

Se former à l'EdE et l'appliquer au terrain de la recherche en contexte de langue italienne: expériences et questions.

Luca Bausch et Alberto Cattaneo

Alberto Cattaneo et Luca Bausch fréquentent le parcours de formation de formateurs en explicitation avec la supervision de Vittoria Cesari Lusso.

Ils sont chercheurs auprès de l'Institut Fédéral des hautes études en Formation Professionnelle (IFFP) à Lugano (Suisse) et sont les premiers à s'engager dans le parcours de certification en langue italienne.

Ce qui nous a conduits à l'Entretien d'explicitation

Les réflexions suivantes sont issues de deux types d'intérêt que nous partageons: d'un côté le parcours de formation qui devrait, telle est notre intention, nous conduire à l'obtention de la certification de formateur en Entretien d'explicitation (EdE) et de l'autre, nos activités professionnelles quotidiennes de chercheurs et de formateurs dans le domaine de la formation professionnelle¹. Ces activités concernent, entre autres, l'analyse de pratiques professionnelles des formateurs (enseignants d'écoles professionnelles et formateurs en entreprise) mais aussi des apprenants. L'exigence que nous avons, en tant qu'apprentis, d'exercer l'EdE, se croise avec les problématiques que la compétence que nous sommes en train de développer nous aide à mettre en évidence petit à petit. Les considérations suivantes découlent donc de notre expérience et n'ont aucune prétention de généralisation.

L'Institut Fédéral des hautes études en Formation Professionnelle (IFFP) (<http://www.iffp-suisse.ch>) a comme tâche de former les enseignants des écoles professionnelles et les formateurs dans les domaines de la didactique et de la pédagogie et de promouvoir des projets de recherche et de développement dans ces mêmes domaines. Parmi ces projets, la révision complète des parcours de formation de base (voir note 1) de toutes les professions reconnues en Suisse nous a mis face à deux types d'analyse, à savoir l'analyse des profils de formateurs et celle des profils de compétences visés par les différents parcours de formation professionnelle de base. Ces tâches nous ont permis de nous confronter à différents instruments et techniques de récolte de données tels que l'interview semi-structurée, l'observation non-participante, la narration focalisée (Kendall et al. 1990), l'auto-analyse d'enregistrements vidéo, les focus-groups, les questionnaires.

Le modèle CoRe, développé au sein de l'IFFP (Bausch & Ghisla, 2007), représente dans ce sens un exemple paradigmatique de nos approches à l'élaboration de plan de formation. Partant de l'idée que seule la connaissance du quotidien d'un champ professionnel tel qu'il est, permet d'identifier

¹ La formation professionnelle de base, qui en Suisse intéresse environ le 65 % des choix scolaires post-obligatoires, est organisée selon un système dit d'apprentissage (ou système « dual »). Le/la jeune en formation est assumé/e par une entreprise – qui doit, à son tour, disposer de formateurs reconnus – avec un contrat de travail régulier, ce qui en fait un/e collaborateur/trice à tous les effets. Les responsabilités de la formation sont réglées du point de vue juridique et sont partagées entre l'entreprise, l'école (publique) et le cours inter-entreprises (CiE) dont la compétence appartient aux organisations faitières. La formation est distribuée entre l'école et l'entreprise en raison, moyennement, d'un jour et demi par semaine de formation scolaire et trois jours et demi sur la place de travail. La quantité de CiE varie beaucoup entre les professions mais se situe entre 10 et 30 jours sur l'ensemble du parcours de formation qui peut s'étendre sur 3 ou 4 ans (2 ans pour un certificat de niveau inférieur).

Cette structure organisationnelle nous permet d'entrer en contact avec des formateurs très différents entre eux suite à leurs expériences professionnelles, leur culture et leur propre formation et dont l'activité professionnelle a lieu dans des contextes très différents: au poste de travail, dans des contextes formalisés à l'intérieur des entreprises elles-mêmes, en laboratoire, à l'école.

un profil de compétence cohérent et adapté aux besoins d'un professionnel compétent, CoRe prévoit que l'on identifie, en impliquant bien entendu des professionnels actifs sur le terrain, les situations typiques du champ professionnel en question et, par conséquent, les ressources qu'il est nécessaire de mobiliser pour les maîtriser.

Jusqu'à présent nous avons mené ce travail d'identification de situations et de ressources, à l'aide des instruments évoqués plus haut dont nous connaissions les utilisations possibles et dont nous apprenions à connaître les limites. Nous nous rendions de plus en plus compte qu'ils nous permettaient, dans la plupart des cas, d'obtenir une *reconstruction* de structures et de dispositifs formalisés; en d'autres mots, les sujets questionnés à propos de « comment apprennent-ils » plutôt que de « quelles compétences sont-elles nécessaires pour leur profession » sont amenés à relire à posteriori leur expérience en lui appliquant, presque « naturellement », une sorte d'abstraction de la réalité vécue. La dimension de l'interprétation ainsi que la médiation culturelle à travers laquelle on tend à restructurer le vécu semblent empêcher, en quelques sortes, d'aller au-delà de théorisations et de modélisations de (et sur) l'expérience qui – par définition – devrait se situer à leur opposé.

Tout en reconnaissant la valeur de ce genre de données, quelque chose nous manquait afin de rendre l'action des sujets plus *im-médiate*, quelque chose en mesure de leur permettre de parler de l'action – et non de sa reconstitution – ainsi que de nous mettre en relation avec leurs pratiques telles qu'ils les agissent dans une situation bien déterminée. Si les techniques utilisées jusque-là ouvraient des pistes dans la direction de la distinction de « best practices » telles que les sujets se le représentent (« ce que le professionnel devrait faire »), elles nous empêchaient d'accéder à l'action telle qu'elle est, ne nous permettant pas, par exemple, d'en savoir plus sur « comment » les ressources sont mobilisées dans une certaine situation.

La prise en charge de la part des chercheurs et la manipulation en direction de degrés d'abstraction encore plus élevés de données qui, à leur source déjà, représentent des « représentations idéales », nous semblait priver davantage les sujets de la centralité qui leur appartient en tant qu'acteurs des situations prises en considération. D'autre part nous nous rendions compte que le fait d'accorder davantage de considération aux apprenants – exigence que nous ressentions de toute façon – nous aurait amenés à une valeur ajoutée bien plus grande si nous avions pu travailler sur les descriptions de pratiques plutôt que sur des représentations de celles-ci.

C'est ainsi que nous avons pensé que l'EdE pouvait représenter un instrument particulièrement adéquat à nos exigences en raisons des caractéristiques suivantes :

- il nous permet de donner une suite cohérente à l'idée – sous-jacente à toutes les analyses évoquées – du primat de l'action par rapport aux théorisations dont elle peut être l'objet;
- grâce à la position de parole incarnée, il nous offre un instrument et un dispositif d'accès à l'action en tant que telle, sinon non-médiatisé, du moins plus immédiat que toutes les narrations « spontanées » ;
- il nous permet de récolter des données autrement inaccessibles telles que les processus cognitifs à défaut desquels toutes inférences sur les compétences effectivement mobilisées dans l'action restent aléatoires.

Quelle utilisation a-t-on fait de l'Entretien d'explicitation jusqu'à présent

Nous aimerions présenter ici brièvement deux expériences par rapport auxquelles nous avons cru entrevoir un potentiel d'application cohérente – cohérence que nous mettons volontiers en discussion – de l'EdE en tant que technique de récolte de données. De ces expériences, quelques questions ont surgi, questions à propos desquelles nous aimerions ouvrir le débat.

La première expérience, concernant la formation des formateurs, consiste en un projet que nous pouvons qualifier de « recherche-action » dans le cadre d'une école supérieure post-diplôme, école qui a transposé une partie du curriculum d'étude à distance selon un modèle de « blended

learning ». Le monitoring permanent du projet visait, entre autres, à récolter des données sur les compétences mises en œuvre par les enseignants. Parmi les différentes techniques employées² (questionnaires soumis aux enseignants ainsi qu'aux élèves, narrations, interviews semi-structurées, focus-group), nous avons fait recours à l'EdE lors d'entretiens où nous demandions aux enseignants de décrire des moments particulièrement significatifs – dans le bien ou dans le mal – de leurs pratiques d'enseignement en utilisant des instruments TIC³ avec l'attente de pouvoir en tirer, après les analyses opportunes, des indications et des critères de « bonnes pratiques » concernant l'intégration didactique de la formation à distance et applicables à d'autres contextes. En d'autres mots, si les représentations sur l'action nous étaient accessibles par d'autres instruments de récolte de données, nous étions intéressés à les enrichir par des descriptions « micro » d'actions spécifiques.

En ce qui concerne le deuxième cas qui porte sur la formation des apprentis en entreprise, il s'agit, plus que d'une expérience, d'une esquisse de projet centrée sur les dynamiques d'apprentissage en entreprise : ici aussi il est question d'intégrer des techniques différentes de récolte de données où l'EdE assumerait, dans nos intentions, un double rôle d'(1) approfondissement concernant les processus cognitifs intervenant et de (2) validation par rapport à des données provenant d'autres sources telles que l'observation hétéro- et autodirigée (l'autoconfrontation croisée telle que la présentent Clot & Faïta, 2001, par exemple). Plus en détail, partant de l'idée que les apprentissages informels sont plus difficiles à reconnaître que les apprentissages formels, nous sommes intéressés par le double potentiel que l'EdE semble incarner : permettre à la personne interviewée de prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage (potentiel formateur) et aux chercheurs de s'informer sur ces mêmes apprentissages (potentiel de récolte de données spécifiques).

Difficultés rencontrées et questions

Lors de nos pratiques en tant qu'apprentis de l'EdE nous nous sommes confrontés à une série de difficultés dont l'analyse nous a permis de formuler le questionnement suivant que nous soumettons ici volontiers comme objet de discussion.

Il s'agit, aujourd'hui en phase d'analyse comme lors de la mise en place des dispositifs de recherche, d'affronter la question de l'ontologie de l'EdE : si nous considérons comme acquis une utilisation de l'EdE « clinique »⁴ et de consultation (en formation par exemple), nous nous posons la question à savoir comment l'employer pour la récolte de données dans des contextes de recherche sans, en quelque sorte, le « dénaturer ». Nous n'avons pas (encore), eu l'occasion de consulter les travaux parus à ce sujet, sinon de façon très superficielle; il nous semble toutefois intéressant de soumettre « nos » questionnements à une plus vaste discussion car ils pourraient être partagés par d'autres « débutants » tels que nous le sommes.

En retravaillant nos questions, nous nous sommes rendus compte qu'elles pouvaient être placées sur un *continuum* qui voit à l'un de ses pôles les questions intrinsèques à l'EdE en tant que technique d'entretien et à l'autre la valeur ajoutée potentielle qu'il peut apporter à la recherche. Nous présentons ici quelques réflexions à propos des difficultés rencontrées suivies des questions qu'elles ont induites.

- La négociation du contrat, au début ou pendant l'entretien, ainsi que la définition du thème de celle-ci nous ont posé quelques difficultés. Les deux nous semblent liées au dilemme de concilier des objectifs qui peuvent être divergents : ceux de A et ceux qui sont propres au B-chercheur. Il nous est arrivé, par exemple, que A veuille parler d'un moment qu'il qualifiait de « peur » pour en comprendre les causes mettant ainsi B dans la situation de devoir décider si

² Pour une description détaillée du projet, voir Cattaneo (2007).

³ Technologies de la Communication et de l'Information.

⁴ A propos du sens du concept « clinique », voir Cesari Lusso (2007).

privilégier les désirs de A, quitte à renoncer à ses buts en récoltant des données qu'il jugeait « inutiles », ou si poursuivre les intérêts de la recherche contrevenant au principe qui accorde à l'interviewé une position centrale par rapports aux contenus de l'entretien.

- Est-il possible de concilier les intérêts divergents de A et B dans un contexte de recherche ?
- Dans notre expérience de formation à l'EdE nous avons, jusque-là, exercé l'entretien en fonction de A en essayant de l'aider à expliciter ses propres pratiques, et encore, les pratiques qu'il jugeait intéressantes. Pour notre recherche nous nécessitions, par contre, de données auxquelles seul A pouvait nous donner accès mais que nous, en tant que chercheurs, nous choissions en fonction des analyses que nous désirions mener. B, même s'il ne se pose pas en tant qu'expert des contenus, investit sur A un intérêt qui pourrait – et dans notre expérience le cas s'est effectivement produit – aller au-delà de son rôle d'expert du cadre et de la technique de l'entretien.
 - Par rapport à un contexte « clinique », les enjeux de A et B sont, dans la recherche, différents : faut-il nécessairement les faire converger ou bien une utilisation de l'EdE demeure-t-elle censée même au cas où cela ne serait pas possible ?
- Dans la première des expériences évoquées plus haut, l'un des chercheurs qui menait personnellement l'entretien assumait, en même temps, le rôle de responsable du monitoring du projet : tout en ayant explicité à plusieurs reprises que toute évaluation des pratiques d'enseignement était exclue du projet, le risque demeurait que A attribue à B un rôle d'évaluateur, d'autant plus que ce dernier agissait en collaboration avec la direction de l'établissement scolaire. L'EdE n'est là, pas directement concerné en tant que technique mais la question s'impose à propos du rapport de confiance qui doit s'établir entre A et B par rapport à la disponibilité de A de se laisser guider ainsi qu'à propos des représentations que les deux interlocuteurs (mais, dirait-on, plutôt A) se font des rôles respectifs, dans le contexte de l'entretien mais aussi en dehors de celui-ci⁵.
 - Comment se poser en tant que B face à des défenses identitaires évidentes et à des mécanismes de « désirabilité » (dans le sens de réponse aux attentes mais aussi d'affirmation de son propre rôle) de la part de A ?
- Une série de difficultés ultérieures fait référence aux « techniques » caractéristiques de l'EdE : dans plusieurs cas, par exemple, nous nous sommes rendus compte qu'il n'est pas évident de faire passer des messages tels que « laisser revenir le moment » ; de la même façon, il nous a souvent paru problématique de convaincre nos interlocuteurs à « prendre leur temps » et, surtout, d'expliquer le concept de « parole incarnée », cette dernière formulation, que nous avons volontairement évitée, nous paraissant trop difficile à comprendre – et donc source potentielle de malentendus – en l'absence d'une connaissance minimale de l'EdE.
 - Est-il nécessaire, utile, possible, ou non – en plus des indications normalement objet de la négociation (façon de formuler les questions, ...) – d'expliquer les caractéristiques fondamentales de l'EdE (les concepts « de parole incarnée », le sens technique de « décrire » et ses différences par rapport à la narration, ...) ?
- D'un point de vue plus strictement lié à la méthodologie de la recherche, nous nous sommes posé deux sortes de questions : une première concernant la cohérence entre les différentes typologies de données et le dispositif de recherche et une deuxième sur la qualité des données issues d'explicitation et en particulier sur la valeur ajoutée qu'elle peuvent apporter à la recherche.
 - Quelles sont les interactions possibles entre des techniques de récolte si différentes ? Et encore, comment intégrer des données fondamentalement constituées de représentations (issues de narrations par exemple) avec les

⁵ La question concernant les rapports entre les rôles de A et de B en dehors du contexte de l'entretien s'est posée à plusieurs reprises lors du séminaire de base conduit par Mme V. Cesari Lusso auquel nous avons participé en tant qu'assistants : l'une des questions était de savoir s'il ne valait pas mieux – dans un contexte de formation ou de développement professionnel – renoncer à l'EdE au cas où la hiérarchie agirait comme élément perturbant sur le rapport de confiance entre les interlocuteurs.

descriptions auxquelles nous donne accès l'EdE ? Comment intégrer et confronter théories subjectives, implications identitaires, ... et explicitations de pratiques manuelles ou cognitives ?

- Quel rôle (et valeur) attribuer à ces données par rapport à d'autres récoltées à l'aide d'instruments plus quantitatifs (données de systèmes informatiques telles que la fréquence d'accès à une plateforme d'apprentissage, informations issues de questionnaires, ...) ? Dans quelle mesure peut-on penser ces dernières comme (1) complémentaires à l'EdE en tant qu'instrument apte à l'approfondissement et (2) en tant qu'instrument de validation de données autrement récoltées ?
- Dans le cas spécifique de l'élaboration de *curricula* de formation, et en particulier dans la définition des profils de compétences correspondant, nous nous sommes confrontés au problème incontournable de la généralisation des situations professionnelles et des compétences nécessaires à leur maîtrise :
 - Dans quelle mesure les données issues d'un travail d'explicitation peuvent-elles être généralisées ? Où doit-on poser les limites à cette généralisation afin de ne pas glisser du « réel de l'action » au domaine du « prescrit » ?

Bibliographie essentielle

- Bausch, L. & Ghisla, G. (2007). *CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Entwurf eines Modells der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung: Aufgezeigt am konkreten Fall der Berufsbildung von Pharma-Assistentinnen und Pharma-Assistenten*. Lugano: IUFFP.
- Cattaneo, A. (2007). Monitoring innovative school projects: an answer to the need of developing competencies. Paper presented at the New learning 2.0? Emerging digital territories. Developing continuities. New divides. EDEN 2007 Annual Conference, 13-16 June 2007, Naples.
- Cesari Lusso, V (2007). *La dimensione "clinica" della formazione continua degli adulti*. Working paper.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 1-146, 17-25.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: K. & M. Reusser Weyeneth (eds.). *Verstehen*. Bern: Huber.
- Kendall, P., Merton, K. & Fiske, M. (1990). *The focused interview*. New York: The free press.