégies puis à ses schèmes, lui donnant la possibilité de genèses instrumentales (Rabardel, 2005) ; et d'autre part, au chercheur, d'identifier des couplages schèmes/situations (Verгдаud, 1989), puis des concepts organisateurs (Pastré, 1999) jusqu'aux deux structures conceptuelles de la situation. En effet, les trois dimensions – épisodique, d'intelligibilité et transformative –, présentes dans le protocole, ont permis de refigurer les intrigues de quatre études de cas et de mieux comprendre des pratiques de formateurs-pairs en formation continue du second degré en France.

Mots-Clés

Intrigue, entretien d'explicitation, entretien d'autoconfrontation, co-analyse.

Contenu de la communication

Par cette contribution, issue d'une thèse en finalisation, nous voudrions mettre en discussion le fait qu'un protocole de recueil de données débutant par un entretien d'explicitation (EDE) (Vermersch, 1994) peut s'inscrire dans une analyse de l'activité de travail d'une part et de l'activité mentale de sujets d'autre part ; et cela, dans une démarche compréhensive et à des fins de formation. Pour cela, nous avons suivi la méthode de Pierre Pastré (1999, 2011), inspirée

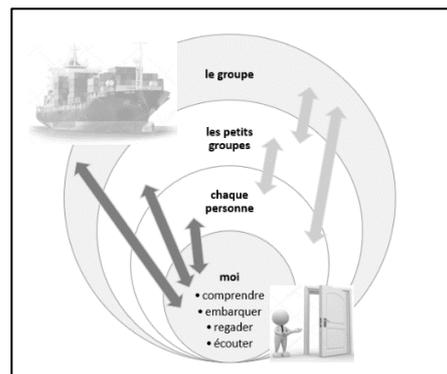
de Paul Ricoeur (1983, 2004) : la refiguration de l'intrigue de l'action située avec ses trois dimensions épisodique, d'intelligibilité et transformative. Notre protocole de recueil de données se compose donc de trois entretiens menés en présence ou à distance, sur une période de deux à trois mois. Il a concerné deux formateurs et deux formatrices expérimentés avec des contextes d'exercice variés. À des fins de co-analyses, les transcriptions et enregistrements des entretiens ont été envoyés à l'enquêté avant l'entretien suivant.

Notre terrain est la formation continue des enseignants du second degré en France et ce protocole est adapté à notre expérience professionnelle qui nous a donné une vision assez large de la fonction étudiée. Les tâches prescrites nous étaient donc connues avant même les premiers entretiens. Cela nous a permis de postuler qu'un protocole sans observation préalable ne nuirait pas à la compréhension des pratiques du formateur-pair et que débiter par un EDE apporterait, dès le début, des éléments-clés précieux pour notre premier cadre d'analyse, la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), même s'ils sont issus de deux champs différents de la psychologie.

Le deuxième entretien est un entretien d'auto-confrontation à visée de didactique professionnelle (EA-CDP) (Numa Bocage, 2020) sur la transcription de l'EDE et la première question concerne les ressentis par rapport au type particulier d'entretien qu'est l'EDE. Nous cherchons d'abord à faire exprimer par exemple leur surprise, de manière à pouvoir ensuite recentrer sur le vécu de l'action. Les moments qui leur paraissent importants sont étayés ou éclairés par d'autres situations. Nous terminons en leur proposant notre propre analyse sous forme de schéma qu'ils peuvent commenter, amender, transformer. C'est un support de la dimension d'intelligibilité (Pastré, *ibid.*) comme l'illustre la transformation du schéma par Nathalie.

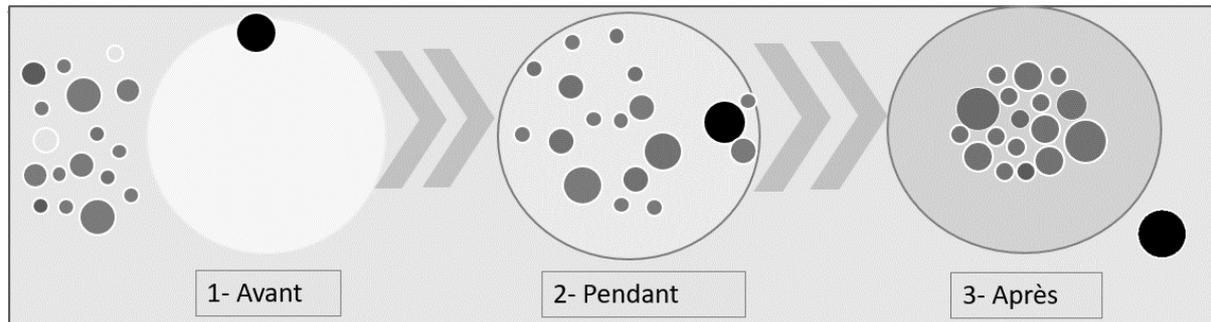
Un exemple d'instrumentalisation du schéma bâti à partir de l'EDE, pour la formatrice Nathalie qui participe de l'instrumentation (Rabardel, 2005)

À la suite de l'analyse de la transcription de l'EDE, nous avons schématisé ce que nous avons compris d'une première analyse de l'activité de Nathalie. Nous lui avons montré à la fin du deuxième entretien.



Il donne à voir les différents cercles : le groupe, les petits groupes, les personnes et elle-même. Les flèches à double sens représentent les échanges, interrelations entre les cercles. La porte ouverte et l'embarquement, dont elle parle à plusieurs reprises dans l'EDE, sont illustrés par des images. Après une observation minutieuse, elle a fait remarquer que les cercles n'étaient pas hiérarchisés, comme pouvait le laisser entendre ce premier schéma. Elle a alors précisé cette idée, apparue dans l'EDE, de la coexistence de cercles de natures différentes. Un premier

grand cercle correspond à la formation elle-même. Des petits cercles symbolisent les personnes singulières, y compris elle-même en couleur plus foncée.



L'étape 1 montre la formatrice, cercle noir ici, dans et en dehors du cercle de la formation, qui s'apprête à embarquer les stagiaires, personnes singulières également cercles.

Dans l'étape 2, les stagiaires sont accompagnés par Nathalie dans la formation ; elle veille à ce que tous restent dans le cercle : nous la voyons à côté de deux petits cercles, qui veille à ce qu'ils ne sortent pas du cercle de la formation . ce qu'elle explique ainsi :

EA-CDP ligne 90 : *parfois on en a qui font des pour plein de raisons qui les concernent qui vont faire euh j'allais dire un pas de côté qui vont presque les faire ressortir ou en tous cas être en ... donc moi mon job à ce moment-là c'est d'aller les récupérer pour que tout le monde reste*

EA-CDP ligne 92 : *ils essaient un petit peu parce qu'ils parce que l'activité que je propose à ce moment-là les effraie ne leur convient pas et donc ils essaient de freiner un petit peu donc moi je vais m'asseoir à côté d'eux pour les remettre euh voilà pour qu'ils soient bien presque au centre de ce cercle voilà*

L'étape 3 symbolise son départ après avoir formé l'équipe qui va pouvoir poursuivre sans elle, quelques-uns ont radicalement transformé leurs pratiques du tutorat mais tous forment une équipe soudée (un de ses objectifs).

L'idée de travailler à partir et sur schéma a donc bien permis à Nathalie d'expliquer pour comprendre, sur un support qu'elle a pu s'approprier en le refusant tout d'abord, puis en proposant ensuite un autre schéma. Nous analysons le choix du format « bande dessinée » comme la mise en relief de la continuité et de la dynamique de l'activité. Les trois temps illustrent des buts et sous-buts, ce qui fait du concept « Cercles » un concept organisateur (Pastré) de son activité mentale, de l'ordre de la finalité sur plusieurs plans.

Le troisième entretien, bilan rétrospectif et réflexif, permet de questionner les pratiques et leurs effets sur les stagiaires. Il s'agit de passer de la prise de conscience des représentations à leur éventuelle transformation (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

Ce protocole nous a permis de disposer d'un corpus sur quatre études de cas, d'environ quatre heures chacune.

En remplaçant l'observation par un entretien d'explicitation, le protocole choisi s'éloigne du cadre d'analyse du travail venant de l'ergonomie. En effet, Jacques Leplat, chercheur en psychologie ergonomique, met en garde : « *l'analyse psychologique de l'activité en situation de travail fait toujours référence à des données recueillies directement dans cette situation sur l'activité des gens concernés.* » (1987, p. 96) Mais il insiste également sur l'importance des moyens à disposition et celle de la finalité pratique choisie. Il distingue en effet la visée

d'évaluation du professionnel, celle de l'amélioration des conditions de travail et celle de la formation. C'est la troisième qui nous concerne. Pour autant, Patrick Mayen déplore que :

L'analyse du travail, l'observation, l'analyse des situations, dans le sens d'analyse de la tâche, c'est-à-dire de tout ce avec quoi un professionnel est amené à agir, sont oubliés au profit de l'analyse de l'activité. Les vidéoscopies du travail ne sont qu'un prétexte à la prise de parole. (Mayen, 2014, p. 129)

Certains semblent trouver évident de pouvoir ne s'intéresser qu'aux paroles d'un conseiller d'orientation en mettant de côté les répliques des usagers conseillés, ou encore de privilégier les entretiens parce que des activités professionnelles ne s'observeraient pas. (idem, p. 136)

Plus généralement, Claire Tourmen (2014, p. 32) pose la question du « *statut de la parole sur l'activité, à distance de l'activité* ». Pour cette spécialiste de la didactique professionnelle, des biais spécifiques semblent inévitables, en particulier jusqu'à quel point les actions décrites sont-elles reconstruites à distance ? Le sociologue spécialiste d'ethnométhodologie, Alain Coulon, avec Pineau et Jobert, (1991, p. 132-133), souligne également que « *la question essentielle dans l'histoire de vie est en effet celle de l'objectivation, par le chercheur ou le formateur, des récits qu'il recueille.* »

Or, « *prendre en compte le point de vue du sujet, c'est faire le choix du point de vue en première personne* » (Maurel, 2008, p. 3). À partir de la phénoménologie d'Husserl, Pierre Vermersch invente une psychologie de la première personne qu'il nomme psycho-phénoménologie. Il insiste sur ce point : « *De ce point de vue, que l'action soit mentale, corporelle, expressive, ne fait pas la différence, la logique profonde qui la sous-tend est le projet, la visée du résultat, le besoin de l'atteindre.* » (Vermersch, 2018, p. 67) Cette logique profonde va donc orienter les actions et plus généralement l'activité de la personne. On retrouve ici le principe de base de l'analyse de l'activité. À la phénoménologie, il emprunte « *les concepts de conscience « pré-réfléchi », de « conscience directe » et de « prise de conscience », et de « rétention » pour ce qui concerne le processus de remémoration* » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 27). À Jean Piaget, il emprunte le concept de « *réfléchissement* » pour qualifier « *le mouvement qui conduit du vécu pré-réfléchi (conscience en acte) à la conscience réfléchi de ce vécu* » (Vermersch, 2004, p. 73). En effet, « *le vécu n'est pas immédiatement accessible car il est largement implicite au sens de pré réfléchi.* » (idem) L'entretien d'explicitation a pour but d'initier et d'accompagner ce mouvement par un questionnement descriptif, du conscientisable au conscientisé, qui peut alors être travaillé. Pour cela, Vermersch élabore une méthodologie d'accès à l'expérience subjective basée sur « *l'acte réfléchissant* » qui se distingue d'une approche réflexive par le fait que celle-ci « *prend pour objet le produit de la pensée* » donc déjà conscientisé (2018, p. 9). Des guidages ancrent dans l'action et permettent d'atteindre les éléments pré réfléchis de l'action (Vermersch, 1994) et des éléments implicites de l'action (Piot, 2014) en position d'évocation et de « *parole incarnée* ». Cette position lui permet d'accéder à l'acte réfléchissant et donc de verbaliser ses actions, ses stratégies et méthodes, ses savoirs. Ce vécu lui est alors accessible, prise de conscience et objet de connaissance (Faingold, 2020). Le questionnement est basé sur une écoute fine, des relances et une fragmentation de la description. Notre pratique de l'EDE, de plus de vingt-cinq ans, nous permet de savoir : 1. Proposer d'explorer un temps qui a paru satisfaisant au sujet ; 2. Nous effacer devant le récit en première personne du sujet, ce qui permet de réduire les risques d'interprétation à chaud et d'éviter de relancer sur un objet qui fait moins sens pour le sujet ; 3. Que ces récits s'appuient sur les différentes actions menées par le sujet par des descriptions fines qui n'auraient peut-être pas été relevées par l'observation ; 4. Que l'EDE permet non seulement de passer du vécu au récit de l'action,

dimension épisodique (Pastré, 1999, 2011), mais aussi, de commencer à en décrypter le sens pour les deux interactants (Faingold, 2020) entre deux entretiens.

La validation est alors possible par comparaison de la description de l'activité avec les contraintes de la tâche. (Vermersch, 2015). Pour autant, Cesari Lusso et Snoeckx (2015) nous alertent sur un changement de posture de l'intervieweur et plus généralement sur des conditions et des limites auxquelles celui-ci se doit de prêter attention, en particulier :

Il y a aussi toutes les limites éthiques liées à l'émergence de données de la pensée privée face à un groupe, aux usages relationnels dans le cadre professionnel, à l'exigence du consentement et à l'acceptation du refus éventuel de l'autre (p. 38)

C'est donc une pratique d'entretien très respectueuse, qui n'oblige pas l'autre, qui ne cherche pas à obtenir des informations à tout prix ; mais au contraire, qui prend ce que l'autre donne, sachant qu'il y trouve son compte. C'est d'autant plus vrai dans le deuxième volet de L'EDE. Il porte sur le décryptage du sens dont Nadine Faingold nous dit (2020, p. 119) :

Le travail de décryptage met ainsi en lien compétence, valeurs et identité professionnelle par cet arrêt sur image et ce maintien en prise. Il est alors possible d'accompagner un ancrage de ce moment-ressource porteur d'un sens déterminant dans l'engagement professionnel de [professionnel], par reprise du ou des gestes, aide à l'émergence des mots, travail d'abrégé et de mise en mémoire.

De plus, elle insiste sur « l'importance de prévoir un temps d'accompagnement a posteriori pouvant mener à un ancrage de ressource. » (idem, p. 126) Les deux autres entretiens du protocole jouent ce rôle, dans l'optique du développement professionnel des formateurs, au-delà de notre visée compréhensive et conformément à la démarche de didactique professionnelle. Instrument pour la chercheuse, l'EDE est un artéfact que le professionnel formateur pourra s'approprier en vue de transformer ses schèmes grâce aux médiations portées par les deux entretiens suivants.

En effet, puisque la posture induite dans l'EDE est d'être auteur de son récit au lieu d'une posture de distanciation et d'observateur de lui-même (Cesari-Lusso et Snoeck, 2015), le formateur témoigne de la force du dispositif dans la compréhension de ses propres pratiques puis, petit à petit, de ses représentations. En complétant au fur et à mesure par d'autres exemples, les couplages schèmes/classes de situations de référence prennent du sens pour lui jusqu'à mettre ses pratiques en question. Il peut ainsi vivre des genèses instrumentales (Rabardel, 2005) en transformant les entretiens-artéfacts en instruments au service de son développement : au travers du récit qu'il fait dans l'EDE - activité productive - il s'approprie l'objet par des médiations dans les registres épistémiques et pragmatiques. De plus, en allant jusqu'au décryptage du sens (Faingold, 2020), des médiations réflexives se mettent en place - activité constructive - qui se poursuivent, comme prévu par Pastré dans l'EA-CDP, en particulier par l'appropriation du schéma. L'entretien bilan permet alors au sujet de formaliser un début de transformation de ses schèmes, touchant à ses représentations. Nous faisons l'hypothèse que commencer par un EDE permet au sujet interviewé de tisser de manière efficiente les activités productives (récit) et constructives (prises de conscience verbalisées), à la condition que le chercheur ait une pratique solide de l'EDE et que celui-ci soit suivi des deux autres entretiens du protocole.

Par ailleurs, dès la fin de l'EDE, le chercheur peut commencer à identifier des couplages schèmes/situations qui seront complétés dans les deux autres entretiens, jusqu'aux concepts organisateurs. Dans notre cas, par exemple, l'organisation de la conception du module de formation par les représentations du formateur, a pu être mis au jour. Ce que l'observation

d'une séance ne nous aurait sans doute pas permis d'atteindre. Or, c'est bien cela que L'EDE permet par le recueil du déroulement de l'action et du détail des actions mentales. Il renseigne donc ce que la personne interviewée a fait, de son point de vue. « *Le vécu a pris ainsi la forme d'une verbalisation orale, par définition partielle, mais quand même riche en détails qui d'habitude restent implicites.* » (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015, p. 36). Nous faisons une deuxième hypothèse : commencer par un EDE permet au chercheur de repérer, dans les allers-retours inévitables du récit premier et complété ensuite, les composantes du travail réel et la chronologie de l'intrigue reconstituée, à la condition que le contexte lui soit bien connu, par expérience ou par prise d'informations.

Ces hypothèses, posées sur le déroulement du recueil des données puis l'analyse de quatre études de cas, nous semblent mériter d'être discutées, voire établies.

Bibliographie

- Cesari Lusso, V. et Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche & formation*, 80, 33-47. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2493>
- Champy-Remoussenard, P. (2005). « Les théories de l'activité entre travail et formation », *Savoirs* 8, 9-50. doi:10.3917/savo.008.0009 .
- Coulon, A., Pineau, G. et Jobert, G. (1991.) Histoires de Vie. *Revue française de pédagogie*, 97, 132-133. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_2494_t1_0132_0000_2
- Faingold, N. (2020) *Les entretiens de décryptage. De l'explicitation à l'émergence du sens.* L'Harmattan
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique.* (1987) Presses universitaires de France.
- Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation. *Revue Expliciter* 77, 1-29
- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 13, 118-38. <https://doi.org/10.3917/ta.013.0118>
- Numa Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP. *Phronesis*, 9, 37-48. <https://www.cairn.info/revue--2020-3-page-37.htm>.
- Pastré, P. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 401-421, Dunod (Ouvrage original publié en 1999c). <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01>
- Pastré, P. (2018). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes.* Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 2011)
- Pastré, Mayen, Vergnaud, (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* 154, 145-198. DOI : 10.4000/rfp.157
- Piot, T. (2014) Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en éducation*, 19 ; 30-39. <https://doi.org/10.4000/ree.8290>
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*, 11-30. Octarès.
- Ricoeur, P. (1983b) *Temps et récit* (Vol. 1). Seuil.

- Ricoeur, P. (2005) *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Éditions Stock, (2004). Livre de poche Folio essais.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36 (3), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, 275-292. Presses universitaires de France
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education Permanente*, 160,71-80. Texte consulté le 25/10/2020 : [Aide à l'explicitation et retour réflexif \(grex2.com\)](https://www.grex2.com)
- Vermersch, P. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation. *Recherche & formation*, 80(3), 121-130. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2515>
- Vermersch, P. (2018). L'entretien d'explicitation. *Économie et management*, 169, 64-70.

Modalités de dépôt – TRES IMPORTANT

Les communications finales peuvent être déposées sur le compte ConfTool par l'auteur qui a soumis la contribution. La fonction « Dépôt final » peut être sélectionnée dans la rubrique « Vos soumissions ». Aucun fichier reçu par email ne sera traité.

Les communications finales doivent être déposées en deux formats : a) .doc ou .docx, b) pdf.

Le dépôt des communications finales est possible entre le **1^{er} mai et le 30 septembre 2022**.

Les fichiers déposés seront accessibles pour les participants au moyen du programme du colloque disponible sur ConfTool (<https://www.conftool.com/rpdp-2022/sessions.php>)

Après le colloque, les fichiers déposés seront rendus accessibles sur le site de l'association RPDP.

Les fichiers qui ne respectent pas les conditions formelles ci-dessus ne seront pas pris en compte dans la publication des actes.