

SI LES SAVOIRS SANS MOT SONT SI PRÉCIEUX, ALORS POURQUOI VOULOIR LES NOMMER ?

Yves DE CHAMPLAIN

Université du Québec, Département d'éducation et formation spécialisées, Canada

RÉSUMÉ

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) a réalisé jusqu'à présent un travail étonnant d'aide à la mise en mots des savoirs implicites de l'action. Ce travail a été développé d'une part à travers le prolongement de l'entretien d'explicitation vers la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) et d'autre part à travers le décryptage du sens (Faingold, 2014). Tous ces travaux se fondent sur la prémisse, somme toute assez juste, qu'il est pertinent d'explicitier et de mettre en mots les savoirs implicites en vue de transformer ses pratiques. Pourtant l'implicite a un juste rôle à jouer (Damasio, 1999 ; Varela *et al.*, 1991). Et si un des rôles de l'explicitation était justement de valoriser la partie devant demeurer implicite et son importance pour la transformation des pratiques ?

MOTS-CLÉS

Explicitation, reconnaissances des acquis et des compétences, validation des acquis de l'expérience.

INTRODUCTION

Au cours du vingtième siècle, un courant de recherche est apparu et a produit un profond impact sur la nature de notre compréhension de l'action humaine, ainsi que du savoir de façon plus générale. Ce courant s'est intéressé à la production de savoirs fondés sur l'expérience subjective singulière. Ses racines remontent notamment à la toute première recherche biographique menée à l'École de Chicago (Thomas et Znaniecki, 1919). Déjà, on reconnaissait au vécu singulier et subjectif un apport essentiel à l'élaboration des savoirs. Ce type de considérations a ensuite pris une tournure particulière lorsque Argyris et Schön (Argyris *et al.*, 1985 ; Argyris et Schön, 1992 ; Schön, 1983) ont commencé à modéliser les processus par lesquels le praticien se développe, mettant ainsi en relief les rapports existant entre la situation singulière et le savoir pratique. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) est venu à son tour changer nos perspectives en proposant une technique d'entretien permettant la mise en mots de l'expérience à un niveau de détail inégalé.

Ces développements ont mené à la situation actuelle où la réflexivité du praticien est généralement considérée comme un incontournable du développement professionnel (Perrenoud, 1993) et organisationnel (DuFour *et al.*, 2019). Mais ces développements, et tout particulièrement ceux issus des développements de l'entretien d'explicitation, posent une question particulière : jusqu'où sommes-nous en mesure de verbaliser notre expérience, jusque dans quelles zones de celle-ci sommes-nous capables de nous aventurer ? Cette question, qui se présente avant tout comme une question d'ordres théorique et méthodologique, a néanmoins une portée pratique et éthique dans le cas particulier de la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience (RVAE¹). En effet, puisqu'une partie importante de la qualité de la preuve en RVAE repose sur son niveau de détail (Lainé, 2006), comment statuer alors le niveau de détail pertinent d'une preuve sachant qu'il est possible de fragmenter et d'approfondir ce niveau ? Cette question sera abordée plus particulièrement dans le contexte d'une pratique d'accompagnement à la RVAE menée dans le cadre de la formation en enseignement professionnel et technique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Ainsi, après avoir brièvement mis en lumière ce contexte spécifique, il sera question de la nature de la compétence, puis d'un cadre théorique permettant de mieux comprendre les limites et enjeux de son explicitation.

CONTEXTE

Depuis les débuts de l'intégration de la formation professionnelle au sein du ministère de l'Éducation du Québec dans les années 60 et à travers toutes ses réformes, ce dernier a fait et maintenu le pari de donner l'accès au brevet d'enseignement en formation professionnelle exclusivement aux personnes ayant étudié puis pratiqué le métier à enseigner pendant un minimum de 3 000 heures. De ce fait, la formation universitaire à l'enseignement professionnel inclut un important dispositif de RVAE permettant aux étudiants de faire reconnaître le développement de leurs compétences professionnelles dans la pratique de leur métier. Cette reconnaissance peut réduire la durée de leur formation jusqu'à l'équivalent d'un an à temps

¹ L'expression de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience (RVAE) vise ici à considérer de façon indistincte l'ensemble des approches nord-américaines en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) et européennes en validation des acquis de l'expérience (VAE).

plein (de Champlain *et al.*, 2020). Sans trop entrer dans la structure du dispositif, soulignons qu'à l'UQAM deux critères ont été retenus pour évaluer la qualité de la preuve élaborée par l'étudiant : une explicitation suffisante 1) des actions matérielles et 2) du processus réflexif entourant ces actions (les actions mentales). On voit ainsi déjà l'intérêt de l'entretien d'explicitation pour ce type de projet. Toutefois, le contexte propre à ce cours universitaire ne permet pas l'emploi d'entretiens d'explicitation formels pour accompagner les mises en mots de chaque étudiant. Il est plutôt question de voir comment l'entretien d'explicitation offre des outils pouvant être adaptés à ce contexte, et cette contrainte met en évidence la question précédemment posée, à savoir quel est le niveau suffisant d'explicitation que l'on peut ou devrait viser ?

Or, dans l'ensemble des réalisations professionnelles décrites par les étudiants, un type de moment revient régulièrement et se démarque tant par la difficulté inhérente à l'explicitation que par l'importance qu'il pourrait revêtir dans le projet de faire reconnaître sa compétence : il s'agit du moment où la personne va décider de s'engager dans un projet. Ce moment est particulièrement significatif, car la personne est amenée à poser une évaluation globale de sa compétence, à faire, en quelque sorte, une synthèse de ses qualités, de ses manques à gagner, de la situation actuelle, de la situation projetée et de ses expériences qui l'ont menée à ce moment. Mais cette action de synthèse est complexe à expliciter. Il s'y mêle des valeurs, des variables contextuelles, des estimations de ressources et de contraintes potentielles, de temps et d'énergie requis, et quoi d'autre encore ? Bref, dans ce moment particulier, qui peut durer quelques secondes comme quelques jours en fonction de la situation, la personne est amenée à évaluer et reconnaître sa compétence pour elle-même, pour évaluer sa capacité d'agir. On y trouve donc d'une part un cas limite mettant en évidence les tensions entre la richesse et le défi de l'explicitation et, d'autre part, un cas suffisamment fréquent pour en faire un objet d'étude. Mais comment ces considérations sont-elles en mesure d'entrer en dialogue avec le concept de compétence ?

LA RECONNAISSANCE DE LA COMPÉTENCE

Le concept de compétence demeure, à ce jour encore, relativement instable et changeant d'un contexte disciplinaire à un autre (Charette *et al.*, 2014). Pour le présent propos, retenons qu'une compétence est la capacité de mobiliser des ressources pour agir de façon efficace dans une situation particulière. Ainsi, la personne, avant de s'engager dans un projet, va devoir analyser la situation et comparer cette analyse aux ressources dont elle dispose. Ces ressources peuvent être de diverses natures : des savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais aussi des collègues, du temps, etc. Une chose est certaine, peu importe son choix, la personne n'évalue jamais qu'un potentiel. C'est d'ailleurs aussi le propre de la compétence. La compétence se mesure exclusivement sur la base des réussites (et des échecs) passées, mais ne présente de l'intérêt qu'en vue d'évaluer une capacité à venir. Et c'est là que le moment présent de l'explicitation de sa compétence prend tout son sens (Legault, 2004).

Ainsi, il n'est pas uniquement question d'évaluer les réussites de la personne, mais aussi d'évaluer la situation réussie de façon à pouvoir définir une compétence par rapport à un ensemble de situations suffisamment apparentées pour considérer la personne compétente face à celles-ci. Étrangement, ce ne sont pas tant les ressources mobilisées par la personne qui vont permettre de la rendre compétente mais les caractéristiques de la situation. Par exemple, une personne peut être réputée compétente pour animer des groupes d'élèves

de niveau primaire, tandis qu'une autre sera réputée compétente pour animer des groupes d'élèves de niveau primaire présentant un trouble du spectre de l'autisme, puis une autre avec des élèves présentant des troubles de l'attachement, etc. Ainsi, ce travail de synthèse d'une série de situations pour en faire une classe de situations s'opère selon des repères assez grossiers, omettant les inévitables différences entre ces situations pour repérer les éléments communs. L'opération inverse, qui consiste à évaluer sa compétence, sa capacité à agir de façon efficace dans une situation à venir, impliquerait plutôt de porter attention à ce qui rend la situation à venir particulière, unique, et à évaluer sa capacité à combler les écarts avec les situations préalablement maîtrisées. Car c'est bien dans la capacité à repérer et appréhender ces détails et différences que réside réellement la compétence, d'où le niveau de détail comme critère d'appréciation de la preuve. Or, la difficulté à expliciter une capacité d'agir ne réside pas seulement dans le fait de faire face à une situation à venir, en grande partie inconnue, mais aussi du fait qu'une partie parfois importante de la compétence, demeure inaccessible à la subjectivité de cet acteur.

LES DIMENSIONS DE LA COMPÉTENCE QUI ÉCHAPPENT À L'ACTEUR

En effet, pendant que le courant visant à outiller le praticien en vue d'explicitier, d'analyser et de comprendre son action prenait de l'ampleur, un autre courant, la psychologie et plus spécifiquement la psychologie cognitive, s'est plutôt intéressée aux déterminants de l'expérience singulière qui, pourrait-on dire, échappent à la subjectivité du sujet. Celle-ci a permis de modéliser certains mécanismes internes de notre rapport au monde, notamment par des travaux comme ceux de Miller (Miller, 1956 ; Miller *et al.*, 1960) sur la mémoire à court terme et sur le modèle TOTE². Ce courant a, lui aussi, connu un essor important avec le développement des neurosciences, alors qu'il devenait maintenant possible de mesurer l'activité du sujet directement dans son système nerveux, sans avoir à passer par sa verbalisation ou ses perceptions.

Ces avancées ont notamment mené à l'événement comme la conception de la cognition (Varela *et al.*, 1991). Selon ce modèle, le vivant s'auto-organise selon un principe de boucle constante entre la perception qu'il a de son environnement et les schèmes qui sont inscrits dans le système nerveux. Ce modèle s'inscrit dans la continuité des modèles d'auto-organisation du vivant (Ashby, 1947 ; Atlan, 1972 ; Morin, 1977) tout en y apportant le concept de « micro-moment ». La perception que l'organisme a de la situation est décodée par le système nerveux de façon à en faire émerger une « micro-identité », c'est-à-dire le schème sensori-moteur qui semble correspondre le mieux à la situation telle que perçue, le « micro-moment », lequel demeurera en place jusqu'à la perception d'un changement significatif de la situation, une « micro-rupture ». Par exemple, si je conduis ma voiture par un beau dimanche ensoleillé, ma manière de porter attention à mon environnement et d'y réagir ne sera pas la même que si je fais le même trajet un jeudi à l'heure de pointe. Puis, si j'aperçois des gyrophares, encore une fois ma manière de percevoir et de réagir va changer. En effet, l'idée de boucle entre la perception et le système nerveux implique que ce que je perçois modifie ma manière de percevoir. Autrement dit, voilà une explication scientifique au fait bien connu que nous avons tendance à voir ce que nous nous attendons à voir, entendre ce que nous nous attendons à entendre, et que nos réactions sont conditionnées, phénomène aussi développé en sociologie, notamment via le concept d'*habitus* (Bourdieu, 1994).

² Le modèle TOTE (*Trigger, Operate, Test, Exit*) demeure aujourd'hui un modèle de base pour la conduite d'automates, de même que pour la conduite d'un entretien d'explicitation.

LE MOMENT COMME CONCEPT UNIFICATEUR

Car la compétence n'est pas qu'un phénomène individuel, mais aussi collectif et social (Walkowiak, 2005). On est reconnu compétent par quelqu'un et, pour une personne qui vivrait de façon isolée, le concept ne ferait simplement aucun sens. La polysémie inhérente au concept de moment sera donc utilisée pour permettre de poser un regard sur cette situation complexe qui consiste à évaluer sa compétence face à un projet.

D'abord, le « moment spécifié » (Vermersch, 1994) constitue un incontournable pour avoir accès au vécu effectif d'une situation. Peu importe la durée de la réflexion, des quelques secondes réservées aux intervenants en situation d'urgence aux quelques semaines pour des personnes prenant progressivement conscience d'une problématique à laquelle elles souhaiteraient s'attaquer, il n'en demeure pas moins que la décision a su être prise à un moment unique et distinct dans le temps et dans l'espace, et souvent dans ce type de cas un « moment du moment » (Faingold, 2013) chargé de sens pour la personne.

Ensuite, le « micro-moment » (Varela *et al.*, 1991) offre un éclairage sur ce que signifie mobiliser des ressources pour faire face de manière efficace à une situation. Car même en admettant l'idée que la compétence puisse se définir comme la capacité de mobiliser des ressources pour agir en situation, il n'en demeure pas moins qu'une grande partie de cette mobilisation échappe non seulement à notre conscience sur le coup, mais aussi à notre capacité à en faire une analyse réflexive.

Finalement, il y aura aussi le « moment » modélisé par Lefebvre (2010) au sens d'un *momentum*, porté par la construction socio-historique du sujet. Ce concept ressemble étonnamment à celui de l'énaction mais permet de situer socialement le sujet dans sa définition de la situation. En effet, le moment décrit ici la somme des expériences qui ont permis au sujet de construire sa compétence, mais aussi son identité, relativement à un certain type d'activité, à une certaine classe de situation pourrait-on aussi dire. Pour reprendre l'exemple précédent, on pourrait dire qu'une personne a son moment de conducteur du dimanche, son moment de conducteur à l'heure de pointe et son moment face à l'autorité.

Ces trois conceptions du moment viennent donc, chacune à leur façon, éclairer le concept de compétence et d'agir en situation et orienter la manière de l'aborder, de l'explicitier, d'en faire du sens et de la reconnaissance. Mais elles mettent aussi en relief la question de départ : jusqu'où peut-on expliciter cette prise de décision et, surtout, jusqu'où doit-on le faire ?

MÉTHODOLOGIE

Tel que mentionné en introduction, ce questionnement est issu d'une pratique de reconnaissance des acquis et des compétences, menée à l'Université du Québec à Montréal dans le cadre de la formation universitaire des enseignants en formation professionnelle et technique. Cette pratique est en cours depuis 2017 et l'auteur a été amené à accompagner ou à superviser l'accompagnement de 173 étudiantes et étudiants visant divers métiers aux ordres professionnel et technique. Des enseignants et futurs enseignants en cuisine, coiffure, mécanique, hygiène dentaire, radiodiagnostic, arpentage et de plusieurs autres disciplines ont ainsi été amenés à expliciter les compétences développées dans leur pratique professionnelle. De plus, le dispositif prévoit, selon la concentration de l'étudiant, l'explicitation de quatre ou six « réalisations », c'est-à-dire des situations de travail qui ont permis à la personne, soit de développer sa compétence de façon significative, soit d'en constater le développement. Ce corpus comprend approximativement 900 de ces situations professionnelles.

Dans cet accompagnement, la question de la qualité de la description des actions physiques et mentales est primordiale, puisque les critères d'évaluation y sont directement liés. Comme le temps requis pour s'approprier le dispositif et produire des explicitations de qualité est relativement restreint et que le nombre de mots permis par réalisation est limité, l'accompagnement implique une dimension stratégique relative au choix des éléments de l'action qui méritent davantage de détails, de même qu'une dimension évaluative de validation du niveau de détail qui semble pertinent. Notons que les accompagnateurs de ce dispositif ne sont pas des spécialistes des métiers dont il est question et doivent donc être en mesure de poser un regard sur la qualité de la description d'une grande variété de situations de travail. Un expert de contenu est appelé, à la toute fin, à valider et certifier la qualité des pratiques professionnelles décrites dans le portfolio de l'étudiant. Le dispositif lui-même inclut un certain nombre d'éléments pertinents à la question de recherche, de façon directe ou indirecte, tels que la pertinence du choix de la réalisation pour le portfolio de RVAE, les éléments clés du contexte qui rendent la réalisation pertinente, ce que la personne en a retiré et, surtout, une série de questions visent le début de la réalisation et la délibération, interne ou externe, que la personne candidate a dû mener au seuil de cette situation de travail.

Pour documenter la question de recherche, l'étude de cas sera privilégiée. Le cas est défini comme l'acte d'accompagner la personne candidate à la RVAE à expliciter le moment où elle a pris la décision de s'engager dans un projet complexe ou d'agir dans une situation urgente. Notons que ce n'est donc pas du travail des étudiants dont il sera question, mais bien du travail d'accompagnement. Comme cet accompagnement fait l'objet d'un suivi très serré, cela a produit des données permettant d'en étudier le processus de façon détaillée. En effet, l'accompagnement se fait par dépôt de versions successives qui sont annotées par l'accompagnateur, de sorte que l'ensemble du processus est documenté pas à pas. Par exemple, pour l'explicitation de la première réalisation professionnelle, il est fréquent que soit produites cinq ou six versions, parfois plus, puisque l'étudiant se trouve alors engagé dans l'appropriation progressive du dispositif. La seconde réalisation est aussi assez longue à produire et les dernières sont généralement, et idéalement, plus rapides, autour de deux à trois versions. Ensuite, comme il a été mentionné précédemment, cet accompagnement a été réalisé auprès d'un nombre significatif de personnes, de métiers et de situations de travail. Finalement, le travail a été partagé entre de l'accompagnement direct auprès des candidats et de supervision d'accompagnement auprès d'auxiliaires d'enseignement qui n'ont pas la responsabilité du cours mais qui partagent la tâche d'accompagner les candidats. Sept auxiliaires se sont succédés et ont travaillé en équipe au cours des cinq années de cette pratique. Puisque ces auxiliaires doivent développer rapidement une expertise assez pointue en aide à l'explicitation, une partie importante de ce travail de formation et de co-formation a fait l'objet de prises de notes, lesquelles ont aussi contribué au corpus de données.

Pour l'analyse, les données ont été classées d'abord de manière à mettre en évidence les cas pertinents pour la présente étude, c'est-à-dire ceux qui comportaient une prise de décision dans une situation complexe, urgente ou non urgente. Ensuite, ces données ont permis de faire ressortir des cas « exemplaires » (Desgagné, 2005), au sens où ces cas sont représentatifs d'une certaine tendance ou, au contraire, au sens où ils constituent des cas limites. Ces cas ont ensuite été observés dans le prisme polysémique du moment : les actions physiques et mentales dans un moment spécifié, les perceptions de la situation et la ou les micro-identités liées à ce ou ces micro-moments (Varela *et al.*, 1991), puis le moment comme construction socio-historique du sujet qui donne à celui-ci la « poussée » nécessaire à s'engager dans cette action, un mélange de sentiment de compétence et d'autorisation à agir, tous deux construits socialement au fil des expériences.

RÉSULTATS

Les résultats seront présentés selon une logique analogue à celle de leur apparition dans le processus d'analyse. Bien que l'analyse ne concernât que le processus d'accompagnement, de brefs exemples de situations professionnelles accompagneront néanmoins les résultats de façon à rendre plus concrets ce travail d'accompagnement et ses enjeux. Il sera d'abord question de la manière habituelle, naïve pourrait-on dire, à aborder une prise de décision qu'on pourrait dire complexe, soit parce qu'il est question de s'engager dans un projet complexe, soit parce qu'il est question d'agir dans l'urgence. Il sera ensuite question des enjeux ou difficultés rencontrées dans l'accompagnement à l'explicitation de ces prises de décisions et de ce qui se révèle aidant pour la personne accompagnée. On arrivera ainsi à la question centrale que sont les critères permettant de poser les bonnes limites à cette explicitation dans le contexte du dispositif.

LA TENDANCE HABITUELLE À ABORDER UNE PRISE DE DÉCISION COMPLEXE

De façon générale, la prise de décision complexe est annoncée par un mouvement de recul. Ce recul peut prendre la forme d'une peur, d'un doute ou d'un obstacle qui surgit tôt dans le processus. Parfois, la personne réalise qu'elle sera amenée à agir dans un cadre de travail qu'elle ne connaît pas, par exemple une éducatrice spécialisée qui, à partir de problèmes qu'elle observe à l'accueil des transports scolaires, va s'engager dans une démarche qui englobera la commission scolaire, la compagnie de transport, le syndicat, etc. Parfois, elle doit agir en dehors des normes professionnelles propres à son métier, par exemple un pompier qui, une fois dans la maison en feu, est amené à prendre une décision qui devrait revenir à son supérieur. Le fait de devoir assumer un nouveau rôle auprès de ses collègues, souvent sans support administratif, peut être pris en compte, comme un dessinateur qui va travailler à établir, sans rôle hiérarchique, des normes collectives de travail ou le technicien en radiodiagnostic qui va proposer aux médecins une manière plus efficace de faire le suivi des examens. Dans la grande majorité des cas, le candidat nomme très facilement ce mouvement de recul, cette crainte face à l'inconnu, mais enchaîne directement à la décision d'aller de l'avant.

LES ENJEUX PROPRES À L'EXPLICITATION D'UNE PRISE DE DÉCISION COMPLEXE

La première question qui se pose raisonnablement est « pourquoi devrait-on en savoir davantage à ce sujet ? » Tel que mentionné précédemment, ce moment nous apparaît porteur puisque l'acteur doit, d'une manière ou d'une autre, évaluer sa compétence pour être en mesure d'avancer, de prendre sa décision. Un tel processus implique le traitement d'une très grande quantité d'informations de diverses natures, mais toutes en lien avec sa compétence dont la démonstration demeure le principal objectif. D'une part, il doit récolter un maximum d'informations sur la situation actuelle, d'autre part il doit mettre ces informations en relation avec ses savoirs et ses expériences précédentes. Et c'est là un des mécanismes les plus importants du travail de RVAE : s'il est très difficile de mesurer les progrès accomplis d'une journée à l'autre au fil des ans, certains moments ont la capacité d'agir à titre de révélateurs de cette progression (Galvani, 2011).

Mais voilà que l'enjeu principal apparaît : la personne ne possède pas de mots pour nommer ce processus intense et concentré d'autoévaluation de sa capacité d'agir dans une situation dont la forme nous est encore en grande partie cachée (Vermersch, 1994). Les candidats vont souvent nommer, à ce moment, la nécessité pour eux d'agir, soit en raison de « leurs valeurs », soit parce qu'elles n'ont simplement « pas le choix » d'agir,

notamment dans le cas des premiers répondants. Cet enjeu se décline en deux sous-enjeux. L'un, méthodologique, consiste à fournir une aide à l'explicitation. C'est là le propre d'une technique comme l'entretien d'explicitation et ses praticiens sont tous habitués à faire face à cette incrédulité de la personne face à la possibilité de mettre davantage de mots sur une expérience vécue comme un tout. Cette incrédulité s'accompagne peut-être même du sentiment qu'une telle mise en mots pourrait porter atteinte, en quelque sorte, à son intimité. L'autre sous-enjeu, épistémologique, provient du fait qu'une partie de ce processus se déroule effectivement dans un registre sub-langagier et qu'il n'existe réellement pas de mots pouvant rendre compte des tenants et aboutissants de cette autoévaluation puisque le processus ne s'est pas déroulé dans un registre verbal ou conceptuel. C'est la dimension physiologique de l'énaction. On peut certainement en arriver à mettre des mots sur ce « micro-moment », et la possibilité de le nommer de façon juste est effectivement créatrice et porteuse de sens (Faingold, 2016), mais à ce moment sommes-nous encore dans la reconnaissance et la validation de la compétence ou ne sommes-nous pas ailleurs, dans la construction identitaire du sujet, par exemple ?

Il apparaît que ce moment met en lumière les tensions existant entre la dimension potentielle et la dimension actuelle de la compétence, et que ces tensions s'expriment et se résolvent dans l'action plutôt sur le registre du sentiment que de la rationalité (de Champlain, 2008). On pourrait parler de « réfléchissement » au sens où l'entend Vermersch (1994), soit ce tout premier rapport à l'expérience non conscientisée qui s'exprime par des sensations, des images ou encore des gestes (Faingold, 2013). Et il s'ensuit que cette prise de décision est constituée en partie d'un « réfléchissement dans l'action » (Legault, 2009) où le sentiment émerge en un condensé de sens identitaire. Ainsi, il ne sera pas question de déplier ce moment pour en ressortir les couches de sens, ce qui consisterait un bris du contrat de communication posé par le contexte du cours, mais plutôt de l'utiliser comme un ancrage à partir duquel il sera possible pour la personne de repérer des éléments constitutifs de ce savoir en acte.

LES AIDES À L'EXPLICITATION D'UNE PRISE DE DÉCISION COMPLEXE

Comme mentionné précédemment, la question de l'entrée dans la réalisation fait l'objet d'un questionnaire spécifique qui va comme suit :

- Comment cette réalisation **début**e-t-elle de votre point de vue ? Quel est l'élément **déclencheur**³ ?
- À ce moment, quelles sont vos premières **impressions** ? Que se passe-t-il dans votre tête ? Qu'est-ce que ça vous fait vivre ?
- Qu'est-ce que cette situation a de particulier ou d'inhabituel ?
- Quelles sont vos premières **actions** ?

On remarque que la première question vise les perceptions, les prises d'informations, tout en favorisant la verbalisation d'un moment spécifié. La seconde question a une visée davantage affective, orientée vers l'émotion, le sentiment. La troisième s'intéresse à l'évaluation qui est faite de cette situation et la dernière nous amène dans l'action. Ces questions ne visent pas à obtenir l'intégralité des informations pertinentes à la prise de décision, mais plutôt à poser des repères à partir desquels il sera possible d'approfondir la question.

³ Les termes en caractères gras le sont aussi dans le questionnaire, préalable à chaque réalisation, adressé aux étudiants.

À cette étape, l'accompagnement va ainsi consister à élaborer davantage chaque réponse. Quels autres éléments ou aspects de la situation sont-ils considérés ? À quelles expériences cette situation me ramène-t-elle ? Quelles sont mes expériences de référence (Faingold, 2001) pour analyser cette situation ? Quelles ressources seraient en mesure de venir combler l'écart entre ce que je sais que je sais faire et ce que je pense que je devrai faire ? En quoi ma première ou mes premières actions découlent-elles de ces réponses ?

Bien que ces questions puissent paraître raisonnables et procéder d'une logique compatible avec l'action à expliciter, les réponses ne sont pas souvent faciles à repérer pour le candidat. À ce moment, on sort de la logique de l'action et du moment spécifié pour questionner davantage les données périphériques énoncées dans les questions en préambule :

- Pour quelles raisons croyez-vous que cette réalisation a sa place dans votre portfolio ?
- En quoi cette réalisation constitue-t-elle un défi en termes de **nouveauté** ou **d'ampleur** ?
- Quelle compétence **particulière**⁴ sera développée plus spécifiquement au cours de cette réalisation ?
- Quelles seront les principales **contraintes** auxquelles vous devrez faire face ? N.B. Une contrainte n'est pas liée à la tâche elle-même, mais au contexte.

Puis en lien avec le bilan :

- Que retenez-vous **principalement** de cette expérience ?

Nous avons en effet constaté que la personne arrive souvent mieux à cerner les enjeux fondamentaux d'une situation lorsque celle-ci est appréhendée de façon globale, comme si le mouvement de recul observé plus tôt la renvoyait au besoin de prendre du recul sur la situation. Ensuite, lorsque la personne entre dans le détail du déroulement, nécessaire à la mise en valeur de sa compétence, ces éléments ont tendance à être oubliés. Mais les allers-retours entre la globalité et le détail permettent de débloquer certaines difficultés à nommer dans le détail. Par exemple, un ambulancier avait pointé dans son préambule la complexité de devoir gérer, en plus de la personne en détresse physique, son proche en détresse psychologique avec une tendance à l'agressivité. Sauf que cette seconde personne se trouvait, même à la troisième version, complètement absente de sa description. Par ailleurs, l'explicitation permet aussi de mettre à jour des enjeux fondamentaux de la situation de travail qui avaient parfois échappé à l'étudiant, même s'il l'a effectivement vécue. Par exemple, un mécanicien d'engins de chantier qui, suite à la production de sa réalisation, a mentionné que c'est en la détaillant qu'il avait pris conscience que le réel intérêt de cette situation de travail résidait dans le fait qu'il s'était retrouvé à gérer un incident écologique, à savoir un déversement de l'huile du système hydraulique de la pelleuse à réparer.

⁴ La notion de compétence dite « particulière » est propre aux programmes de la formation professionnelle et technique au Québec et fait référence aux compétences qui expriment davantage la réalité du métier, par opposition aux compétences dites « générales » qui visent plutôt des savoirs et des savoir-faire constitutifs des compétences particulières. Par exemple, la compétence générale d'avoir des notions d'anatomie est constitutive de la compétence particulière d'intervenir auprès d'un patient.

LA LIMITE À L'EXPLICITATION D'UNE PRISE DE DÉCISION COMPLEXE

On l'a sans doute compris, ce type de questionnement pourrait mener à des réponses assez étendues, lesquelles déborderaient du cadre du travail visé. Quelle limite alors peut-on et même doit-on se poser comme accompagnateur ? À ce jour, la réponse tient surtout en deux principes, assez simples à énoncer bien que plus complexes à appliquer. D'une part, sur le plan de l'évaluation, on doit être en mesure d'apprécier la cohérence entre le constat, la réflexion qui s'en suit et l'action qui en découle. D'autre part, sur le plan de la formation, car ce dispositif s'inscrit dans un programme de formation à l'enseignement, l'étudiant devrait avoir été en mesure de prendre conscience d'un élément qui lui avait jusqu'alors échappé, devrait avoir été en mesure de complexifier la représentation qu'il se faisait de cette situation, et plus particulièrement de ce moment de prise de décision.

Toutefois, n'y a-t-il pas là la possibilité d'une dérive ? En effet, à quel moment le travail d'explicitation peut-il nous faire perdre de vue un fait important, à savoir que la personne a su, à un moment décisif, faire confiance au sentiment qui l'habitait, à son intuition pourrait-on dire ? Comme l'a si justement fait remarquer Piaget (1974), lors du processus de prise de conscience qui procède de la périphérie vers le centre, la personne est en grande partie consciente de ce qu'elle acquiert mais à peu près jamais de ce qu'elle perd. Aussi, dans ce travail d'explicitation de l'action et de la compétence qui la sous-tend, comment faire valoir que la raison pratique puisse procéder selon des logiques qui lui sont propres (Denoyel, 2005) ?

Il y a donc là une sorte de contradiction où le travail d'explicitation vise à mettre en valeur la compétence de la personne, alors que l'opération elle-même de mise en mots dénie en quelque sorte l'importance et la valeur pour le praticien de ces savoirs qui sont sans mot et qui, dans les moments les plus importants, constituent le moteur de son savoir-agir.

CONCLUSION

L'explicitation du vécu de l'action a connu des développements très importants via la technique de l'entretien d'explicitation et de la réflexion qu'elle a permise. Toutefois, cette technique d'entretien ne peut pas être appliquée telle quelle dans tous les contextes d'explicitation des savoirs pratiques. Notamment, dans le cadre du dispositif de RVAE à l'UQAM, nous pouvons davantage en utiliser certains principes. Mais cette tension entre l'objectif de produire une preuve convaincante et les limites du contexte d'accompagnement y demeure un enjeu perpétuel. Nous avons donc poussé l'étude de ce problème dans le contexte précis de l'explicitation du moment de l'engagement au seuil de la situation de travail en raison de l'importance que ce moment revêt en termes de manifestation d'un savoir-agir, de même qu'en termes d'une autoévaluation de sa compétence.

Pour ce faire, le concept de moment a été décliné selon trois formes. D'abord le moment spécifié qui est essentiel pour accompagner la personne candidate à retrouver les actions et prises d'informations qui ont constitué, de son point de vue, cette évaluation et cette prise de décision. Le retour au moment spécifié s'avère particulièrement important du fait que le candidat doit, *a posteriori*, retrouver les informations telles qu'il les a perçues au moment de sa prise de décision, mais aussi parce que le moment spécifié donne accès au réfléchissement, au contact avec l'émergence de la prise de conscience de la situation. Ce contact ouvre la porte au micro-moment et à la micro-identité au travers de laquelle il va habiter et vivre ce moment de

prise de décision, incluant la façon dont sa perception de la situation va être orientée, voire même filtrée. Finalement, ce moment de retour sur l'expérience permet au candidat de construire réflexivement son moment professionnel, de comprendre et nommer comment sa construction socio-historique lui donne le *momentum* nécessaire pour se plonger dans une action complexe.

Étrangement, tout ce travail d'explicitation met en relief l'importance pour le praticien de ce savoir non nommé, davantage ressenti, sans lequel l'expression de son savoir-agir ne serait peut-être pas possible. Ceci nous amène à revoir le concept de compétence selon ses trois temporalités. La compétence est d'abord constituée de réalisations matérielles passées, lesquelles sont classées en vue d'évaluer une capacité, une potentialité d'actions futures. Or, au moment présent de cette évaluation, lors de la définition d'un micro-moment au seuil de l'action, la compétence se révèle sous la forme d'un sentiment, assez proche en cela du « sentiment de compétence » que propose Bandura (1986), mais qui dépasse le stade des croyances de l'individu pour en faire un sentiment à part entière, un ressenti ayant une authentique fonction de réfléchissement dans l'action. Entre la somme des gestes actualisés et le potentiel perçu d'une situation, le rapport du sujet à sa capacité d'agir est un sentiment. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Argyris, C., Putnam, R. et Smith, D. M. (1985). *Action science* (1st ed). Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1992). *Theory in practice: increasing professional effectiveness* (1st ed., 6. print). Jossey-Bass Publ.
- Ashby, W. R. (1947). Principles of the Self-Organizing Dynamic System. *The Journal of General Psychology*, 37(2), 125-128. <https://doi.org/10.1080/00221309.1947.9918144>
- Atlan, H. (1972). *L'organisation biologique et la théorie de l'information*. Seuil.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Seuil.
- Charette, M., Goudreau, J. et Alderson, M. (2014). Une analyse évolutionniste du concept de compétence. *Recherche en soins infirmiers*, N° 116(1), 28. <https://doi.org/10.3917/rsi.116.0028>
- Damasio, A. R. (1999). *Le Sentiment même de soi Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob.
- de Champlain, Y. (2008). *Le sentiment d'éduquer : une approche acousmatique de conscientisation du geste pédagogique d'un enseignant en musique au primaire* [Thèse de doctorat]. Université Laval. <http://www.archipel.uqam.ca/10901/>
- de Champlain, Y., Chatigny, C., Lepire, C. et Essopos, I. (2020). La reconnaissance des acquis et des compétences disciplinaires en contexte universitaire : Évolution d'un dispositif. Dans S. Beaupré, J. Lefebvre et Y. de Champlain (dir.), *L'analyse réflexive en enseignement professionnel et technique : De la théorie à la pratique*. (p. 97-121). Presses de l'Université de Québec.
- Denoyel, N. (2005). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. Dans P. Paul et G. Pineau, *Transdisciplinarité et formation* (p. 115-125). L'Harmattan.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.

- DuFour, R., DuFour, R. B., Eaker, R. E., Many, T. W. et Mattos, M. A. (2019). *Apprendre par l'action : manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles* (3e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Faingold, N. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Explicititer*, (42), 40-48.
- Faingold, N. (2013). Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi. *Explicititer*, 100, 29-38.
- Faingold, N. (2014). Réduction et résonances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. Dans A. Mouchet, *L'entretien d'explicitation : usages diversifiés en recherche et en formation* (p. 39-60). L'Harmattan.
- Faingold, N. (2016). De l'explicitation des pratiques professionnelles au décryptage du sens. *Présences*, 9, 1-15.
- Galvani, P. (2011). Moments d'autoformation, kairos de mise en forme et en sens de soi. Dans Y. de Champlain, G. Dubé, P. Galvani et D. Nolin (dir.), *Moments de formation et mise en sens de soi* (p. 69-97). L'Harmattan.
- Lainé, A. (2006). *VAE : quand l'expérience se fait savoir : L'accompagnement en validation des acquis*. Érés.
- Lefebvre, H. (2010). *La somme et le reste*. Economica.
- Legault, M. (2004). La symbolique en analyse de pratique (2) : La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. *Explicititer*, (55), 31-38.
- Legault, M. (2009). « Ipséité agissante », « Évocation du futur » et autres « Morceaux choisis pour échange » avec les membres du Grex. *Explicititer*, (80), 42-43.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, (63), 81-97.
- Miller, G. A., Galanter, E., et Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Henry Holt and company.
- Morin, E. (1977). *La nature de la nature*. Éd. du Seuil.
- Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Presses Universitaires de France.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1919). *The Polish Peasant in Europe and America: Monograph of an Immigrant Group* (vol. III. Life-Record of an Immigrant). Gorham Press. 5 vol.
- Varela, F. J., Thompson, E., et Rosch, E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience* (8. print). MIT Press.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Presses universitaires de France.
- Walkowiak, E. (2005). La nature individuelle, collective et sociale des compétences. *Réseaux*, 6(134), 157-192.