

# *Les actions de formation de courte durée*

*Philippe Péaud*

Professeur-formateur

Chargé de mission à l'I.U.F.M. de Poitou-Charentes  
pour la formation des formateurs

« Alors le complexe ne se manipule pas, il se cerne. C'est une façon d'échapper au désir positiviste de maîtrise de l'autre. Il s'agit bien alors d'une approche de l'objet ; la compréhension qu'on peut en avoir n'a rien à voir avec l'explication du comment il est fait ; ce n'est pas comment il est fait qui intéresse mais à quoi on joue avec ; il ne s'agit pas de savoir ce qu'il y a dans le complexe mais de savoir comment il joue dans un environnement. »

M. Vial. *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck, 2001, p. 242

Sensibilisation, initiation, formation... Adaptation de la finalité de la formation au format, de la demie journée au stage de cinq jours, certes, mais qui laisse entière la question du dispositif pédagogique, en particulier pour les stages de courte durée.

Je voudrais ici faire part de mon expérience de formateur, confronté depuis 1996 à ces différents formats d'intervention sur la thématique de l'explicitation. Cette expérience s'enracine dans la formation continue des enseignants de l'académie de Poitiers, aussi bien du premier que du second degré. Il s'agit, pour moi, de livrer une réflexion issue d'une pratique de formation élaborée en réponse à des demandes inscrites dans des durées limitées : d'une demie journée à deux jours.

D'une manière générale, en matière de formation continue, je suis frappé, tous les ans, par le décalage entre des durées limitées et des objectifs de formation vastes, qu'il s'agisse des stages offerts par les corps d'inspection ou de ceux demandés par les chefs d'établissement des collèges et des lycées de l'académie.

Et la thématique de l'explicitation n'échappe pas à ce mouvement analysé par A. de Peretti qui remarque que, depuis que nous sommes entrés dans l'ère de la formation permanente, un double mouvement s'est opéré : la multiplication des temps de formation et la limitation de leur durée [de Peretti, 1991, p. 71-74]. C'est ainsi que le coordinateur d'un stage de formation continue du premier degré consacré aux

difficultés de lecture et d'écriture m'avait demandé de faire acquérir aux stagiaires la démarche de l'explicitation en une demie-journée ! Ajoutons à cette première raison que la détermination des durées est arbitraire ; à mettre en parallèle avec le manque d'études à propos de l'impact des durées sur la portée d'une formation. Et si nous ajoutons l'existence d'un sentiment de culpabilité, partagé par tous, suivant lequel le temps de la formation est un temps soustrait à celui de l'activité d'enseignement, et donc à celui de l'élève pour assimiler les exigences des programmes, nous aurons, sans doute, fait le tour des explications de ce mouvement.

Toujours est-il que ces demandes de formation d'une durée limitée existent, et que, sauf à être un adepte du tout ou rien, - cinq jours minimum sinon rien -, il faut apporter une réponse en termes de formation. Comment faire ?

« *Le mythe des durées* » (A. de Peretti)

Une première précaution s'impose d'emblée : ne pas se laisser entraîner par la part mythique de toute formation.

Dans tout projet de formation se niche quelque chose qui est de l'ordre de la prétention : transformer non seulement des connaissances et des techniques mais aussi des points de vue. Du coup, cela fait naître chez tous les protagonistes, aussi bien les commanditaires que les formateurs ou les participants, des attentes pour partie imaginaires : une formation serait efficace quelle que soit sa durée et son contenu ;

tout le monde veut beaucoup en peu de temps, comme si la densité était synonyme d'efficacité. Cela tient également aux prétentions perfectionnistes des formateurs. Une formation, c'est souvent comme une « *fête de noces* » ; le menu « *est habituellement enflé : les appétits sont voraces, les yeux sont plus gros que la cervelle ou la langue (...). Ainsi la surcharge des programmes et des objectifs de formation fait partie de son mythe. La boulimie culturelle est complaisamment soutenue par nos habitudes surpréparationnaires et notre peur celtique de manquer* » [De Peretti, 1991, p. 72].

Il en résulte une certaine impatience de la part des participants, ce qui peut amener le formateur à viser, dans un stage court sur l'explicitation, la sécurisation des stagiaires en privilégiant les apports de connaissance. C'est ainsi qu'il m'est arrivé, sur une demie-journée, de faire un exposé de 2 heures (soit plus des deux tiers du temps de formation !) ; dans les premiers stages de deux jours que j'ai animés, mes prises de parole dans les temps de *feedback*, après les mises en situation, se transformaient en mini-conférences d'une vingtaine de minutes. Nous sommes loin de la frugalité que recommandait Carl Rogers : n'intervenir ni plus, ni moins que la moyenne des participants, en durée comme en « charge de sens ». surtout, laisser dériver ainsi le cours du stage, c'est changer ce qui fait la consistance d'une action de formation centrée sur l'acquisition d'une technique : disposer d'une durée suffisante pour une expérimentation contrôlée.

#### **De la « substantifique moelle » et de la « Dive Bouteille » (F. Rabelais)**

Intéressons-nous ici plus particulièrement aux stages dits d'initiation. Dans ce cadre de formation, il s'agit de donner les premiers éléments de la pratique de l'entretien d'explicitation pour pouvoir commencer à l'utiliser dans un contexte professionnel, soit de manière ponctuelle, soit en situation de *feedback*, voire en entretien. Les difficultés commencent au moment de lister ces premiers éléments.

Quelle serait la première strate dans l'acquisition du savoir-faire-un-entretien-d'explicitation ? Quand il essaie de répondre à la question, P. Vermersch hésite [Vermersch, 1994, p. 168-169]. D'un côté, il considère le contenu du livre comme un ouvrage d'initiation, ce qui donnerait alors une liste

impressionnante de contenus à faire acquérir pour une durée limitée. D'un autre côté, il essaie de définir cette première strate :

- supprimer les « pourquoi »,
- formuler un contrat de communication,
- canaliser la personne vers la référence à une tâche spécifiée,
- lui faire décrire l'aspect procédural de son action.

Mais il précise que cette liste n'est pas complète. Après tout, puisqu'il s'agit de commencer, et même si cette liste est incomplète, elle peut être la base d'un stage d'initiation.

C'est comme cela que j'ai envisagé la chose : prenant l'idée de commencement comme le début du chemin à parcourir pour aller vers la maîtrise de la technique, je considérais qu'un stage d'initiation n'était qu'une partie, forcément incomplète, du stage de niveau 1. Devant l'impossibilité de ramasser tout le savoir sur l'explicitation dans si peu d'espace, deux jours, j'avais opté pour privilégier le voyage : il s'agissait d'aller vers la maîtrise de l'explicitation mais avec le projet de ne jamais l'atteindre, ou plutôt d'en renvoyer l'accomplissement à une suite problématique (accepteront-ils de faire un stage de base ? Me donnera-t-on les moyens pour le mettre en place ?). Un peu comme Panurge qui, voyant qu'il tourne en rond dans sa quête du savoir, décide, à la fin du Tiers Livre de s'embarquer pour consulter l'oracle de la Dive Bouteille ; et, alors que la promesse de trouver les réponses est donnée au début du Quart Livre, toute l'histoire se passe en navigation sans aucun progrès par rapport au but du voyage !

Du coup, la finalité d'un tel stage ne pouvait être que de faire prendre conscience aux participants de la nécessité, pour se former à cette technique, de suivre une formation de base complète. Je la présentais dès le début de la formation et elle gouvernait son organisation. Dans le cas d'un stage d'une durée de deux jours, le premier temps consistait en l'analyse d'un protocole d'un entretien complet de façon à repérer les différentes phases de l'entretien et les techniques employées ; c'était également le moyen de présenter le contenu de la formation de base de niveau 1. Puis, des mises en situation étaient proposées pour travailler les effets du questionnement sur A<sup>4</sup> (et, en particulier, le

<sup>4</sup> Au cours de la formation, les mises en situation se font par petits groupes comprenant un interviewé (A), un interviewer (B) et un ou plusieurs observateurs (C).

« pourquoi »), la spécification du récit et le questionnement descriptif de l'action. Par des va-et-vient entre ce que les participants disaient au cours des *feedbacks* suivant chaque mise en situation et ce qui avait été dit au cours de l'analyse du protocole, les apprentissages à faire étaient listés. Un dernier temps permettait aux participants de réfléchir à l'usage de l'explicitation dans leur contexte professionnel et à ce à quoi ils devraient se former compte tenu de ce qu'ils comptaient en faire.

Toutefois, je suis toujours resté insatisfait par rapport à ma façon de faire. Certes, le menu de la formation n'était pas pantagruélique. Mais j'avais le sentiment de ne pas avoir permis aux stagiaires d'approcher de la « *substantifique moelle* » de l'entretien d'explicitation, dans la mesure où une bonne partie du temps de formation était consacré à la mise en place des conditions de l'explicitation : contrat de communication, spécification de l'action décrite.

Comment décrire cette « *substantifique moelle* » ?

J'ai pensé, dans un premier temps, recourir à une direction de travail développée en didactique, la détermination des objectifs-noyaux d'un programme d'enseignement [Astolfi, 1989]. Ces objectifs sont liés aux problèmes qu'ont à résoudre les élèves pour mener à bien les tâches qui leur sont demandées. Mais dans le cas d'une formation d'adultes, de quels problèmes s'agit-il ? S'il s'agit de ceux rencontrés dans l'usage professionnel de l'entretien d'explicitation, la liste, pour des enseignants, serait la suivante :

- la croyance que l'enseignant n'a nul besoin d'informations nouvelles, en dehors des interprétations qu'il peut faire à partir des traces laissées par les élèves (brouillons, réponses écrites ou orales, comportements observés) ;
- le perfectionnisme qui postule qu'il faut savoir parfaitement se servir des outils avant de les utiliser ;
- le fait de ne pas s'autoriser à utiliser des techniques inhabituelles par rapport aux *habitus* du milieu professionnel ;
- la difficulté à coordonner contenu, moyens et buts (par exemple, le but poursuivi ou le fil du discours de A sont perdus).

S'il s'agit de ceux rencontrés dans les tâches de formation proposées au cours du stage, la liste est partiellement différente [Péaud, 2004, *passim*] :

- l'ambiguïté du statut des informations liées au contexte,

- la confusion entre des verbalisations décrivant une action formalisée et celles décrivant de l'action en « position de parole incarnée » (Vermersch),

- l'incertitude sur le but de l'entretien,

- la confusion entre la spécification et l'évocation,

- la confusion entre le contenu de l'action et la description de l'action.

Dans un deuxième temps, il m'a semblé qu'une voie plus riche était celle proposée par Edgar Morin, celle de la complexité, au sens où il l'entend, c'est-à-dire un ensemble d'éléments différents inséparablement associés [Morin, 2005].

A propos de l'entretien d'explicitation, il est possible de reprendre la métaphore de la tapisserie, qu'emploie E. Morin pour définir la complexité. En effet, l'entretien d'explicitation comprend plusieurs fils : l'entretien non directif de C. Rogers, les psychothérapies corporelles-émotionnelles, la Programmation Neuro-Linguistique, la phénoménologie de Husserl, la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget, la mémoire autobiographique, la pragmatique, etc. Or, la somme des connaissances sur chacun de ces types de fil entrant dans la composition de l'entretien d'explicitation est insuffisante pour en connaître non seulement la réalité, c'est-à-dire les qualités et les propriétés propres à sa texture, mais encore sa forme et sa configuration ; le tout (l'entretien d'explicitation) est plus que la somme des parties qui le constituent. Par ailleurs, le fait que l'entretien d'explicitation tisse tous ces fils fait que les qualités de ces derniers ne s'expriment pas pleinement ; le tout est alors moins que la somme des parties. Enfin, dans cette tapisserie qu'est l'entretien d'explicitation, les fils ne sont pas disposés au hasard, ils sont organisés.

Encore un autre argument qui milite pour un tel rapprochement : le principe de dialogie, l'association d'éléments à la fois complémentaires et antagonistes. C'est l'un des trois principes de la complexité au sens de Morin. Or, se former à l'entretien d'explicitation, c'est apprendre qu'il faut à la fois canaliser l'interviewé et maintenir une relation fondée sur l'ouverture [Vermersch, 1994, p. 33-54], à la fois se référer à la structure de l'action et à celle de la tâche tout en se référant à ce qui a été dit pour être détaillé si besoin est et à ce qui n'a pas encore été abordé [Vermersch, 1994, p. 135-154], etc.

Dès lors, pourquoi ne pas utiliser le troisième principe de la complexité<sup>5</sup>, le principe hologrammatique, pour atteindre la « *substantifique moelle* » de l'entretien d'explicitation et ce, même dans le cadre d'une formation de courte durée ? Dans une image hologrammatique, le moindre point contient la quasi-totalité de l'objet représenté. C'est dire que dans un même mouvement de construction de connaissances on peut enrichir la connaissance du tout par celle de ses parties. Il serait alors possible d'établir un nombre de « points nodaux » peu nombreux, auxquels on pourrait alors consacrer plus de temps quelle que soit la durée de la séquence de formation.

Pour cela, il faut quitter une conception « programmatique » et linéaire de la définition des contenus de formation. Sinon, la définition des objectifs-noyaux va s'appuyer sur un travail de simplification, qui va mutiler le « complexe » qu'est le savoir à acquérir, disjoindre des éléments pour en écarter certains au risque de nuire à la compréhension de ce savoir. Les sciences physiques et biologiques nous ont d'ailleurs montré que la définition du noyau, - de l'atome ou de la cellule -, débouchait sur monde foisonnant dont on a pas fini d'explorer les composants. Loin d'être le fondement, le noyau se révèle être une frontière entre deux mondes...

Ces quelques « points nodaux » doivent donner à la fois une vision globale de l'entretien d'explicitation, permettant ainsi de le distinguer des autres techniques d'entretien, et une « vision réductrice » (Morin), permettant de séparer les éléments qui le constituent. J'en vois un : la contradiction. Et quand j'écris : « J'en vois un », j'assume le caractère subjectif, voire partial, de mon point de vue. Si je retiens ce point de vue, plutôt qu'un autre, c'est qu'il me semble constituer un enjeu de formation. Je vise plus large : passer d'une pensée d'alternatives, qui se construit sur des exclusions, à une pensée qui respecte l'hétérogénéité des logiques et des univers de référence. Toujours cet accueil de la singularité qui est à la racine de mes engagements professionnels, tant dans le domaine de l'enseignement que dans celui de la formation d'adultes ! C'est ce qui, aujourd'hui, guide

<sup>5</sup> Le deuxième principe est la récursion organisationnelle, c'est-à-dire l'idée que, dans un processus, les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit, d'où la création d'un cycle auto-organisateur.

mes pas quand je dois concevoir une formation dans un format restreint. Que je dispose d'une demie-journée ou de deux jours, que ce soit à travers l'analyse d'un protocole et/ou la conception d'une situation de formation, qu'il s'agisse d'une intervention dans un sous-groupe ou lors d'un *feedback*, je cherche à faire travailler la contradiction : assumer d'avoir à canaliser fermement et d'avoir à accompagner l'autre sur *son* chemin. Être dans le guidage quand il le faut, sans état d'âme, en faisant au mieux ce que la logique demande qu'on fasse ; être dans la logique de l'accompagnement sans se laisser surplomber par la volonté de guider. Il y a là, me semble-t-il, deux logiques dans l'entretien d'explicitation, qui ne constitue pas une alternative mais des processus internes, à la fois antagonistes et complémentaires. La formation, quelle que soit sa durée, a pour visée de construire cette complémentarité, en construisant des repères de la contradiction à partir, par exemple, de l'analyse de la stratégie de mise en évocation, fondée sur la contention (maintenir A en suspens) et l'ouverture (ne pas catégoriser *a priori* le vécu de A).

L'entretien d'explicitation n'est jamais un calme plat, la vitesse, ou plutôt le tempo est déterminant dans l'efficacité des différentes techniques qui le compose. Il est même peut-être avant tout tension, jeu de forces ; n'est-il pas question du « contrat d'attelage » (Vermersch) ? Là aussi, le travail sur la contradiction joue un rôle important, car celle-ci crée de la tension, de la dynamique. Pour celui qui maîtrise l'entretien d'explicitation, compte tenu de ces deux logiques hétérogènes et antagonistes, cela suppose la construction d'une posture : l'articulation, dont le projet est de les rendre complémentaires (au sens de Morin, c'est-à-dire de les faire jouer ensemble en conservant l'antagonisme). Cela demande d'identifier en soi ces deux logiques, de les assumer en travaillant sa vision du monde.

### Bibliographie

- Astolfi, J-P. La didactique des sciences. Paris : P.U.F. Que sais-je ?, 1989.  
 De Peretti, A. Organiser des formations. Paris : Hachette, 1991.  
 Morin, E. Introduction à la pensée complexe. Paris : ESF éditeur, 1990.  
 Péaud, P. Husserl, Psychophénoménologie et formation. *Expliciter*, 2004, n°57, p. 25-34  
 Vermersch, P. L'Entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994