

Situation d'entretien: essayer de faire parler autrui sur ses pratiques et... découvrir sa propre pratique d'intervieweur

Luca BAUSCH¹,
Anne-Nelly PERRET-CLERMONT²
et Dieter SCHÜRCH³

1. INTRODUCTION ET PERSPECTIVE THÉORIQUE

1.1 Apprenant, processus d'apprentissage et communication

Comme formateurs d'adultes nous sommes conscients que l'apprenant a un rôle très actif dans son apprentissage. Constamment il *interprète* ce qui lui est dit, proposé ou demandé (avant même de l'apprendre, si l'on ose dire !), ceci en fonction de son expérience passée — plus exactement de ses expériences

1 ISPPF-Lugano

2 Université de Neuchâtel

3 ISPPF-Lugano. Nous remercions le FNS, contrats Nr 5004-47953 (Coordination), Nr. 5004-51723 (ISPPF section de langue italienne) et 5004-4796 (Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel) du Programme prioritaire « Demain la Suisse » pour son soutien à la récolte des données présentées ici ; nous remercions aussi les acteurs du *Progetto Poschiavo*.

passées tant scolaires que professionnelles voire d'autres encore — de sa compréhension de la situation présente et de ses projections temporelles. C'est pourquoi nous pensons que les formateurs ont intérêt à avoir les moyens d'être dans *une attitude de recherche constante* pour être sensibles aux investissements des apprenants auxquels ils adressent une proposition de formation. En effet, le monde de l'apprenant se transforme en fonction de la formation qu'il reçoit et de ce qu'il aspire à en faire — et parfois même indépendamment de cette formation — en fonction des événements sociaux ou biographiques de cette période de vie. Si l'on veut sortir d'un modèle trop simple de ce point de vue qui postule une relation unidirectionnelle et quasi mécanique d'« offreurs de formation » à « bénéficiaires » (supposés) de formation, il faut se mettre à étudier plus précisément la communication entre ces acteurs, les conditions de leur coopération vers des interlocutions réussies, la synergie des engagements et des moyens que tant les formateurs que les formés mettent au service de solutions à trouver pour que la formation réussisse, que les compétences se développent, que l'accès aux connaissances nouvelles puisse avoir lieu.

En qualité de psychologues sociaux de la *connaissance*, nous savons que celle-ci n'est jamais statique ni émotionnellement « incolore ». Au contraire toute connaissance nouvelle va interpellier nos pré-savoirs et nos préjugés, nos connaissances subjectives, nos représentations antérieures, nos représentations sociales et même parfois les savoirs que nous croyons bien établis et qui s'avèrent souvent être plus spécifiques et contextuels qu'attendu. Parfois la connaissance nouvelle les contredit, les met en conflit ou établit des rapports avec d'autres plans de réalité. Il peut en résulter des moments d'incertitude voire d'angoisse avec des interprétations fort variées de ceux-ci — qui restent en général préconscients mais pas pour autant sans influence — comme si l'identité était menacée. Tout se passe alors comme si l'on se disait inconsciemment : que me veut (voire que nous veut) ce formateur ? Pourquoi fait-il et dit-il ceci ? S'agit-il d'irrespect de sa part ? D'infantilisation ? De méconnaissance de mes/nos savoirs ? De prise de pouvoir ? D'agression sous forme de défi ? Nous ne sommes pas d'accord avec lui : où est-ce que nous ne le comprenons pas ?

Dans toute rencontre entre « formateurs » et « bénéficiaires » s'activent, plus ou moins consciemment, des processus liés aux dynamiques intergroupes et identitaires qui peuvent amener à des relations d'alliance ou de compétition entre apprenants, entre apprenants et formateurs mais aussi entre formateurs, dans des rapports de force à découvrir. Les questions qui en découlent touchent autant l'identité « actuelle » que les représentations de ce qu'elle pourrait devenir grâce à la formation ou à cause d'elle : Qui suis-je ? Qui vais-je devenir comme porteur de ces savoirs ? Quels seront mes droits et devoirs, notamment en tant que figure professionnelle ? Et là aussi les différents plans de réalité se superposent : non seulement les dynamiques concernant l'identité d'apprenant et de professionnel, mais aussi celles qui touchent au genre, à l'identité sociale, régionale, politique, religieuse, etc. Sans oublier

l'identité linguistique : la langue d'enseignement est d'autant moins « incolore » qu'elle n'est pas nécessairement celle de la vie quotidienne ou de la vie professionnelle et qu'elle est, en tant que telle, porteuse d'identité et de réseaux de relations et de (non)-solidarités (Lüdi & Py, 1986 ; Alleman-Ghionda, 1994 ; Cesari Lusso, 2001).

Les *situations* de communication sont toujours polysémiques et dynamiques et les participants les interprètent, dans leurs composantes, en fonction de leurs expériences et de leurs ressources (Donaldson, 1978 ; Perret-Clermont & Rovero, 1987 ; Grossen & Perret-Clermont, 1992 ; Grossen & Py, 1997 ; Marro & Perret-Clermont, 2000 ; Schubauer-Leoni, Perret-Clermont & Trognon, 1992 ; Trognon, 2001 ; Baucal, Muller & al., 2003).

Comme chercheurs en sciences humaines nous savons que ces réseaux, ces ressources, ces sentiments d'affiliation, ces groupes de référence et les institutions qui les soutiennent, ainsi que les outils sémiotiques et technologiques qui les rendent possibles, sont autant d'éléments *médiateurs* qui connaissent eux aussi évolutions et ruptures, désuétude et réinvention.

Nous allons présenter ici l'analyse d'une situation d'entretien entre un *formateur-chercheur*⁴ et un « bénéficiaire » de formation en émettant l'hypothèse que cette situation est comme un écran sur lequel sont projetées les interprétations de la réalité que se font les acteurs. Les dynamiques qui s'y tissent entre elles sont à la fois interactives (conflit, négociation de sens, co-construction, etc.) et interprétatives (de la réalité et de son sens cognitif, social, affectif, identitaire, etc.).

1.2 La situation étudiée

Pour pouvoir réfléchir et évaluer les pratiques de formation du *Progetto Poschiavo* il fallait documenter ce qui se passait : entretiens, traces écrites, enregistrements audio et vidéo, forums de discussion, échanges de courrier électronique, etc.

Tiré de ce vaste corpus, l'exemple que nous vous proposons sera examiné à l'aide de compréhensions théoriques qui trouvent leurs origines dans les concepts de *théories naïves* (Laucken, 1974) et de *Lehrerkognitionen* (Bromme, 1992 ; Wahl, 1991) qui mettent au centre de l'attention la question du rapport entre théorie et pratique, notamment dans l'activité des enseignants (voir aussi Shavelson, 1988). Ces recherches ont montré qu'il n'y a pas de pratiques sans formes de « théories » ou de systèmes de représentations sous-jacents.

La méthodologie qui permet de relever les *constructions subjectives* présuppose la mise en place d'un dialogue — et donc d'une mise en commun

4 Rappelons que dans cette expérience du *Progetto Poschiavo* il s'agit à la fois d'une recherche sur comment mettre sur pied des modalités de formation répondant aux besoins spécifiques de la population prise en compte et d'une intervention dans ce milieu. Il avait été décidé que la recherche serait en partie conduite par les intervenants.

— entre le formateur-chercheur et le praticien impliqués (Dann, 1994). Dans le cadre de la formation de formateurs en particulier, la prise de conscience des principes — voir théories subjectives — qui règlent l'action du formateur en formation serait plus efficace si les jeux de miroir du dialogue et de la mise en commun permettaient au formateur de bâtir le récit de son action de formation dans un cadre d'entretien ouvert. La narration⁵ devient pour la personne la base qui lui permet de relever l'existence d'éléments constants dans la façon d'approcher le monde qui l'entoure. L'existence de ces constantes permet à l'enseignant d'orienter et de régler l'action dans des situations complexes (Schürch, 2001) et dans des temps très restreints. La méthodologie du récit a été pratiquée et étudiée à l'ISFPF⁶ de Lugano dans le cadre de la formation d'enseignants (laboratoire didactique). Par le biais d'une série d'entretiens (souvent complétés par des cartes cognitives) entre les « formateurs en formation » et leurs accompagnateurs et à travers l'interprétation (et réinterprétation) négociée de ces derniers, les *théories* (ou pré-théories) *subjectives* de l'action didactique en classe peuvent faire surface. En d'autres mots, l'intégration de narrations (entretiens, cartes cognitives) et de processus interprétatifs (« lecture » entre les maillons du langage) aiderait à rendre ces « théories » subjectives explicites. La méthodologie essaye donc de récupérer les « non dits » et les « non faits » que plusieurs approches, à partir de Vygotsky, considèrent fondamentaux pour comprendre les actions (de formation mais pas seulement) vécues (voir par exemple Clot, 2001, pp. 256/257).

Il paraît évident que, lors d'une telle approche méthodologique, l'observation — bien que fondamentale — ne suffit pas à la compréhension de l'action formative et d'apprentissage parce qu'elle ne peut pas rendre compte des contextes de référence des acteurs. Les inviter à « raconter » l'action leur permet, en revanche — par le biais de l'interaction — d'accéder à l'univers des représentations sous-jacentes à leurs activités et décisions en les rendant ainsi « conscientes ».

L'approche que nous proposons reste dans la catégorie de celles qui visent à donner au praticien l'occasion de trouver un langage lui permettant de mettre en mots sa pratique pour en voir la complexité et y réfléchir, et qui

5 La technique que le formateur-chercheur a « essayé » (et l'on verra plus loin ce que le mot implique) d'appliquer est celle de la *narration focalisée* (Kendall, 1990). Il s'agit d'une méthodologie que l'on peut situer dans une position intermédiaire sur un axe qui présente à un extrême les méthodologies qui invitent au recul « contemplatif » et, à l'opposé, celles qui sont en cheville directe sur l'action quotidienne avec l'objectif d'informer dans le court terme et dans le « feu » des décisions à prendre. Bruner (1996) introduit le concept de narration comme « manière de penser », comme une structure pour organiser le savoir et comme véhicule dans les processus d'éducation. Dans la méthodologie à laquelle nous nous référons, la narration prend forme dans une situation d'écoute où le « narrateur » expose librement le récit d'un événement tiré de son expérience. La personne qui écoute tâche de se faire une image de l'événement et se limite à poser des questions lorsqu'elle a l'impression de ne pas comprendre ou que le narrateur s'éloigne trop du sujet.

6 Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle. Il s'agit ici de la section de langue italienne.

s'interrogent sur la pratique des formateurs-chercheurs travaillant à partir des paroles des praticiens mêmes.

L'exemple que nous présentons ici relève de ce double dessein de formation et de recherche propre à cette approche dite des « théories subjectives ». Il est en effet tiré du corpus d'entretiens conduits par un formateur-chercheur qui se propose de vérifier au cours de la formation l'intérêt des formés envers certaines problématiques afin d'éventuellement mieux ajuster l'offre de formation, mais aussi de pouvoir tirer des leçons de cette approche pédagogique en vue d'autres actions futures. C'est en cela que l'intervenant était à la fois formateur et chercheur.

En reprenant cet entretien ici, à distance de l'action (c'était en 1997 et le projet que nous vous raconterons ici est actuellement achevé), nous le faisons dans une intention plus « fondamentale », à savoir, à travers un cas particulier, tenter de comprendre quels processus cognitifs (implicites pour la plupart) sont à l'œuvre chez les apprenants et quelles représentations sous-tendent l'acte de formation et l'acte professionnel lors des stages en responsabilité. Mais vous verrez que cet exercice nous a obligés à nous donner un deuxième objectif : examiner comment les représentations de l'acte d'intervieweur et de l'acte d'interviewé forment un contexte qui interfère avec les représentations que nous voulons atteindre.

2. LE CADRE DE L'ENTRETIEN

2.1 Le Progetto Poschiavo et la formation d'Assistant de Pratique en Formation à Distance (APFD)

L'entretien⁷ que nous vous proposons a été mené dans le cadre du *Progetto Poschiavo* (PP). Il s'agit d'un projet de développement régional qui se proposait de faciliter les interactions entre les « centres » et les régions périphériques de montagne grâce au potentiel des technologies de l'information et de la communication (TIC) et en favorisant l'intégration de processus formatifs dans les dynamiques existantes des communautés locales⁸. Il a été conçu et géré par la Section de langue italienne de l'ISPPF et il s'adressait à deux des vallées italophones des Grisons (Poschiavo et Bregaglia).

Dans le cadre du PP des personnes socialement et professionnellement intégrées dans les communautés des vallées concernées ont été formées à un nouveau profil de formateur, l'Assistant de Pratique en Formation à Distance (APFD) ; l'entretien qui constitue l'objet de nos réflexions a justement comme interlocuteurs un APFD et le formateur-chercheur. Le parcours de formation de ce nouveau profil professionnel de l'APFD reposait sur le principe

7 Réalisé par Luca Bausch.

8 Pour une présentation du *Progetto Poschiavo* voir Schürch, 1997 ; Bausch, 1998. Le projet continue aujourd'hui encore sous d'autres formes : voir <http://www.movingalps.ch>.

« de la pratique à la théorie »⁹ : tout au long de la formation en effet, les problèmes issus de la pratique étaient au centre des discussions et des efforts de conceptualisation et de théorisation.

La formation prévoyait une première phase d'une année où s'alternaient des moments de formation à distance et des rencontres avec les formateurs, et une deuxième, que l'on peut désigner comme « pratique assistée », au cours de laquelle les APFD accompagnaient les groupes de projet (GP) sur le terrain. Dans l'intention des promoteurs, le dispositif du PP engendrerait une sorte « d'effet domino » où la propension à apprendre se propagerait de l'ISFPF aux communautés des vallées concernées en passant par les APFD et le GP.

2.2 La recherche sur le Progetto Poschiavo

Le PP a fait l'objet de différentes recherches, notamment celles d'un réseau s'appuyant sur l'ISFPF, l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel et le TECFA de la faculté de Psychologie de l'Université de Genève¹⁰ dans le cadre du Programme Prioritaire *Demain la Suisse* du FNS. L'ISFPF s'est concentré sur la formation des APFD et sur l'analyse des processus d'acquisition des compétences et de leur transfert dans la pratique de terrain. L'exemple que nous proposons est tiré de ce corpus de données qui est par ailleurs constitué d'une quarantaine d'entretiens, de protocoles d'observation et d'enregistrements vidéo, de cartes cognitives. La recherche sur le PP ne peut pas se dire terminée car beaucoup de données méritent encore d'être exploitées. L'analyse que nous allons présenter ici constitue une des retombées, en partie inattendue, de la recherche initiale.

2.3 Un entretien dont l'interviewé « refuse » la retranscription

L'approche prévoyait que la retranscription intégrale de chaque entretien soit soumise à l'interviewé pour une confirmation. Cette démarche répond à la fois à des exigences formatives et déontologiques. La raison qui rend l'entretien que nous avons ici choisi « remarquable » à nos yeux est due au fait que l'APFD en question ne s'est pas reconnu dans la retranscription — pourtant littérale — de l'interview. Après l'avoir lue, il a contacté le formateur-chercheur pour lui exprimer ses doutes par rapport aux propos de l'entretien avec lesquels il ne se trouvait pas (plus ?) en accord, et a donc souhaité répéter cet entretien, ce qui a été fait deux mois plus tard.

9 Si normalement chaque parcours de formation prévoit qu'au moins une introduction théorique visant à donner les bases, ou disciplinaires ou méthodologiques, précède toute pratique de terrain (assistée ou non), la formation des APFD a essayé de pratiquer une approche qui mettait les apprenants en situation (confrontés à une tâche-problème à résoudre) sans autre instrument que les ressources individuelles et collectives du groupe. Les compléments théoriques étaient proposés seulement lorsque le besoin de ressources ultérieures se manifestait chez les apprenants.

10 Contrat Nr FNRS N. 5004-47955.

Nous avons été heureux que, tout en ayant refusé que l'entretien soit utilisé pour la recherche initiale dans le cadre de laquelle il avait été mené, l'interviewé ait accepté qu'il soit examiné en tant qu'exemple des difficultés de communication. Cette nouvelle finalité de l'analyse lui convenait. L'APFD concerné avait probablement attribué à la recherche sur sa propre formation une connotation « évaluative » qui touchait à son identité d'apprenant, ce qui n'a probablement pas été le cas lors de la deuxième analyse. La distance (temporelle aussi) de cette dernière ainsi que le fait que l'objet en question ne touchait pas directement à son rôle d'apprenant et/ou de professionnel ont vraisemblablement facilité cet agrément. Ce contexte différent a placé aussi la relation entre le formateur-chercheur et l'APFD sous une autre lumière : il ne s'agit plus d'un *formateur* qui s'interroge sur l'apprentissage d'un formé mais d'un *chercheur* qui s'intéresse aux processus de communication.

Le choix de l'entretien est aussi conforme à l'esprit du PP et de ses chercheurs qui porte délibérément une attention positive aux pannes, aux situations de crise et aux incidents critiques en les considérant comme des analyseurs des situations et des enjeux à l'œuvre.

De même, « idéalement », l'intérêt que nous portons à la recherche telle qu'elle est (et non telle qu'elle devrait être) sur le terrain, nous amène à nous interroger aussi sur la façon dont l'intervieweur applique les techniques d'entretien, sur le métier de chercheur et sur les moyens de formation à ce métier. Certes alors tout exemple sera en décalage par rapport à l'exemple idéal, mais c'est justement dans cette réalité « décalée » qu'il nous intéresse de plonger, non pas pour la juger mais pour la comprendre.

Pour des raisons déontologiques évidentes nous avons « anonymisé » l'entretien en effaçant des données et en en « déguisant » un peu d'autres afin de rendre la personne méconnaissable. Nous avons attribué le nom fictif de Piero à l'APFD.

L'interview porte sur les moments du parcours de formation que Piero juge significatifs, ceci dans l'espoir de déceler les compétences qu'il a acquises, la façon de les acquérir et, surtout, leur exploitation sur le terrain.

L'entretien se situe, chronologiquement, dans la deuxième phase de la formation des APFD, au moment où ceux-ci s'occupaient de la mise en réseau Internet et de l'alphabétisation informatique des membres participant aux Groupes de projet. Piero en était à son premier entretien et la connaissance personnelle qu'il avait du formateur-chercheur était limitée : le fait de se tutoyer est plutôt dû à une sorte de règle non écrite entre les participants au *Progetto Poschiavo* qui prend son sens dans le contexte italoophone où l'on recourt beaucoup plus aisément au tutoiement qu'en milieu francophone. Dans cette même période Piero suivait une formation en cours d'emploi touchant à sa profession.

En ce qui concerne l'entretien lui-même, pour des raisons techniques et de circonstances, l'enregistrement audio présente quelques passages incompréhensibles entraînant une retranscription incomplète ; cependant

l'intérêt de ce protocole ne semble pas en danger. Notons qu'aucun discours « méta » n'avait été fait à Piero, ni au sujet de la technique d'entretien ni au sujet des cadres méthodologiques et théoriques. Par contre la recherche avait été située comme étant soutenue par le FNS et l'intervieweur s'était présenté en même temps comme formateur dans le cadre du PP et comme chercheur (en l'occurrence lui-même en formation).

3. ANALYSE DE L'ENTRETIEN ¹¹

Comme nous l'avons rappelé, l'interviewé ne s'est pas reconnu, à posteriori, dans l'entretien. Ce n'était d'ailleurs pas la première fois que, lors du premier entretien, les APFD manifestaient un sentiment de surprise par rapport aux retranscriptions. S'il est « normal » que la lecture de sa propre oralité surprenne, l'envergure du phénomène est amplifiée dans les vallées italophones des Grisons pour des raisons culturelles : les autochtones sont généralement convaincus de ne pas « bien parler » l'italien et pourraient donc ressentir un sentiment de gêne surtout lorsqu'ils se trouvent confrontés à des représentants d'institutions telles que l'ISFPF ou les universités ¹². Pour surmonter la gêne de parler « si mal que ça » il suffisait normalement de quelques explications sur la différence entre la langue écrite et la langue parlée. Pour Piero cette explication n'a pas suffi. Il y avait donc d'autres enjeux. Nous allons essayer de les comprendre comme relevant de la communication (et non pas de la « langue » au sens propre du terme) et pour cela nous allons parcourir le protocole de l'entretien en l'examinant de façon critique.

3.1 Entrée en matière et attribution de rôles

L'interviewé avait été informé auparavant qu'il s'agirait de parler des moments importants de la formation et que l'entretien s'inscrivait dans le cadre d'une recherche, sans que personne — nous nous en rendons compte maintenant — ne lui en explique ni les objectifs ni les méthodes de recueil des données.

L'idée sous-jacente du formateur-chercheur est que dans une formation il y a des moments cruciaux (pas forcément les mêmes pour tous les

¹¹ Notes pour la lecture des citations :

- En gras, les tours de parole de l'intervieweur.
- xxx : parties censurées afin de garantir l'anonymat de l'interviewé.
- ... : moment de silence
- {...} : moment de silence prolongé
- [...] : partie de citation non reportée
- [...] ? : passage incompréhensible dans l'enregistrement audio
- [profession] : notes du chercheur.

¹² Cette conviction vient probablement d'une large utilisation du dialecte et de la proximité de la culture allemande ; la plupart des personnes ayant fait des études supérieures les a effectuées en allemand.

apprenants) et qu'en invitant Piero à s'exprimer là-dessus, il pouvait récolter des données concernant les compétences apprises et leur transfert sur le terrain.

Réplique¹³ :

[...] j'aimerais te demander si tu peux m'aider à trouver quels ont été les moments importants de ta formation de façon à pouvoir choisir les thèmes sur lesquels porter notre, de l'Institut, attention.

Le formateur-chercheur explique quelles sont les raisons de cette requête : il s'agit d'aider l'institut (l'ISFPF) à centrer son attention sur les thèmes jugés importants par les personnes en formation. Apparemment cette entrée en matière lui semble claire et suffisante à une compréhension de la problématique. Mais si nous l'examinons dans le détail et considérons le contexte, quelques réflexions s'imposent.

En se présentant comme membre de l'institut, le formateur-chercheur ne contribue pas à clarifier les rôles. Son choix d'insister sur son rôle de *formateur*, pense-t-il, permettra de gagner la confiance de Piero qui le connaît déjà en tant que tel (présupposant qu'un formateur est plus facilement acceptable qu'un chercheur !). Nous observerons — dans la suite de l'entretien — que le fait d'être ainsi informé de cette mission de chercheur au sein d'une enquête soutenue par le FNS n'a pas changé les attributions de rôle de Piero : ses réponses s'adressent toujours au formateur :

Réplique 23 (la citation est de Piero) :

Maintenant, peut-être pour toi qui y travaille [à l'ISFPF] [...] Maintenant que j'y pense, tout le modèle que vous avez utilisé pour bâtir le PP pourrait être appliqué à xxx [employeur de Piero]

Certes pour Piero l'intervieweur est d'abord un formateur de l'ISFPF avant d'être le membre d'une équipe de recherche interuniversitaire.

Chacun des deux interlocuteurs amène dans l'interaction ses représentations sur son propre rôle et sur celui de l'interlocuteur. L'intervieweur essaie — privilégiant son rôle de formateur aux dépens de celui de chercheur pour mettre à l'aise son interlocuteur — d'évoquer un contexte de référence qu'il imagine partagé. Piero se meut dans ce décor, ce qui ne manquera pas d'entraîner des conséquences par exemple au niveau des attentes (voir paragraphe 3.4) et des techniques de gestion de l'entretien (paragraphe 3.5).

3.2 Négociations du sens

Le décalage entre les sens attribués aux épisodes objets de la narration par les deux acteurs amène parfois à des malentendus. Ci-dessous nous vous proposons deux cas.

13 Les chiffres qui précèdent les citations se réfèrent au protocole, en italien, qui peut être consulté auprès de l'ISFPF de Lugano. Les extraits présentés ici ont été traduits par les auteurs.

Répliques 2, 3 et 4 :

– **Tu peux spécifier, pour moi qui n'étais pas encore là, de quoi tu parles quand tu évoques les 2 journées au Tessin ?**

– Avant ta naissance ...

– **Oui, avant ma naissance dans le PP ...**

– Une journée d'introduction à Eudora et à Internet mais aussi une première prise de conscience du rôle de l'APFD qui n'était pas encore clair. Cela a été un moment important. Évidemment moi ... je me suis initié à la navigation en Internet et au courrier électronique qui m'a tout de suite fasciné.

– **Si je te comprends bien tu as considéré important, au début, une préparation qu'on peut définir technique.**

– Technique, oui : c'est logique, il s'agissait d'une nouveauté. En ce qui concerne la formation d'APFD proprement dite, ... parce que dans la même période je suivais une formation de xxx [formation dans la profession de Piero]. Pour moi ça a été important de voir les parallélismes surtout dans le rôle de l'APFD qui a le même rapport que l'xxx [profession de Piero] mais transmis dans une autre fonction ; mais la position est la même de stimuler un groupe qui ensuite s'auto-stimule ; voilà, ce sont des concepts clairs pour moi, et c'était l'occasion d'appliquer les concepts que j'avais appris dans une autre branche.

Nous remarquons que Piero parle d'emblée du rôle de l'APFD et des aspects techniques tandis que dans la reformulation du formateur-chercheur, seul le deuxième thème est retenu parce que c'est ce que lui considère important à cette période du PP. En effet en tant que formateur, lui et ses collègues de l'ISFPF ont mis les technologies et leur utilisation au centre du projet de formation¹⁴.

La réplique suivante de Piero paraît induite : il confirme (répond-il aux attentes ?) la centralité des aspects techniques. La continuation — après un moment de silence — de la réplique nous semble intéressante car elle montre qu'après avoir confirmé dans un premier temps la reformulation du formateur-chercheur, Piero revient aussitôt sur le thème qui semble l'intéresser le plus, à savoir le rôle de l'APFD. Il le fait en introduisant un nouvel élément : son contexte professionnel (voir aussi paragraphe 3.3).

Pourquoi le formateur-chercheur n'a-t-il retenu qu'une partie de l'affirmation de Piero ? Peut-être parce qu'il est « prisonnier » de l'approche pédagogique et des questions de la recherche et que cela l'empêche de saisir l'occasion d'« aller au-delà » de sa propre interprétation de la situation. Son but est probablement de récolter des données sur les compétences acquises et agies dans le cadre du PP et alors, faute de décentration, il néglige de prendre en compte le contexte de référence, en l'occurrence professionnel, de Piero.

Et voici l'autre exemple :

¹⁴ La recherche de l'ISFPF sur les APFD avait mis au centre de l'attention les TIC et leur impact sur les processus d'apprentissage ; par contre l'analyse des données fait émerger l'importance des aspects liés au rôle des APFD et des dynamiques identitaires sous-jacentes. Voir Bausch, Cattaneo & al., 2000.

Réplique 21 :

– **Je peux te demander de revoir le moment du passage entre la formation théorique et la formation pratique : quand tu as commencé à te rendre chez les participants pour installer, ... voir si, à ton avis, il y a un pont entre les deux phases**

...

– Oui, à ce point je me suis rendu compte que c'était un nouveau rôle de l'APFD, une expérience que l'on peut qualifier de technique (l'installation) et je me suis rendu compte que les outils on les avait oui et non, les connaissances techniques nécessaires à l'installation étaient, si elles y étaient, ... je les avais acquises avant ; quand j'installais une machine, je portais mon expérience, de déjà savoir me débrouiller, de technique de base.

Rappelons donc que le formateur-chercheur veut faire porter l'entretien sur les « moments importants de la formation ». Il croit (mais ne le dit pas) qu'un moment-clé est le passage entre la première et la deuxième phase du parcours de formation¹⁵.

Piero répond affirmativement mais il reprend le sujet relatif aux aspects techniques. La chose importante pour lui semble être de *disposer* des compétences techniques nécessaires pour la pratique avec les groupes de projet et non pas le passage en soi d'une phase à l'autre. Il est centré sur le contenu des compétences nécessaires et non pas sur la transition du cours au terrain.

Piero pense-t-il que les technologies doivent être le sujet de l'entretien vu qu'elles sont très visibles dans le PP ? Ou bien celles-ci sont-elles vraiment importantes pour lui ?

Deux mois plus tard, lors de la répétition de l'entretien, les technologies n'apparaîtront que d'une façon très marginale tandis que les thèmes dont les interlocuteurs ne sont pas arrivés à parler dans ce premier essai seront développés. Est-ce parce que l'entretien a été mieux conduit ou parce que Piero a acquis de l'assurance sur le plan technologique, ou encore parce que le contexte général du PP a évolué entre temps ?

3.3 La formation s'inscrit dans une « histoire » et un « contexte » professionnels

Chaque parcours de formation s'inscrit dans une histoire dont on ne fait pas facilement abstraction. La formation se proposait d'offrir un débouché professionnel d'APFD ; le formateur-chercheur pense en ces termes le transfert à la pratique des compétences apprises. Du coup il ne s'aperçoit pas que Piero privilégie les intégrations possibles entre les compétences d'APFD apprises et sa propre profession qu'il ne prévoit pas de quitter !

Nous avons choisi trois passages de l'entretien : le premier illustre comment Piero met en relation sa formation actuelle avec son activité

15 Voir en annexe les caractéristiques propres aux deux différentes phases du parcours de formation.

professionnelle, le deuxième parle du transfert de compétences tandis que le troisième concerne plutôt les ouvertures possibles.

Réplique 4 :

Pour moi ça a été important de voir les parallélismes surtout dans le rôle de l'AP qui a le même rapport que l'xxx [profession de Piero] mais transmis dans une autre fonction.

Nous trouvons intéressant le fait que cet extrait se situe tout de suite après celui du début de l'entretien que nous avons présenté plus haut (paragraphe 3.2). Juste après un malentendu, Piero trouve dans sa profession — parce c'est un contexte qu'il maîtrise ? — l'espace idéal pour continuer l'interaction : ce « va et vient » entre formation et profession constitue d'ailleurs le fil rouge que Piero tisse tout au long de l'entretien à propos de tous les sujets : la technologie, la gestion de groupe, l'organisation. La formation APFD semble acquérir un sens pour lui (seulement ?) dans le rapport à sa pratique professionnelle existante et non pas en rapport avec les Groupes de projet qu'il accompagne. Ou bien est-ce l'intervieweur qui ne l'a pas incité à s'exprimer sur son expérience (difficile ?) auprès des GP ?

La deuxième citation se réfère au transfert (supposé par le formateur-chercheur) de compétences :

Répliques 10 et 11 :

– **Et ça, ce que tu as appris au cours de la formation d'APFD, t'a aidé dans l'autre formation : par exemple, l'idée de créer un niveau supérieur à ta thèse [sur Internet ; il s'agit du travail de diplôme de la formation parallèle de Piero] comment tu l'as eue ?**

– De mettre ce niveau ?

– **Oui de le créer**

– Mais oui, ... je l'avais déjà, ... puis on a eu un moment de formation sur les processus de Petri offert par le PP, maintenant je ne me souviens plus du nom du professeur, et lui, il a conceptualisé tout ça et il m'a stimulé à mettre ce niveau supérieur, que, quelque part, j'avais déjà en tête, et de le faire selon les théories, un peu comme les pages du [site du] PP.

Le contexte de référence du formateur-chercheur apparaît ici assez clairement. Son activité de formateur l'induit à interpréter les parallélismes dont Piero parle (voir réplique 4), comme un transfert de compétences bien dirigé : de la formation APFD à la profession. Il est tout aussi probable que la réponse de Piero soit induite (extorquée) car il ne semble pas trop convaincu de ce transfert (*Mais oui*, moment de silence), comme s'il cherchait un élément — qu'il trouve dans les processus de Petri — qui puisse confirmer ce transfert de compétences de l'une à l'autre des formations suivies et, peut-être, répondre ainsi aux attentes du formateur-chercheur. Ce dernier, parce qu'elle ne répond probablement pas à ses attentes (voir aussi paragraphe 3.6), ne saisit pas l'occasion qui lui est offerte de valoriser la représentation de Piero. Nous retrouverons le même mécanisme dans le prochain extrait.

Répliques 23, 24 et 25 :

– [...] même si, ... on a un papier sur lequel il est écrit que j'ai suivi une formation d'APFD, je n'en vois pas d'utilité pratique. Il s'agit tout de même d'une formation que j'ai suivie volontiers. Une formation, pour ainsi dire, agréable.

Maintenant, peut-être pour toi qui y travailles [à l'ISFPF], tu vois un futur ; pour moi il s'agit de moments agréables.

Maintenant que j'y pense, tout le modèle que vous avez utilisé pour bâtir le PP pourrait être appliqué à xxx [employeur de Piero] [passage peu compréhensible. La discussion porte sur la possibilité d'appliquer le modèle du PP à l'institution pour laquelle Piero travaille].

– **Tu peux essayer de te concentrer sur les moments que tu penses être importants dans ta formation, par rapport à la gestion des groupes de projet ?**

– Plus que de moments je parlerais de processus : je le vois comme un processus qui évolue. [Incompréhensible]

– [...]

– **Comment tu perçois ton rôle, et en particulier la formation, d'APFD par rapport à ton futur professionnel ?**

– Je ne vois pas d'applications pratiques de la formation dans le sens d'une profession en soi : je l'ai suivie avec plaisir mais sans attentes ou buts spéciaux. Cela a été un moment de formation que je crois pouvoir intégrer dans ma profession ; dans ce sens, je me sens un peu un leader parce que je connais le TIC mieux que mes collègues.

Piero ne peut pas répondre aux attentes du formateur-chercheur et tente de justifier sa position mais le sens qu'il donne à sa formation se situe en dehors des attentes de l'autre. Piero essaie de « tendre une perche » qui tombe apparemment dans le vide, car le formateur-chercheur n'arrive pas à sortir de sa représentation des relations entre formation et activité professionnelle qu'il repropose d'ailleurs peu après.

3.4 Perception des attentes

Nous observons à plusieurs reprises que Piero essaie de se situer par rapport à ce qu'il croit être les attentes des formateurs. Ou bien croit-il que c'est cela qui est attendu de lui dans l'entretien ?

Répliques 13, 14 et 15 :

– **Voilà, pour la formation technique et la gestion des groupes de projet, il y a quelque chose d'autre qui te vient à l'esprit ? et que tu considères important ?**

– Oui, pour moi, maintenant, ... pour moi le travail avec les groupes de projet a été important. On m'a attribué deux groupes qui avaient des buts similaires : le premier était un groupe d'artisans et il avait les mêmes objectifs qu'un autre groupe d'artisans et pour moi il a été tout de suite clair que le groupe que je suivais devrait collaborer dès le début avec l'autre. Par exemple j'ai essayé de [... ?]. Plus, j'ai conseillé de réunir les deux groupes en un seul. Après j'ai été déchargé de la gestion du groupe. Je pense que cela a été un moment important, le début, quand on a été directement impliqué avec les groupes. Au moment où les groupes ont été impliqués dans le processus voilà, avec du recul, cela a été un moment important.

– Mais ce que toi tu as fait ...

– Ce que moi j'ai fait ... ah ... moi, pour ma part, cela a été le cas ... ah, il y en a un semblable [incompréhensible] il est clair que s'il y a un groupe de professionnels qui

a les mêmes buts qu'un autre, pour moi, il faut unir les efforts ; et c'est comme ça qu'on a fait. Je ne sais pas si dans l'optique du PP c'est si clair que ça, la façon dont j'ai agi dans mon optique.

– **Ce qui est important est ton optique ...**

– Oui, je pense que c'était correct comme ça, de mon point de vue.

Piero — qui venait de décrire des interventions auprès d'un groupe de projet — semble indécis sur le jugement que le formateur-chercheur pourrait porter sur la façon dont il a agi. L'attitude de Piero — *qui lui répond ce qui est important est ton optique* — confirme Piero dans son choix, comme si son interlocuteur lui en avait donné la permission. Les moments de silence et les hésitations prolongées semblent constituer autant de signes de son indécision. Essaie-t-il de trouver son rôle dans la situation de l'entretien ? Ou cherche-t-il des confirmations sur son attitude auprès du formateur ? Ou encore reflète-t-il un malaise passé ?

La confrontation des différentes attentes qui nous est offerte par cette citation (déjà analysée sous un autre aspect au paragraphe 3.3) touche au futur professionnel de Piero que le formateur-chercheur imagine exerçant le nouveau métier d'APFD. La formation visait d'ailleurs explicitement la « création » d'un nouveau profil de formateurs et c'est avec cette clé que le formateur-chercheur interprète la situation. Par contre le contexte auquel Piero fait référence est celui de son métier actuel, et il paraît un peu mal à l'aise par rapport à la question posée.

Répliques 23 et 25 (voir aussi paragraphes 3.3¹⁶) :

– ... Maintenant, peut-être pour toi qui y travailles [à l'ISFPF], tu vois un futur, pour moi il s'agit de moments agréables.

Maintenant que j'y pense, tout le modèle que vous avez utilisé pour bâtir le PP pourrait être appliqué à xxx [employeur de Piero]

– [...]

– **Comment tu perçois ton rôle, et en particulier la formation, d'APFD par rapport à ton futur professionnel ?**

– Je ne vois pas d'applications pratiques de la formation dans le sens d'une profession en soi : je l'ai suivie avec plaisir mais sans attentes ou buts spéciaux. Cela a été un moment de formation que je crois pouvoir intégrer dans ma profession ; dans ce sens je me sens un peu un leader parce que je connais les TIC mieux que mes collègues.

Il est frappant de voir à quel point Piero ne se projette jamais dans un futur d'APFD : Pourquoi ? Le formateur-chercheur ne le saura pas¹⁷.

16 Les répliques qui suivent — déjà analysées sous d'autres aspects ci-dessus — ont été retranscrites ici pour faciliter la lecture.

17 En tout cas pas dans cet entretien. Plus tard, lors de la répétition de l'interview, cet aspect sera objet de discussion.

3.5 « Chorégraphie » de l'entretien

L'interprétation que les acteurs font de la situation est influencée plus ou moins directement par la technique d'entretien. Piero ne la connaissait pas et était donc amené à se construire une représentation subjective à ce propos. D'autre part, le formateur-chercheur — débutant dans le deuxième de ces rôles comme nous l'avons remarqué — n'arrive probablement pas à se détacher de son rôle de formateur et réadapte la technique pour continuer à le garder, même dans la situation présente où il est supposé incarner le chercheur.

Ce comportement du chercheur semble renforcer les incertitudes de Piero et le déstabilise (« Pourquoi me pose-t-il cette question et pourquoi de cette façon ? Qu'est-ce qu'il veut, au juste, de moi ? Quelle attitude dois-je garder ? » semble-t-il se demander). C'est comme s'il était appelé à jouer dans une pièce de théâtre dont il ne connaît pas la chorégraphie et qu'il devait « tâtonner » pour trouver sa place. Nous reprenons à titre d'exemple une citation parmi d'autres qui nous semble bien illustrer cette dynamique :

Réplique 6 :

– **Et ça** [les parallélismes entre la formation APFD et l'autre formation] **en général ou lors de cette journée à Lugano en particulier ?**

– Si tu veux les moments précis ... je dirais en général. Mais toi, tu veux cristalliser les détails ?

Le formateur-chercheur pense recourir ici à la technique de *l'entretien d'explicitation* qui suggère que l'on demande à l'interlocuteur d'être précis à propos d'un moment choisi et qui incite à décrire le détail des circonstances afin de se « remettre en situation » ; mais il n'explicité pas cette démarche. Piero essaie de comprendre ce changement de « chorégraphie » et de répondre aux attentes du formateur-chercheur mais sans y parvenir.

Une deuxième citation, déjà analysée sous un autre aspect, témoigne du recours un peu « déplacé » que fait l'apprenti-chercheur à la technique de la narration, là où elle demande de ramener l'interlocuteur sur le sujet de l'entretien (voir note 3) :

Répliques 23 et 24 :

– ... Maintenant que j'y pense, tout le modèle que vous avez utilisé pour bâtir le PP pourrait être appliqué à xxx [employeur de Piero]. [Passage peu compréhensible. La discussion porte sur la possibilité d'appliquer le modèle du PP à l'institution pour laquelle Piero travaille]

– **Tu peux essayer de te concentrer sur les moments que tu penses être importants dans ta formation, par rapport à la gestion des groupes de projet ?**

Le sujet ramené par Piero est, dans le contexte de la recherche, de grand intérêt mais il ne répond vraisemblablement pas aux attentes immédiates du formateur-chercheur qui semble « se réfugier » derrière son interprétation de la technique d'entretien. Manifestement les tentatives de Piero de se rattacher à son propre univers professionnel n'arrivent pas à réveiller l'intérêt de son interlocuteur !

3.6 Ouvertures et coupures

Nous avons choisi ce titre pour un paragraphe qui résume certaines des considérations qui précèdent et qui nous vient d'une lecture plus globale de l'entretien. Nous avons remarqué que tout au long de l'interaction Piero lance des messages au formateur-chercheur afin de comprendre la « chorégraphie » évoquée plus haut. Ce dernier ne saisit généralement pas les ouvertures qui lui sont proposées (voir par exemple le paragraphe 3.3) passant ainsi à côté d'une occasion de pouvoir découvrir l'usage que Piero fait de sa formation. Si les deux acteurs avaient en effet pu disposer d'un cadre de références partagé quant aux finalités de la recherche, à la nature et aux raisons des questions posées ainsi que des réponses attendues, Piero aurait eu des chances de devenir un « partenaire » de l'intention de la recherche.

Nous avons relevé que certaines de ces « ruptures » sont dues à une utilisation « scrupuleuse » (même si pas toujours cohérente) de la technique d'entretien (voir aussi paragraphe 3.5) par le chercheur. Cette dépendance rigide à une technique constitue ici un obstacle à la négociation d'un objet commun de discours avec Piero. Nous avons compté au moins quatre situations où le formateur-chercheur re-propose la question initiale (*Quels sont les moments importants de la formation ?*) au lieu de donner suite aux pistes que Piero essaye d'ouvrir. Voici un exemple :

Répliques 18 et 19 :

– [...] Souvent entre le potentiel d'un instrument et l'utilisation qu'en fait la masse ... il se peut qu'il arrive que et puis souvent l'instrument n'est pas utilisé à la hauteur de son potentiel : si on pense au potentiel formatif de la télévision, le 95 % des gens ne l'exploitent pas. De même, je crois, on peut en dire d'Internet. Et là, voilà, à mon avis, j'ai toujours prêté attention aux réactions, à ce qu'il arrive autour du PP, de la formation des APFD, de ce que [incompréhensible : Piero parle de la nécessité de trouver des applications à ce que le PP peut, potentiellement, apporter aux régions concernées]

– **Quels sont les moments les plus significatifs de la formation AP, si tu peux t'en rappeler quelques uns, en relation à ta profession ?**

Cette dernière question porte probablement préjudice à la construction d'un objet de discours. Comme en effet, si le formateur-chercheur empêche l'interviewé d'explicitier ses représentations et ce à quoi il pense, il devient difficile de se comprendre !

3.7 Lecture de sa propre narration orale

La démarche adoptée par l'équipe de recherche prévoyait que les retranscriptions des entretiens soient soumises à chaque interviewé pour qu'il confirme ses propos. Cette démarche n'est pas, elle non plus, sans effet : elle oblige les interviewés à se regarder dans le miroir, à se confronter avec leurs propres propos. Mais notons que lorsqu'ils lisent l'entretien ils sont dans une situation nouvelle (lieu, temps, contexte) différente de celle de l'entretien. Ils peuvent avoir changé d'avis et de compréhension du monde entre temps

(en particulier en rapport avec le PP, leur formation, etc.), au point de ne pas se reconnaître dans leur propre récit. Ou bien ils peuvent se rendre compte que les propos qu'ils ont eus en contexte prennent un autre sens que celui qu'ils désiraient sous la forme de retranscription qui se lit hors de ce contexte.

Pour le dire à la façon de Clot, « pour un sujet, passer l'action au crible de sa pensée est une action à part entière ; une action sur soi qui ne laisse pas la première action, devenue objet de la pensée, en état » (Clot, 2001, p. 255). Piero, tout comme les autres interviewés, passe deux fois son action au crible : lors de l'entretien et lors de la lecture de la retranscription. Les deux situations diffèrent sous plusieurs points de vue et les références peuvent donc assumer une configuration différente ; lors de la lecture, le fait même de se confronter à sa propre pensée change l'état de pensée (Rijsman, 1996) : les représentations peuvent en subir des ajustements importants.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Essayer de comprendre comment se construit l'interaction entre un formateur débutant dans son rôle de chercheur — qui essaye de « pratiquer » une technique d'entretien — et un apprenti-formateur nous a permis d'isoler quelques éléments qui, bien que limités à une situation particulière, nous semblent en mesure d'offrir une contribution constructive à la discussion. Ceux-ci touchent d'une part au rôle du chercheur et à la situation de communication, d'autre part à l'application des techniques d'entretien.

L'entretien pris en considération témoigne de l'intention louable des offreurs de formation d'accompagner, de façon critique, leur action formative d'approches de recherche. Ceci néanmoins introduit un élément de complexité dans la communication. D'un côté un intervieweur débutant dans un rôle de chercheur, et coiffé d'une double casquette de « formateur » et de « chercheur », est forcément maladroit comme *praticien* d'une technique d'entretien qu'il ne maîtrise pas encore (mais à quelles conditions — et avec quels effets co-latéraux non désirés — un chercheur confirmé « maîtrise »-t-il la technique d'entretien ? [cf. Grossen, 1988 ; Perret-Clermont, 1996]) et de l'autre un apprenant (d'un nouveau rôle professionnel en l'occurrence) cherche constamment un cadre de référence stable pour parler de son univers identitaire en re-construction sous l'effet de la formation. Chacun des deux se retrouve apparemment cloisonné dans ses propres représentations des rôles respectifs, ce qui l'amène à retenir une partie seulement des propos de « l'autre » et à les interpréter en fonction de ses convictions préalables. Chaque acteur a quelques préoccupations-clé en tête qui constituent le fil rouge de toutes ses interventions. Mais, nous l'avons vu, cela n'empêche pas que d'autres éléments fassent leur apparition dans l'entretien et se tissent dans la conversation.

Les représentations du rôle d'intervieweur et du rôle d'interviewé forment donc un contexte qui va interférer (nécessairement) avec les

représentations que l'entretien vise à mettre en évidence. À chacune de ces représentations correspond une série d'attentes dont les interlocuteurs ne parviennent pas à se libérer. L'attitude de l'intervieweur qui ne clarifie pas son rôle (formateur ? chercheur ? les deux à la fois ?) ne contribue pas à clarifier les situations. Il nous semble qu'il s'agit, là, d'un point central mis en évidence par notre analyse. L'approche (voir chapitre 1) prévoit que le formateur ait une attitude de chercheur, mais ce double rôle s'avère problématique vis-à-vis de la personne en formation lors de l'entretien (chapitre 3.1). Les représentations respectives semblent en être influencées et, par conséquent, les réponses aux attentes attribuées à l'autre modifient la situation d'entretien. Probablement qu'une meilleure explicitation de la « chorégraphie » de la rencontre aiderait l'interviewé à trouver des points de repère : prendre conscience des rôles, des finalités de l'entretien, des attentes, des techniques d'entretien etc. permettrait à la personne en formation de s'impliquer dans la recherche et d'en devenir partenaire. Sans cela, il se voit obligé d'interpréter constamment le sens d'une situation qui lui échappe. Le fait que — après avoir refusé que l'entretien en question soit considéré parmi les données de la recherche dans le cadre de laquelle il avait été mené — l'interviewé accepte pourtant qu'il soit analysé sous d'autres points de vue (chapitre 2.3) nous confirme dans cette hypothèse.

C'est là que se pose une série de questions importantes et peu étudiées qui vont au-delà des propos de notre analyse : s'il est vrai que partout l'évolution du rôle de formateur est en quête d'une identité nouvelle et qu'on semble d'accord qu'il doit intégrer des compétences de chercheur (voir par exemple Lipari, 1995 ; Rullani, 2002 ; Bausch, 2005), il devient difficile pour les acteurs impliqués (les personnes en formation mais aussi les formateurs-chercheurs eux-mêmes) de se situer et de situer l'interlocuteur. De quelle manière ces dynamiques influencent-elles les situations de communication ?

Ces questions nous amènent à nous en poser d'autres, liées à la compatibilité des deux rôles : dans quelle mesure les formateurs doivent-ils être des chercheurs ? Que signifie avoir une attitude de recherche ? Nous ne croyons pas que toute personne qui assume un rôle d'enseignement ou de formation doit devenir chercheur : les deux professionnalités demeurent distinctes. On peut demander au formateur d'acquérir des compétences dans la maîtrise des instruments et des méthodes de récolte de données et d'avoir une approche réflexive (dans le sens de Schön) sur sa propre pratique ; mais faut-il que sa propre activité devienne son objet de recherche (dans le sens strict du terme) ? Ne serait-il pas plus enrichissant qu'ils puissent, chercheurs et formateurs, coordonner leurs forces respectives dans un travail commun où chacun pourrait profiter des compétences de l'autre en se centrant sur un objet à mieux choisir ?

Le problème de la maîtrise des méthodologies nous amène à la deuxième série de considérations plus directement liées à la gestion de la situation d'entretien. S'il paraît important d'explicitier les éléments de la « chorégraphie », la standardisation des procédures d'entretien ne constitue

pas, à elle seule, une garantie d'objectivité : au contraire, dans la situation analysée, elle enlève parfois de l'espace à la négociation d'un objet commun de discussion. Le formateur-chercheur se laisse « emprisonner » dans un système de règles prédéfinies qui l'empêche, dans une certaine mesure, d'interpréter la situation et d'y adapter son attitude.

Une deuxième considération concerne cette pratique de soumettre la retranscription de l'entretien aux interviewés pour une confirmation. Fruit d'un souci déontologique, celle-ci touche aussi directement la démarche méthodologique proprement dite : l'interviewé peut confirmer (ou corriger) ses propos. La pratique n'est pas sans conséquence : elle l'oblige à se regarder dans un miroir du passé. La situation de référence, différente de celle du moment de l'entretien, et la confrontation avec sa propre pensée, amènent l'interviewé à une structuration différente de l'information. En plus l'effet « déformant » des conduites de l'intervieweur peut lui apparaître plus clairement que sur le champ.

L'entretien que nous avons passé à la loupe peut, à la lumière des résultats de notre analyse, être considéré comme « raté » selon tous les paramètres méthodologiques ; il l'est sûrement par rapport aux intentions du chercheur et à la technique envisagée. Mais doit-on s'arrêter là ? Une analyse plus attentive des processus interprétatifs (« lecture » entre les maillons du langage) nous permet de mettre en évidence que l'entretien a permis à l'interviewé de prendre conscience d'en quoi la formation qu'il suivait était importante dans sa profession et aux promoteurs de voir que les retombées positives de leur offre touchaient peut-être aussi à d'autres plans que ceux prévus. En analysant l'entretien, nous avons pu remarquer à quel point la formation suivie a changé la professionnalité de l'interviewé. C'est comme si se confronter *à posteriori* avec la situation d'entretien apportait aux acteurs impliqués des éléments décisifs pour développer leur propre pensée. Des indices en ce sens — qui n'ont, à l'époque, pas pu être développés — avaient déjà été relevés par l'équipe de la recherche initiale et avaient contribué à une meilleure réussite de la répétition de l'entretien.

La diversité des enjeux, des contextes de références et des représentations amenées par les interlocuteurs nous fait dire qu'il est illusoire de croire qu'il puisse y avoir deux entretiens similaires. En voulant essayer de comprendre les dynamiques qui les gèrent nous nous sommes retrouvés — presque sans nous en rendre compte — à passer à la loupe notre façon de conduire un entretien. En d'autres termes pour pouvoir étudier la pratique de l'autre, il faut gagner en lucidité sur sa propre pratique. L'histoire de l'arroseur arrosé ?

BIBLIOGRAPHIE

- Alleman Ghionda C. (Ed.). (1994). *Multikultur und Bildung*. Bern : Lang.
- Baucal, A., Muller, N., Perret-Clermont, A.-N. & Marro P. (2003). Nice designed experiment goes to the local community. *Cahiers de Psychologie*, 38. Neuchatel : Institut de psychologie.
- Bausch, L. (1998). Il Progetto Poschiavo nella sua fase operativa. *Display*, 8, 72-79. Bellinzona : Centro Didattico Cantonale.
- Bausch, L. (2005). I ruoli del formatore tra tradizione e ricerca di una nuova identità. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 2/2005, 235-258.
- Bausch, L., Cattaneo, A. & Schürch, CH. D. (2000). *La formazione degli APFD*. Rapporto di ricerca FNR n. 5004-51723. Lugano : ISFPF.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge Mass : Harvard University Press.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern : Huber.
- Cesari Lusso, V. (2001). *Quand le défi est appelé integration.... Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. Bern : Peter Lang.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*, pp. 255-277. Bruxelles : DeBoeck.
- Dann, H.D. (1994). Pädagogisches Verstehen : Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In : K. & M. Reusser Weyeneth (Ed.). *Verstehen*. Bern : Huber.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New-York : W.W. Norton.
- Grossen, M. & Py, B. (Eds.). (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Bern : P. Lang.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (Ed.). (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes* Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Grossen, M. (1988). *La construction de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test*. Neuchatel : Université Cousset Delval.
- Kendall, P., Merton, K. & Fiske, M. (1990). *The focused interview*. New York : The free press.
- Laucken, U. (1974). *Naïve Verhaltenstheorie*. Stuttgart : Klett.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione di processi formativi*. Roma : Edizioni Lavoro.
- Lüdi, D. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Marro, P. & Perret-Clermont, A.-N. (2000). Collaborating and learning in a project of regional development supported by new information and communication technologies. In R. Joiner (Ed.). *Rethinking collaborative learning* (pp. 229-247). London : Free Association Books.
- Perret-Clermont, A.-N. & Rovero, P. (1987). Processus psychologiques et histoires de vie. In P. Centlivres (Ed.). *Histoires de vie — approches pluridisciplinaires*, 7, (pp. 113-129). Neuchâtel & Paris : Editions de l'Institut d'Ethnologie & Editions de la Maison des sciences de l'homme.

- Perret-Clermont, A.-N. ([1979], 1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Rijsman, J.B. (1996). On the narrative (re)construction of cultural understanding in the so called experimental social psychology. The II Latinamerican Regional Meeting of the International Association of Transcultural Psychology. Symposium *The impact of Culture on Psychology*. Hermosillo, Mexico (25-10-1996).
- Rullani, E. (2002). Innovazione e complessità. In G. Ardrizzo (Ed.). *Ragioni di confine : percorsi dell'innovazione*. Bologna : Il Mulino.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Perret-Clermont, A.-N. & Trognon, A. (1992). L'extorsion des réponses en situation asymétrique. *Verbum*, 1-2, 3-32.
- Schürch, D. (1997). L'esperienza del Progetto Poschiavo. In *Società Economica Valtellinese*. Milano : F. Angeli.
- Schürch, D. (2001). Dove collocare la dimensione soggettiva del formatore ? *I quaderni dell'Istituto*, 1, 12-40. Lugano : Università della Svizzera italiana.
- Shavelson, R.J. (1988). Contribution of educational research to policy and practice : constructing, challenging, changing cognition. *Educational Researcher*, 17 (10), 4-11.
- Trognon, A. (2001). Speech acts and the logic of mutual understanding. In D. Vanderveken, S. Kubo, (Ed.), *Essays in speech act theory*. Amsterdam : John Benjamins and sons.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wahl, D. (1991). *Handeln und Druck : der weit Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.

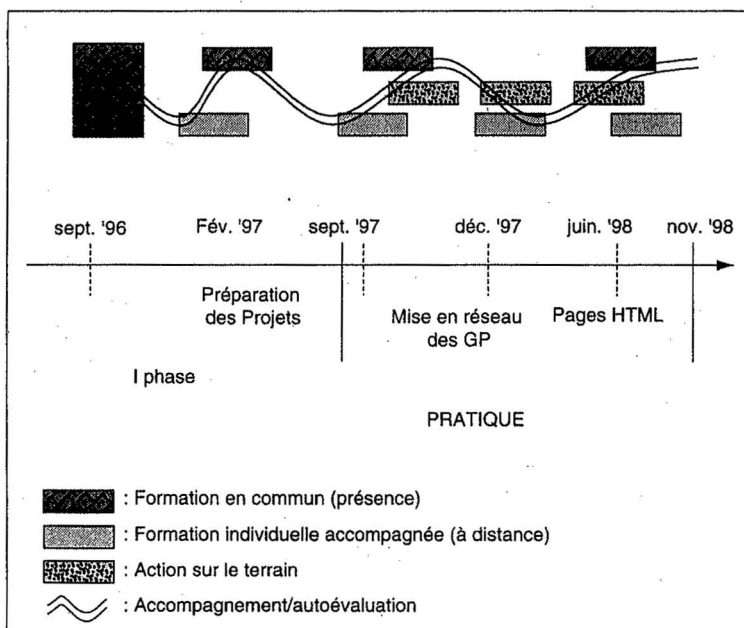
ANNEXE

LA FORMATION DES ASSISTANTS DE PRATIQUE EN FORMATION À DISTANCE

Le dispositif du *Progetto Poschiavo* (PP) prévoyait que les Groupes de projet (GP) soient accompagnés dans l'élaboration et la réalisation des projets de développement par des assistants-tuteurs formés à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et disposant de compétences dans les domaines de la gestion de projets, de la psychologie sociale et de la formation d'adultes. Un tel profil n'existant pas, les promoteurs du PP ont conçu un parcours de formation *ad hoc* qui a permis à une dizaine de personnes d'obtenir le certificat d'Assistant de pratique en formation à distance (APFD).

Les participants étaient tous des personnes professionnellement et socialement insérées dans les communautés des vallées concernées par le PP.

Le parcours de formation, de la durée d'une année et demie environ, prévoyait deux moments principaux : une première phase de formation au sens strict du terme qui visait à l'acquisition des compétences de base nécessaires à la pratique d'accompagnement des GP, c'est-à-dire le deuxième moment du parcours. On peut désigner comme « pratique assistée » ce dernier qui se caractérisait par l'introduction des participants des GP à l'utilisation des TIC et par l'accompagnement à l'élaboration et à la réalisation des projets de développement régional. Le schéma ci-dessous illustre ce parcours et ses étapes principales.



Pendant toute leur formation les APFD ont été appelés à expérimenter différentes manières d'utiliser les TIC. En outre, la pratique métacognitive a tenu un rôle important lors des rencontres avec les formateurs et des pratiques d'autoévaluation¹⁸. Les compétences métacognitives assumaient un rôle d'autant plus important que la complexité d'un projet comme le PP — et donc les imprévus qui, inévitablement, le caractérisent — requérait des capacités constantes d'adaptation et de régulation. L'apprentissage par la pratique s'est révélé être en effet une compétence-clé.

En plus, les APFD assumaient, dans les intentions des concepteurs du PP, un rôle de témoins locaux, interfaces entre promoteurs et participants aux groupes de projet. Par le fait qu'ils étaient appelés à « traduire » les particularités culturelles au bénéfice des uns et des autres, la narration (voir note 3) constituait pour eux non seulement une méthode de travail mais aussi une compétence professionnelle à acquérir.

Il nous semble important de noter, pour une compréhension du contexte dans lequel l'entretien que nous avons analysé s'est déroulé¹⁹, que le passage de la première phase à la pratique assistée s'est révélé critique. Les promoteurs ont essayé d'expliquer cela par le changement assez radical de la situation d'apprentissage.

Si la première phase était, en effet, caractérisée par la présence de structures reconnues comme typiquement formatrices (transfert d'informations, groupe d'apprenants, rencontres avec des formateurs, etc.), dans la deuxième ces structures se sont effacées en partie devant les « terrains de l'action » qu'étaient les groupes de projet. Les APFD, dans la phase de pratique assistée, ont recouvert le double rôle de « formateurs » et d'« apprenants ». Si cette situation peut être qualifiée de « normale » en formation de formateurs, dans le cadre du PP cette « normalité » n'était pas acquise à priori. En effet l'élaboration et la réalisation de projets ne constituaient pas un *setting* de formation « normal », ni pour les membres participant aux groupes de projet (qui ne se percevaient pas comme des apprenants) ni pour les APFD en formation et leurs formateurs non habitués à une telle application de la « pédagogie par projets ».

18 Par exemple la rédaction d'un cahier de bord : les interventions, les actions, les doutes, etc. inscrits faisaient l'objet de réflexions régulières entre les APFD et leurs formateurs de référence.

19 C'est justement à ce moment de passage que l'entretien a eu lieu.