RECHERCHE & FORMATION

Recherche et formation

80 | 2015
La subjectivité comme ressource en éducation et en formation

La subjectivité comme ressource en éducation et en formation

Subjectivity as an education and training resource

Alain Mouchet et Elisa Cattaruzza

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/2485
DOI : 10.4000/rechercheformation.2485
ISSN : 1968-3936

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 31 décembre 2015
Pagination : 9-16
ISBN : 978-2-84788-867-6
ISSN : 0988-1824

Référence électronique
Alain Mouchet et Elisa Cattaruzza, « La subjectivité comme ressource en éducation et en formation », *Recherche et formation* [En ligne], 80 | 2015, mis en ligne le 31 décembre 2015, consulté le 04 janvier 2021. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/2485 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2485

© Tous droits réservés

La subjectivité comme ressource en éducation et en formation

> Alain Mouchet
Université Paris-Est (COMUE UPE), UFR SESS-STAPS (Créteil),
Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES, EA 7313)

> Elisa Cattaruzza
Université de Neuchâtel (Suisse), Faculté des lettres et sciences humaines,
Institut de psychologie et éducation

Ce dossier s'inscrit dans la continuité du colloque des 3 et 4 octobre 2014 « Expérience et recueil de données : ressources théoriques et conditions méthodologiques » organisé par l'université de Neuchâtel et l'Antenne suisse explicitation (ASE). La légitimation de la subjectivité comme objet de recherche est une conquête progressive dans la communauté scientifique en sciences humaines et sociales (pour une revue cf. Vermersch, 2012). Il semble ainsi qu'elle ne soit plus considérée comme obstacle à la rationalité, mais au contraire comme objet de recherche pertinent et nécessaire pour comprendre l'activité humaine et notamment la conscience. En effet, s'intéresser à la subjectivité au sens générique de point de vue du sujet sur son activité, nécessite de mobiliser une théorie de la conscience. Un mouvement qui s'attache à pointer la nécessité de réintégrer les connaissances sur l'expérience subjective, a d'ailleurs été amorcé dans les sciences cognitives (Bain, 1995 ; Berthoz et Petit, 2008 ; Depraz, Varela et Vermersch, 2011 ; Lu, Tito et Kentel, 2009 ; Varela, Thompson et Rosch, 1993). Toutefois, le concept de subjectivité peut être envisagé selon différentes acceptions et plusieurs éclairages théoriques mobilisés en sciences de l'éducation, comme la théorie du cours d'action (Theureau, 2006), la clinique de l'activité (Clot, 2008) ou la didactique professionnelle (Pastré, 2006).

La première originalité de ce dossier consiste alors à souligner l'acception psychophénoménologique de la subjectivité, comme vécu subjectif dans une situation passée, singulière et spécifiée (Vermersch, 2012). Ce courant privilégie une méthode de verbalisation particulière, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006), dont l'intérêt principal est de pouvoir prendre en compte la dimension implicite du vécu pour le rendre intelligible, avec une centration sur la description détaillée de l'action, selon le point de vue en première personne. L'explicitation n'est donc pas exclusive d'autres

approches qui s'intéressent à la subjectivité, mais elle possède une spécificité qui sera mise en valeur dans ce dossier. En l'occurrence, la prise en compte du vécu subjectif, par une approche irréductiblement en première personne, c'est-à-dire des informations produites par le sujet lui-même sur son propre vécu. L'enjeu est d'accéder à la subjectivité en acte, en tentant de rendre intelligible la logique personnelle ou logique propre des sujets (Mouchet, 2014).

Or le fait d'accorder une reconnaissance scientifique à cet objet nous paraît constituer une étape décisive pour ouvrir de nouvelles perspectives éducatives. Ainsi, la deuxième originalité de ce dossier concerne l'analyse de la place grandissante accordée dans des dispositifs de formation, au vécu subjectif et à son explicitation comme ressources en formation. L'usage de l'explicitation comme posture et comme méthode de formation est aujourd'hui réactualisé dans des lieux et sous des formes variées, tout en étant soutenu par la montée en puissance de la subjectivité en recherche. Quelles implications pédagogiques et quelles perspectives pour les recherches portant sur l'éducation et la formation? Et quel regard scientifique sur les actions de formation qui intègrent la prise en compte de la subjectivité des acteurs?

Du vécu subjectif à l'expérience : intérêt de la verbalisation

Pour Zeitler et Barbier (2012), il n'y a d'expérience que dans la mise en sens d'une action sur le monde[1] ; l'expérience n'est donc pas l'action, même si l'action est constitutive de l'expérience. Selon Barbier et Thievenaz (2013), en référence à Huxley (1954), l'expérience élaborée peut être décrite comme ce que je fais de ce qui m'advient. Pastré (2013) signale d'ailleurs que l'expérience n'est pas le vécu : elle est un travail qui s'effectue sur le vécu. Ces considérations sont proches de l'acception psychophénoménologique du vécu : « on peut dire qu'il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en avoir fait l'expérience » (Vermersch 2006, p. 220). Ainsi, ces auteurs soulignent les relations dynamiques entre le vécu et l'expérience d'un sujet. De plus, dans tout vécu, de nombreux aspects se déroulent simultanément, mais ne peuvent être décrits et visés que séparément. Vermersch (2006) a ainsi nommé « couches de vécu », le fait que chaque vécu contient des aspects cognitifs, émotionnels, moteurs, motivationnels, identitaires, spirituels et plus. De plus, Vermersch (2015)[2], considère que le vécu est défini par trois propriétés principales : il appartient à un seul sujet, il se réfère à un moment singulier, il est inscrit dans une microtemporalité.

La description précise du vécu subjectif et sa transformation en expérience nécessite effectivement un travail, souvent basé sur la verbalisation, avec des méthodes permettant d'accéder à des aspects différents du vécu selon les objectifs recherchés.

1 Action sur le monde, conséquences de cette action en termes de transformation du monde, et transformation en retour éprouvée par la personne.

2 Blog de Pierre Vermersch <http://www.entretienavecpierre.fr/2015/07/definir-le-concept-de-vecu-dans-lentretien-dexplicitation/> consulté le 23 novembre 2016.

À ce titre, la didactique professionnelle[3] met en avant l'intérêt de l'analyse réflexive rétrospective, dans une optique de transformation de sa pratique (Mayen, 2008 ; Pastré, 2002, 2011 ; Rabardel, 2005 ; Vinatier, 2011). Cette préoccupation n'est donc pas nouvelle en Sciences de l'Éducation. Par exemple, Courtois (2006) considère que la transformation de l'expérience nécessite un travail et une sélection effectués sur le vécu et pas toujours de façon consciente et délibérée. Donnay et Charlier (2008) pensent également que l'analyse des pratiques s'est imposée depuis plusieurs années comme source privilégiée de savoirs pour l'éducation, en complément de savoirs académiques.

Cependant, à propos des savoirs construits dans la pratique, Filteau, Bourassa et Leclerc (2001, p. 7) soulignent que « *pour être reconnus et appréciés à leur juste valeur, les savoirs d'expérience doivent pouvoir* […] *se rendre visibles et dicibles* ». Cette mise au jour des savoirs d'expérience nécessite donc de surmonter des difficultés méthodologiques, inhérentes à « l'opacité de l'action ». Si l'expérience vécue apparaît au premier abord comme familière, elle n'en reste pas moins délicate à décrire, car cela implique de surmonter des difficultés liées au caractère implicite ou non conscient des connaissances pratiques (Kretchmar, 2000). De même, Leonard et Sensiper (1998) décrivent les connaissances tacites comme étant cachées, intangibles, et Polanyi (1996, p. 4) souligne que « *nous connaissons plus que ce que nous pouvons exprimer* ».

Par conséquent, dans la lignée du modèle du praticien réflexif (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1994) et de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), nous voyons que la verbalisation est bien une voie privilégiée à la fois pour comprendre l'activité passée, notamment en accédant à sa dimension subjective, et comme support de formation et transformation. Des relations sont alors à tisser, favoriser, organiser par le chercheur et le formateur entre vécu subjectif, verbalisation et expérience. Pour cela nous mettons en avant l'intérêt de l'explicitation, entendue à la fois comme posture qui valorise ce qui apparaît au sujet de son vécu subjectif, comme théorie sous-jacente de la psychophénoménologie et comme méthode d'entretien. Vermersch (2015) souligne que l'entretien d'explicitation repose sur un mode spécifique de rapport au vécu, qui vise à éviter la position de parole habituelle, explicative, justificative, où le sujet est tourné vers l'autre dans une intention de communication. Sera recherchée une position de parole incarnée ou position d'évocation, où le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments préréfléchis de son vécu subjectif. L'hypothèse fondamentale de la pratique de l'entretien d'explicitation est qu'il est possible par l'acte d'évocation de « revivre le passé » et donc le vécu passé, ouvrant l'accès à la mémoire passive de tout ce qui a été enregistré involontairement sans intention de s'en souvenir.

Certes l'usage de l'entretien d'explication comme méthode d'accès à l'action vécue[4] n'est pas nouveau. Néanmoins, nous pensons que l'intérêt grandissant pour

3 La didactique professionnelle vise à analyser l'activité au travail, avec la volonté d'identifier les compétences pour les intégrer dans les programmes d'apprentissage et de développement (<http://www.didactiqueprofessionnelle.org>).

4 La première édition de l'ouvrage *L'entretien d'explicitation*, publiée par Pierre Vermersch, date de 1994.

la subjectivité comme objet scientifique reconnu et terrain favorable, éclairé par des formalisations psychophénoménologiques récentes (Vermersch, 2012) ainsi que le bouillonnement des évolutions méthodologiques autour de cette méthode confèrent à l'explicitation du vécu subjectif une dimension renouvelée dans les structures de formation : à la fois comme posture, objet et moyen de formation.

Le vécu subjectif comme ressource pour la formation

L'une des caractéristiques fortes des articles présentés dans ce dossier est de valoriser un lien dynamique et fonctionnel entre la recherche et la formation. Clerc (2008) parle d'univers distincts mais aussi dans un rapport étroit. Altet et Fabre (1994) proposent une articulation fonctionnelle entre formation, recherche et professionnalisation, alors que Vannier (2012) préfère quant à elle parler « d'interaction » plutôt que « d'articulation » entre recherche et formation. L'articulation relève généralement d'une mise en relation de deux temps disjoints, celui de la recherche et celui de la formation, la formation s'enrichissant des résultats de la recherche, et à l'inverse, même si le cas semble moins fréquent, la recherche s'emparant des questions vives de la formation. Alors que dans l'interaction, la formation est pour une part nourrie par la recherche, et la recherche nourrie d'une réflexion sur la formation. On peut donc dire qu'elles interagissent l'une sur l'autre. Différentes modalités de relation entre recherche et formation seront donc envisagées dans les articles de ce dossier, en plaçant la subjectivité au cœur des préoccupations. Il convient de se pencher sur les relations entre les espaces de recherche et de formation, ainsi que sur la mise en œuvre des dispositifs de formation initiale et/ou continue dans des structures institutionnalisées comme les universités, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ou en Suisse les Hautes Écoles pédagogiques (HEP).

Par conséquent, nous considérons que la prise en compte du vécu subjectif possède également une utilité sociale et une fonction heuristique pour les praticiens impliqués dans l'enseignement, la formation, l'entraînement, les professions de santé, la supervision, la Validation des acquis de l'expérience (VAE), le bilan de compétences, l'audit, le transfert de compétences… Elle permet d'envisager un renouvellement des pratiques professionnelles et des démarches de formation. Elle constitue un atout pour l'intervenant qui veut respecter les particularités individuelles, dans un souci de différenciation et d'adaptation. Ainsi, la possibilité d'accéder aux savoirs d'action (Barbier, 2000) ou aux savoirs d'expérience (Tardif et Lessard, 1999) mis en œuvre par une personne, grâce à un accompagnement précis et judicieux favorisant la verbalisation et la prise de conscience, constitue un support très important dans tous les métiers relatifs à l'intervention. Cela permet de rendre intelligibles les logiques intrinsèques des sujets, de comprendre les facteurs d'efficacité et les sources d'erreurs ou les obstacles, d'élaborer des situations de formation pertinentes. La verbalisation du vécu subjectif peut alors contribuer à l'analyse et à la transformation de sa pratique, et constituer un outil de développement des compétences. De plus, c'est aussi la dimension identitaire qui est engagée dans son articulation avec l'expérience (Pastré, 2011).

Notre objectif dans ce dossier est alors le suivant : montrer tout l'intérêt de prendre en compte la subjectivité comme ressource en éducation et en formation, à travers le développement d'une posture épistémologique et d'une méthodologie toutes deux pertinentes, qui puissent aider à décrire finement le vécu en situation pour le transformer en expérience. Ceci nous amènera à revenir sur les modes de rapports instaurés à l'activité passée, notamment sur la distinction et la complémentarité possible entre les processus de réflexion et de réfléchissement, qui sont parfois utilisés indifféremment dans les pratiques réflexives, alors qu'ils n'ont pas les mêmes effets formatifs. Mais surtout, si la subjectivité est une ressource, nous tenterons de répondre à la question suivante : à quelles conditions et comment la verbalisation du vécu subjectif peut-elle être suscitée, organisée, exploitée, cultivée comme objet et support de formation ?

Organisation du numéro

Dans la continuité du colloque mentionné au début de cet éditorial, le fil directeur du numéro reste centré sur l'explicitation du vécu subjectif. Néanmoins, conformément aux orientations de la revue *Recherche et formation*, une certaine diversité des approches a été recherchée sur cette thématique. Ce sont d'ailleurs différentes acceptions et prises en compte de la subjectivité qui seront mises en débat par Pierre-André Dupuis dans la rubrique « Autour des mots de la formation », à la fin du numéro.

Bernard Wentzel ouvre le débat en situant son analyse dans le contexte suisse du processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement. Il questionne la construction de certaines dimensions d'une identité professionnelle chez de futurs enseignants en formation. À cette fin, il se focalise sur la subjectivité comme composante incontournable de parcours singulier de professionnalisation des personnes et, particulièrement, de développement de postures réflexives dans le cadre de dispositifs de formation par la recherche.

Vittoria Cesari Lusso et Mireille Snoeckx proposent une réflexion autour de questions méthodologiques ayant un impact novateur sur l'accès à la connaissance des pratiques réelles du sujet. Entre vivre une expérience et savoir la décrire, il y a un vaste territoire inconnu qui échappe souvent aux pratiques habituelles de formation et de recherche : l'exigence de documenter finement ce vécu tel qu'il s'est effectivement déroulé. Ces deux auteures invitent à réfléchir aux obstacles épistémologiques et psychosociaux entre vivre une expérience et savoir la décrire d'une façon fondée, sur le plan théorique, méthodologique et technique. Elles montrent, à partir des résultats d'une recherche utilisant l'entretien d'explicitation comme mode de récolte de données, comment des professionnels maîtrisant les techniques d'explicitation intègrent ces ressources dans leur posture professionnelle.

L'article de Nadine Faingold nous amène à réfléchir sur un dispositif universitaire intégrant l'explicitation du vécu subjectif dans un master de formation de formateurs à l'accompagnement professionnel. Elle privilégie une approche en première personne,

expérientielle et réflexive. Dans ce cadre a été proposé un dispositif centré sur l'explicitation puis le décryptage des enjeux et des valeurs impliqués dans les pratiques professionnelles. Les étudiants sont invités à mettre en place un accompagnement professionnel mobilisant des temps d'entretiens d'explicitation et de décryptage, puis à opérer un retour réflexif sur leur posture et leur vécu subjectif au cours de cet accompagnement.

Les réflexions d'Emmanuelle Maître de Pembroke s'appuient sur un dispositif de formation de formateurs proposé aux conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'académie de Créteil. Au cours de rencontres régulières, ces derniers ont été sensibilisés à la psychophénoménologie et ont pu expérimenter l'entretien d'explicitation. Après deux années de ces échanges, des entretiens ont dégagé comment leur pratique d'accompagnement et leur posture de conseil s'étaient modifiées. Ils se considèrent comme étant plus « réflexifs » sur leur manière de guider, plus pertinents dans leur questionnement et plus conscients de la dimension éthique de leur positionnement.

La contribution d'Antonio Iannaccone et Elisa Cattaruzza est principalement une réflexion théorique à propos de la prise en compte de la subjectivité en psychologie de l'apprentissage, et plus largement dans les domaines de l'éducation et de la formation. Les auteurs interrogent les apports réels de la prise en compte des données subjectives pour la recherche en psychologie, ainsi que les conditions méthodologiques nécessaires pour la fiabilité de ces données. En s'appuyant sur la description du vécu des participants à deux types de dispositifs empiriques, ces auteurs défendent la thèse selon laquelle les présupposés de l'approche psychophénoménologique ouvrent de remarquables pistes d'action par rapport à la validité des données récoltées en première personne.

Alain Mouchet présente, quant à lui, un « dispositif en spirale » où les études de cas individuelles en recherche et leur exploitation collective en formation se nourrissent l'une et l'autre, comme ressource pour élaborer l'expérience et favoriser la construction des compétences. La subjectivité des acteurs est au cœur de l'analyse des pratiques professionnelles et de leur transformation, ici avec des entraîneurs de rugby à propos du discours qu'ils effectuent à la mi-temps d'un match. Il s'agit d'articuler l'explicitation des savoirs d'expérience mis en œuvre en situation réelle, leur débat et leur partage au sein d'un collectif, ainsi que des nouvelles perspectives d'intervention auprès des joueurs.

Dans la rubrique « Autour des mots de la formation », Pierre-André Dupuis rappelle que la psychophénoménologie a été créée pour établir le cadre des conditions de possibilité de l'explicitation, en première personne, d'un vécu singulier subjectif. Elle s'inscrit elle-même dans un paysage plus vaste caractérisé par l'intérêt qui, sous de multiples formes, existe en recherche et en formation pour la verbalisation et la réflexivité de l'expérience. Elle participe aussi aux questions philosophiques, épistémologiques et méthodologiques qui portent sur la subjectivité elle-même, et aux débats qu'elles suscitent. Enfin, elle invite à s'interroger sur le pouvoir transformateur d'un travail sur les activités et les pratiques.

Pour terminer, Pierre Vermersch, dans le cadre de l'entretien réalisé par Elisa Cattaruzza et Alain Mouchet, revient sur le caractère heuristique de la prise en compte de la subjectivité et plus spécifiquement de l'explicitation du vécu, en formation. Il part du présupposé qu'il n'y pas d'accès mécanique à la subjectivité pour montrer comment l'entretien d'explicitation n'était pas seulement un moyen parmi d'autres mais qu'il était porté par une épistémologie de l'étude de la subjectivité qui dépassait son statut d'outil.

Alain Mouchet
mouchet@u-pec.fr

Elisa Cattaruzza
elisa.cattaruzza@unine.ch

Bibliographie

Altet, M. et Fabre, M. (1994). Logique et problématique d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et formation*, 17, 77-92.

Bain, L.L. (1995). Mindfulness and subjective knowledge. *Quest, 47*, 238-253.

Barbier, J.-M. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.

Barbier, J.-M. et Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.

Berthoz, A. et Petit, J.-L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris : Odile Jacob.

Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, *59*, 5-10

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Courtois, B. (2006). La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités. In H. Bézille et B. Courtois (dir.). *Penser la relation expérience-formation* (p. 89-101). Lyon : Chronique sociale.

Depraz, N., Varela, F. et Vermersch, P. (2011). *À L'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique.* Bucarest : Zeta Books.

Donnay, J. et Charlier, E. (2008) *Apprendre par 1'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Filteau, O., Bourassa, C. et Leclerc, B. (2001). *Clientèles «en voie de développement» requièrent accompagnateurs*. Rapport de recherche sur la reconnaissance des intervenantes et des intervenants des services d'intégration socioprofessionnelle. Québec, Canada : université Laval, CRIEVAT, 65 p.

Huxley, A. (1954). *The doors of perception.* New York, NY : Harper.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kretchmar, R.S. (2000). Moving and Being Moved: Implications for Practice. *Quest*, *52*, 260-283.

Leonard, D.A. et Sensiper, S. (1998). The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation. *California Management Review, 40*(3), 112–132.

Lu, C. L., Tito, J.M. et Kentel, J.A. (2009). Eastern Movement Disciplines (EMDs) and Mindfulness: A New Path to Subjective Knowledge in Western Physical Education. *Quest, 61*(3), 353-370.

Mayen, P. (2008) Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 109-125). Toulouse : Octarès.

Mouchet, A. (2014). *Comprendre l'activité en situation : articuler les actes et leur mise en mots*. Note d'habilitation à diriger des recherches, université Paris-Est-Créteil.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, *138*, 9-17.

Pastré, P. (2006). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente, 165,* 29-46.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris : ESF.

Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

Rabardel P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement* (p. 11-30). Toulouse : Octarès.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Logiques.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Vannier, M.-P. (2012). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation. In I. Vinatier (dir.), *Développement professionnel et réflexivité* (p. 117-150). Toulouse : Octares.

Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5e édition). Paris : ESF.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie.* Paris : PUF.

Vinatier, I. (2011). Analyse des échanges verbaux en situation comme élucidation de l'expérience professionnelle des enseignants. In G. Le Meur et M. Hatano (dir.), *Approches pour l'analyse des activités* (p. 157-182). Paris : L'Harmattan.

Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire, *Recherche et formation*, *70*, 107-118.